

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL: UN ESTUDIO CUALITATIVO

*The European Higher Education Area and the new university
lecturer: A qualitative study*

ZOIA BOZU

Universidad de Barcelona

MARIN MANOLESCU

Universidad de Bucarest

En la actualidad, la universidad europea está inmersa en un profundo proceso de cambio y transformación que viene dado por la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Es por ello que los docentes, noveles o experimentados, nos hemos visto inmersos en un sinfín de cambios que han ido necesitando toda una serie de mecanismos de adaptación a este nuevo sistema.

El propósito de este trabajo es dar a conocer la opinión y la percepción que tienen algunos profesores noveles de la Universidad de Barcelona sobre la problemática de lo que significa ser docente novel en el contexto actual de la enseñanza universitaria.

Asimismo, pretende indagar sobre la temática de la práctica docente y la gestión de la calidad en la docencia universitaria. El enfoque de la investigación usado ha sido cualitativo y como estrategia metodológica hemos recurrido al estudio de casos múltiple.

Palabras clave: *Formación del profesorado, Profesorado novel, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Práctica docente.*

Introducción

En la actualidad, la universidad europea está inmersa en un profundo proceso de cambio y transformación que viene dado por la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. En los próximos años, las universidades europeas dispondrán de un sistema común de titulaciones y créditos. Estamos ante un nuevo escenario que provoca y provocará muchos cambios en la universidad, pues éstos comportan

una transformación profunda de la educación universitaria, que ha de tomar la competencia profesional como referente de la formación y adoptar unos métodos docentes diseñados para conseguir que los estudiantes puedan responder a las necesidades de la sociedad y de un mercado de trabajo cada vez más competitivo y sin fronteras.

En este nuevo marco o escenario de la universidad actual constatamos también un aumento de la preocupación por aspectos relativos al crecimiento

de la calidad docente y como consecuencia a la preocupación por temas relacionados con la formación y el desarrollo profesional del profesorado. Refiriéndonos al profesorado universitario novel, consideramos que éste necesita una formación específica que le permita desempeñar lo mejor posible la función docente y, por otra parte, adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para poder afrontar los retos actuales del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello, la existencia de los programas de inducción a la docencia universitaria puede ayudar a los profesores a enfrentarse de modo más efectivo a la profesión, funcionando como mecanismos prácticos de socialización del profesor. En el contexto español se destacan muchas iniciativas para potenciar la formación docente, poniendo en marcha programas para formar inicialmente al profesorado universitario.

Animados por esta sensibilización detectada en torno a la necesidad de formación inicial del profesorado universitario novel y por las características del escenario actual de la enseñanza universitaria europea, hemos diseñado un estudio sobre la problemática del profesorado universitario novel y el Espacio Europeo de Educación Superior.

Antecedentes

Aproximarse al tema de la problemática del profesorado universitario novel es una tarea actual, pero nada fácil. Los estudios sobre el profesorado universitario novel y su proceso de socialización profesional en el contexto de la enseñanza universitaria actual se convierten en un importante campo de investigación de reciente consolidación.

La mayoría de las investigaciones que conocemos sobre el profesorado novel se han llevado a cabo en los niveles de Enseñanza Primaria y Secundaria. Existen múltiples estudios sobre las dificultades del profesorado principiante y sus

necesidades en la práctica docente en niveles no universitarios. Mencionamos los estudios de Vonk (1983), Veenman (1984), Vera (1988) y Valli (1992). Sin embargo, la literatura referida al proceso de socialización profesional del profesorado universitario es aún sorprendentemente limitada.

En el ámbito internacional, una de las investigaciones más amplias y relativamente recientes fue llevada a cabo por Goodlad (1997) en el Imperial College of Science, Technology and Medicine de la Universidad de Londra.

En el ámbito estatal se han de destacar las cuatro grandes experiencias sobre la problemática del profesor novel y éstas son las investigaciones de la Universidad Autónoma de Madrid (Cruz Tomé, 1999), de la Universidad de Sevilla (Marcelo, Mignorarnc y Mayor, 2000), la de Universidad de Barcelona (Colén, Cano, Lleixà y Medina, 2000) y la de Universidad de Sevilla (Sánchez Moreno y Mayor Ruiz, 2006).

El grupo de investigación FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica) de la Universidad de Barcelona ha estudiado el tema de las necesidades de formación del profesorado novel de las antiguas cinco divisiones de la universidad, en relación con las tareas docentes que había que desarrollar y, de aquí, establecer algunas líneas de formación o alguna oferta formativa para satisfacer dichas necesidades (Colén, Cano y Medina, 2000). Partiendo del análisis de necesidades de formación del profesorado novel, se han llegado a las siguientes conclusiones: necesidades de formación sentidas y expresadas por el profesorado novel en aspectos de metodología en el aula; necesidad de conocer los intereses de los alumnos, cómo motivarlos y técnicas de autorización, y necesidad de dominar los aspectos de planificación

Teniendo en cuenta las consideraciones de los estudios anteriormente mencionados, esta investigación, aunque se centrará en el análisis de lo que significa ser profesor novel en el contexto actual de la Enseñanza Superior, presentará también

aspectos sobre las necesidades y las inquietudes del quehacer profesional del profesorado principiante.

Sentido, finalidad y contenidos del estudio

Desde un comienzo, queremos mencionar que la intención de este trabajo no es la de profundizar sobre las directrices y las características definitorias del nuevo EEES —sobre ello se ha incidido, desde hace muchos años, en diversas políticas y prácticas institucionales y sobre todo en diversos escritos pedagógicos—, sino, más bien, la de realizar una aproximación a la problemática del profesorado novel universitario en el escenario en que se sitúa el EEES. Nuestra investigación quiere recoger la opinión y la percepción de los profesores noveles de la Universidad de Barcelona sobre lo que significa ser profesor principiante en la universidad actual. Asimismo, pretende indagar sobre la reflexión que los profesores noveles realizan sobre su propia práctica docente y su proceso de formación y desarrollo profesional. En este artículo presentaremos solamente una parte de los contenidos del estudio cualitativo, especialmente la que hace referencia a las siguientes cuestiones:

- El profesorado universitario novel y el Espacio Europeo de Educación Superior. Conceptualización e implicaciones para la docencia.
- Identificación de necesidades e inquietudes en la práctica profesional y sobre ésta.
- La promoción y la gestión de la calidad docente.

Concretamente, intentamos encontrar respuestas a preguntas tales como: ¿qué significa ser profesor novel en este nuevo contexto universitario?; ¿cuáles son las necesidades y las inquietudes que sienten los docentes noveles acerca de su propia labor docente?; ¿qué entiende el profesorado novel por una docencia de calidad?

Metodología y trabajo de campo

Este trabajo de investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, considerando que éste está en relación directa con la naturaleza del problema u objeto del estudio. Dentro del enfoque cualitativo, optamos como metodología de la investigación por un estudio de casos múltiple.

El escenario del estudio de casos múltiple que realizamos es el «Curso de iniciación en la docencia universitaria», impartido por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona. Es un posgrado dirigido a 30 profesores noveles de la Universidad de Barcelona, de diferentes ámbitos científicos, y que tienen hasta un máximo de tres años de experiencia en la docencia. Es un curso de formación presencial y no presencial con monitorización del profesorado experimentado, que se finaliza con la elaboración de un *portfolio* docente.

La muestra está constituida por diez docentes noveles universitarios que cursaron este posgrado en una de las ediciones del periodo 2003-2006 y que pertenecen a diversas áreas de conocimiento de la Universidad de Barcelona. A saber: cuatro profesores noveles de la Facultad de Pedagogía, un novel de la Facultad de Biología, un docente novel de la Facultad de Biblioteconomía, uno de la Facultad de Psicología, otro de la Facultad de Empresariales, otro de la Facultad de Enfermería y uno de la Facultad de Derecho. Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de estos participantes fueron los siguientes: la disciplina científica o la facultad de pertenencia, el género y la edición en la que habían echo el curso.

Para recoger y registrar la información propia de todo el estudio de casos y acceder a la comprensión que tenían los docentes sobre la temática en cuestión, optamos por la técnica de las entrevistas en profundidad. Las hemos realizado a los diez participantes claves al estudio. Con respecto al tipo de entrevista utilizado, optamos por una entrevista semiestructurada, que parte de un guión de preguntas abiertas.

El sistema de notación que hemos utilizado para identificar los fragmentos de las transcripciones queda reflejado en el siguiente ejemplo: «P2», donde «P» significa profesor y «2» el número de orden asignado para garantizar el anonimato.

Análisis de datos

Con respecto al proceso de análisis de los datos, recorrimos al enfoque mixto de análisis, es decir, deductivo-inductivo. Partimos de un mapa previo de categorías deductivas que nos permiten construir los instrumentos de recogida de datos y acceder al campo con una teoría que sustenta y orienta el trabajo. En el proceso de codificación y categorización de los significados de las acciones, pensamientos y percepciones de nuestros informantes claves, surgen algunos datos inductivos y emergentes que se interrelacionan con los deductivos, previamente elaborados, en un proceso de «doble hermenéutica»: de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría.

Asimismo, el proceso de análisis de los datos se divide en dos etapas: la descriptiva y la interpretativa, y para el análisis descriptivo de los datos hemos recurrido al programa informático de análisis cualitativo, Atlas-ti 5.0.

El análisis se realizó de acuerdo con los siguientes pasos o niveles de indagación (Medina, 1996):

- Nivel 1: segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas.
- Nivel 2: construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o metacategorías.
- Nivel 3: identificación de dominios cualitativos (análisis secuencial y transversal de las metacategorías).

Después de un largo y trabajoso proceso, identificamos en el primer nivel de análisis de datos 563 unidades de significado agrupadas en 20 categorías deductivo-inductivas.

En el segundo nivel de análisis, un nivel de abstracción e inferencia superior, llevamos a cabo una agrupación y estructuración de las 20 categorías que identificamos en el primer nivel. Después de un proceso de comparación intercategorías hemos identificado y definido cinco núcleos temáticos en torno a los cuales se han agrupado todas las categorías. En la siguiente tabla ilustramos un análisis comparativo entre los cinco núcleos temáticos que componen el corpus de datos, observando el porcentaje de categorías y unidades de significado que cada uno de ellos posee respecto al total.

TABLA 1. Los porcentajes de unidades de significado y categoría que componen las macrocategorías

Macrocategorías	Categorías		Unidades de significado	
Contextualización de la experiencia formativa	2	10%	48	8,53
Concepciones docentes	3	15%	109	19,36
Práctica docente universitaria	8	40%	259	46
Logros	4	20%	56	9,94
Metas profesionales	3	15%	91	16,17
Total	20	100%	563	100%

TABLA 2. Los porcentajes de unidades de significado, macrocategorías y categorías que componen los dominios cualitativos

Dominios	Macrocategorías		Categorías		Unidades de significado	
1. Reflexión pedagógica	3	60%	13	65%	316	56,12%
2. Formación y desarrollo profesional	2	40%	7	35%	247	43,88%
Total	5	100%	20	100%	563	100%

TABLA 3. Matriz final de dominios, macrocategorías y categorías deductivo-inductivas

Dominios	Macrocategorías	Categorías
Reflexión pedagógica	Contextualización experiencia formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización profesor novel. • Influencia de la formación recibida en el curso de noveles.
	Concepciones docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualización de la actividad docente. Aproximación a la docencia. • Concepción sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje.
	Práctica docente universitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño, contenidos y organización curricular. • Metodología de enseñanza-aprendizaje. • Evaluación. • Progresión y rendimiento de los estudiantes. • Tutoría. • Recursos para la enseñanza. • Responsabilidades docentes. • Cambio y mejora de la práctica docente.
Formación y desarrollo profesional	Logros	<ul style="list-style-type: none"> • Innovación docente. • Experiencia personal y profesional. • Conocimientos profesionales adquiridos. • Competencias o capacidades desarrolladas.
	Metas profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades e inquietudes sobre la labor docente. • Actividades de formación y perfeccionamiento docente. • Promoción y gestión de la calidad.

La última etapa del proceso de análisis lo constituye la generación y explicitación de lo que denominamos «dominios deductivos-inductivos». Después de un análisis lineal y transversal de los núcleos temáticos, las cinco macrocategorías definidas han podido ser subsumidas

en dos dominios cualitativos que recogen, ordenan y facilitan la lectura en interpretación de los resultados.

A modo de síntesis, presentamos, en la tabla 2, un análisis comparativo entre los dos dominios

que componen el corpus de datos y los porcentajes de metacategorías y categorías que cada uno aporta al total.

En síntesis, una vez finalizado el análisis de los datos, obtuvimos la siguiente matriz dominios, metacategorías y categorías (tabla 3).

Resultados de la investigación

En correspondencia con los interrogantes planteados, los resultados se presentan en los siguientes tres apartados.

Ser profesor novel en el contexto actual de la enseñanza universitaria

Nuestra experiencia de trabajo con los profesores noveles universitarios de la Universidad de Barcelona, que intentaron dar respuesta a la pregunta «¿Qué significa ser profesor novel en este nuevo contexto universitario?», nos permitió identificar distintos tipos o categorías de definiciones que, a continuación, presentamos con detenimiento.

En primer lugar, ser profesor novel en este nuevo contexto universitario supone la participación por parte del profesorado novel en un amplio proceso de información y de formación para la docencia universitaria. El proceso de información significa saber en qué consiste este nuevo enfoque de la enseñanza y este nuevo modelo educativo en el que tenemos que enseñar. En este sentido, las palabras de los informantes son concluyentes:

P1. «Para mí lo importante, seas o no novel, es lo que significa ser profesor en este nuevo contexto... Para mí es ir más allá, o sea, informarte y, quizá, no quedarte con los tópicos. O sea, saber lo que significa este nuevo enfoque y formarte en las competencias que te permitan llevarlo a cabo.»

Aunque el tema del Espacio Europeo de Educación Superior ya no representa una novedad,

sobre ello se escribe y se habla en muchos eventos de difusión científica y se llevan a cabo diversas iniciativas de implementación de las directrices de Bolonia en el sistema universitario español, tanto a nivel de reestructuración de las titulaciones como a nivel de adaptación o de reconceptualización pedagógica de las asignaturas en base a los créditos ECTS; aun así perdura una cierta incertidumbre sobre cómo actuar como profesor novel ante todos esos cambios y retos que supone el proceso de Bolonia:

P8. «También significa un plus de incertidumbre, ¿no?... porque de alguna forma no tenemos un modelo, es decir, somos los primeros que lo aplicamos...»

En segundo lugar, y como consecuencia de la primera conceptualización, evidenciar que la experiencia de ser profesor novel en este nuevo escenario educativo significa superar una etapa de formación y de socialización profesional. En este sentido, la etapa de iniciación en la docencia universitaria que coincide con la aplicación del proceso de Bolonia ha sido vivida por los profesores noveles de la siguiente forma:

P2. «Ha sido una etapa de cambios, también de aprendizaje. Han sido unos años frenéticos, de mucho trabajo, de participar en un sinfín de actividades de formación: doctorado, postgrados, congresos. También han sido unos años de encontrarme a mí misma, de encontrar mi lugar en el departamento, mi línea de investigación, mi perfil docente, etc.»

Apoyándonos en todas las afirmaciones anteriores y considerando que los profesores noveles están informados y formados para afrontar los retos del Espacio Europeo de Educación Superior, una tercera aproximación a la conceptualización de profesor novel hace referencia a la aplicación de las recomendaciones del proceso de Bolonia en la propia práctica docente.

Asimismo, a este nivel de análisis e interpretación nos encontramos con dos realidades distintas.

Por una parte, encontramos que hay profesores noveles que aplican las recomendaciones de Bolonia y, por otra parte, identificamos otra categoría de docentes noveles que no tiene en cuenta en su actividad docente los cambios promovidos por el Espacio Europeo de Educación Superior.

Uno de los cambios importantes que es efectivamente requisito fundamental para converger en el EEES es el *cambio de paradigma* respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el foco del proceso formativo pasa a ser el aprendizaje del alumno y su capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Este nuevo modelo docente con una nueva concepción centrada en el alumno y en su proceso de aprendizaje requiere también impulsar una participación e implicación activa de los profesores y profesoras que deben cambiar sus roles, de enseñar lo que se sabe a ayudar a aprender, a trabajar en equipo y a colaborar con otros docentes. El profesorado universitario, bajo las nuevas orientaciones que se desprenden del EEES, dejará de ser mero transmisor de conocimientos para convertirse en guía, organizador, supervisor o gestor. Es decir, el y la docente dedicarán una parte importante de su actividad a guiar y orientar al estudiante en su itinerario formativo, principalmente académico, pero también profesional y personal.

En resumen, el cambio de paradigma docente y la reestructuración de la docencia universitaria en lo concerniente al diseño curricular, metodologías de aprendizaje y modelos de evaluación, entre otros factores relevantes, es una de las definiciones a las que más aluden los profesores noveles en sus respuestas a la pregunta sobre qué significa ser profesor novel en este nuevo contexto universitario.

Por otra parte, en un intento de sistematizar otras de las respuestas que nos ofrecen los profesores noveles, nos encontramos con un sinfín de términos e ideas que complementan la definición del EEES. A modo de ejemplificación, enumeramos

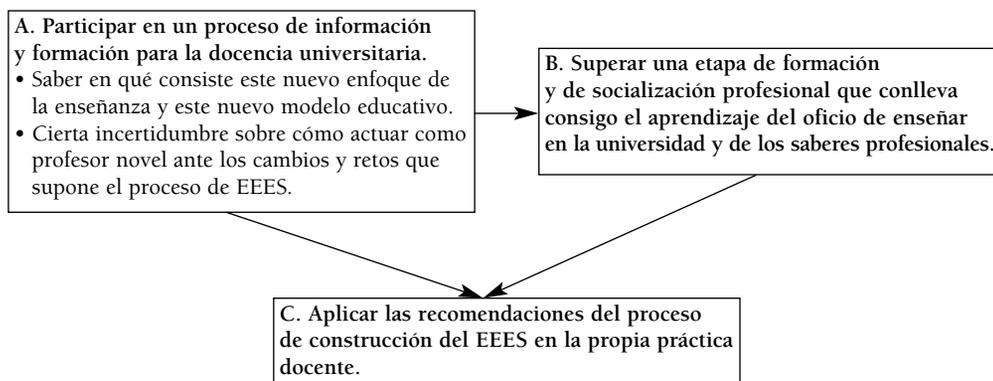
a los siguientes: evaluación por competencias, aumento de la dedicación de los alumnos en su trabajo, cambio en el papel del profesor que pasa de ser instructor o transmisor de información a ser guía, facilitador del aprendizaje del alumno; el proceso parte de quién aprende, qué aprende y cómo aprende, etc. En pocas palabras, se trata de un cambio de cultura sobre el modo de enseñar en la universidad. Y la visión o la percepción del profesorado novel, con respecto a ese tipo de cambio, no es nada optimista:

P3. «Supongo que cuando todo esté más definido, el trabajo será mayor. Bueno, seguro que es mayor ya... yo personalmente he estado trabajando en una experiencia piloto de implantación de ECTS y la verdad es que el volumen de trabajo se triplica o incluso se cuadruplica. No sé si estaremos preparados para algo así. Mucho tendremos que cambiar si queremos que un cambio de esta magnitud fructifique. Una vez hicieron un comentario en alguna reunión de departamento en la que se decía que tendíamos hacia una universidad europea, con orientación norteamericana pero con presupuestos africanos. Así es difícil imaginarse el futuro. ¡Imagínate cómo será para un profesor novel! Tal vez sea una imagen pesimista de todo, pero creo que vivimos en una época de claroscuros en la que es difícil aferrarse a algo.»

Esa visión pesimista sobre el contexto actual de la enseñanza universitaria se acentúa con el sentimiento de incertidumbre o incerteza que viven los noveles universitarios con respecto a su futuro profesional inmediato. La falta de estabilidad profesional y de certeza sobre la continuidad de la carrera académica en la universidad hace que los docentes universitarios vean su futuro inmediato en una luz algo oscura.

Pasemos a continuación a sintetizar las definiciones y las percepciones del profesorado universitario novel de la Universidad de Barcelona sobre lo que significa ser profesor principiante en este nuevo escenario universitario.

FIGURA 1. El profesorado universitario novel y el EEES



¿Qué significa ser profesor novel dentro de este nuevo contexto universitario?

Fuente: Elaboración propia.

Las necesidades y las inquietudes del profesor novel sobre la labor docente

A lo largo del proceso de análisis de los datos, intentamos averiguar cuáles son las necesidades que identifica el profesorado novel en su trabajo docente y, en relación a su formación y su práctica docente, qué inquietudes, curiosidades o motivaciones le preocupan en especial.

Los resultados de la experiencia con los profesores noveles universitarios nos han puesto de manifiesto que las necesidades que habitualmente plantean estos profesores se circunscriben al ámbito de la formación y el desarrollo profesional y al ámbito de la práctica docente o del quehacer profesional, el día a día en el trabajo con los estudiantes.

En primer lugar, destacamos las necesidades que tienen los docentes respecto a su propio proceso de formación y desarrollo profesional. De tal forma que, del análisis transversal de todas las respuestas y las afirmaciones del profesorado entrevistado, se destaca la idea unánimemente compartida, la de *la necesidad de una estabilidad profesional dentro de la universidad*:

P8. «Mis metas profesionales serían conseguir una estabilidad dentro de la universidad y me dirijo hacia ellos. Eso sería mi meta profesional, pero, bueno, la situación es muy compleja y también como estoy con un pie fuera, no tengo necesariamente que mirar en una sola dirección..., pero a mí sí que me gustaría ser una persona autosuficiente económicamente gracias a la universidad, o sea, me gustaría poder vivir de la universidad.»

La posibilidad de conseguir una cierta estabilidad dentro del mundo de la enseñanza universitaria conlleva consigo una serie de repercusiones positivas. Entre ellas destacamos la motivación por una mayor y mejor dedicación a la práctica docente y la oportunidad de mostrar la vocación que uno tiene para la docencia universitaria. He aquí las reflexiones de un profesor o profesora novel sobre este tema:

P9. «Si yo supiera que haya un poco de estabilidad, pues me dedicaría más a la docencia, replantearía las asignaturas...; entonces, claro, esto está repercutiendo en que, hasta que no esté fija, es decir, yo no me meto

a organizar cursos o a organizar nuevos programas, asignaturas... porque no me evaluarán esto...»

Por otra parte, vinculado a estos aspectos de formación y desarrollo profesional, constatamos que los profesores noveles que inician su carrera docente en la universidad necesitan orientación y apoyo por parte de los profesores experimentados y, como tal, manifiestan mucho interés por el trabajo en equipo o el trabajo colaborativo. Los profesores noveles no demandan cursos estándares, lineales y enfocados simplemente en tratar nociones generales relacionadas con la pedagogía universitaria. Establecer lo que hoy en día denominamos «comunidades de

práctica» o de aprendizaje, en las cuales se integre la complejidad y la riqueza de las situaciones de enseñanza y aprendizaje constituye una inquietud profesional sentida y presente en muchos de los docentes noveles participantes al estudio. Superar la cultura individualista y el aislamiento pedagógico, como forma de trabajar en la universidad, y acercarse a otras formas de trabajo, más colaborativas, representa un reto y una necesidad para todos los profesionales de la educación y, como es evidente, también para los profesores recién incorporados a la vida universitaria.

En segundo lugar, respecto a las inquietudes o intereses relacionados con el propio trabajo, es decir, con la práctica del día a día en la docencia,

TABLA 4. Las necesidades e inquietudes del profesorado universitario novel

Principales necesidades e inquietudes en la carrera profesional

El proceso de formación y desarrollo profesional

- Estabilidad profesional dentro de la universidad.
- Finalización del proceso de formación doctoral.
- Formación permanente en el ámbito de la didáctica y la pedagogía: ampliación de los conocimientos docentes.
- Participación e integración en los grupos de innovación docente de la UB.
- Impartición de actividades formativas (charlas, seminarios, talleres) en otros ámbitos de conocimiento.
- Más experiencia o práctica en la docencia universitaria.
- Trabajo colaborativo y acciones de colaboración e intercambio. Establecer redes de trabajo o crear espacios formativos relacionados con la práctica del aula.
- Promover el mentoring en el ámbito de la docencia.

La práctica docente

- Conseguir proyectos financiados de innovación docente (PMID, MQD...).
 - Estimular a los alumnos a hacerse preguntas inteligentes.
 - Mejorar los procesos de trabajo en grupo de los estudiantes.
 - Trabajar más las técnicas de participación activa de los estudiantes.
 - Transmitir y lograr en los estudiantes el objetivo de la transferibilidad en la experiencia profesional y en el mundo laboral de los conocimientos adquiridos durante la carrera.
 - Potenciar la reflexión de los alumnos en los trabajos autónomos.
 - Implementar las recomendaciones del proceso de Bolonia en la práctica docente.
 - Mejorar y actualizar los contenidos de la materia y de los materiales docentes elaborados.
 - Potenciar la tutoría.
 - Crear y mantener un clima de comunicación y trabajo muy motivador.
-

destacamos un sinfín de problemáticas relevantes. Tengamos presente que, de alguna manera, los profesores de nuestro contexto llevan una experiencia de un máximo de tres años en la docencia universitaria y, en muchos casos, nadie les ha enseñado cómo impartir una clase. Por lo tanto, diversos aspectos relacionados con la función docente aparecen como carencias o inquietudes que los profesores noveles ostentan. A los docentes noveles les inquieta los aspectos relacionados con la tutoría académica, las relaciones interpersonales con el alumnado y, finalmente, poder replantear las asignaturas impartidas (contenidos, metodología docente, etc.) en base a las recomendaciones del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

A continuación, sintetizamos las principales necesidades e inquietudes detectadas que hemos organizado en torno a las dimensiones antes señaladas (tabla 4).

Promoción y gestión de la calidad en la docencia universitaria

Hablar de lo que significa una docencia de calidad es una tarea nada fácil y un tanto pretenciosa, ya que el concepto de «calidad» es polisémico y complejo.

Constatamos que existen diferentes definiciones del término, aunque se debe señalar que a pesar de la gran cantidad de literatura existente sobre el tema, el propio concepto ha quedado difusamente definido. Existen muchas teorías, estudios y opiniones divergentes respecto a este tema. Tomamos sólo un ejemplo, el estudio de Trigwell (2001), en el cual el autor destaca que las dimensiones o los indicadores de una docencia de calidad serían los siguientes cuatro elementos:

1. Capacidad de adaptación: el profesor configura lo que hace, de acuerdo con las circunstancias ambientales o contextuales,

con arreglo a los estudiantes concretos, la materia de que se trate y el ambiente de aprendizaje.

2. Centrada en el estudiante. Muestra buenos conocimientos de contenido pedagógico, que son buenos conocimientos de la materia y de las formas de atraer a los estudiantes, con el fin de hacer posible que se consigan aprendizajes complejos, juntos con el compromiso con la reflexión y el aprendizaje.
3. Variedad de recursos: los buenos profesores se basan en la bibliografía de su disciplina, sus conocimientos del aprendizaje de los estudiantes y una concepción centrada en el estudiante para el diseño de una experiencia de aprendizaje para los estudiantes alineada con sus objetivos de aprendizaje y la evaluación.
4. Uso de buenas estrategias de enseñanza que inspiren un buen aprendizaje (Knight, 2006: 228).

Siguiendo en la misma línea, y relacionando las ideas anteriormente presentadas con la opinión de los docentes entrevistados, destacamos la siguiente concepción sobre lo que significa una docencia de calidad para el profesorado principiante:

P6. «Una docencia de calidad implica una docencia que facilita el aprendizaje de los estudiantes, que les ofrece los recursos y los espacios para poder reflexionar de manera autónoma sobre los contenidos de las materias, desarrollar prácticas lo más cerca posible a la realidad, con las técnicas más desarrolladas como tendencia general y las que suponen innovación. Sería la docencia que permite tanto alcanzar los objetivos concretos de la asignatura como también las competencias transversales (capacidades comunicativas orales y escritas, competencias tecnológicas, comprensión y reflexión a partir de textos, desarrollo del espíritu crítico...) que les resulte indispensables para su vida profesional...»

Entre otras ideas, hablar de una docencia de calidad no se puede hacer sin tener en cuenta, por una parte, los factores que la condicionan y, por otra, los indicadores o los atributos que la caracterizan. Con respecto a los factores que son necesarios y de suma importancia para llegar a conseguir una docencia de calidad, los profesores noveles destacan las siguientes dos categorías:

- Factores de orden institucional (estructuras organizativas, coordinación inter e intra-departamental, centros de recursos multimedia, personas o grupos de soporte a la docencia, recursos tecnológicos, ofertas formativas para una formación permanente, etc.).
- Factores de orden personal (capacidades, habilidades, competencias del profesor).

Por otra parte, entre los indicadores que identifican con una docencia de calidad, se encuentran una serie de elementos o aspectos muy variados, tales como: el desarrollo de un programa de calidad de la asignatura; la excelencia de los recursos didácticos empleados; el dominio de los conocimientos de la materia que se imparte; claridad expositiva y el dominio de los procesos de argumentación; claridad en los criterios de evaluación; la aplicabilidad de los contenidos en la práctica y en la experiencia profesional; conocimiento de las necesidades y las carencias formativas del alumnado; utilización de recursos didácticos personales y habilidades comunicativas; condicionantes estructurales y sociales del aula; condiciones de acceso a la carrera y las condiciones de salida al mercado laboral; entrega, dedicación y entusiasmo personal.

En síntesis, con las percepciones que tienen sobre lo que significa una buena docencia universitaria, los docentes noveles se aproximan a diferentes modelos docentes de calidad, que están abordados y desarrollados en la literatura sobre el tema, tales como: el modelo de la eficiencia en la docencia, el modelo centrado en procesos, etc.

Conclusiones

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado con la Declaración de La Sorbona (1998) y continuado con la de Bolonia (1999), nació con la intención de la Unión Europea por crear un sistema de educación superior homogéneo en los países pertenecientes a dicha Unión. Y en la actualidad se concreta en querer ponerse en marcha antes de 2010. Es por ello que los docentes, noveles o experimentados, nos hemos visto inmersos en un sinfín de cambios que han ido necesitando toda una serie de mecanismos de adaptación a este nuevo sistema.

Los cambios que se perfilan en las nuevas legislaciones modificarán de manera sustancial la formación inicial de nuestros docentes, con el objetivo de promover un cambio de modelo docente y mejorar la calidad de la enseñanza superior. Esta formación, en el caso del profesorado novel universitario, busca sobre todo el desarrollo de capacidades relacionadas directamente con la pedagogía y la didáctica.

El profesor universitario necesita de una formación pedagógica general y, sobre todo, de una formación didáctico-metodológica básica que les permita ejercer la función docente. No basta sólo con tener una formación científica, de especialidad y con dominar los conocimientos propios de esa área curricular, sino que, para ejercer el papel de docente dentro de un marco de calidad de la enseñanza y conforme con los actuales enfoques en los que enmarca los procesos de enseñanza-aprendizaje, se requiere otro tipo de profesional con una sólida formación psicopedagógica.

Pero muy vinculado a estos aspectos cabe señalar y tener presente que, de alguna manera, los profesores universitarios del contexto español han podido introducirse en las tareas de investigación a través de su implicación en los programas de doctorado, pero nadie les ha enseñado cómo impartir una clase, elaborar un programa de la

asignatura o preparar un examen. Por lo tanto, estos aspectos de la práctica docente y otros más han sido señalados por el profesorado entrevistado como necesidades e inquietudes que les preocupa en especial.

Por otra parte, centrándonos en la temática de la gestión de la calidad en la docencia universitaria, constatamos las siguientes ideas u opiniones relevantes:

- Los instrumentos o las fuentes que a las que aluden los docentes noveles para evaluar su docencia son básicamente dos: *las encuestas de opinión*, que elaboran ellos mismos con el fin de que los estudiantes valoren tanto la metodología y el desarrollo de la asignatura, como también la propia actuación docente del profesor y *las encuestas de valoración* del profesorado propiciadas por la propia institución. En relación a esta última idea, consideran que no es suficiente que las instituciones valoren la calidad del desempeño docente del profesor universitario en función solamente de las encuestas dirigidas a los alumnos.
- El profesorado entrevistado considera muy pertinente a tener en consideración, por parte de las instancias evaluadoras de la

calidad en la docencia, el indicador o el criterio de la participación del profesor en proyectos de innovación pedagógica.

- Los docentes entrevistados consideran poco apropiado que la evaluación de las dos funciones básicas del docente universitario, la docencia y la investigación, se haga por separado, cuando las dos son facetas «indiscutibles» del profesorado universitario.

Y, para concluir, consideramos que para obtener unas buenas evaluaciones sobre el desempeño de la actividad docente del profesorado universitario, es decir, evaluaciones que sean útiles, que sirvan como estímulos para la mejora continua de la práctica docente e implícitamente de los aprendizajes del alumnado, es necesario que la universidad o el propio departamento tenga sistemas de evaluación más orientados al desarrollo que a la regulación normativa y al control. Por ello, pensamos que una de las soluciones óptimas sería adoptar un sistema de evaluación que combinase diferentes modos y técnicas de evaluación. Entre ellas destacamos a «la evaluación y observación entre pares», es decir, tener en cuenta la opinión de los propios colegas del departamento con el fin de sugerirse ideas sobre cómo se puede mejorar la actuación en el aula.

Referencias bibliográficas

- COLÉN, M.; CANO, E.; LLEIXÀ, T. y MEDINA, J. L. (2000). *Las necesidades formativas del profesorado universitario novel para el ejercicio de la función docente*, comunicación presentada en el I Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona.
- GOODLAD, J. (1997). *In praise of Education*, Nueva Cork, Teachers College Press.
- KNIGHT, P. (2006). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*, Madrid, Narcea.
- MARCELO C. y Mayor Ruíz, C. (2000). Aterrizaje como puedes: profesores principiantes e iniciación profesional, en Hornilla, T. (coord.), *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*, País Vasco, Universidad del País Vasco.
- MEDINA, J. L. (1996). Análisis de datos cualitativos en el enfoque etnográfico, *Pedagogía del cuidado: racionalidad, tradición y poder en el currículum de Enfermería. Un estudio interpretativo*, Barcelona, Tesis doctoral inédita.
- SÁNCHEZ, M. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias, *Revista de Educación*, 339, 923-946.
- TRIGWELL, K. (2001). Judging university teaching, *International Journal for Academic Development*, 6(1), 65-73.
- VALLI, L. (1992). Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement, *Action in Teacher Education*, XIV(1), 18-25.

- VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers, *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- VERA, J. (1988). *El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*, Valencia, Promolibro.
- VONK, J. (1996). Teacher induction: an essential element at the start of teachers careers, *Revista Española de Pedagogía*, 200, 5-25.

Fuentes electrónicas

- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). <<http://www.mec.es/universidades/eees/index.html>> [Fecha de consulta: 10/agosto/2005].
- CRUZ TOME, M. A. (1999). *El Programa de Formación Inicial para la Docencia Universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid* <www.ub.es/forum/sadu.htm> [Fecha de consulta: 22/julio/2007].

Abstract

Higher Education in the European framework and new teaching staff: a qualitative study

At this moment, the European university is immersed in a deep process of change and transformation that comes given by the creation of the frame of the European framework of Higher Studies. The study pretends to investigate about the opinion and the perception that some the university beginning teachers of the University of Barcelona have on the problematic of what means to be a beginning teacher in the new higher educative framework. Likewise, it tries to investigate on the educational practice and the management of the quality in the university teaching. It was used a qualitative methodological approach and multiple cases of study provided by a sample of ten university beginning teachers.

Key words: *Teacher training, Beginning professors, European Space of Higher Studies (ESHS), Teaching practices.*

Perfil profesional de los autores

Zoia Bozu

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Investigadora colaboradora en la Universidad de Barcelona (Grupo Fodip). Desarrolla sus trabajos de investigación en los ámbitos de la formación del profesorado, la formación pedagógica del docente universitario y la gestión y organización escolar.

Correo electrónico de contacto: zoiabozu@hotmail.com

Marin Manolescu

Catedrático y director del Departamento de Formación del personal docente de la Facultad de Pedagogía, en la Universidad de Bucarest. Sus principales líneas de investigación son la formación del profesorado no universitario y universitario, la didáctica y el currículo.

Correo electrónico de contacto: manole_manolescu@yahoo.com