



Data de recepció: 19/04/2011
Data d'acceptació: 06/05/2011
ISSN: 2172-587X. Núm. 2, 2011
<http://www.innovib.cat>

La formació inicial del professorat universitari: la proposta de la UIB a debat

La formación del profesorado universitario: la propuesta de la UIB a debate

University teacher training: the University of the Balearic Islands's proposal under debate

Maria Rosa Rosselló Ramon, mrosa.rossello@uib.es

Professora del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears.

Carme Pinya Medina, carme.pinya@uib.es

Tècnica de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears.

Resum

Aquest article pretén reflexionar sobre la importància de la formació inicial del professorat universitari en el nou context de convergència europea, alhora que presenta l'experiència que s'ha dut a terme a la UIB a través del Curs d'Expert en Tècniques Docents de Grau Superior. Concretament, es descriu i valora el grau d'impacte d'aquest programa formatiu en la docència del professorat novell, tot recollint alguns dels encerts i les limitacions que ha tingut, amb la finalitat de fer balanç i de mesurar cap on caminar en els anys futurs.

Paraules clau

Qualitat docent, Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), formació inicial, professorat novell.

Resumen

Este artículo pretende reflexionar sobre la importancia de la formación inicial del profesorado universitario en el nuevo contexto de convergencia europea, al tiempo que presenta la experiencia que se ha llevado a cabo en la UIB a través del Curso de Experto en Técnicas Docentes de Grado Superior. Concretamente, se describe y valora el grado de impacto de

este programa formativo en la docencia del profesorado novel, recogiendo algunos de los aciertos y las limitaciones que ha tenido, con el fin de hacer balance y de medir hacia dónde caminar en los años futuros.

Palabras clave

Calidad docente, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), formación inicial, profesorado novel.

Abstract

This article reflects on the importance of the initial training of teachers at the university level within the new context of European convergence, while presenting the University of the Balearic Islands' experience in the Course on Higher Level Teaching Techniques. Specifically, it describes and assesses the degree of impact of this training programme on new teachers' work, and explains some of its strengths and limitations, in order to take stock of it and decide upon the path to be trod in future years.

Keywords

Teaching quality, European Higher Education Area (EHEA), initial training, new teachers.

1. INTRODUCCIÓ

Els nous plans d'estudi que tot just s'han engegat a la universitat, pretenen fer camí cap a un procés que ha de permetre modernitzar i dissenyar un Espai Europeu d'Educació Superior més acord amb els reptes i les necessitats de la societat actual. L'aprenentatge autònom, l'aprenentatge centrat en competències professionals, l'aprenentatge al llarg de la vida... abandonen algunes de les propostes que ha d'assumir la universitat espanyola en la seva transformació i millora. La lliçó magistral i la simple transmissió d'informació han de donar pas a metodologies docents que permeten el protagonisme de l'alumnat, facilitant-li una participació i implicació activa en el seu procés d'aprenentatge i en la construcció dels coneixements. Això suposa l'inici de molts de canvis, alguns dels quals són resumits per López (2010) a la taula següent:

Claus per redefinir els canvis en la docència universitària	
Punt de partida:	Punt d'arribada:
Aïllament docent	Comunitat de professionals
Docència intuïtiva, dèbilment articulada	Docència fonamentada
Centrada en l'ensenyament	Centrada en l'aprenentatge
Formació centrada en el saber	Formació centrada en les competències professionals
Activitat no reconeguda	Amb impacte en la carrera professional
Activitat amb baixes dosis de compromís	Activitat valorada i reconeguda

Taula 1. Canvis en la docència universitària (López, 2010, 28)

En aquest procés la implicació del professorat n'és una peça cabdal. No obstant això, tal com recullen alguns estudis (Valcarcel, 2003; De Miguel, 2006; Michavila, 2005), per mor de l'absència de formació pot convertir-se en un dels obstacles principals. Ja no n'hi ha prou amb una formació centrada exclusivament en el coneixement de la disciplina. El canvi de rol i les noves tasques que ha d'assumir el professorat en aquest context (tutor de carrera, dissenyador i gestor de materials en xarxa, facilitador de feed-back

en una avaluació formativa, etc.), reclamen que l'especialització científica s'acompanyi amb un coneixement didàctic del contingut, amb un coneixement de com aprèn l'alumnat i amb un saber fer i treballar en un model col·laboratiu i cooperatiu.

Sens dubte, aquesta no serà una empresa fàcil, si tenim en compte alguns dels indicadors que caracteritzen el punt de partida: l'absència d'obligatorietat en la capacitació docent del professorat universitari, el deficient i desigual impacte de la docència en la carrera professional, l'individualisme i el voluntarisme de moltes tasques, la manca de mecanismes de coordinació, l'excessiu academicisme en molts de plans d'estudi i la poca tradició en el treball de competències professionals... Avui per avui, com afirma Michavila, aquestes circumstàncies provoquen situacions en les quals:

“Algunos huyen desde el principio de las tareas que comporta la transmisión de conocimientos, avisados por los más veteranos de que estas ocupaciones les reportarán pocos beneficios a la hora de la obtención de una plaza profesoral permanente” (Michavila, 2005, 39-40).

Prova d'això és que l'European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005), per citar-ne un exemple, en l'informe *Standards & Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* remarca la necessitat que “Institutions should have ways of satisfying themselves that staff involved with the teaching of students are qualified and competent to do so. They should be available to those undertaking external reviews, and commented upon in reports” (ENQA 2005, 18)¹.

En aquest context, el *Programa d'Ajut a la Docència Universitària* (PADU), la *Convocatòria d'ajuts per a projectes d'innovació i millora de la qualitat docent* i el *Curs d'expert/a en tècniques docents de grau superior* són tres de les iniciatives que s'han anat posant en marxa a la UIB amb la finalitat de promoure accions i processos que incideixin en la formació i millora de la tasca docent. Dels tres, ens interessa revisar el *Curs d'expert/a en tècniques docents de grau superior*² perquè representa l'aposta que fa la nostra universitat per a la formació inicial del seu professorat.

1. “Les institucions universitàries disposin de medis per garantir que el personal docent està capacitada i és competent pel seu treball. Aquests medis han de donar-se a conèixer a qui duen a terme les avaluacions externes i seran recollits als informes” (ENQA 2005, 18).

2. D'ara endavant per simplificar la lectura farem servir les sigles Curs d'expert/a en TDGS.

2. LA FORMACIÓ INICIAL MITJANÇANT EL CURS D'EXPERT/A EN TÈCNiques DOCENTS DE GRAU SUPERIOR A LA UIB

Seguint les propostes engegades per diverses universitats espanyoles (Cruz, 1999; García i Doménech, 1999; Benedito, Imbernon i Félez, 2001; Feixas, 2002; Perales, Sánchez i Chiva 2002; Margaleff, 2005; Sánchez i Mayor, 2006), l'any 2006 la UIB, a partir d'una iniciativa compartida pel Vicerectorat de Professorat, l'ICE i l'OCIHE, decideix posar en marxa el Curs d'expert/a en TDGS, una proposta formativa que s'adreça específicament al professorat novell (amb menys de 5 anys d'experiència docent), per tal d'atendre algunes de les necessitats que sorgeixen en l'etapa inicial de la inserció professional.

Tal com descriu la literatura especialitzada, aquest és un període de tensions i aprenentatges intensius (Marcelo, 2009), de shock amb la realitat (Vera, 1989), de forts impactes emocionals amb sentiments d'inseguretat i manca de confiança, amb vivències ambigües i confoses, amb una mescla d'il·lusió i preocupació (Castelló i Mayoral, 2005), i, sobretot, amb una incorporació a la institució rutinària i poc solidària (Imbernon, 2004). Malgrat això, aquest també és un període on es posen les bases del coneixement professional, on s'adquireixen les rutines i les estratègies docents.

Per fer front a les necessitats que experimenta el professorat novell, les universitats espanyoles han engegat diverses experiències que comparteixen la ferma creença que els primers anys d'exercici de la professió són clau en el desenvolupament de la capacitat de reflexió sobre la pròpia feina. Aquestes experiències proporcionen una formació que oscil·la de les 100 (com el cas de la Universitat de Saragossa o de Santiago) a les 200 hores (Universitat Pontificia de Comillas), amb un pla d'estudis que gira al voltant de l'adaptació a l'EEES, les estratègies docents, les tecnologies de la informació i, finalment, les eines d'avaluació. Tot i que l'estructura varia a cada universitat, generalment s'articula al voltant de mòduls o d'itineraris, facilitant la reflexió sobre la pròpia pràctica i el desenvolupament de competències que permetin al professorat incorporar-se als equips docents.

En aquesta línia de treball, el Curs d'Expert/a en TDGS pretén oferir una formació bàsica, de manera

que la incorporació a la docència s'acompanyi amb una capacitació pedagògica, fins ara atribuïda de forma implícita al docent universitari. No és una proposta idíl·lica; més aviat, s'ha d'entendre com un punt de partida en el camí que ha de permetre incrementar la qualitat i dignificar la docència universitària.

Tot i que, de moment, té un caire voluntari, el curs neix amb la finalitat d'oferir una capacitació que permeti al novell entendre la feina docent com una tasca complexa, que requereix de la reflexió i de la investigació, i que prové tant de l'adquisició d'uns coneixements i unes destreses professionals com del desenvolupament d'un esperit crític i d'una reflexió rigorosa sobre la pròpia pràctica. Aquesta finalitat es concreta en els objectius següents:

- Facilitar la integració del professorat a l'àmbit universitari.
- Assessorar el professorat davant els diversos problemes i fomentar la seva incorporació en equips de treball.
- Desenvolupar una actitud reflexiva i crítica sobre la tasca docent.
- Adquirir algunes estratègies pel disseny, implementació i avaluació dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

Des del 2006, se n'han fet quatre edicions. En cadascuna d'elles, el curs ha tingut una durada de 100 hores, i sempre s'ha estructurat en cinc mòduls, tot i que les temàtiques, els ponents i la distribució horària ha sofert algunes modificacions, en l'ànim de millorar cada nova edició tot introduint les valoracions de les edicions precedents. Els mòduls o eixos han estat:

1) Treballar a la UIB (10 hores).

Aquest és un mòdul introductor que pretén presentar a l'alumnat l'organització i normativa de la UIB (mitjançant la temàtica "Conèixer la UIB"), al temps que aporta una primera reflexió sobre la tasca docent *La professió docent en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior*.

2) La planificació de la docència universitària (24 hores).

El contingut teòric d'aquest mòdul (*L'elaboració de la guia docent en el marc de l'EEES*) ha format part de la proposta de cursos del PADU, la qual cosa ha permès que l'alumnat pugui compartir i contrastar les seves

opinions amb el professorat expert. La part pràctica persegueix que l'alumnat, amb l'ajuda del tutor, pugui elaborar la guia docent de la seva matèria d'estudi.

3) Metodologia docent (22 hores).

En aquest mòdul es cursen tres temàtiques específiques (*Les competències en els nous plans d'estudi, Tècniques de grup a l'aula i l'Acció tutorial a la universitat*). D'altra banda, l'estudiant completa la resta d'hores de formació del mòdul, seleccionant alguns dels cursos relatius a la proposta general del PADU, de manera que es pugui ajustar una mica la formació a les necessitats de cadascú.

4) L'avaluació dels aprenentatges (14 hores).

El mòdul està format per dues temàtiques bàsiques (*Tècniques d'avaluació de l'estudiant i La carpeta d'aprenentatge*) i pretén donar a conèixer al novell eines i instruments que li permetin posar en marxa l'avaluació formativa del seu alumnat.

5) L'elaboració del portafoli o la carpeta docent (30 hores).

El mòdul conté una sessió teòrica sobre el disseny i contingut del portafoli, tres sessions de reflexió i seguiment, més una quantitat d'hores destinades al treball autònom que l'alumnat dedica a l'elaboració del seu portafoli.

En resum, s'ha intentat articular una proposta genèrica al voltant d'unes eines i estratègies bàsiques de metodologia i d'avaluació, possibilitant la inserció en la professió amb l'acompanyament del professorat expert (el qual tutoritza l'elaboració de la guia docent i resol els problemes quotidians que van sorgint), i d'un grup de discussió on debatre i reflexionar sobre els aprenentatges que es van fer i que cada novell recull al portafoli docent.

3. EL PROFESSORAT NOVELL PARTICIPANT

En les quatre edicions que s'han realitzat del Curs d'Expert/a en TDGS, s'hi ha matriculat un total de 89 alumnes, els quals han tingut com a únic requisit d'accés el fet de ser professorat –independentment de la seva situació contractual- o becari de la UIB, amb tasques de docència durant un període no superior a 5 anys.

Curs	Alumnat matriculat	Baixa o no aprofitament
2006-07	27	3
2007-08	23	4
2008-09	22	3
2009-10	17	4
total	89	14

Taula 2. Alumnat participant al Curs d'Expert/a en TDGS (elaborat a partir de les memòries de les diverses edicions de curs).

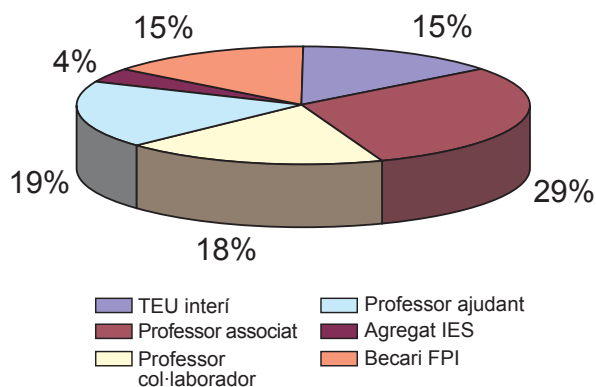
Del total de matriculats han aconseguit el títol 75 alumnes, la qual cosa representa una taxa d'èxit considerable que se situa al voltant del 84.26%. A la taula 3 es recull la distribució de l'alumnat per departaments:

DEPARTAMENTS UIB	% PARTICIPACIÓ
Biologia Fonamental i Ciències de la Salut	4,5
Ciències de la Terra	2,2
Ciències Històriques i Teoria de les Arts	1,13
Ciències Matemàtiques i Informàtica	7,8
Economia Aplicada	2,2
Economia de l'Empresa	2,2
Filologia Catalana i Lingüística General	4,5
Filologia Espanyola, Moderna i Llatina	6,7
Filosofia i Treball Social	5,6
Física	5,6
Infermeria i Fisioteràpia	21,34
Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació	3,3
Pedagogia i Didàctiques Específiques	5,6
Psicologia	13,5
Química	11,2
Altres: Escola d'Hoteleria Adscrita	2,2
Departaments UIB que no han participat	3

Taula 3. Distribució per departaments de l'alumnat participant al Curs d'Expert/a TDGS.

Com es fa palès en les diverses edicions del curs, la major participació ha estat professorat novell procedent dels següents departaments: Infermeria i Fisioteràpia (21,34%), Psicologia (13,5%), Química (11,2%), Ciències Matemàtiques i Informàtica (7,8%) i Filologia Espanyola, Moderna i Llatina (6,7%). Sols tres dels departaments de la UIB no han participat en cap edició del curs. D'altra banda, en les darreres edicions ha començat a matricular-se alumnat procedent de les escoles adscrites.

Pel que fa a la situació laboral, cal dir que majoritàriament l'alumnat es troba en una situació de contracte d'associat (29%), seguit de professorat ajudant (19%) i professorat col·laborador (18%).



Gràfic 1. Representació de les diferents categories laborals del professorat participant en les diverses edicions del curs.

D'altra banda, per tal d'identificar i recollir quines eren les opinions i valoracions que mostren els alumnes, així com quines han estat les repercussions més importants en la concepció i en la pràctica docent dels participants, en les diverses edicions del curs, s'ha dut a terme una avaluació interna mitjançant la utilització dels instruments següents:

- Qüestionari valoratiu amb escala Likert de cada una de les sessions del curs, que recull l'opinió dels participants quant a la sessió duta a terme amb un determinant ponent i temàtica.
- Grups de discussió: en cada edició s'han fet tres seminaris de reflexió que han permès detectar els punts forts i febles del curs.
- Anàlisi dels Portafolis docents elaborats pels alumnes, la qual cosa ha permès detectar alguns dels canvis introduïts pels participants bé en les

seves concepcions, bé en la seva pràctica quotidiana.

Amb l'ús dels instruments, hem pogut recollir de quina manera i en quin sentit els novells revisen la comprensió que tenen del procés d'ensenyament-aprenentatge, les modificacions que introdueixen en les seves pràctiques, les valoracions que fan del curs i, finalment, la utilitat i transferència dels aprenentatges assolits, aspectes que presentam a l'apartat següent.

4. PRINCIPALS RESULTATS

Per tal de poder oferir una visió àmplia dels resultats obtinguts en la valoració que ha fet l'alumnat en les distintes convocatòries del curs, els presentarem agrupats en diversos apartats:

4.1. VALORACIÓ GLOBAL DEL CURS

En termes generals, l'alumnat considera que la participació en el curs representa una experiència molt positiva i, fins i tot, molts dels participants manifesten en els distintes grups de discussió que aquest hauria d'esdevenir un curs obligatori per a tothom: "Seria bo que alguns dels catedràtics també el pogués fer" "Si, si,... això és molt necessari".

Quant a l'organització del mateix, els alumnes valoren molt positivament els aspectes següents:

- L'oportunitat del curs.
- La qualitat del material i la seva disponibilitat abans de començar cada sessió, especialment a partir d'aquelles edicions en que el curs ha disposat d'aula virtual.
- La constant comunicació amb els responsables de la gestió i el seguiment regular i personalitzat mitjançant el correu electrònic.
- La bibliografia i els recursos aportats des de la direcció del curs.
- I, finalment, la seva gratuïtat.

El curs ajuda, sobretot, a clarificar i dignificar la feina docent, aportant una mirada més rica i complexa de tot el ventall de tasques que engloba en aquests moments.

4.2. VALORACIÓ DE LES SESSIONS TEÒRIQUES

L'alumnat participant considera que la selecció de temàtiques resulta prou encertada, tot i que, les mateixes reben puntuacions diferents en funció del ponent i de l'edició del curs. En qualsevol cas, les sessions més ben valorades són: *La professió docent en el marc de l'EEES* i *Les tècniques de grup a l'aula*. En canvi, les temàtiques que reben puntuacions més baixes quasi sempre són *L'elaboració de la guia docent* i *La carpeta d'aprenentatge de l'estudiant*.

Un element que es considera clau per atorgar una valoració positiva a la sessió és la dinàmica interactiva i el debat i la participació que és capaç de crear el/la ponent. L'alumnat participant considera que l'experiència que aporta cadascú o cadascuna és molt beneficiosa per a la resta del grup, ja que malgrat els novells procedeixen de departaments molts dispars, han pogut comprovar que tots ells tenen molts de punts en comú.

Finalment, cal dir que en les preguntes obertes del qüestionari, l'alumnat participant ha posat de manifest dues idees clares:

- Per sobre de les temàtiques i de les estratègies metodològiques que fan servir els ponents, es valora, sobretot, el tipus de relació interpersonal que estableix el ponent.
- S'expressa de forma repetitiva la necessitat d'aprofundir en bones pràctiques d'avaluació i en estratègies per gestionar la tutoria grupal.

4.3. VALORACIÓ DE LES SESSIONS DE REFLEXIÓ

Les sessions de reflexió es van introduir en la proposta des de la segona edició del curs. Arran de les valoracions fetes en la primera convocatòria, es va posar de manifest que mancava un espai on donar les sessions teòriques, compartir opinions, contraposar les teories i les experiències, i poder verbalitzar els propis coneixements. Tot i que, sens dubte, podria incrementar-se la quantitat de sessions, en opinió dels participants, resulten molt valuoses ja que:

- Permeten compartir inquietuds i neguit amb professors/companys que es troben en la mateixa situació.
- Els debats sorgits en les sessions ajuden a determinar els aspectes rellevants i a cercar noves alternatives.
- Les sessions provoquen la reflexió sobre la pròpia pràctica, incrementant el coneixement mutu. A més, aporten una millora en la dimensió personal i de grup: "Ha despertat canvis en la meva docència".

4.4. VALORACIÓ DE LA TUTORITZACIÓ DEL PROFESSORAT MENTOR

D'altra banda, a més d'aquesta formació teòrica, l'alumnat va poder comptar amb el suport d'un tutor-mentor, és a dir, d'un professor expert de la seva mateixa àrea que acomplia una funció d'acompanyant al llarg del procés. Això no obstant, aquesta tasca no va ser valorada pel qüestionari d'opinió i, en canvi, va ser una de les temàtiques centrals que es debateren i analitzaren als grups de discussió. Tal com s'ha fet palès en les discussions, la implicació que tenen els tutors ha variat molt en cada cas i, de fet, molts dels participants consideren que aquest és un dels punts que requereixen una revisió i millora.

Des de la direcció i coordinació del curs, coincidim en que la formació del professorat mentor és una de les mancances més importants que té el programa. Cal precisar i ajustar més la formació i la implicació que han de tenir, tot detallant millor les funcions que poden assolir. Al mateix temps, considerem que cal incloure aquesta formació, seguint les consideracions que fan alguns autors que compten amb l'experiència desenvolupada a altres universitats (Sánchez i Mayor, 2006: López, 2010), dins plans de millora dels equips docents.

Finalment, alguns dels dilemes que han manifestat els tutors participants en les diverses convocatòries fan referència a:

- El dilema quant a una major o menor intervenció en el treball que fan els docents.
- La relació que mantenen amb tota la proposta formativa.

4.5. VALORACIÓ DE L'ELABORACIÓ DE LA GUIA DOCENT

L'elaboració de la guia docent és una tasca que no sempre ha pogut dur a terme tot l'alumnat matriculat al curs. Cal tenir present que, sovint, el novell imparteix un programa que ha elaborat el professor/a titular de l'assignatura, o n'és responsable només d'una part, amb la qual cosa la presa de decisions sobre la dinàmica a l'aula és veu fortament reduïda. De fet, l'assignació de la docència és una de les queixes més reiterades que manifesten els novells, donat que aquesta assignació es veu fortament condicionada per l'estructura jeràrquica que tenen els departaments, on els darrers llocs són ocupats precisament per ells. Aquesta manera de fer, provoca multitud de contradiccions: canvis en les assignatures d'un any per l'altre, manca de definició a l'inici del curs, assignatures amb major grau de dificultat que recauen sobre el professorat que tot just s'acaba d'incorporar... Aquesta manera de fer queda recollida també en multitud de queixes que formulen els novells sobre la poca transferibilitat del Curs d'Expert/a en TDGS quan l'assignació docent comporta inestabilitat i canvis en les assignatures, o la impartició d'una assignatura amb un programa tancat i dissenyat per un altre professor:

- “Yo no tengo posibilidad de hacer cambios en la asignatura porque soy asociada sustituta, además sé que ahora estamos en un momento de cambio pero no sé exactamente lo que está pasando”.
- “Todo es bastante absurdo... sé qué cambios podría introducir, podría proponer, pero no puedo porque yo no soy la titular de la materia”.

Des d'una altra perspectiva, en els casos en que l'alumnat ha pogut elaborar la guia docent d'una assignatura de la qual era/havia de ser responsable, manifesta haver tingut l'oportunitat de transferir i aplicar alguns dels aprenentatges assolits al curs. En aquests casos, la tasca d'elaborar la guia suposa una oportunitat per revisar, actualitzar i millorar la proposta de feina, introduir dinàmiques i tècniques de grup, o, senzillament, assajar nous instruments d'avaluació. És en aquests casos, quan es manifesta més clarament el pas d'una concepció docent com a transmissor d'informació cap a una visió més centrada en la facilitació i personalització de l'aprenentatge.

De tota manera, a mesura que les dues darreres edicions del Curs d'Expert/a en TDGS han coincidit amb la implementació dels nous plans d'estudi, hem pogut comprovar que els novells tenen alguns dilemes a l'hora de compaginar la visió de la guia docent que s'ofereix al curs amb les demandes que fan els coordinadors dels respectius estudis, ja que la demanda institucional es redueix al cronograma i a la complementació de l'aplicació informàtica que s'ha creat a tal efecte, oferint una visió merament administrativa de la guia.

4.6. VALORACIÓ DEL PORTAFOLI

En els distints grups de discussió, els novells manifesten que l'elaboració del portafoli és una tasca molt complexa i laboriosa, que implica una gran quantitat de temps que va més enllà de les possibilitats reals que tenen durant el curs. Per aquest motiu, molts participants confessen que no ho varen iniciar de seguida, perquè els va costar entendre en què consistia i quins serien els guanys que n'obtidrien.

De l'anàlisi realitzat, s'extreu que, un cop finalitzat, generalment en fan una valoració positiva: el portafoli permet aprofundir en un millor autoconeixement i comprensió de la pròpia pràctica, conèixer de forma més detallada els punts forts d'un mateix i les competències que cal millorar, agafar consciència de l'estil d'aprenentatge que es té, així com dels referents de bones pràctiques que s'han anat construint al llarg de la història d'alumne/a.

Quant al nivell de reflexió que es recull al portafoli, cal dir que és molt divers. No tots els alumnes aconsegueixen superar el que seria una etapa merament descriptiva. L'anàlisi ens mostra que, com a mínim, es produeixen tres nivells:

- Alumnes que recopilen i descriuen les actuacions que duen a terme, afegint alguns comentaris i valoracions fragmentats, poc argumentats i sense referències teòriques,
- Alumnes que acompanyen les descripcions amb autovaloracions, però sense mostrar evidències,
- Fins aquells que aconsegueixen autoavaluar-se i arrebregar evidències, incorporar dubtes, argumentacions teòriques i propostes pendents, amb alguna proposta de millora.

4.7. PUNTS FEBLES DEL CURS

D'altra banda, cal comentar les valoracions de caire negatiu que sorgeixen als apartats oberts del qüestionari i que hem resumit al quadre següent:

DEBILITATS	
SESSIONS TEORÍQUES	<ul style="list-style-type: none">- Han mancat ponents que prediquessin amb l'exemple, ja que, en algunes sessions s'utilitza en excés la lliçó magistral.- Manca de síntesi, de concreció de les propostes, especialment les relacionades amb l'EEES i manca d'exemples.- Absència de coordinació entre els distints ponents.- En ocasions, no s'ha ajustat el desenvolupament de les sessions al títol que portava la temàtica.- L'ordre de presentació de les ponències no ha estat sempre el més indicat.
TASQUES DE TREBALL AUTONOM	<ul style="list-style-type: none">- Després de les sessions teòriques podrien afegir-se més espais de reflexió i debat.- Manca d'experiències prèvies relacionades amb les tasques proposades: mai s'havia fet un portafoli i, molts d'alumnes, mai havien elaborat una guia docent.- Elaborar una guia que no podran impartir perquè s'assabenten que el curs vinent han de canviar d'assignatura.- Gran inversió de temps i esforç.
ORGANITZACIÓ	<ul style="list-style-type: none">- Haver de computar una assistència mínima obligatòria.- Dificultat de compaginar els horaris amb la feina.- Poder personalitzar més l'itinerari formatiu.- L'oferta de cursos sobre didàctiques específiques, a vegades, queda molt reduïda.

Taula 4. Valoració dels punts febles del curs.

5. CONCLUSIONS I PROPOSTES DE FUTUR

A l'hora de fer balanç, ens agradaria començar per remarcar que, tot i les limitacions, les diverses edicions d'aquest curs ens han proporcionat multitud de satisfaccions; de fet, són molts els novells que continuen la seva formació participant als cursos de PADU, o presentant algun projecte en la *Convocatòria d'ajuts per a projectes d'innovació i millora de la qualitat docent*.

Malgrat això, la formació inicial, així com els programes de formació permanent i d'impuls a la innovació són propostes fragmentades i construïdes sobre la implicació i la voluntarietat individual del professorat. Tenen, per tant, un efecte limitat i reduït. Per

això, necessitam que la nostra universitat emprengui accions més complexes i ambicioses, tal com afirmen Martínez i Viader:

“La mejora de la calidad de los procesos y resultados de docencia y aprendizaje en el contexto universitario actual no puede abordarse a título individual. Conviene promover el trabajo colaborativo entre el profesorado que permita abordar las tareas de planificación docente de forma compartida y la actividad docente de manera cooperativa. Conviene promover la creación y consolidación de equipos docentes como forma de abordar la docencia y el aprendizaje en la universidad” (Martínez i Viader, 2008, 229).

Sols des del treball col·laboratiu i en xarxa és possible pensar en equips docents que s'impliquen en plans de millora i en recerques des de i sobre la pròpia docència.

De no fer-ho d'aquesta manera, poden donar-se situacions on la manca de reconeixement de la docència per part d'un departament o grup de professors determinat, pot provocar un discurs contradictori entre la formació rebuda i la pràctica quotidiana, tot suposant un autèntic fre al canvi i a la innovació. Així ho comenten alguns novells en una de les sessions de reflexió:

- “Creo que cada uno va un poco a su bola. Hay compañeros que participan de los cursos del PADU; otros, en cambio, reconocen no haber asistido a ninguno. Algunos tienen proyectos de mejora, pero son muy pocos (...) No suele hablarse mucho del tema”.
- “A nivel de departamento creo que hay una escasez de formación sobre el tema muy grande, a nivel de área no tanto porque es un área muy joven. Yo creo que todo continúa igual y se hace lo mismo que cuando yo era alumno. Sí, no noto mucho cambio”.
- “Hace falta que la institución, el vicerrectorado pertinente, ponga en marcha otras iniciativas, no sé como jornadas, redes, etc.”

En aquest sentit, una de les qüestions que cal millorar en futures edicions del curs és la definició del pla de millora per tal de potenciar la transferència dels coneixements que es van adquirint amb el curs. Fóra bo

que els departaments o equips docents, emprenguessin accions d'acollida, tot vigilant les condicions laborals i les responsabilitats en docència que s'atorguen als novells.

En segon lloc, pel que fa referència als suggeriments i propostes d'una nova edició del curs, els novells ens proposen un grapat de noves temàtiques:

- L'educació emocional a la UIB.
- L'atenció a la diversitat de l'alumnat.
- Disseny i gestió d'activitats en xarxa.

D'altra banda, l'alumnat ens ha suggerit algunes propostes de millora que detallem a continuació:

- Millorar la temàtica dels tutors, mitjançant la resolució dels dilemes següents: a proposta de l'alumnat?, amb formació prèvia o simultània?, amb selecció prèvia?, amb seguiment acurat?...
- Proposar com a cloenda la defensa pública dels treballs a realitzar per part de l'alumnat.
- Ofertar un seminari de formació de tutors o professorat expert per tal d'informar-los sobre el funcionament general del curs, ofertar-los pautes per a

l'avaluació de la guia docent que elabora l'alumnat i d'altres eines de seguiment, acompanyament i tutoria.

- Possibilitat de negociar amb cada alumne una acció innovadora concreta per desenvolupar durant el segon quadrimestre del curs.
- Oferir una continuació del curs mitjançant altres propostes de formació.

Dir finalment que, d'acord amb Monereo (2010), en un futur pròxim cal revisar i millorar la formació inicial tot seguint els eixos següents:

- D'una formació individual a una formació en grup.
- D'una formació dirigida externament a processos i activitats d'autoformació .
- D'activitats centrades en l' "adquisició" a altres centrades en la "producció i difusió" de coneixements i habilitats docents.
- D'una formació docent general a una formació centrada en el context concret de la tasca concreta de cada professor/a.

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Benedito, V.; Imbernón, F.; & Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2), 1-24.
- Castelló, M.; & Mayoral, P. (2005). ¿A qué retos se enfrenta un profesor novel? *Revista Electrónica Educaweb*, 108. Obtingut de: <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticiaID=508&SeccioID=740>
- Cruz, M. A. de la; Gómez, E.; & Martínez, M. F. (1999). *El programa de formación inicial para la docencia universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid*. Obtingut de <http://www.ub.edu/forum/Conferencias/sadu.htm>
- ENQA (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Obtingut de: <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, (2), 1. http://www.redu.um.es/publicaciones/vol2_n1.htm. Consultado el 15/09/2010.
- García, F.; & Doménech, F. (1999). La formación del profesorado novel en la Universidad Jaime I de Castellón: Iniciación de un programa piloto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Obtingut de http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.htm. Consultado el 15/09/2010
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. (6a ed.) Barcelona: Graó.
- León Guerrero, M. J.; & López López, M. C. (Coord.). (2010). *Formación inicial del profesorado universitario. El papel de los mentores. Actas de las I Jornadas Andaluzas de Formación Inicial del Profesorado Universitario* [Documento electrònic]. Granada: Universidad de Granada.
- López, M.C. (2010). Los mentores en el programa de formación inicial del profesorado principiante en la Universidad de Granada. Una contribución clave. A M. J. León i M. C. López (coords.), *Formación inicial del profesorado universitario. El papel de los mentores*. Granada: Universidad de Granada, Secretariado de Formación y Apoyo a la Calidad.
- Marcelo, C. (coord.) (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Margaleff, L. (2005). La formación del profesorado universitario: Análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de Educación*, 337, 389-402.
- Martínez, M.; & Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, 213-234.
- Mayor, C. (2009). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. A C. Marcelo (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 177-210). Barcelona: Octaedro, pp. 177-210.
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- Miguel, M. de (Coord.). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Perales, M.; Sánchez, P; & Chiva, I. (2002). El “curso de iniciación a la docencia universitaria” como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, (8)1, 49-69.
- Sánchez, M.; & Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 932-946.
- Valcárcel, M. (Coord) (2003): *La preparación del profesorado universitario para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Vera, J. (1989). El profesor principiante. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 55-57.

Per citar aquest article:

Rosselló Ramon, M. R.; & Pinya Medina, C. (2011). La formació inicial del professorat universitari: la proposta de la UIB a debat. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2. 109-119. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art9.pdf>