

LOS PROBLEMAS Y NECESIDADES DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES UNIVERSITARIOS

Los programas formativos incluyen como una característica estructural las sesiones dedicadas a que los participantes determinen sus propias necesidades. Indagar en los problemas de los profesores principiantes universitarios constituye el eje fundamental de este trabajo. El cuestionario es utilizado como técnica de recogida de información. Los profesores principiantes participantes en un Seminario dirigido a profundizar en las estrategias didácticas específicas de este nivel educativo conforma nuestra muestra. El análisis de datos y los resultados procedentes del mismo son presentados en este estudio.

1. Atender a los problemas de los profesores para proponer proyectos formativos

«Ser consciente de las necesidades es un buen punto de partida» (Cox, 1993: 120).

Pennington (1992) define el término «necesidad» como «la discrepancia entre una situación real y un conjunto de circunstancias que han variado o que se desean lograr (...). Evaluar necesidades sugiere un método sistemático tendente a medir esta discrepancia. Una necesidad educativa es una discrepancia que se puede

reducir o eliminar por medio de la aplicación de un conjunto de intervenciones formativas (...). Los datos que se obtienen de las evaluaciones ayudan a dar prioridad a las áreas de mayor necesidad» (p. 2517). En este terreno existe una dificultad bastante analizada y debatida en investigaciones, tanto de nuestro entorno como en otros ámbitos, cual es distinguir entre una necesidad real y una necesidad sentida (Balbás, 1994; Suárez, 1992; Pennington, 1992). Sin embargo, en cualquiera de los casos este último autor considera un elemento fundamental la evaluación de necesidades, la cual suele perseguir tres objetivos:

- el análisis de las características y expectativas de los interesados;
- la determinación de los temas de interés;
- la selección de las áreas de necesidad.

Los estudios revisados mantienen acuerdos cuando hacemos referencia a las dificultades que poseen los profesores cuando acceden a la enseñanza, ya que con ello estamos constatando los aspectos y tópicos formativos que deben ser tratados en los programas de formación para estos profesores. Harding y Sayer (1976) y más recientemente Brown (1993) revisan algunos estudios donde se especifican las necesidades formativas de los profesores principiantes con relación a su enseñanza. Entre ellas podemos destacar la explicación formal, el asesoramiento, la presión de tiempo (corroborada esta idea Mager y Myers, 1982), y en general la sensación de inexperiencia o inadecuación; cuestiones relacionadas, todas ellas, con la comunicación oral (tema bastante tratado por Cronin, 1991), la creación y el mantenimiento del interés, las formas de representación, los contenidos de la explicación, las decisiones sobre la cantidad y nivel del material presentado a los alumnos, los problemas de mantener la relación con la audiencia, las relaciones con los alumnos, las cuestiones de autoridad, el uso constructivo del tiempo y la organización de la discusión. Los programas formativos incluyen como una característica estructural las sesiones dedicadas a que los participantes determinen sus propias necesidades. Pero, en general, estas necesidades identificadas recogen las percepciones de los profesores principiantes, únicamente sobre los aspectos relacionados con la enseñanza, olvidando las necesidades que puedan tener en torno a otras funciones, como la investigadora.

La opinión de los profesores universitarios respecto a las experiencias de formación son bastante uniformes. Burgos y Solsona (1986) comentan los resultados de un estudio cualitativo realizado a través de entrevistas a 34 profesores no mayores de 35 años y que hubieran demostrado inquietudes y preocupación respecto a su trabajo docente. La opinión más generalizada, en este estudio, considera que dar clases es el mejor método para aprender pedagogía aunque mayoritariamente las clases son magistrales; en pocas ocasiones el profesorado se plantea un análisis serio de los objetivos de su materia; los profesores manifiestan no disponer de tiempo suficiente para cumplir con el temario aunque manifiestan que no tienen una programación de la asignatura rigurosa, se preparan las clases y reconocen que otros compañeros suyos no lo hacen; y en cuanto a la evaluación del alumno es frecuente la utilización de cri-

terios arbitrarios (intuitiva y subjetivamente, sin criterios objetivos de evaluación). Los autores consideran que los profesores tienen una concepción de los alumnos muy limitada: «los alumnos sólo se preocupan de aprobar, dedican poco tiempo a estudiar» y a la vez muchos profesores no saben qué piensan sus alumnos de ellos. Es frecuente que las necesidades, denominadas formativas, que los profesores manifiestan se traduzcan y conviertan en problemas, aún cuando no todos los problemas son debido a una falta de formación. De los tres tipos de problemas que identifican Burgos y Solsona (1986) —laborales, de infraestructura y pedagógicos— son estos últimos los más afectados.

Una autora bastante prolífica en el estudio de las inquietudes de los profesores principiantes universitarios es Sorcinelli (1992). En este trabajo presenta cuatro puntos destacados en el origen de este problema:

1. **No disponer de suficiente tiempo:** Este tema ha sido trabajado profusamente por Sorcinelli y Austin, 1992; Sorcinelli, 1992; Turner y Boice, 1987, 1989 y Fink, 1984a, 1985, 1990. Este último autor afirma que los profesores universitarios entrevistados responden tener que conjugar pesadas tareas de enseñanza con las presiones para publicar.

2. **Inadecuado feedback, reconocimiento y recompensas:** Este aspecto está relacionado con la tensión que provoca en los nuevos miembros de la comunidad universitaria la falta de criterios claros sobre la evaluación de la investigación, la enseñanza y la gestión; el inadecuado reconocimiento que la Universidad ofrece; y por último, las insuficientes recompensas económicas. (Gmelch, Wilke y Lovrich, 1986; Meléndez y Guzmán, 1983). Estos estudios concluyen que cuando se realiza evaluación formativa con profesores principiantes se contribuye significativamente a disminuir la inquietud profesional; es por ello que estos sujetos también demandan de sus departamentos más apoyo, y revisiones informales durante el primer año.

3. **Expectativas irreales:** Muchas investigaciones, publicaciones, becas y comunicaciones son vistas por los profesores principiantes como relevantes, mientras que el reconocimiento y las recompensas que se le otorga por ello es a un nivel más modesto. «Esta sensación de errar en la arena académica, puede fundamentar la

inquietud de los profesores noveles universitarios» (Sorcinelli, 1992: 30). Los nuevos profesores suelen tener unas expectativas para sí mismos bastante elevadas, aunque muchas veces son también los colegas los que muestran y refuerzan estos objetivos.

4. Falta de Compañerismo: La insatisfacción con los colegas es en muchas ocasiones motivo de tensión profesional. Meléndez y Guzmán (1983) encuentran que en este tema predominan aspectos relativos a la falta de respeto y de simpatía entre compañeros, en parte producida por la división política y los celos profesionales; aunque muchas veces el origen está en las relaciones con los profesores de mayor rango académico.

Investigaciones específicas sobre los problemas de los profesores principiantes se encuentran cada vez más extendidas. Desde las que revisamos localizadas en nuestro contexto, a las que se ubican en puntos geográficamente distantes. Entre las primeras, Barrios y otros (1993) presentan un grupo de inquietudes centradas en el profesor principiante, como son los fuertes temores y grandes dudas; la incompetencia científica, investigadora y didáctica; la inseguridad; la necesidad de ayuda, inexperiencia, falta de consejo, profesionalidad y compañerismo; etc. Además debemos hacer mención a una investigación reciente, ubicada en la Universidad de Sevilla (Mingorance, Mayor y Marcelo, 1993), en la que se destacan como problemas más característicos en la docencia, la organización de actividades de clase, la presión del tiempo y la falta de recursos metodológicos. En cuanto a deficiencias investigadoras, se encuentran las escasas vías de financiación y de publicación. Los inconvenientes organizativos se localizan en la ratio y en la falta de instalaciones y espacios.

Además, tradicionalmente este tema ha sido analizado en el contexto anglosajón; dos ejemplos de ello son los trabajos de Mager y Myers (1982), quienes manifiestan que es el control del tiempo uno de sus mayores problemas, aun cuando esta deficiencia sea también característica de otras profesiones, pero la flexibilidad de calendario, la continua demostración de excelencia y la ambigüedad de los sucesos suponen una desventaja particular para solucionar los problemas de tiempo. No obstante, como afirman estos autores los problemas de tiempo se mantienen a lo largo de toda la carrera profesional, aunque la experiencia del profesor le ayuda a

dirigir y organizar sus soluciones. En segundo lugar destacar el trabajo de Dunkin (1990), donde se ponen de manifiesto algunos problemas durante el período de iniciación: sobre la enseñanza y aprendizaje se destacan la carga docente, problemas de conducta de los alumnos, falta de comprensión; en cuanto a los recursos resaltar los centrados en la biblioteca, personal de apoyo, equipamiento, espacio; los problemas de investigación son fundamentalmente el avance lento, falta de financiación, tiempo y orientación; por último, los problemas respecto a condiciones del empleo y enfrentamientos con compañeros.

Pero cómo no, también proliferan investigaciones de estas características en el mundo oriental, Cooke y Pang (1991) presentan el primer estudio sobre esta materia desarrollado en Hong Kong, cuyo objetivo es recopilar datos para conocer las características locales del profesor novel y poder, desde una perspectiva política y práctica, organizar programas de formación inicial y de inducción para profesores principiantes. Los resultados confirman la importancia que en este contexto tiene la inducción en profesores principiantes y subrayan la necesidad de una variedad de propuestas, sistemáticamente planificadas y discutidas.

Como consecuencia de estos hallazgos, que como observamos son bastante generalizados, aparecen propuestas e iniciativas dirigidas a reducir y combatir las tensiones e inquietudes profesionales desde actuaciones personales. Entre ellas podemos destacar las estrategias recomendada por Sorcinelli (1992):

- priorizar al identificar el valor de un proyecto;
- tener metas realistas como un primer paso hacia la investigación ideal;
- usar organizadamente técnicas para controlar el tiempo en el trabajo;
- conocer el tiempo de que uno dispone;
- buscar alternativas espaciales para evitar interrupciones que hagan perder tiempo;
- cambiar el estilo de trabajo hacia un vertiente más humana.

Además de estas iniciativas personales, Sorcinelli (1992) piensa que son necesarias acciones institucionales, ya que la solución requiere cambios en las demandas, estructuras, políticas, y valores de las disciplinas y las instituciones. Las instituciones pueden hacer mucho para crear ambientes que estimulen al profesorado y también para facilitar modelos de equilibrio para los profesores principiantes. Los programas y estrategias basados en la formación de este profesional suponen un buen comienzo, así los programas de apoyo a la mentorización, a la investigación y a la enseñanza, y a la formación en los departamentos son importantes situarlas al principio. Las soluciones para bajar las tensiones sobre las responsabilidades profesionales, las recompensas y el reconocimiento, la colegialidad y la promoción profesional son difíciles de llevar a cabo. En este planteamiento hemos de atender prioritariamente a una cuestión que ha sido defendida por autores pioneros en la materia, como es el caso de Fink (1984, 1992). Este autor, como señalamos anteriormente, recomienda más apoyo a los colegas que comienzan profesionalmente; incluyendo el apoyo a la enseñanza y más discusiones sobre los criterios utilizados en cuanto a decisiones de promoción y salario. Pocos profesores, además, mantienen conversaciones con sus colegas sobre la enseñanza, la promoción y otras actividades relativas con la profesión; la colaboración en investigaciones o en la enseñanza es bastante infrecuente. Las aportaciones de Turner y Boice (1989) y Reynolds (1989) vienen a confirmar que los nuevos profesores son sorprendentemente pasivos para tomar la iniciativa en la interacción con sus colegas y esto no favorece los mecanismos de ayuda o mentorización. Sorcinelli (1992) mantiene que el apoyo colegial disminuye las inquietudes profesionales, aun cuando los profesores principiantes señalan que se encuentran poco satisfechos con el apoyo que reciben de sus colegas.

En este debate podemos destacar al menos una cuestión. La falta de apoyo y la necesidad de éste para los profesores principiantes. Un apoyo dirigido prioritariamente a dos dimensiones, como considera Fink (1992), por un lado, una dimensión de contenido: proporcionar más apoyo a la enseñanza y a la profesionalidad de los profesores principiantes; y por otro, una dimensión de responsabilidad: tanto desde los colegas como de la institución. Entre las diversas alternativas y estrategias que se pueden adoptar para minimizar los

problemas de los profesores principiantes las más reivindicadas y propuestas son las que toman formas de iniciativas formativas. Esto no quiere decir que se adopte un único formato, para Fink (1992) existe gran variedad de opciones:

- ¿actividades formales o informales?;
- dirigidos a la coordinación entre colegas, ¿configurando reuniones periódicas durante el primer semestre o el primer año?;
- relacionados con los contenidos, ¿preparando al profesor para realizar una enseñanza efectiva o atendiendo a las necesidades profesionales en cada uno de los ámbitos (enseñanza, investigación o gestión)?;
- ¿voluntarios u obligatorios?;
- la audiencia a la que se dirigen los programas es también un tema controvertido: ¿a todos o a un grupo?;
- ¿centralizados para todos los profesores de la Universidad o en función de los distintos departamentos o áreas?;

Entendemos pues que ante los diferentes problemas que desde los distintos contextos los profesores principiantes plantean existen respuestas variadas y al mismo tiempo coincidentes. La formación se advierte como la decisión más efectiva.

Como podemos comprobar los problemas de los profesores principiantes giran en torno a las dos funciones protagonistas en este profesional de la Educación Superior, la docencia y la investigación. La presión del tiempo, la inseguridad en la materia que enseña, las obligaciones investigadoras, y en definitiva la falta de formación son los problemas más acuciados. No obstante, las propuestas son numerosas y en todas ellas se atiende a un profesional con características particulares y específicas, estando todas ellas dirigidas a controlar tres componentes fundamentales: el apoyo institucional, el apoyo colaborativo y la superación personal. Debemos tener en cuenta, además que en este contexto surge un proceso de adecuación

profesional, cual es la socialización; con características y connotaciones a las que debemos atender, para poder presentar iniciativas efectivas. Las palabras de Villar Angulo (1990) son adecuadas para resumir este epígrafe y presentar el siguiente ya que el autor afirma que «la mayoría de los problemas de los profesores principiantes se podrían caracterizar como de socialización» (p. 323).

2. La muestra: los profesores participantes en un programa formativo

La muestra que se ha utilizado para la aplicación del Cuestionario de Iniciación a la Docencia en la Universidad (CIDU) ha reunido a los profesores universitarios que participaban en un Seminario de «Formación para Profesores Principiantes en Estrategias Didácticas», convocado por el ICE de la Universidad de Sevilla. Por tanto son profesores que poseen un contrato de trabajo en la Universidad Hispalense a partir de 1990, es decir cuya experiencia docente no superaba tres años, para así poderlos considerar profesores noveles.

Los cuestionarios fueron distribuidos para el pretest en la «Sesión Cero» del Seminario, es decir en la sesión introductoria del curso, con el objeto de recoger información previa al comienzo del mismo y que las opiniones no estuvieran influidas por la formación que en él pudieran adquirir; e igualmente se distribuyen en la «sesión 10», sesión final o de evaluación, para recoger la información que configurara el postest.

En las tablas que presentamos a continuación aparecen los datos referidos a los sujetos pertenecientes a la muestra durante los dos momentos de recogida de información, un total de veintiocho en el pretest y de quince en el postest, además de los datos que conforman las variables de estudio (Sexo, Facultad y Grupo de Titulación).

Como vemos en la tabla 1 el porcentaje de hombres que ha contestado a los cuestionarios pretest y postest es sensiblemente superior al de las mujeres en ambos casos, superando en tres y un punto respectivamente las puntuaciones femeninas, por lo que podemos decir que la variable sexo está sensiblemente inclinada hacia el género masculino.

Tabla 1
Frecuencias de sujetos en función del sexo

	SEXO			
	F		%	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
1. HOMBRES	15	8	53.6	53.3
2. MUJERES	12	7	42.9	46.6
TOTAL	27	15	100	100

Cada una de las carreras a las que pertenecen los sujetos de la muestra se han agrupado en torno a cinco **grupos de titulaciones** básicas. Cuando nos referimos al «Grupo de Titulación» estamos considerando una distribución que realizamos de los distintos Departamentos, en función de la naturaleza de la distintas

áreas de conocimiento, categorización frecuentemente utilizada en la administración universitaria. Básicamente son cinco grupos de titulaciones, aún cuando en el trabajo de Mingorance, Mayor y Marcelo (1993) se atiende a tres grupos, ya que pensamos que la distribución en base a cinco categorías está más ajustada a la realidad.

GRUPOS	TITULACIONES
Grupo 1 (HUMANAS)	* Filosofía, Geografía e Hª, Filología, Pedagogía, Psicología y Bellas Artes.
Grupo 2 (SOCIALES)	* Derecho, Económicas, CC. Información, Empresariales, Graduado Social y Trabajo Social.
Grupo 3 (CIENCIAS)	* Matemáticas, Física, Química, Biología, Farmacia e Informática y Estadística.
Grupo 4 (TECNICAS)	* Arquitectura, Ingenieros Industriales, Agrícolas y Politécnica.
Grupo 5 (SANITARIA)	* Medicina, CC. Salud, Odontología.

Como observamos mayoritariamente los profesores principiantes se distribuyen tanto en el pretest como en el postest en el Grupo 2 (Sociales) con unos índices superiores al cincuenta y cinco por

ciento; seguido del Grupo 1 (Humanas) con valores igual o superior al veinte por ciento. En el pretest sobresale el Grupo 5 (Sanitarias) y en postest el Grupo 3 (Ciencias).

Tabla 2
Frecuencias de sujetos en función del grupo de titulación

GRUPOS	Pretest		Postest	
	F	%	F	%
Grupo 1 (HUMANAS)	6	21.4	3	20
Grupo 2 (SOCIALES)	16	57.1	8	53.3
Grupo 3 (CIENCIAS)	2	7.1	2	13.3
Grupo 4 (TECNICAS)	1	3.5	1	6.6
Grupo 5 (SANITARIA)	3	10.7	1	6.6
Total	28		15	

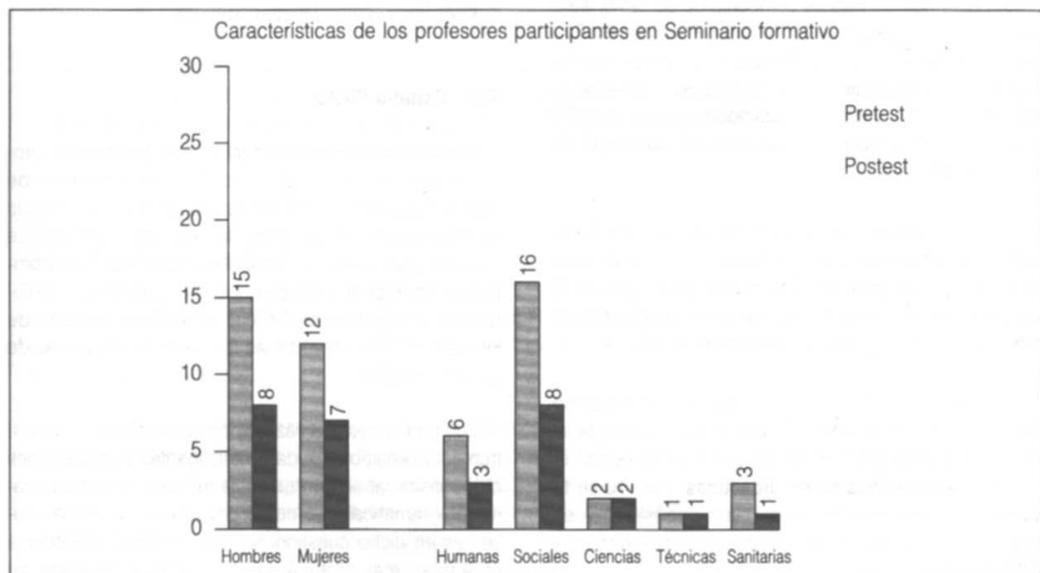
Los sujetos que han contestado a los cuestionarios se reparten mayoritariamente en **titulaciones** como Económicas, Enfermería, Derecho y Psicología. El índice de abstención en las respuestas es mayor en el postest (asociado a cuatro sujetos) mientras que en el pretest aparece únicamente el sujeto de Ingeniería del Diseño en la opción «No Contesta» (NC).

En cuanto a los **años de experiencia** habría que señalar que el 53.6% de la muestra está en su primer año de experiencia docente y el 39.3% en su segundo año; podemos afirmar entonces que son mayoritariamente principiantes con menos de tres años de experiencia, lo cual favorece los objetivos de nuestro estudio y del programa que diseñamos.

Tabla 3
Frecuencia de sujetos por titulaciones en pretest/posttest

TITULACIONES	PRETEST		POSTEST	
	F	%	F	%
Contabilidad	11	38.3	6	40
Enfermería	3	10.7	1	6.6
Derecho Penal	3	10.7	2	13.3
Psiquiatría	3	10.7	2	13.3
Teoría Económica	1	3.6	NC	
Ingeniería Energética	1	3.6	1	6.6
Teoría e Hª Educación	1	3.6	1	6.6
Geografía Física	2	7.1	NC	
Comunicación Audiovisual	1	3.6	NC	
Álgebra	2	7.1	2	13.3
Ingeniería Diseño	NC		NC	
TOTAL	27		15	

Figura 1
Histograma sobre características de profesores



3. Los problemas de los profesores principiantes universitarios: CIDU

Conocer los problemas de los profesores principiantes universitarios había sido una inquietud que materializamos en un trabajo anterior (Mingorance, Mayor y Marcelo, 1993). En esta ocasión nuevamente es de nuestro interés indagar en los problemas de estos profesores, y es por ello que asumimos el instrumento diseñado para aquella ocasión, aun cuando es necesario realizar algunas adaptaciones y modificaciones.

3.1. El cuestionario de iniciación a la docencia en la Universidad

El CIDU es un instrumento que proviene de diversas adaptaciones y modificaciones que se han realizado del «Inventario de Situaciones de Enseñanza» (ISE), traducción del cuestionario original realizado por K. Jordell (1985), para determinar el efecto de la experiencia sobre la percepción de los problemas en la enseñanza de los profesores principiantes y con experiencia en Noruega.

Esta traducción y adaptación que realizó Marcelo (1989) para nuestro país se componía de 55 ítems, agrupados en ocho categorías (Enseñanza, Planificación, Evaluación, Recursos, Entorno, Tiempo, Relaciones —con los alumnos, con los padres, con los colegas, con el director— y Personal), cuyas declaraciones hacían mención a diversos problemas de profesores principiantes de Enseñanzas Medias.

Para cada declaración el profesor encuestado puede optar por determinar si el problema mencionado supone o ha supuesto para él «ningún problema» (opción 1); «algún problema» (opción 2); «un considerable problema» (opción 3); o «un gran problema» (opción 4).

El propósito de la investigación que nos ocupa es conocer, como ya se ha mencionado, la percepción de los profesores principiantes de Enseñanza Superior en cuestiones **específicamente didácticas**. Por ello se tuvieron que reformular los ítems, la composición y estructuración de las dimensiones que englobaban al CIDU original.

Una vez revisado, se consideró necesario eliminar algunos ítems que se entendían como fuera de contexto (tal es el caso de los ítems 31, 38, 8, 19, 30, 52, 9, 42 y 32) y la reformulación de otros a términos más técnicos o comprensibles para el profesorado al que iba dirigido. Al restringir los campos de estudio a aquellas cuestiones típicamente didácticas eliminamos del CIDU primitivo las Dimensiones Investigación y Entorno.

Revisiones llevadas a cabo de la literatura existente en este campo (Heck y Williams, 1984) supuso formular nuevas cuestiones más globales, algunas de ellas con la respuesta ya predefinida, (es por ello que el peso de la reestructuración se apoyó en las preguntas abiertas). Igualmente, en el resto de los ítems, las opciones de respuestas se redujeron a cuatro, eliminando la última de las expuestas («no es relevante para el nivel en el que enseño»). Por estos motivos nuevamente se sometió a revisión; volviendo a retocar este instrumento, siendo esta vez los cambios que se efectuaron gramaticales.

Es por todo ello, por lo que el Cuestionario de Iniciación a la Docencia Universitaria que aplicamos en el Seminario de «**Formación para Profesores Universitarios Principiantes en Estrategias Didácticas**» (CIDU'r) estaba compuesto por 36 ítems cerrados, agrupados en 9 Dimensiones de carácter Didáctico; dos cuestiones de ordenación y dos preguntas abiertas.

3.2. Estudio Piloto

Una vez realizadas las adaptaciones pertinentes, procedimos a realizar un estudio piloto, con la intención de depurar los posibles problemas sintácticos o semánticos que hubieran causado las modificaciones aportadas. La muestra que participó en dicho estudio estuvo compuesta por 8 profesores de nuestro Departamento de Didáctica y Organización Escolar, tanto de la Facultad de Filosofía y CCEE como de las Escuelas de Magisterio de Sevilla y Huelva.

Los profesores a la vez que cumplimentaban este instrumento señalaban dudas, interrogantes y aclaraciones que consideraban oportunas, la mayoría de ellas de carácter gramatical, así como proponían cuestiones ausentes en dicho cuestionario. Esto permitió proceder a un análisis más profundo de cada uno de los ítems en

cuanto a su formulación decisiva, pudiendo, así confeccionar el inventario definitivo y que lleva el nombre de «Cuestionario de Iniciación a la Docencia en la Universidad revisado» (CIDU'r).

3.3. Estructura interna del «Cuestionario de Iniciación a la Docencia en la Universidad» (CIDU)

El primitivo «Inventario de Situaciones de Enseñanza», como hemos comentado, constaba de ocho dimensiones basadas en los tipos de problemas que, durante el primer año de experiencia docente de los profesores principiantes, K. Jordell (1985) delimitó en la elaboración de su instrumento.

El «Cuestionario de Iniciación a la Docencia en la Universidad» (CIDU) constaba de un número cons-

tante de ítems en cada dimensión. Para nuestros objetivos se mantuvo e incorporó algunas declaraciones más adaptadas al nivel de enseñanza al que nos estamos refiriendo (la Universidad). El Cuestionario que hemos aplicado a nuestro Programa Formativo (CIDU'r) delimita las dimensiones de cuestionario primitivo al ámbito de la enseñanza y es por ello, que el número de ítems que conforman cada Dimensión es variable, existiendo Dimensiones con cinco proposiciones (véase en la descripción siguiente la Dimensión Metodología o Planificación) y otras con un solo ítem (véase seguidamente la Dimensión Relaciones con Colegas).

A continuación vamos a exponer las distintas dimensiones que conforman el CIDU'r, presentando cada una de ellas con una breve descripción que delimita el objeto de estudio, así como las declaraciones que la componen.

DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN

En esta categoría se recogen todas aquellas situaciones relacionadas con los materiales didácticos, implicados en la presentación de la enseñanza, su uso y mantenimiento, así como los aspectos relacionados con los recursos de todo tipo que poseen las Facultades y sus aulas; además existen cuestiones relacionadas con la organización de actividades, distribución de alumnos y del tiempo.

Item 1. Mantener una adecuada organización en la clase

Item 8. Organizar algunas actividades en clase (por ejemplo, trabajo en grupos, simulaciones, etc.)

Item 16. Distribuir a los alumnos para trabajar en el aula (en grupo, para debates...)

Item 29. Encontrar adecuados materiales didácticos que me faciliten la enseñanza (diapositivas, video, ordenadores...)

DIMENSIÓN METODOLOGÍA

Esta dimensión hace referencia a las estrategias explícitas e implícitas que utiliza el profesor en su tarea docente. Relacionada con la forma de presentar los contenidos, de seleccionar actividades; en definitiva, de gestionar su labor diaria.

Item 2. Motivar a los alumnos en las tareas académicas

Item 9. Saber elegir el lenguaje adecuado en la exposición de la materia

Item 17. Introducir nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje

Item 23. Tratar a los alumnos de forma diferenciada e individualizada

Item 30. Ser creativo en la enseñanza diaria

DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN

Esta dimensión hace referencia a aquellos tipos de problemas relacionados con las tareas que debe realizar el profesor antes de "ir a clase" (conocer el nivel de los alumnos, elegir libros...), junto a la programación del tiempo y los contenidos a impartir. Pretende conocer los aspectos más problemáticos para los profesores noveles, así como el grado de preocupación que tales situaciones provoca en ellos.

Item 3. Elegir libros, textos, artículos para los alumnos

Item 10. Conocer a qué nivel presentar los contenidos, teniendo en cuenta lo que han aprendido en otros cursos.

Item 18. Saber seleccionar el contenido y organizarlo adecuadamente

Item 24. Estar presionado por el tiempo en el que hay que cubrir los contenidos

Item 31. Programar para un trimestre

DIMENSIÓN EVALUACIÓN

Esta dimensión pretende conocer los aspectos relacionados directamente con la evaluación y que son percibidos como problemáticos por los profesores principiantes. Se hace referencia a valoraciones sobre el aprendizaje de los alumnos, e igualmente a percepciones propias sobre el nivel de conocimiento que posee el profesor de la asignatura (conocimientos científicos y didácticos).

Item 4. Reconocer errores de contenido cuando estoy explicando

Item 11. No tener suficiente conocimiento de la asignatura que enseño

Item 19. Confeccionar las pruebas para evaluar a mis alumnos

Item 25. Evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos

Item 32. Conocer si lo que enseño es válido para mis alumnos

DIMENSIÓN SÍ MISMO

Esta dimensión recoge planteamientos de índole personal que los profesores principiantes pueden detectar como problemáticos durante sus primeros años de docencia.

Item 5. Identificar mi papel como profesor

Item 12. Saber si agrado a los alumnos

Item 20. Haber encontrado condiciones de trabajo más difíciles que otros profesores (clases más numerosas, mayor carga docente)

Item 33. Estar preocupado con la enseñanza diaria

DIMENSIÓN RELACIONES

Esta categoría se desglosa a la vez en otras dos, que hacen referencia a las relaciones de los profesores principiantes con: los alumnos y los colegas.

RELACIONES CON LOS ALUMNOS

En esta subdimensión se plantean situaciones que pueden percibirse como problemáticas, por parte de los profesores noveles, directamente referidas a su actividad docente en relación a los alumnos. Bien pueden ser de carácter afectivo o bien de índole meramente académico, bien en un sentido positivo/negativo o bien deseos de mejorar o afianzar situaciones.

Item 6. Tener tiempo para entablar contacto personal con los alumnos

Item 13. Tener que ser más estricto con los alumnos de lo que me gustaría

Item 21. Encontrar rechazo por los alumnos cuando llevo a cabo métodos de enseñanza que no están acostumbrados a usar

Item 26. Problemas de disciplina con grupos de alumnos

Item 34. No tener suficiente información sobre los alumnos

RELACIONES CON LOS COLEGAS

Las situaciones que plantean los ítems recogidos en ésta subdimensión, hacen referencia a aspectos concretos de la relación con los compañeros de trabajo. Debemos decir también, que como en la anterior dimensión pueden estar expresadas en uno u otro sentido. Generalmente referido a aspectos académicos o docentes.

Item 27. Despertar escepticismo o resistencia en los compañeros o director cuando intento desarrollar nuevos métodos de enseñanza

DIMENSIÓN BUROCRACIA

Esta categoría está relacionada con aquellas cuestiones administrativas que el profesor necesita desarrollar para el buen funcionamiento de su tarea docente, investigadora y de todas aquellas que pertenecen al currículum oculto de toda institución.

Item 14. Elevado número de alumnos en clase

Item 22. Escasez de Seminarios y Salas de Lectura, de trabajo, reuniones...

Item 35. Encontrar sustituto para llevar a cabo tareas docentes cuando necesito asistir a cursos, congresos, etc...

DIMENSIÓN TIEMPO

En esta dimensión se recogen declaraciones que plantean la posibilidad de considerar la falta de tiempo libre para atender a tareas específicas, como un factor problemático. Pretende determinar si se les plantean problemas de tiempo o no en actividades bien de investigación, docentes, familiares y/o personales.

Item 7. Encontrar tiempo para preparar materiales didácticos

Item 15. Encontrar tiempo para leer libros y revistas profesionales

Item 28. Disponer del tiempo necesario para atender mis tareas docentes

Item 36. Compatibilizar la práctica docente con la realización de tareas doctorales (tesis, cursos de doctorado...)

3.4. Opciones de Respuesta

Como ya hemos comentado nuestro instrumento se puede dividir en dos sectores, por un lado posee una batería de preguntas de respuesta cerrada y por otro, algunas de respuesta libre.

Cada una de las declaraciones de aquel primer sector descrito tiene cuatro posibles respuestas, que indican si el contenido de la proposición supone o ha supuesto un problema para el profesor o no, y el grado en que se ha percibido dicho problema en caso afirmativo.

Las respuestas posibles son las siguientes:

1. *No representa ni ha representado NINGUN PROBLEMA.*
2. *Representa o ha representado ALGUN PROBLEMA.*
3. *Representa o ha representado un CONSIDERABLE PROBLEMA.*
4. *Representa o ha representado UN GRAN PROBLEMA.*

A la hora de realizar el análisis cuantitativo, cada una de las respuestas recibe un valor que va del 1 al 4, en el mismo orden en que aparecen expuestos. En el caso de que una declaración no recibiera contestación, se puntúa como 0.

Para el estudio de aquellas preguntas que reclamaban del profesor principiante una numeración de las proposiciones que le ofertábamos según su preferencia, hemos procedido ordenando los ítems en función de la puntuación media otorgada.

Otras preguntas permitían una opinión más extensa de nuestros encuestados y hemos seguido para su análisis procedimientos propios de una metodología cualitativa, en la que se han agrupado, una vez leídas todas ellas, en una serie de categorías que más tarde expondremos.

4. Resultados

4.1. Cálculo del Coeficiente de Consistencia Interna Alfa de Cronbach

Como prueba para contrastar la validez del Cuestionario de Iniciación a la Docencia en la Universidad, he-

mos aplicado en el paquete estadístico BMDP el programa 4M, en el que a través del coeficiente 'Carmine Theta' los datos correspondientes a las respuestas de los sujetos, a los 36 ítems referidos a problemas. La aplicación del programa estadístico BMDP ofrece un resultado con valor de 0.8941, lo que representa un dato bastante elevado respecto a la validez del instrumento utilizado.

4.2. Análisis de los problemas de los profesores según las diferentes dimensiones

Vamos a presentar a continuación los resultados correspondientes a las **puntuaciones medias** de cada una de las dimensiones del CIDU'r para la totalidad de la muestra de profesores estudiada; es decir compuesta por todos los profesores participantes en el Seminario de «Formación para Profesores Principiantes Universitarios en Estrategias Didácticas». En la tabla siguiente se presentan los datos tanto del pretest como del postest aun cuando se van a desarrollar cada fase independientemente.

Como podemos observar en los índices correspondientes tanto al pretest como al postest, los profesores principiantes expresan, en sus contestaciones a los ítems que componen estas dimensiones una cierta cautela, ya que se encuentran en la zona de lo no problemático, es decir, no aparecen puntuaciones que superasen significativamente el valor 2 (representa o ha representado ALGUN PROBLEMA).

Las puntuaciones oscilan entre un valor mínimo de 1.57, en el postest de la Dimensión Relaciones con los colegas y uno máximo de 2.38, también en el postest de la Dimensión Burocracia. Podemos hacer por tanto dos grupos según los índices obtenidos; por un lado, nos encontramos con dimensiones que se sitúan **sobre el valor 2**, donde de mayor a menor podemos señalar en el pretest: Organización, Burocracia, Metodología y Planificación. En el postest se añade Tiempo y desaparece de este grupo Planificación.

En un segundo grupo situaríamos las dimensiones que han obtenido las puntuaciones más bajas, y que por tanto son inferiores **al valor 1.8**, entre ellas se encuentran en el pretest: Sí mismo, Evaluación y Tiempo.

En el postest, pertenecen a este grupo dimensiones como Sí mismo, y Relaciones (tanto con colegas como con alumnos).

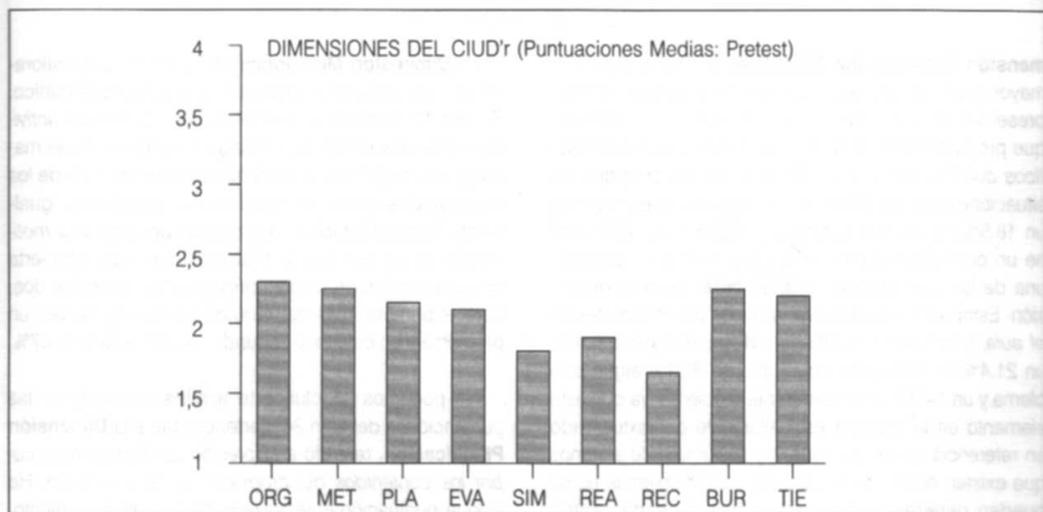
Esta variabilidad en los grupos de dimensiones indica que durante el programa se han dado respuesta a determinados problemas docentes de los profesores, y

que además han aparecidos otros. Es de destacar que mayoritariamente (seis de las nueve dimensiones) han reducidos sus puntuaciones en el postest, lo cual indica que se han limitado los problemas **docentes** en este grupo de profesores. Es por tanto que en tres dimensiones (Evaluación, Burocracia y Tiempo) los índices han aumentado, con respecto al pretest.

Tabla 4
Puntuaciones medias de cada una de las Dimensiones

		CIDU		
DIMENSIONES		PRETEST	POSTEST	DIFER.
F1	ORGANIZACIÓN	2.29	2.28	-0.01
F2	METODOLOGÍA	2.15	2.10	-0.05
F3	PLANIFICACIÓN	2.12	1.94	-0.18
F4	EVALUACIÓN	1.73	1.90	+0.17
F5	SÍ MISMO	1.80	1.67	-0.13
F6	REL. ALUMNOS	1.97	1.65	-0.32
F7	RE. COLEGAS	1.92	1.57	-0.35
F8	BUROCRACIA	2.21	2.38	+0.17
F9	TIEMPO	1.70	2.32	+0.62

Figura 2
Histograma sobre las Dimensiones del CIDU'r



En la Figura 2 podemos observar cómo las dimensiones se pueden graduar, antes de comenzar el programa (en el pretest) según el grado de problemas que presentan los profesores en sus respuesta a los ítems del cuestionario.

Así mismo presentamos también en la tabla 5 la relación de puntuaciones medias de cada uno de los ítems de las Dimensiones que conforman el Cuestionario que

estamos describiendo, realizando en primer lugar un análisis de los datos del pretest para más tarde pasar a los del postest.

Pretest

Nos centraremos ahora en aquellas dimensiones que destacan sobre las demás, como es el caso de la **Di-**

Tabla 5
Puntuaciones medias de las dimensiones del CIDU'r

DIMENSIONES	ITEMS	P. MEDIAS PRETEST
F1. ORGANIZACIÓN	1-8-16-29	1.8-2.3-2-2.5
F2. METODOLOGÍA	2-9-17-23-30	2.3-2.2-5-1.9-2.4
F3. PLANIFICACIÓN	3-10-18-24-31	1.8-2.1-1.8-2.6-2
F4. EVALUACIÓN	4-11-19-25-32	1.4-1.9-2.2-2.3-2.1
F5. SÍ MISMO	5-12-20-33	1.4-1.6-2-2
F6. RELACIONES ALUMNOS	6-13-21-26-34	1.7-1.9-1.6-1.7-2.2
F7. RELACIONES COLEGAS	27	1.6
F8. BUROCRACIA	14-22-35	2.5-2.2-1.9
F9. TIEMPO	7-15-28-36	2-2.3-1.9-2.4

Dimensión Organización Didáctica, la cual presenta el mayor grado de problema. Dos ítems de esta dimensión presentan un nivel diverso de contestación; el ítem 29, que pregunta sobre la *disponibilidad de recursos didácticos que faciliten la enseñanza*, es de suponer que las situaciones que se plantean son muy diversas, mientras un 18.5% no encuentra ningún problema, un 40.7% tiene un considerable problema. En el ítem 8 ha obtenido una de las puntuaciones más elevadas de esta dimensión. Estaba referido a la *organización de actividades en el aula*, y también encontramos disparidad de criterios, un 21.4% no tiene problema, pero un 32.1% algún problema y un 14.3% un considerable problema, ya que este elemento en la muestra está altamente contextualizado en referencia al tipo de carrera y al número de alumnos que existen en los centros, por ello, los problemas no se pueden generalizar son particulares de cada centro.

La **Dimensión Metodología** también ha sido valorada con un porcentaje medio cercano a lo problemático. El ítem 17, referido a la *introducción de nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje*, ha presentado el mayor grado de problema, encontrándose en el 50% de los encuestados como un considerable problema. Igualmente la *creatividad* en la profesión docente y la *motivación* de los alumnos son factores que suponen cierta dificultad en los profesores principiantes. De estos dos, para el primero, más del 45% ha tenido alguna vez un problema y en cuanto al segundo, la cifra supera el 67%.

No podemos concluir este análisis sin destacar las puntuaciones del ítem 24, perteneciente a la **Dimensión Planificación**, referido a la *presión del tiempo para cubrir los contenidos del programa de la asignatura*. Ha sido la puntuación más elevada de todo el instrumento,

con un 2.64; siendo así que no se concentran las manifestaciones en las respuestas 3 y/o 4, sino que por el contrario se distribuyen con un 32.1% en la opinión «Algún problema» y similarmente con un 39.3% en un «considerable problema».

No obstante, aparece una dimensión que destaca por su baja puntuación, como es **Relaciones con Colegas**. Un factor que aparece como importante en la ayuda a la iniciación profesional son «Las conversaciones que se mantienen con los colegas con experiencia», en cuanto que influyen en la definición docente del principiante. El 61.5% de los sujetos se percibe integrado en el Departamento, y no les preocupa ni inquieta cooperar con sus compañeros en tareas docentes, y así un 80.8% no tiene ninguna dificultad en las relaciones con el Director del Departamento y tampoco encuentra ningún impedimento cuando intenta alguna innovación desde el punto de vista docente. Por ello en general esta dimensión mantiene unas constantes no conflictivas en todos los ítems. Únicamente el 3.8% manifiesta el mayor grado de problema.

Los problemas detectados en las dimensiones con los índices más elevados (Organización y Metodología)

son factores correspondientes con la docencia, con los aspectos didácticos de la profesión de enseñante, lo cual implica que los profesores principiantes que hemos encuestado poseen carencias y necesidades en su formación profesional fundamentalmente en estos aspectos. Es por ello que el diseño de programas formativos debe atender a situaciones problemáticas detectadas a través de estos procedimientos, así como considerar los resultados de otros estudios en nuestro contexto y fuera de éste; tal es el caso de la investigación de Mingorance, Mayor y Marcelo (1993), en la que la aplicación de este mismo instrumento supuso resultados similares.

Postest

A continuación vamos a desarrollar el análisis correspondiente a los datos del Cuestionario de iniciación a la Docencia Universitaria con respecto a la toma de datos después del seminario. Presentamos la figura 3 en la que podemos observar las puntuaciones medias para cada una de las Dimensiones.

Figura 3
Histograma sobre dimensiones del CIDU'r (postest)

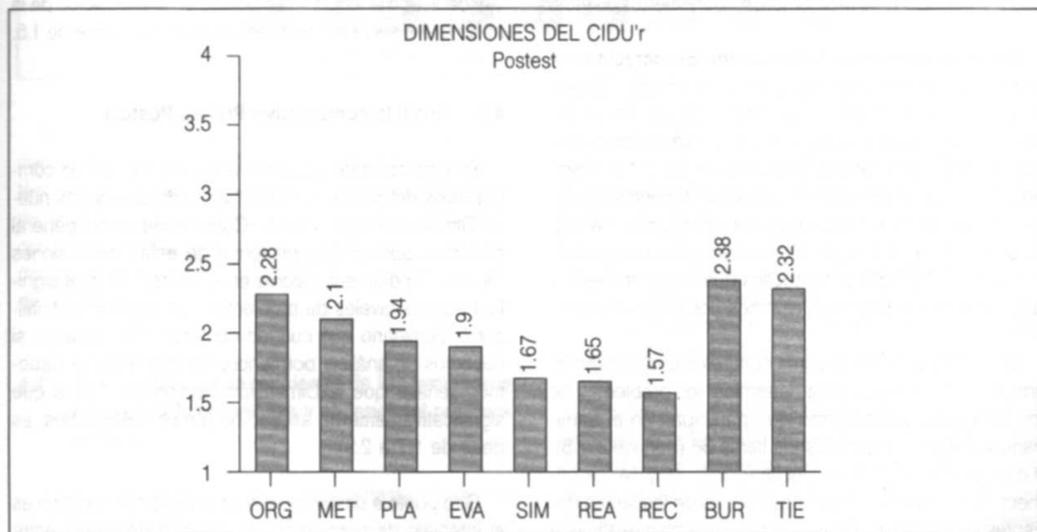


Tabla 6
Puntuaciones medias de las dimensiones del CIDU'r

DIMENSIONES	ITEMS	P. MEDIAS POSTEST
F1. ORGANIZACIÓN	1-8-16-29	1.7-2.0-2.7-2.5
F2. METODOLOGÍA	2-9-17-23-30	2.2-1.5-2.3-1.9-2.5
F3. PLANIFICACIÓN	3-10-18-24-31	1.7-2.2-1.7-2.0-1.9
F4. EVALUACIÓN	4-11-19-25-32	1.7-1.8-2.0-2.1-1.7
F5. SÍ MISMO	5-12-20-33	1.6-1.7-1.7-1.6-1.7
F6. RELACIONES ALUMNOS	6-13-21-26-34	1.5-1.7-1.7-1.5-1.7
F7. RELACIONES COLEGAS	27	1.5
F8. BUROCRACIA	14-22-35	2.7-2.2-2.1
F9. TIEMPO	7-15-28-36	2-2.5-1.8-2.8

Las puntuaciones medias de las Dimensiones del CIDU'r durante el postest se encuentran entre los índices 1.57 y 2.38, es decir en un intervalo de valores inferior a 1 punto (concretamente de 0.81); es por ello que los problemas que a través de este instrumento se advierten no están muy inclinados hacia una Dimensión sino que se observan aspectos puntuales que pueden llegar a considerarse problemáticos para ciertos sujetos.

Podemos afirmar que la **Dimensión Burocracia** es la que sobresa en cuanto a la puntuación media más elevada (2.38), a la que le sigue Tiempo (2.32). En un segundo grupo podemos reunir aquellas dimensiones que sus puntuaciones medias oscilan entre 2.2 y 1.9, y son aquellas relacionadas con los aspectos docentes, es decir los elementos organizativos, metodológicos, de planificación y de evaluación. Los aspectos menos problemáticos (1.57 y 1.65) son aquellos que hacen referencia a las relaciones, tanto con alumnos como con colegas.

En cuanto a los indicadores concretos que pensamos son más significativos para determinar los problemas de los profesores principiantes que participan en el Seminario formativo, resaltamos los ítems 36 (con valor 2.8), y con igual valor (2.7) las declaraciones 16 y 14. La primera relacionada con la compatibilidad de las tareas docentes e investigadoras, y las dos siguientes relativas a

la elevada ratio y a la distribución de alumnos en el aula, respectivamente.

No obstante, aparecen otras cuestiones que subrayamos por el valor mínimo que presentan. Estas son las declaraciones relativas a las relaciones con los compañeros del Departamento y con los estudiantes (ítems 6, 26 y 27) y el dedicado al lenguaje apropiado en la exposición de la materia a enseñar (n.º 9), todos ellos con un índice de 1.5.

4.3. Análisis comparativo Pretest-Postest

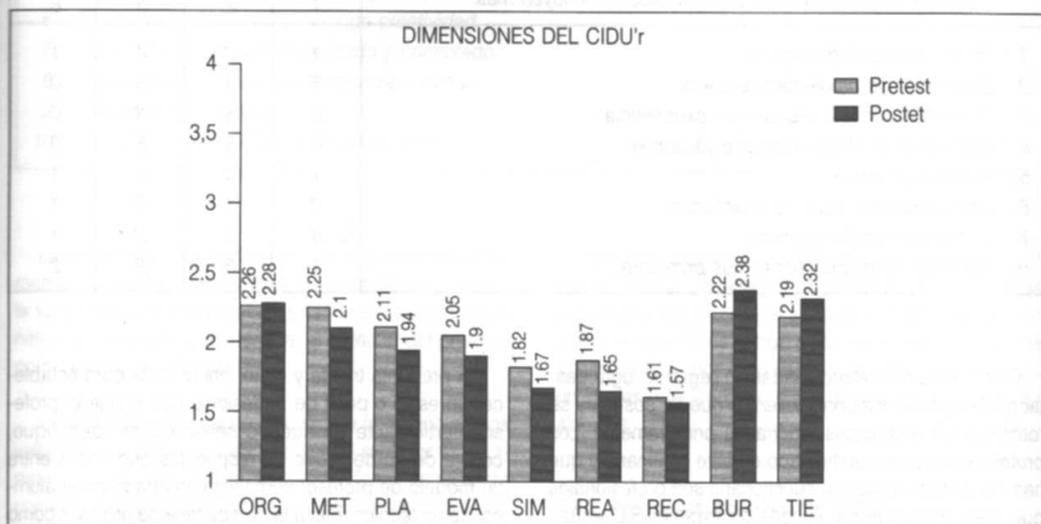
En este epígrafe pasamos a exponer los datos comparativos del pretest y postest en cada una de las nueve Dimensiones del CIDU'r. Como apreciación general podemos aportar que un tercio de estas dimensiones han descendido sus valores en el postest, lo cual significa que los niveles de problemas son menores al finalizar el Seminario que cuando comenzó. No obstante, si hacemos un análisis pormenorizado por ámbitos debemos señalar que la Dimensión Tiempo ha sido la que significativamente ha ascendido (en un 0.62 puntos, es decir de 1.7 a 2.3).

Otro punto a destacar en este análisis comparativo es el intervalo de puntuación, es decir la diferencia entre

los valores extremos. Mientras en el pretest los datos oscilan en 0.65 puntos, en el postest llega al 0.81; siendo el valor mínimo más bajo en el postest que el pretest, aunque también el índice máximo es mayor en el postest. Este planteamiento indica que las situaciones problemáticas han descendido una vez que habían participado los profesores en el programa formativo; aunque han aparecido también aspectos que han planteado di-

ficultades significativas, concretamente nos referimos en estos últimos a la falta de tiempo para atender tareas específicas como la docencia y la investigación. Asimismo las dimensiones que destacan por haber mejorado en el nivel de problema, además de haber sido las más bajas en el postest son también las que mayores diferencias han planteado, nos referimos a la Dimensión Relaciones y Sí Mismo.

Figura 4
Histograma comparativo pretest/postest



En términos generales se puede afirmar que los índices de problemas han descendido del pretest al postest, aunque contemplando intervalos de puntuaciones escasamente significativos. Fundamentalmente los bloques más beneficiados una vez desarrollado el programa formativo ha sido el ámbito docente y el personal y/o de relaciones.

4.4. Análisis de las concepciones de los profesores respecto a la enseñanza y al papel del profesor en ésta

Completamos el análisis, realizado hasta ahora, del CIDU'r con el grupo de preguntas donde, en primer lu-

gar, le pedíamos a los encuestados que respondieran distintas opciones por orden de preferencia. El programa estadístico que hemos utilizado para sus análisis nos ha proporcionado una relación de frecuencias y porcentajes que nos han ayudado a ordenar cada ítem de una pregunta en relación al resto de ítems de esa misma pregunta. Para determinar dicha situación particular hemos considerado los porcentajes, que nos ha proporcionado este análisis descriptivo de los datos.

Con respecto a la pregunta 37 del cuestionario, las opciones que han sido ordenadas con un grado más elevado han obtenido un gran índice de abstención en las respuestas. Las frecuencias de cada una de ellas las exponemos a continuación especificando las respuestas

contestadas en primero, segundo y tercer orden, y además las contestadas en último (octavo) lugar.

Como podemos observar, la opción más escogida en primer lugar, respondiendo a los factores que más

están ayudando al profesor universitario principiante a superar sus labores profesionales, ha sido «Conversar con colegas con más experiencia», seguido de la opción «Solucionar los problemas que se plantean a diario».

Tabla 7
Puntuaciones del ítem 37 del CIDU'r

37. Qué factores le están ayudando más en su labor profesional como profesor? Señale aquellos que por orden le influyen más:	Ordenación			
	1	2	3	8
1. Tomar continuas decisiones	1	2	4	1
2. Solucionar los problemas de diario	7	3	5	0
3. Conversar con los colegas con experiencia	10	5	3	0
4. Desarrollar conocimientos que ya posee	0	8	5	0
5. Asistir a un curso	1	0	3	1
6. Leer algún libro sobre la enseñanza	0	1	0	1
7. Conversar con los alumnos	6	0	2	1
8. Recordar cómo enseñaban sus profesores	1	6	2	2

Como opciones seleccionadas en segundo lugar destaca «Desarrollar los conocimientos que ya posee» y se reafirman las respuestas ordenadas primeramente. Los profesores que han participado en este seminario y que han contestado a nuestro cuestionario son profesionales que, pensamos que por su falta de experiencia, actúan y reaccionan día a día, resolviendo sus inquietudes conforme surgen y acudiendo a aquellos colegas con más experiencia que les pueden aconsejar y asesorar en las soluciones de sus problemas.

Como se presenta en la tabla, los profesores puntúan en último lugar la opción «Recordar cómo enseñaban sus profesores»; lo cual significa que los profesores escasamente recurren a las estrategias que sus profesores usaban.

La pregunta treinta y ocho, presentada para establecer un estilo o perfil de profesional con el que el profesor participante en nuestro seminario se identifique, consta de un decálogo de respuestas que oscila entre un modelo de profesor humanista, centrado en el alumno, como técnico, hasta la perspectiva de profesor como base del conocimiento.

Como observamos en la tabla de frecuencias de las distintas ordenaciones, el perfil con el que más se identifican los profesores ha sido «Es necesario facilitar el aprendizaje de los alumnos», siendo así que el componente preocupación por los estudiantes tiene un gran peso en estos profesores noveles, con pocos años de experiencia en la docencia universitaria.

Tabla 8
Puntuaciones del ítem 38 del CIDU'r

38. ¿Con cuál de las siguientes proposiciones se identifica? Numérelas por orden de preferencia.	Ordenación			
	1	2	3	10
1. Lo más importante del profesor es su persona	1	1	1	4
2. Los compañeros ayudan a realizarse	0	1	2	0
3. Lo más interesante es la ayuda de alumnos	1	3	5	1
4. Es necesario facilitar aprendizaje alumnos	9	7	3	0
5. La investigación es una gran responsabilidad	2	5	3	0
6. El desarrollo del programa exige creatividad	2	2	5	1
7. Todo debe estar bien organizado y controlado	5	2	1	1
8. Tomar decisiones es una exigencia continua	0	1	4	1
9. El profesor es un líder	0	1	0	6
10. El profesor es una fuente de información	5	2	1	1

La organización y ordenación son cualidades altamente calificadas por nuestros encuestados; igualmente se otorga una consideración prioritaria al aspecto cognitivo, a la disciplina académica, al carácter del profesor como fuente de información.

En el análisis que hemos efectuado la opción menos valorada ha sido la número nueve: «El profesor es un líder»; lo cual supone que nuestro profesor principiante universitario no se identifica con este modelo o perfil de profesor universitario; su edad, dominio de la materia y/o experiencia le hace estar más cercano de los alumnos que de la propia materia.

Concluimos el análisis de estas dos preguntas señalando que prácticamente la totalidad del examen efectuado es coincidente con la investigación llevada a cabo, también en la Universidad de Sevilla, por los profesores Mingorance, Mayor y Marcelo (1993) y que reiteradamente hemos referenciado. En el mencionado estudio las opciones más frecuente ordenadas en primer lugar, tanto en las cuestiones 37 como 38 (que en aquella investigación constituían la 56 y 57 respectivamente), coinciden con las establecidas por estos profesores; e igualmente ocurre con las identificadas en último lugar en la pregunta 38, no así en la anterior (en la 37).

Podemos afirmar, por tanto, que el profesorado principiante de la Universidad Hispalense señala como factores que más influyen en su actividad docente, por una parte, el apoyo que recibe de sus compañeros con más experiencia, y por otra, este profesor se identifica con un profesional cercano a las preocupaciones de sus alumnos.

4.5. Preguntas Abiertas del CIDU'r

Entramos ahora en las preguntas que permitían a los sujetos contestar abiertamente; por ello las contestaciones han sido muy diversas, pudiendo agruparlas en función de la temática aludida en varias proposiciones, respetando (en la medida de lo posible) la terminología de los profesores. Debemos tener en cuenta que al ser una opción de respuesta libre la dispersidad es muy alta y por ello aportamos el dato donde se refleja que la categoría más frecuente aparece con un porcentaje del 30% de sujetos coincidentes.

Podemos observar que en la pregunta 39 existe un grupo de respuestas que hemos agrupado en torno a la categoría «Transmitir conocimientos» que se presenta, junto con la de «Motivar a los alumnos», como las más frecuentes.

Tabla 9
Puntuaciones de la pregunta 39 del CIDU'r

39. Como profesor creo que lo más importante es...	Frecuencia
1. Transmitir conocimientos	8
2. Motivar a los alumnos	8
3. Facilitar el aprendizaje: Enseñar	6
4. Profesionalidad: Dominio materia	5
5. Consecuente en principios	3
6. Justicia en Evaluación	1
7. Vocación	1

Englobamos en esta primera categoría («Transmitir conocimientos») aquellas opiniones que simplifican la función docente al mínimo, aludiendo al ámbito más academicista de la misma; además los sujetos que podemos incluir en esta categoría no dan mucha explicación, parece que con esta idea está todo dicho. Destacamos estas frases, que aunque concisas son bastantes expresivas del concepto que representa esta categoría:

* Como profesor creo que lo más importante es...

- «Saber transmitir conocimiento»
- «Comunicar al alumno de manera perfecta el contenido»
- «Saber transmitir conocimientos de forma que los comprendan»
- «Tener capacidad para transmitir conocimientos»

Otra categoría mencionada con frecuencia ha sido la referida a la motivación y a las relaciones profesores-alumno; para muchos de estos profesores esta vertiente profesional se constituye como importante, pudiendo estar relacionada con la pregunta anterior que aludía a la preocupación de los profesores principiantes por los receptores de su enseñanza, los estudiantes. Aportaciones muy significativas son las siguientes:

* Como profesor creo que lo más importante es...

- «Motivarlos para aprender»
- «Favorecer la motivación creando una buena relación profesor-alumno»
- «Conectar con los alumnos»

Una de las categorías que a nuestro entender es de las más importante por lo que de relevante tiene en la profesión docente es la tercera en frecuencia: «Enseñar: Facilitar el aprendizaje»; así algunos segmentos de respuestas más significativos son los que presentamos a continuación:

- «Me gustaría que las clases que yo les diera les sirviera como el primer estudio que hacen para hacer un examen, y que luego sólo tuvieran que pasar»
- «Explicar ordenadamente y relacionar contenidos»
- «Buena organización y metodología de enseñanza, ajustada a los alumnos»

Podemos concluir que en esta pregunta se hace un recorrido bastante amplio por todas las funciones y componentes que están relacionadas con la docencia. No podemos decir que sean típicas o exclusivas de las tareas Universitarias, sino que están referidas a cuestiones generales, comunes de todos los niveles educativos. Como ya hemos mencionado, las respuestas más frecuentes se encuentran impregnadas de un estilo más academicista que didáctico, son pocos, los profesores universitarios que entienden la profesión desde todas sus vertientes, y no únicamente desde la transmisión de conocimientos.

Desde un análisis comparativo planteamos la concordancia en esta pregunta entre nuestros encuestados y los participantes en el estudio de Mingorance, Mayor y Marcelo (1993), apareciendo semejantes categorías en el mismo orden que las expuestas.

La pregunta 40 se puede calificar como de carácter general; como vemos es bastante abierta y da opción a contestaciones muy diversas. Aún así, to-

das las respuestas se han podido agrupar en seis dimensiones o categorías que exponemos a continuación.

Tabla 10
Puntuaciones de la pregunta 40 del CIDU'r

40. Si pudiera en mis clases...	Frecuencia
1. Haría más práctica	13
2. Daría más participación	9
3. Sería más creativo, más motivador	5
4. Utilizaría más medios	3
5. Bajaría la ratio	3
6. Reduciría el programa	2

Cerca del 50% de los encuestados han aludido en sus respuestas a la necesidad de más práctica en la formación universitaria; las referencias están dirigidas a advertencias sobre el exceso de formación teórica, de sobrecarga de información, de conocimientos. Las alusiones sobre acercar las disciplinas académicas a la práctica profesional, el mundo laboral con el universitario, de aumentar los contactos profesionales con la labor docente, son las más frecuentes.

Junto a estas consideraciones se manifiestan los encuestados a favor de ofrecer más participación a los alumnos, de fomentar una metodología activa que facilite las intervenciones y las contribuciones de los discentes. Así mismo desde una perspectiva más innovadora es frecuente también las referencias a los medios audiovisuales, didácticos y/o de apoyo. Aunque esto igualmente está condicionado por las características disciplinares y las presiones del tiempo sobre el programa, es por ello que no se hacen muy accesibles y por tanto son bastantes inusuales.

Un problema bastante aludido en la investigación de mingorance, Mayor y Marcelo (1993) es la ratio, sin embargo en nuestro estudio no parece que la masificación de alumnos suponga dificultades para el profesor principiante universitario que ha participado en nuestro programa formativo.

Queremos concluir destacando la existencia de dos grandes núcleos. Significativamente observamos cómo aparecen dos grandes grupos de inquietudes comunes a toda nuestra muestra de profesores universitarios, en torno a un par de dimensiones muy significativas, como son el Contacto con Profesionales y la Motivación hacia las diversas asignaturas que componen el currículum universitario. Es evidente el deseo que todos ellos poseen de convertir la Universidad en una Institución dinámica, activa y cumplidora de las demandas sociales, económicas y tecnológicas de la sociedad actual.

4.6. Análisis de los Problemas de los profesores principiantes según los grupos de Titulaciones

En este apartado del análisis de datos procedemos a estudiar los problemas de los profesores principiantes universitarios según el grupo de Titulación al que pertenecen. Es por ello que para ello hemos considerado los 42 casos que constituyen los ejes del pretest y del posttest conjuntamente. Así observamos que el grupo más numeroso es el de Sociales con 24 sujetos, al que le sigue el de Humanas con 9 casos; no obstante, el grupo de técnicas se constituye con un único profesor respondiente en la fase de inicio del programa.

	Humanas	Sociales	Ciencias	Técnicas	Sanitarias	Total
Casos	9	24	4	1	4	42

En la misma línea en la que hemos venido realizando el análisis de las distintas declaraciones según los Grupos

de Titulación procedemos al estudio en función de las nueve Dimensiones que hemos venido estableciendo.

	Humanas	Sociales	Ciencias	Técnicas	Sanitaria	Media Pre/post
Organización	2	2.3	2.3	2	2.2	2.2
Metodología	2.1	2.3	2.1	2	1.8	2.2
Planificación	1.8	2.1	2.1	1.4	2.2	2
Evaluación	1.8	2	2.1	2	1.8	2
Sí Mismo	1.8	1.8	1.5	1.7	1.5	1.7
Rel. Alumnos	1.8	1.8	1.6	1.6	1.7	1.8
Rel. Colegas	1.7	1.6	1.5	1	1.5	1.6
Burocracia	2.1	2.4	2	1	2	2.2
Tiempo	2.2	2.1	2.1	2.5	2.8	2.2

Fundamentalmente debemos destacar la puntuación más elevada del grupo de Sanitarias en el factor Tiempo, con 2.8 (es decir, pasa de ser «Algún problemas» para acercarse notablemente a ser «un Considerable Problema»), en este sentido también del profesor de Ingeniería sobresale con un índice de 2.5 en esta misma Dimensión. El tercer grupo de Titulaciones de los que debemos hacer mención es el de Sociales, ya que en el factor 8, Burocracia, llegan al valor 2.4. Como hemos observado, aun cuando en las puntuaciones Medias sobresalen con 2.2 puntos varias Dimensiones, en el análisis por grupo resaltan fundamentalmente dos de ellos (Técnicas y Sanitarias).

Los profesores del grupo de Ciencias se han distinguido por los valores más altos en la Dimensión Organización Didáctica, con un valor de 2.3, en el resto de las dimensiones los índices se pueden considerar bastante normalizados. Igualmente, aunque con una puntuación sensiblemente inferior, 2.1 en la Dimensión Tiempo, aparece el grupo de Humanas.

En cuanto a los índices más bajos, y por lo tanto las Dimensiones menos problemáticas, pertenecen al grupo 4 (Técnicas), con valores igual a 1 en las Dimensiones Relaciones con Colegas y Burocracia, e igual a 1.4 en Planificación; es este el profesor que menor nivel de deficiencias se atribuye a sus actuaciones docentes. Podemos decir que el grupo de Ciencias también aparece con índices que oscilan entre 1.5 y 1.6, por lo que también se les puede atribuir ámbitos de escasa problemática.

5. Conclusiones sobre la aplicación del Cuestionario de Iniciación a la Docencia universitaria

Este apartado, destinado a destacar los hallazgos más importantes que hemos detectado durante el análisis de los datos, lo vamos a estructurar en función de los diferentes tipos de estudios que hemos llevado a cabo con el Cuestionario de Iniciación a la Docencia Universitaria:

- A. Validez y Consistencia Interna
- B. Los problemas en las dos Etapas de Aplicación del Instrumento
- C. Preguntas abiertas
- D. Los problemas según los grupos de titulaciones

A. Validez y Consistencia Interna

Para comenzar las conclusiones sobre este instrumento podemos exponer la alta validez y consistencia interna que ha mostrado este instrumento, convirtiéndose en una técnica de recogida de información útil sobre los problemas de los profesores principiantes universitarios.

B. Los problemas de los profesores principiantes universitarios en las dos Etapas de aplicación del instrumento

Sobre el análisis en función de las Dimensiones del Cuestionario señalar que en la aplicación efectuada al inicio del «Seminario de Formación de Profesores Principiantes Universitarios sobre Estrategias Didácticas», los profesores señalan como aspecto más problemático la Dimensión referida a la Organización Didáctica, seguida de la función burocrática del profesor universitario. No obstante en líneas generales, podemos señalar que las Dimensiones que componen el ámbito Docente de las responsabilidades profesionales son las que más problemas suponen para el profesorado de nuestra muestra.

En este sentido, al realizar la aplicación del instrumento al finalizar el seminario, se detectan que además de las Dimensiones Docentes y Burocracia, destaca fundamentalmente el factor Tiempo. Esto puede estar justificamos si pensamos que este programa formativo concluye en la última semana de Marzo, en la que los profesores se encuentran cerrando el segundo trimestre del año y en el que se agolpan la preparación y evaluación de los exámenes de los alumnos, presiones para terminar los contenidos programados, informes de progreso sobre investigaciones en curso, reuniones, etc. Es esta una etapa del curso en la que el profesor, y especialmente el principiante, se encuentra bastante abor-

gado para cumplir funciones y atender responsabilidades profesionales.

C. Preguntas abiertas

Para los profesores entrevistados los factores que más le están ayudando para superar las dificultades profesionales son «las conversaciones con los colegas» con los cuales se intercambian situaciones ocurridas a diario y se ponen de manifiesto las estrategias que cada uno desarrolla en la solución de las dificultades cotidianas. No obstante, el valor que para estos profesores tiene el contenido de la materia que enseñan es algo que se resalta notablemente.

El profesor principiante fundamentalmente se identifica «con la ayuda a los alumnos», es pues este un rol bastante asumido y con relevante aceptación entre los docentes de nuestra muestra. No obstante, el profesor como fuente de información es un metáfora muy usual para este tipo de profesores.

En cuanto al orden de prioridades profesionales el profesorado participante en el seminario se inclina hacia dos opciones extremas, por un lado la transmisión de conocimientos y por otro, las motivación a los alumnos; es decir, las vertientes académica y la humana, suponemos que con un sentido integrador y complementario.

Por último, a través de preguntas abiertas hemos podido comprobar que los profesores demandan una dimensión más práctica para sus clases y con un nivel de participación más significativa de los alumnos.

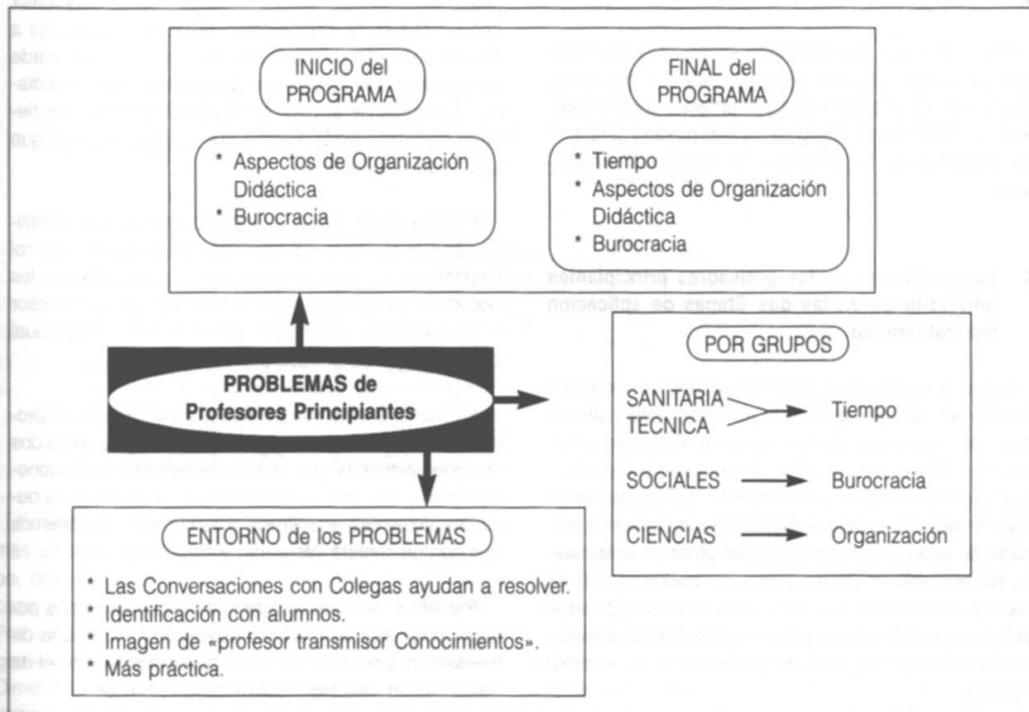
D. Los problemas de los profesores principiantes universitarios según los grupos de titulaciones

En este apartado tratamos de unificar los hallazgos aparecidos durante el análisis de los datos en función del grupo de Titulación realizado ítem a ítem y por Dimensiones.

Los profesores del grupo de Sanitaria fundamentalmente destacan por su insistencia sobre los problemas de tiempo, tiempo para la dedicación a las tareas docentes, y específicamente con carácter de planificación;

a este grupo se le acerca en esta misma temática el profesor de Ingeniería, del grupo de Técnica, resaltado en el ítem relativo a la introducción de nuevas actividades en clase. Pensamos pues que estas innovaciones curriculares y/o didácticas producen interferencias en el programa de la asignatura, que los alumnos mantienen con bastante rigurosidad.

Frente al resto de sus colegas, el grupo de Sociales destaca por centrar sus problemas en los aspectos Burocráticos, especialmente en lo concerniente a la ratio profesor-alumno. Asimismo, los profesores que hemos denominado de Ciencias se mantienen más inseguros en los aspectos relativos a la organización didáctica.



Es por todo, que resumimos estos hallazgos en esta representación. Los problemas que los profesores principiantes participantes en el programa disminuyen, en líneas generales, cuando finaliza este. Los inconvenientes más destacados que poseen estos docentes al inicio del mismo están centrados en los aspectos de la Organización didáctica y la Burocracia. Estos problemas permanecen y se les añade el factor Tiempo, incluso con puntuaciones más altas, cuando concluye el Seminario. Fundamentalmente estas deficiencias docentes

están más acusadas en los profesores de las Areas de Sanitarias, Sociales y Ciencias.

Las Conclusiones que exponemos coinciden básicamente con los hallazgos que exponen Mingorance, Mayor y Marcelo (1993), cuando aplican este mismo instrumento en la Universidad Hispalense dos años antes. Los aspectos Burocráticos, el factor Tiempo y la presencia y preocupación por los alumnos son los problemas más relevantes en ambos estudios.

Referencias bibliográficas

- BALBÁS, M.J. (1994): *Formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona. PPU.
- BARRIOS, CH.; JIMÉNEZ, B. y VIVES, M. (1993): Análisis de las primeras experiencias de profesores noveles universitarios a través de diarios. Comunicación presentada a las IV Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "La Universidad Española y Europa". ICE Granada.
- BROWN, G. (1993): Initial training in Higher Education in the United Kingdom. Ponencia presentada a la Jornada sobre formación inicial del profesorado universitario. ICE. Barcelona.
- BURGOS, J. I. y SOLSONA, M. (1986): Pedagogía y universidad. *Cuadernos de pedagogía*, 141 58-60.
- COOKE, B.L. y PANG, K. C. (1991): Recent research on beginning teachers: studies of trained and untrained novices. *Teaching and teachers education*, 7(1), 93-110.
- COX, R. (1993): Conceptos sobre aprendizaje, vida profesional y formación pedagógica en la enseñanza superior. En Lázaro, L.M. (ed.) *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*, CIDE.
- CRONIN, M. (1991): Oral communication across the curriculum: designing, implementing and assessing a University-Wide program.
- DUNKIN, M.J. (1990): The Induction of academic staff to a University processes and products. *Higher Education*, 20.
- Estatutos de la Universidad de Sevilla (1990). Arts. 4, 17, 22, 103. 1, 103. 2.
- FINK, L. DEE (1984): First year on the Faculty: being there. *Journal of Geography in Higher Education*, 8(1), 11-25.
- FINK, D.L. (1990): New Faculty Members: The Profession of Tomorrow. *The Journal of Staff Program and Organization Development*.
- FINK, L.D. (1985): First Year on the Faculty: The quality of their teaching. *Journal of Geography in Higher Education*, 9 (2), 129-145.
- GMELCH, W.H.; WILKE, P.K. y LOVRICH, N.P. (1986): Dimensions of Stress among University Faculty: Factor-Analytic Results from a National Study. *Research in Higher Education*, 24 (3) 266-286.
- HARDING, A.G. y SAYER, S. (1976): The objectives of Training university teachers. *UQ Summer*, 299-317.
- HECK, S. y WILLIAMS, C. (1984): The complex roles of the teacher. Citado por C. Marcelo: P. Mingorance y C. Mayor. *Aprender a enseñar en la Universidad: Un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes*. Memoria de Investigación.
- JORDELL, K. (1985) Problems of beginning and more experienced teachers in Norway-Sacandinavian. *Journal of Educational Research*, 29(3), 105-121.
- Ley de Reforma Universitaria (1983). Arts. 1, 2, 8, 3, 11.
- MAGER, G.M. y MYERS (1982): If First Impressions Count: New Professors' Insights and Problems. *Peabody Journal of Education* 106-110.
- MARCELO, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1991): El perfil del profesor universitario y su formación inicial. Ponencia presentada al III Jornadas Nacionales de Didáctica universitaria "Evaluación y desarrollo profesional". Las Palmas de Gran Canaria.
- MAYOR, C. (1992): *La formación del profesor principiante de universidad*. Trabajo de investigación. GID. Universidad de Sevilla.
- MELÉNDEZ, W. y GUZMÁN, R. (1983): *Burnout: The new academic disease*. Associations for the study of Higher Education. Washington D. C.
- MINGORANCE, P.; MAYOR, C. y MARCELO, C. (1993): Aprender a enseñar en la Universidad: Un estudio sobre los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla. GID. Sevilla.
- PENNINGTON, F.C. (1992): Evaluación de necesidades en la educación de adultos. En T. Husen y T.N. Postlethwaite *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vicens-Vives. Ministerio de Educación. Barcelona. Vol.5, p.2517-2521.
- REYNOLDS, M.C. (1989): *Knowledge Base for the Beginning teacher*. Pergamon Press.
- SORCINELLI, M.D. y AUSTIN, A. (Ed.) (1992): *Developing new and junior faculty*. Jossey-Bass. San Francisco.
- SORCINELLI, M.D. (1992): New and junior faculty stress: research and responses. En M. D. Sorcinelli and A. E. Austin *Developing new and junior faculty*. Jossey-Bass, San Francisco.
- SUÁREZ, T.M. (1992): Evaluación de necesidades: estudios. En T. Husen y T.N. Postlethwaite *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vicens-Vives. Ministerio de Educación. Barcelona. Vol.5, p.2521-2523.
- TURNER, J.L. y BOICE, R. (1987): Starting at the beginning: the concerns and needs of new faculty. En J. Kurfiss et al. (Eds) *To improve the academy: Resources for student, faculty and institutional development*, 6, 41-55. The professional and Organizational development Network.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1990): *El profesor como profesional: Formación y desarrollo profesional*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

Abstract

The formative programs include as a characteristic structural the devoted meetings to the fact that the participants determine their/its own needs. To investigate in the problems of the university beginning teachers constitutes the fundamental shaft of this work. The questionnaire is used as strategies of withdrawal of information.

The participating beginning teachers in a Seminar directed to deepen in the strategies didactics specifics of this educational level certifies our sample. The analysis of data and the results originating from the same are presented in this study.