



Vol. 20(2), julio-diciembre 2022, 125-143
ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 22/07/2022
Fecha de aceptación: 09/12/2022

**Máster en Docencia
Universitaria para
Profesorado novel: de la
formación a la innovación**

**Master's Degree in
University Teaching for
Novice Teachers: from
training to innovation**

Teresa Pagés  **Teresa Pagés**

tpages@ub.edu *tpages@ub.edu*

Juan Antonio Amador Campos  **Juan Antonio Amador Campos**

jamador@ub.edu *jamador@ub.edu*

Lourdes Marzo **Lourdes Marzo**

lmarzo@ub.edu *lmarzo@ub.edu*

Eva González **Joan Tomàs Pujolà**

egonzalez@ub.edu *egonzalez@ub.edu*

Joan Tomàs Pujolà  **Joan Tomàs Pujolà**

jtpujola@ub.edu *jtpujola@ub.edu*

Universitat de Barcelona (España)

Universitat de Barcelona (España)

Resumen

La formación en docencia y la adquisición de competencias docentes son elementos primordiales en el desarrollo profesional de cualquier profesor y, por supuesto, del profesorado novel. La Universidad de

Abstract

Teacher training and the acquisition of teaching skills are essential elements in the professional development of any teacher and especially of novice teachers. The University of Barcelona (UB) is the only

To cite this article: Pagés, T., Amador, J.A., Marzo, L., González, E. y Pujolà, J.T. (2022). Master's Degree in University Teaching for Novice Teachers: from training to innovation. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(2), 125-143. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.18125>

Barcelona (UB) es la única universidad española que ofrece un máster destinado a la formación de su profesorado novel, por lo que puede considerarse una iniciativa pionera en el campo de la formación docente universitaria. La apuesta que el Instituto de Desarrollo Profesional (IDP-ICE) de la UB hizo por esta formación en 2009, ofreciendo el Máster en Docencia Universitaria para Profesorado Novel, sigue conservando su utilidad y relevancia, tanto dentro de la UB como en el contexto universitario catalán. El máster es un título propio de la UB que contribuye al desarrollo profesional del profesorado universitario como estrategia de mejora de la calidad docente. Se imparte en modalidad semipresencial, e introduce las competencias docentes, entre ellas la competencia digital. En su impartición colaboran profesorado y expertos profesionales de distintos ámbitos de conocimiento, que aportan una mirada multidisciplinar a la formación. El rasgo distintivo del máster es el sistema integral de valoración del proceso de formación y de la evaluación de los aprendizajes, como un proceso permanente y sistemático. Se realiza el seguimiento y valoración a varios niveles: del proceso de mentoría, de la construcción y contenido del portafolio digital docente, del proyecto de mejora o innovación y su proceso de implementación, y del impacto de la formación en el contexto educativo de cada formando.

Palabras clave: formación docente inicial, profesorado universitario novel, competencias docentes, mejora de la docencia universitaria, desarrollo profesional del profesorado, mentoría.

Spanish university that offers a master's degree aimed at training its new teaching staff, thus being a pioneering initiative in the field of Higher Education (HE) teacher training. The commitment that the Institute of Professional Development (IDP-ICE) of the UB made in 2009 by offering the Master's Degree in University Teaching for Novice Teachers continues to retain its usefulness and relevance, both within the UB and in the Catalan university context. The master's degree contributes to the professional development of university teachers as a strategy for improving HE teaching quality. It is taught in a blended format and develops various teaching skills, including digital skills. Teachers and professional experts from different fields collaborate in the teaching program, providing a multidisciplinary perspective to teacher training. The distinctive feature of the master's degree is the comprehensive system for evaluating the training process and the assessment of learning as a permanent and systematic process. Monitoring and assessment are carried out at various levels: the mentoring process, the construction and content of the digital teaching portfolio, the innovation project and its implementation, and the impact of the training in the educational context of each trainee.

Key words: initial teacher training, novice university teachers, teaching skills, improvement of university teaching, professional development of university teachers, mentoring.

I. Introducción

Para garantizar la calidad de la educación superior es imprescindible que el profesorado universitario, además de dominar los contenidos formativos disciplinarios, posea las competencias necesarias para ejercer una buena docencia. La formación docente del profesorado universitario es un reto importante para la Universidad de Barcelona (UB) por este motivo, el Instituto de Desarrollo Profesional (IDP-ICE) de la UB ofrece un conjunto de programas de formación destinados a impulsar la profesionalización del profesorado y facilitar la adquisición y el desarrollo de competencias docentes. La Sección de Universidad del IDP-ICE es la responsable de diseñar, organizar, gestionar y evaluar los programas de formación. Con la evaluación de estos programas se pretende asegurar un nivel de calidad que facilite el reconocimiento de la formación docente en los procesos de acreditación del profesorado (Feixas y Euler, 2013). Las propuestas formativas se elaboran en base al perfil competencial docente (Pagès, 2014), que las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exigen al profesorado universitario (European Commission, 2013).

Entre los programas de formación del profesorado que lleva a cabo el IDP-ICE destaca el Máster en Docencia Universitaria para Profesorado Novel (Amador *et al.*, 2012), título propio de la UB, dirigido a su personal docente e investigador (PDI) novel. Como criterios para el acceso al máster se requiere no tener más de cinco años de experiencia docente, y tener docencia asignada mientras se cursa el master. La primera edición se inició en el curso 2009-2010, habiéndose organizado hasta el momento (2021-2022) ocho ediciones. Es un master de 60 créditos ECTS, distribuidos en dos años académicos, con una estructura modular y con un sistema de acompañamiento por mentorías. Hasta la séptima edición se impartió en modalidad presencial, pero la pandemia provocada por la COVID-19 obligó a reestructurar la docencia y las actividades programadas, transformándolo a modalidad en línea. A partir del curso, 2021-2022 se aprovechó esta experiencia, para programarlo en modalidad semipresencial. Ayudó a esta adaptación la experiencia acumulada en la organización del máster semipresencial de Docencia para Profesorado Universitario, impartido en la Universidad de Antofagasta (Chile), entre 2012 y 2019.

El máster tiene como finalidad colaborar en el proceso de formación docente del profesorado novel de la UB, dentro de una política de formación continuada, que permita avanzar en la profesionalización de la labor docente, como respuesta a la exigencia de calidad que la sociedad actual demanda a las instituciones de educación superior. El programa formativo contribuye a fomentar una docencia de calidad y a que ésta tenga mayor presencia y reconocimiento en la misión formativa y social de la universidad. Se puede consultar la información detallada en la página web <https://www.ub.edu/idp/web/universitat/novells/>.

2. El Máster como una vía inicial para el desarrollo profesional del profesorado novel

La Universidad, como institución de educación superior, tiene la misión específica de formar a los profesionales que necesita la sociedad y en este sentido el desarrollo profesional de su personal docente e investigador es primordial. Aunque tradicionalmente la cultura de promoción del profesorado ha dado mayor importancia a la investigación,

en detrimento de la docencia, gradualmente se ha ido reconociendo la necesidad de fortalecer y mejorar la función docente, reforzando su vinculación con la investigación. Esto es relevante, especialmente si tenemos en cuenta que en el contexto universitario se incentiva y reconoce la investigación, como elemento primordial en las acreditaciones y el progreso en la carrera universitaria, a la vez que se insiste en diferentes foros sobre la necesidad y la importancia de mejorar la calidad de la docencia (Jacob, Xiong y Ye, 2015). Este cambio, que ha sido progresivo y ha estado influenciado por demandas internas y externas, se ha hecho totalmente necesario a partir de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este contexto es necesario potenciar el perfil docente del profesorado universitario, que debería definirse a partir de las competencias docentes que deben poseer. Por este motivo, los programas de formación y entre ellos, la inicial, son un elemento clave para facilitar el cambio institucional hacia la consecución de este perfil docente e impulsar la mejora de la calidad de la docencia, a través del desarrollo competencial del profesorado. Hay algunas universidades que han comenzado a ofrecer másteres de formación docente para profesorado universitario, pero no con el perfil o adecuación a la formación inicial y bastantes universidades ofrecen itinerarios de formación inicial, pero no como programas de máster.

La orientación formativa que se ofrece en el máster permite adquirir los primeros niveles de las competencias docentes, consensuadas entre las unidades de formación de las universidades públicas catalanas (Torra *et al.*, 2012; Pagés, 2014; Pagés *et al.*, 2016). Estas competencias son:

- Interpersonal
- Metodológica
- Comunicativa
- Planificación y gestión de la docencia
- Trabajo en equipo
- Innovación

Dentro de la metodológica, se ha introducido más recientemente la competencia digital docente.

El escenario formativo en el que se desarrolla la educación superior exige que la actividad docente se plantee como una actuación profesional, que considere al mismo nivel tanto el ejercicio de la docencia como el dominio de los contenidos disciplinarios. Esto significa que los profesores universitarios necesitan desarrollar unas competencias docentes que van más allá del conocimiento de las materias que enseñan, siendo la capacidad de innovación una de las competencias docentes que debería tener un profesor universitario (Pagès *et al.*, 2016).

Entendemos por innovación aquellas actuaciones que se realizan en un sistema para introducir nuevos elementos o mejorar los existentes, con el objetivo de perfeccionar su funcionamiento interno y su relación con el entorno. Los resultados de las actuaciones innovadoras deben tener un impacto visible, ser objetivables y poder

cuantificarse. En el caso de la actividad docente, la innovación debe dirigirse a satisfacer necesidades detectadas y ser coherente con los criterios de calidad de la docencia. Asimismo, la universidad debe tener presente que la innovación es un mecanismo para asegurar la calidad de sus proyectos formativos, lo que implica que los docentes deben tener un nivel de capacitación específica, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón en el máster se incluye un módulo específico sobre mejora e innovación docente, que implica la elaboración de un proyecto que se ha de implementar a la docencia de una asignatura.

3. El plan de estudios. Contenidos formativos y organización

La organización académica, los calendarios, la ratio profesor/alumno, los equipamientos y el apoyo institucional pueden favorecer o dificultar que el profesorado pueda transferir al aula los conocimientos y estrategias adquiridos en los programas de formación. Las líneas de actuación y los rasgos distintivos que marcan la formación del máster son las siguientes:

- Los 60 créditos se distribuyen en dos años académicos.
- Se ha impartido en modalidad presencial desde sus inicios (2009-2010). Desde el curso 2021-2022 se ofrece en modalidad semipresencial, fruto de la adaptación forzada por la pandemia de la COVID-19, y de las sugerencias recogidas en las entrevistas con noveles, mentores, Comisión de seguimiento y profesorado del máster.
- Tiene una estructura modular, lo que permite evaluar por módulos y no por asignaturas.
- La evaluación es continua, por proyectos y trabajo de módulos.
- Se aplica un sistema de mentoría como acompañamiento y tutorización de la formación de los noveles.
- El proceso de la mentoría está supervisado por la Comisión de seguimiento.
- Se realiza una valoración conjunta del proceso de mentoría por la Comisión de seguimiento y la Comisión de coordinación.
- El trabajo de final de máster consiste en la elaboración de un portafolio digital docente, que debe incorporar una propuesta de mejora o innovación en una asignatura, su proceso de implementación, y el análisis y evaluación del impacto en su contexto educativo.
- El contenido y el proceso de creación del portafolio se evalúa a través de una rúbrica, elaborada por los noveles de forma colaborativa.
- Se aplica la observación de la práctica docente como sistema de aprendizaje y mejora de la actuación docente en el aula.

Como se puede ver, el rasgo distintivo del máster es que se ha implementado un sistema integral de valoración del proceso de formación y de la evaluación del aprendizaje, permanente y sistemático. El seguimiento del progreso del profesorado novel se realiza mediante un programa de mentoría que coordina y supervisa la Comisión de seguimiento. Su funcionamiento es paralelo al de la Comisión permanente, que se encarga de la gestión diaria del máster y de revisar los cambios en los contenidos formativos derivados de los procesos de evaluación interna del programa formativo del máster. La Comisión de coordinación vela por el correcto desarrollo del máster y supervisa y aprueba las propuestas de la Comisión permanente.

Los contenidos formativos se distribuyen en diez módulos: Política universitaria; La docencia en la universidad; Planificación y organización docente; Metodologías docentes y evaluación del aprendizaje; Portafolio docente; Práctica docente; Desarrollo profesional; Mejora e innovación docente; Tutoría universitaria; Complementos de formación; Trabajo final de máster. Se puede consultar la información detallada del Plan de estudios en la web del máster: <https://www.ub.edu/idp/web/universitat/novells/>

4. Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC) y procesos de mejora derivados de este sistema

Para garantizar la calidad de sus programas de formación, las universidades cuentan con un SIGC configurado en estándares e indicadores a los que tiene que ajustarse la formación ofrecida para poder recibir una evaluación positiva en los procesos de acreditación de sus títulos. Uno de los estándares del SIGC hace referencia al sistema de formación que la universidad proporciona a su profesorado para ayudarle en el desempeño correcto de su docencia.

Para ajustarse a este sistema de control de la calidad de la formación, desde la Sección de Universidad del IDP-ICE, se ha adaptado el SIGC de la UB como sistema para garantizar y controlar la planificación, la evaluación, el seguimiento y la mejora de la formación ofrecida (Pagès *et al.*, 2016a), con el objetivo de determinar si el programa de formación del máster conseguía los resultados esperados y contribuía de forma eficiente al desarrollo profesional del profesorado novel.

Para planificar la formación y realizar su seguimiento, se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones del SGIC con sus respectivos indicadores:

1. **Diseño y aprobación del plan de formación:** detección de necesidades, adecuación al contexto y perfil de los destinatarios, viabilidad técnica y económica.
2. **Planificación e implementación:** calendario, horarios, espacios, oferta de plazas, criterios de admisión, selección de los formadores, difusión del programa.
3. **Seguimiento del proceso formativo:** sistemas de monitorización del proceso, percepción del formador sobre la organización logística, actitud y satisfacción del profesorado que recibe la formación.
4. **Resultados de la formación:** mecanismos de evaluación del aprendizaje, transferencia de los aprendizajes, impacto de la formación en la mejora de la calidad docente y en el rendimiento de los estudiantes, mecanismos de rendición de cuentas.

Además, se valoran, los siguientes indicadores: a) profesorado novel que lo ha cursado, b) profesorado mentor que ha participado, c) número de solicitudes para cursarlo en cada edición y d) repercusión que esta formación tiene, personal e institucionalmente, en los departamentos y en las facultades.

Para realizar la evaluación de la formación se han tenido en cuenta diferentes modelos, entre ellos, el modelo basado en los cuatro niveles de Kirkpatrick (Kirkpatrick, 1998; Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2006), que es el que se ha utilizado. Los cuatro niveles contemplados son:

- *Nivel 1: Reacción.* Se refiere a la satisfacción que manifiestan los participantes en las actividades formativas una vez finalizada la formación.
- *Nivel 2: Aprendizaje.* Se define como la cantidad de cambio que se produce en los participantes, tanto de conocimientos, como de habilidades, destrezas y actitudes.
- *Nivel 3: Comportamiento.* Se refiere a las nuevas conductas que los participantes despliegan en su lugar de trabajo, en este caso, el aula.
- *Nivel 4: Resultados.* Alude a la efectividad y al impacto de la formación en las diversas áreas de la organización.

Los tres primeros niveles miden los cambios que se producen en las actitudes, conocimientos y competencias del individuo. El cuarto nivel se refiere a los cambios que se producen en el ámbito institucional y organizativo.

En el nivel más básico (nivel 1) se evalúa la satisfacción general de los participantes con la formación que han recibido. Los niveles 2 y 3 hacen referencia a los aprendizajes adquiridos a través de la formación y cómo estos aprendizajes se transfieren a las actividades docentes del profesorado. Cuando hablamos de transferencia nos referimos a la aplicación a la práctica docente, a los procesos de gestión o a la investigación, de los conocimientos, las habilidades y las actitudes adquiridas en los cursos de formación. Por último, en el nivel 4 se evalúan los resultados de la formación y su impacto. Por impacto entendemos la repercusión que la formación recibida por el profesorado tiene sobre los índices de rendimiento de los estudiantes, sobre su actuación docente a medio y largo plazo, y sobre los cambios en la docencia del resto de profesores de la asignatura y del departamento.

En nuestro caso, lo referimos a la forma en que los cambios repercuten en el aula, el departamento, la facultad y la universidad. Es un buen modelo, claro y viable, que va incrementando la complejidad de los indicadores y evidencias, a medida que se va avanzando en los procesos de evaluación de la formación y, por esa razón, se ha incorporado este modelo al SIGC (<https://www.ub.edu/idp/web/qualitat>).

La información recogida a través de SIGC se utiliza para proponer a la Comisión de coordinación del máster los cambios que puedan repercutir en la mejora de la estructura y del programa formativo. Esto hace que a lo largo de las sucesivas ediciones se hayan ido incorporando mejoras tanto en los procesos de gestión como en la estructura del programa formativo.

Para evaluar el desarrollo del máster se emplean indicadores, que se valoran a partir de evidencias, recogidas mediante cuestionarios, entrevistas, sesiones de trabajo y grupos focales, sobre los aspectos organizativos, el seguimiento de los cursos, el desarrollo de las actividades de formación, el rendimiento de los estudiantes, el funcionamiento de las mentorías y de la Comisión de seguimiento, y la transferencia y el impacto del programa de formación.

Seguimiento de los cursos y del desarrollo de las actividades de formación

Al inicio de cada curso, la Comisión permanente del máster se encarga de hacer llegar al profesorado del máster los planes docentes, para su revisión, y las propuestas de mejora, recogidas en los procesos de evaluación del curso anterior. El profesorado revisa el plan docente de sus cursos y en las reuniones de coordinación profesorado de los módulos se comparten y acuerdan las metodologías y los sistemas de evaluación.

El funcionamiento del plan docente y la adecuación y utilidad de los contenidos formativos se evalúan a través de una encuesta institucional, de las entrevistas de la Comisión de seguimiento con las parejas mentores-noveles, de los informes anuales de la Comisión de seguimiento y de las aportaciones (metaplan) de los noveles en una reunión conjunta con la Comisión permanente.

Seguimiento de la planificación del programa formativo

Para analizar la coherencia de la planificación y del programa formativo con los objetivos planteados en el máster, se organizan reuniones y se realizan entrevistas con los noveles, los mentores y la Comisión de seguimiento al final de cada semestre.

En la siguiente lista se muestra un resumen de las aportaciones sobre el proceso de formación, recogidas en las reuniones con los noveles.

1. Satisfacción con la formación:
 - Valoración muy alta de la calidad de los cursos
 - Adecuada selección de los formadores
 - Cursos bien diseñados y planificados
 - Correcta adecuación de los contenidos, metodologías y actividades a los objetivos
 - Alto nivel de aprendizaje, de conocimientos adquiridos, de competencias desarrolladas versus los conocimientos previos
 - Programación de los cursos bien alineada con las necesidades de los asistentes
 - Cuantos más años de experiencia docente del novel, mayor satisfacción con la formación.

Esto implica adaptar al máximo la formación a las necesidades de los noveles y adaptar diferentes estrategias de aprendizaje.

2. Desarrollo de la docencia:

- Ritmo de trabajo desigual, como consecuencia de comentar experiencias particulares.
- Esta situación Implica dispersión y alejamiento de los objetivos del curso. Importante marcar mejor las pautas de trabajo
- Se necesita tiempo para la consolidación de los aprendizajes realizados, por falta de experiencia docente
- Falta de seguridad del profesorado novel
- Necesidad de acompañamiento para transferir los aprendizajes al aula

3. Beneficios que puede aportar la formación:

- Más capacidad para introducir cambios en la docencia, ligados a las competencias adquiridas
- Mejor rendimiento académico de los estudiantes
- Mayor motivación y participación de los estudiantes

4. Factores que pueden dificultar la transferencia de los conocimientos adquiridos en el máster a la práctica docente.

La intención de aplicar los conocimientos adquiridos es significativamente superior a la posibilidad de poderlos aplicar, por el hecho de que hay:

- Poca flexibilidad en la organización de la docencia
- Elevado número de alumnos por grupo
- Limitaciones impuestas por los planes docentes
- Dificultad para trabajar en equipos docentes
- Falta de soporte de los centros y la institución

5. Indicadores de la calidad de la formación y de la implementación del máster

Para conseguir una formación de calidad del profesorado universitario, es imprescindible evaluar las actuaciones de mejora e innovación que se llevan a cabo para garantizar la calidad de la formación. Por eso es necesario diseñar e implementar un sistema de evaluación que permita realizar un seguimiento del proceso formativo con el objetivo de comprobar si se han conseguido los resultados esperados. En cualquier evaluación de

acciones formativas debe considerarse la transferencia del aprendizaje; es decir, como los participantes en la formación incorporan los aprendizajes adquiridos a su trabajo cotidiano. También debe valorarse el impacto de esta formación en los ámbitos en los que se pretende influir: mejores recursos didácticos para el profesorado, mejor docencia, mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes y más relevancia de la docencia en la cultura institucional.

Los indicadores que se utilizan para evaluar la calidad de la formación del máster, están relacionados con aspectos organizativos, seguimiento de los cursos, desarrollo de las actividades de formación, funcionamiento de las mentorías y de la Comisión de seguimiento, rendimiento y transferencia e impacto de la formación (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Evidencias e informantes implicados en la evaluación del programa de formación.

EVIDENCIAS	AGENTES			
	Novales	Mentores	Comisión seguimiento	Comisión permanente
Aspectos organizativos	Encuesta institucional Reuniones noveles y Comisión permanente	Reuniones noveles y mentores con la Comisión de seguimiento	Entrevistas y sesiones de trabajo Informe Comisión de seguimiento	
Seguimiento de los cursos y del desarrollo de las actividades de formación	Encuesta institucional Reuniones noveles y Comisión permanente	Reuniones noveles y mentores con la Comisión de seguimiento	Informe Comisión de seguimiento	
Funcionamiento mentorías	Escalas de valoración	Escalas de valoración	Informe Comisión de seguimiento	
Funcionamiento Comisión de seguimiento			Informe Comisión de seguimiento	
Rendimiento	Portafolios docente		Informe previo a la presentación del portafolio	Seguimiento de la evaluación de los cursos
Transferencia e impacto formación	Encuestas Grupos focales			

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de estos indicadores ponen de manifiesto la valoración que el profesorado novel hace del plan de formación del máster, y su percepción sobre la incidencia que esta formación tiene en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. El análisis y la reflexión sobre los resultados obtenidos, en las consultas realizadas a los noveles de las diferentes ediciones del máster, permiten dar respuesta a una serie de cuestiones, en relación a los retos que plantea la universidad actual y futura, y ayudan a definir cómo debe enfocarse la formación de profesorado universitario novel y, por extensión, de todo el profesorado.

Mentorías

La mentoría tiene una larga tradición en el contexto de las organizaciones, la salud, la educación médica (Cree-Green *et al.*, 2020; Efstathiou *et al.*, 2018; Straus *et al.*, 2013), y en la formación de profesores noveles (Amador *et al.*, 2012; Johnson, 2016). La evaluación del proceso de mentoría se realiza mediante entrevistas y sesiones de trabajo, en las que participan mentores, noveles y profesorado de la Comisión de seguimiento del máster. También se utilizan cuestionarios y escalas de valoración que permiten analizar aspectos relacionados con los objetivos que mentor y novel se han planteado dentro del proceso de mentoría, las características personales del mentor y del novel, que puede facilitar o entorpecer el proceso de mentoría y la experiencia docente del profesor mentor y del novel. En los siguientes enlaces se pueden consultar los instrumentos utilizados para la evaluación del proceso de mentoría.

Cuestionarios mentores y noveles:

- Cuestionario para la valoración del proceso de mentoría. Noveles
- Cuestionario para la valoración del proceso de mentoría. Mentores

Escalas de valoración mentores y noveles:

- Escala de valoración del proceso de mentoría. Noveles
- Escala de valoración del proceso de mentoría. Mentores

Comisión de seguimiento

La evaluación del funcionamiento de la Comisión de seguimiento se realiza mediante reuniones periódicas entre sus miembros y los de la Comisión permanente, al menos dos por curso académico, y de los informes aportados por el profesorado que forma parte de ella.

Encuesta de opinión del profesorado sobre el máster

La opinión del profesorado que imparte docencia en el máster se recoge a través de la encuesta que la Agencia de Postgrado de la UB envía al profesorado, al finalizar cada curso.

Consta de cinco apartados, en el primero se recoge el perfil profesional, el segundo, tercero y cuarto se refiere a aspectos metodológicos, mientras que en el quinto pueden expresar su grado de acuerdo o de desacuerdo en aspectos ligados a la satisfacción.

Encuesta de opinión de los noveles sobre el máster: satisfacción con la formación recibida

La satisfacción sobre el máster se recoge mediante la encuesta que la Agencia de Postgrados hace llegar a los participantes al finalizar cada edición. Consta de un primer apartado que recoge información sociodemográfica y de un segundo apartado con 22

ítems, que se valoran con una escala tipo Likert de 6 puntos (desde 1 = totalmente en desacuerdo, hasta 6 = totalmente de acuerdo). Un último apartado contiene preguntas abiertas para recoger la opinión sobre aspectos a destacar del máster, tanto positivos como a mejorar.

Se ha analizado el resultado de estas encuestas, a partir de la información proporcionada por la Agencia de Postgrado, agrupando conceptualmente los ítems en siete dimensiones: Gestión y organización; Planificación y gestión académica; Metodología; Evaluación; Aprendizaje y adquisición de competencias; Profesorado; Satisfacción global.

El resultado de este análisis indica que el grado de satisfacción es bueno, oscilando entre 4,70 (Aprendizaje y adquisición de competencias) y 4,34 (Planificación y gestión académica), de la escala de 6 puntos. En las sugerencias de las preguntas abiertas, se indicaba que algunos contenidos del máster no habían cubierto suficientemente las expectativas iniciales, lo que planteó la conveniencia de introducir modificaciones en las sucesivas ediciones para ajustarlo mejor al perfil y necesidades del profesorado novel al que se dirige. Además, al finalizar cada edición se recogen las sugerencias de los noveles y, a partir de estas aportaciones, se van introduciendo ajustes en el contenido de los cursos, en los procedimientos de evaluación y en la tutorización académica.

Percepción de la transferencia y del impacto de la formación

La evaluación de la transferencia y del impacto de la formación permite verificar la calidad de las acciones formativas y, por tanto, comprobar si satisface las necesidades que la motiva y si produce mejoras, tanto en el desarrollo profesional individual como en la institución (Amador *et al.*, 2018; Amador y Pagés, 2014; Pagés *et al.* 2016b; Tejada-Fernández y Fernández-Lafuente, 2007).

La recogida de datos sobre la transferencia y el impacto de la formación en la docencia en el aula se realiza mediante una encuesta elaborada por la Sección de Universidad del IDP-ICE.

En esta encuesta se recoge la percepción del profesorado novel sobre la transferencia al aula de las competencias adquiridas y sobre el impacto que el máster ha podido tener en su desarrollo profesional y en los resultados de aprendizaje del alumnado. La encuesta consta de una primera parte que recopila información sobre aspectos sociodemográficos y académicos y una segunda parte con 46 ítems, que se valoran en una escala tipo Likert de 4 puntos (0 = ninguno/nada; 1 = algún cambio/poco; 2 = bastante, 3 = cambios significativos/mucho). Para su análisis los ítems se han agrupado en cuatro dimensiones: A) Beneficios de la formación que repercuten sobre la actividad docente del profesorado y sobre los estudiantes; B) Cambios introducidos en la docencia relacionados con las competencias docentes adquiridas; C) Factores que facilitan la transferencia de los conocimientos adquiridos en la formación; y D) Factores que dificultan la transferencia.

Del análisis de las respuestas se deduce que los noveles valoran bien la formación recibida e indican que ha tenido un efecto beneficioso sobre su actividad docente (media = 2,07), aunque el efecto sobre sus estudiantes ha sido menor (media = 1,69).

Consideran que esta formación les ha ayudado a introducir cambios en su docencia relacionados con las competencias docentes. De estos cambios, el mejor valorado es el referente a la competencia de *Planificación y gestión docente* y a la *Metodológica* (media = 1,88), seguida de las competencias *Interpersonal* y *Comunicativa* (media = 1,73), siendo las competencias de *Innovación* y de *Trabajo en equipo*, las menos valoradas (media = 1,68), aspecto lógico, teniendo en cuenta el perfil del profesorado novel del máster.

En cuanto a los factores que creen les han facilitado la transferencia de los conocimientos adquiridos en su docencia, consideran que son los relacionados con su propia actuación en el aula (media = 1,85) y menos los que dependen de los estudiantes (media = 1,65).

En cuanto a las dificultades para poder aplicar lo aprendido destacan sobre todo las derivadas de la falta de apoyo institucional.

6. Los valores de los indicadores académicos son adecuados para las características del máster

De forma general, la satisfacción con la formación manifestada por los noveles es bastante alta, cumpliendo sus expectativas, incluso el indicador sobre “Recomendarías el máster” tiene una puntuación media de 5 en una escala de 6 puntos. Según estos resultados, podríamos afirmar que el alcance e impacto de la formación que comporta el máster se alinea con el objetivo general de ayudar al profesorado novel a avanzar en su desarrollo profesional y, también en la mejora de la calidad de su docencia y del aprendizaje de los estudiantes, tal y como reflejan los resultados de la encuesta de transferencia e impacto.

Como se puede comprobar en la Tabla 2, la tasa de éxito es excelente (100%), la del rendimiento es alta, oscilando entre el 72% y el 96%, con una media del 85,14% y la tasa de abandono es por lo general baja, variando según las diferentes ediciones del máster, entre el 4% y el 18,7%, con una media del 15,7%.

Tabla 2. Tasas de rendimiento, de éxito y de abandono, ediciones 2009-2021.

Edición	2009-2011	2010 -2012	2011 -2013	2013 -2015	2015 -2017	2017 -2019	2019 -2021
Rendimiento	96%	72%	77%	88%	89%	92%	82%
Éxito	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Abandono	4%	27%	23%	12,5%	17,2%	7,7%	18,7%

Fuente: Elaboración propia.

Tasa rendimiento: relación entre número total créditos superados por curso académico y número total de créditos matriculados. Tasa de abandono: número de noveles que no acabaron el máster en los dos cursos previstos / número de noveles matriculados el primer año.

La variabilidad en la tasa de rendimiento y de abandono va ligada sobre todo a circunstancias personales y profesionales diversas, que impiden poder continuar el máster. El hecho de que algunas personas matriculadas en el primer curso no sigan en segundo curso, y que algunas no finalicen el máster, se ha debido a la pérdida de contrato en la UB o haber encontrado otro trabajo fuera de la UB.

Como estas situaciones se dan ya avanzado el curso, no pueden anular asignaturas. Sí que es cierto que en algunos casos vuelven a matricularse en la siguiente o siguientes ediciones, con lo que, a lo largo del tiempo, han sido muy pocos los que no han finalizado el máster.

Las Tablas 3, 4 y 5 recogen información sobre el perfil del profesorado que imparte docencia en el máster, su nivel profesional y el área de conocimiento a la que pertenece.

Tabla 3. Distribución por perfil del profesorado formador (n = 40).

	CU	TU	TEU	PA	Asoc	Prf.	Téc
PDI UB	7	14	1	3	3		
PDI externo	1	1					
Técnicos UB							4
Técnicos externos							2
Profesionales externos						4	
TOTAL	8	15	1	3	3	4	6
%	20%	37,5%	2,5%	7,5%	7,5%	10%	15%

Fuente: Elaboración propia.

CU: Catedrático universidad; TU: Titular universidad; TEU: Profesorado Titular Escuela Universitaria; PA: Profesorado agregado; Asoc: Profesorado asociado; Prf: Profesional; Téc: Técnicos.

El 75% del profesorado formador es PDI y el 25% restante es técnico o profesional externo; el 80 del profesorado proviene de la UB (Tabla 3).

La Tabla 4 recoge la titulación académica del profesorado del máster: un 80% es doctor y un 20% licenciado.

Tabla 4. Nivel profesional del profesorado formador (n = 40).

	Doctores	Licenciados
PDI UB	27	1
PDI externo	2	
Técnicos UB	1	3
Técnicos externos		2
Profesionales externos	2	2
TOTAL	32	8
%	80%	20%

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 5 presenta la distribución por áreas de conocimiento del profesorado que participa como formador en el máster. La mayoría proviene del área de Ciencias de la educación, seguido del área de Ciencias experimentales, Ciencias sociales y Humanidades

Tabla 5. Distribución por área de conocimiento del profesorado formador (n = 40).

Área conocimiento	
Ciencias de la educación	18 (45%)
Ciencias sociales	4 (10%)
Humanidades	4 (10%)
Ciencias experimentales	6 (15%)
Ciencias de la salud	5 (12,5%)
Ingenierías	2 (5%)
Otros	1 (2,5%)

Fuente: Elaboración propia.

El hecho de que participen como formadores profesorado de diferentes ámbitos de conocimiento, así como profesionales y técnicos, todos ellos expertos en su materia, enriquece la perspectiva que se le puede dar al contenido formativo y, sobre todo, a la aplicación de los conocimientos adquiridos, introduciendo ejemplos de distintas áreas de conocimiento. Esta mirada multidisciplinar, ligada también al perfil del profesorado novel proveniente de diferentes facultades (Tabla 6), enriquece muchísimo su aprendizaje y crea un clima de colaboración y de intercambio de experiencias entre iguales, que trasladan a su departamento, y en el mejor de los casos a la facultad. Este intercambio de ideas y experiencias en sus departamentos en los que, es de suponer, participan los mentores, implica extender el cambio docente que se propone en el máster, más allá del profesorado novel, creando una complicidad entre los noveles, entre éstos y sus mentores, y entre estas parejas y su departamento.

Tabla 6. Profesorado novel matriculado en todas las ediciones, por facultades.

Facultad	Matriculados 2009-2022
Bellas Artes	8 (3,7%)
Información y Medios Audiovisuales	1 (0,5%)
Biología	16 (7,3%)
Ciencias de la Tierra	5 (2,3%)
Derecho	23 (10,6%)
Economía y Empresa	6 (2,7%)
Educación	32 (14,7%)
Farmacia y Ciencias de la Alimentación	22 (10,1%)
Filología y Comunicación	5 (2,3%)
Filosofía	0
Física	4 (1,8%)
Geografía e Historia	9 (4,1%)
Matemáticas e Informática	2 (0,9%)
Medicina y Ciencias de la Salud -Medicina	13 (6%)
Medicina y Ciencias de la Salud -Enfermería	22 (10,1%)
Medicina y Ciencias de la Salud -Odontología	4 (1,8%)
Psicología	26 (11,9%)
Química	20 (9,2%)
TOTAL	218

Fuente: Elaboración propia

Tenemos constancia de que ha habido transferencia de conocimiento haciéndose extensivos a otros grupos de la facultad de origen de los noveles, y a su propia docencia en el aula. Por tanto, el máster, no sólo ayuda a formar al profesorado novel, sino también a transferir esta formación (Amador *et al.* 2018)

7. Adecuación del número, categoría, y criterios de asignación del profesorado formador

La adecuación del profesorado en número y categoría está lógicamente determinada por su campo de trabajo y su experiencia docente. Cuando se diseñó el máster, quedó patente que debía aportarse una visión desde diferentes ámbitos de conocimiento. Por tanto, el máster debía ser innovador no sólo en el nivel de profundidad de los contenidos formativos, sino que además debía aportar nuevos enfoques en la docencia atendiendo a las perspectivas de diferentes ámbitos de conocimiento (ver Tablas 3, 4 y 5).

La asignación de las tareas docentes se basa, mayoritariamente, en la capacidad docente e investigadora y, por tanto, es bastante estable en las diferentes ediciones del máster. Además, el desarrollo de la propia actividad de docencia permite actualizar el contenido impartido de forma permanente. Respecto a la asignación de la supervisión de los TFM, además del profesorado mentor, se revisa por el miembro de la Comisión de seguimiento que realiza el seguimiento de la pareja mentor-novel.

8. La incidencia del máster en la carrera profesional del profesorado novel

Se considera imprescindible indagar sobre la incidencia que ha tenido el máster en la situación personal y profesional del profesorado que lo ha cursado, y, por extensión, si ha tenido influencia, como un mérito, para su contratación o promoción profesional.

Para ello, desde la Sección de Universidad del IDP-ICE se elaboró y distribuyó una encuesta para recoger y evaluar la incidencia que ha tenido el máster en la situación laboral del profesorado que lo había cursado.

La encuesta se envió a todo el profesorado novel que había terminado el máster en las ediciones realizadas entre 2009 y 2017. Respondió un 42 % del total (50% mujeres, 50 % hombres; 42,5% profesorado asociado, 14,3% lector, 14,3% agregado y 28,6% distintas figuras de investigadores (Ramón y Cajal, Retención de talento, etc

Como resumen del análisis de las respuestas obtenidas, destacamos los siguientes puntos:

- Los noveles que han cursado el máster provienen de 16 de las antiguas 18 facultades de la UB, con una desigual representación por facultades.
- La principal razón para cursarlo es la mejora de la docencia, seguida de la promoción profesional.
- Todos los que han respondido indican que actualmente trabajan, la mayoría como docentes en la UB y el resto en otras universidades españolas o europeas.

- El porcentaje de contratados a tiempo parcial al iniciar el máster y al finalizarlo se mantiene, pero disminuye el de tiempo completo.
- Más del 50% de los que siguen trabajando en la UB, tienen dedicación a tiempo parcial. Un porcentaje pequeño (en torno al 10%) han dejado de tener contrato en la UB.
- De los que actualmente trabajan en otras universidades, casi un 90% lo hace a tiempo completo.
- Las respuestas ponen de manifiesto la utilidad del máster para la mejora de su docencia. El área en la que el máster ha tenido mayor repercusión, dentro de la formación docente del profesorado, es la adquisición de conocimientos, de técnicas y de metodologías docentes útiles para su docencia y para sus estudiantes.
- Se destaca el importante esfuerzo añadido a la actividad docente y de investigación que les ha supuesto la realización del máster.
- También resaltan el escaso reconocimiento del máster por parte de las comisiones de selección de profesorado de la UB, y que, al ser un título propio, no tiene un reconocimiento equiparable a los másteres oficiales.

9. Conclusiones

El profesorado universitario es el único colectivo al que no se le exige una formación específica en docencia para acceder a una plaza de profesor. El máster descrito en este artículo se ofrece como una vía para compensar esta carencia.

La formación ofrecida permite la adquisición de competencias docentes ligadas al desarrollo profesional del profesorado universitario.

El programa y los contenidos formativos se renuevan y adaptan en cada edición a partir de las valoraciones internas obtenidas de forma conjunta con los colectivos participante, noveles, profesorado mentor y miembros de la comisión de seguimiento, lo que redundará en la mejora de su calidad.

La aplicación de un sistema de seguimiento y control como el SIGC ha demostrado ser una estrategia eficaz para evaluar el programa de formación, valorar su funcionamiento, su incidencia sobre el desarrollo profesional del profesorado y el impacto sobre su práctica docente.

Se demuestra la adquisición de la competencia en innovación docente a través de la inclusión en el portafolio de un proyecto de mejora e innovación docente. Este proyecto se evalúa por una comisión específica, en la presentación y defensa del TFM.

La gran mayoría de universidades españolas cuentan con planes de formación docente, pero no hay ninguna que ofrezca un máster destinado a la formación de su profesorado novel, con la antigüedad y recorrido del máster que describimos.

La apuesta del IDP-ICE de la UB que hizo en su momento con este máster, pionero en el campo de la formación docente inicial, está en la línea impulsada tanto a nivel de la Secretaría de Universidades e Investigación de la Generalitat de Catalunya (Programa Margarida Comas y Camps, 2018), como del Ministerio de Universidades que plantea entre sus objetivos la creación de programas de formación inicial obligatoria para el profesorado universitario novel.

Referencias

- Amador Campos, J.A., Carrasco Calvo, S., Díaz Álvarez, A., González Fernández, E., Gracenea Zugarramurdi, M., Marzo Ruiz, L., Mato Ferré, M., Pagés Costas, T. y Sayós Santigosa, R. (2012). *La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona*. Octaedro.
- Amador, J.A. y Pagés, T. (2014). La formación del profesorado universitario en las universidades españolas y la transferencia en la formación. En E. Cano y A. Bartolomé (Eds.). *Evaluar la formación es posible*. Colección Transmedia XXI (pp. 35-51). Edicions Universitat de Barcelona. http://www.lmi.ub.es/transmedia21/pdf/7_EvaluarFormacion.pdf
- Amador, J.A., Pagés, T. Sayós, R., Marzo, L., Mato, M. y González, E. (2018). Transferencia e impacto del máster en docencia para profesorado universitario del ICE de la Universitat de Barcelona. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, Núm. 4: 1-15. ISSN: 2385-6203. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/348914/440120>
- Cree-Green, M., Carreau, A.M., Davis, S.M., Frohnert, B.I., Kaar, J.L., Ma, N.S., Nokoff, N.J., Reusch, J., Simon, S.L. y Nadeau, K.J. (2020). Peer mentoring for professional and personal growth in academic medicine. *Journal of Investigative Medicine: the official publication of the American Federation for Clinical Research*, 68(6), 1128–1134. <https://doi.org/10.1136/jim-2020-001391>
- Efstathiou, J.A., Drumm, M.R., Paly, J.P., Lawton, D.M., O'Neill, R.M., Niemierko, A., Leffert, L.R., Loeffler, J.S. y Shih, H.A. (2018). Long-term impact of a faculty mentoring program in academic medicine. *PloS One*, 13(11), e0207634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207634>
- European Commission. (2013). EU high-level group: train the professors to teach. Bruselas: Press release. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_en.htm
- Feixas, M. y Euler, D. (2013). Academics as teachers: New approaches to teaching and learning and implications for professional development programs. *International HELT Review*, 2(12). <http://hetl.org/all-categories/academics-as-teachers-new-approaches-to-teaching-and-learning>
- Jacob, W.J., Xiong, W. y Ye, H. (2015). Professional development programmes at world-class universities. *Palgrave Communications*, 1, 15002. <https://doi.org/10.1057/palcomms.2015.2>
- Johnson, W.B. (2016). *On being a mentor: A guide for higher education faculty* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315669120>
- Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating training programs. The four levels* (2nd edition). errett-Koehler Publishers, Inc.

- Kirkpatrick, D.L. y Kirkpatrick, J.D. (2006). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles* (3ª ed.). Gestión 2000.
- Pagés, T. (Coord.). (2014). *Propuesta de un marco de referencia competencial del profesorado universitario y adecuación de los planes de formación basados en competencias docentes* (Memoria final). Octubre 2014. https://red-u.org/wp-content/uploads/propias/MEMORIA_PROYECTO_REDU2012-Teresa_Pages.pdf
- Pagés, T., Hernández, C., Abadía, A.R., Bueno, C., Ubieto-Artur, I., Márquez, D., Sabaté, S. y Jorba, H. (2016). La innovación como competencia docente en la universidad: Innovación orientada a la mejora de aprendizaje. *Aloma*, 34(1), 33-43. <https://doi.org/10.51698/aloma.2016.34.1.33-43>
- Pagés, T., Sayós, R., Amador, J.A., González, E. y Marzo, L. (2016a). El sistema de garantía de calidad de los planes de formación del profesorado universitario. En: FECIES 2016. Ed. Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), Granada, pp. 615-622. ISBN:978-84-09-02095-9. https://www.ugr.es/~aepc/FECIES_16/LIBROCAPITULOXIII.pdf
- Pagés, T., Sayós, R., Amador, J.A., González, E., Marzo, L. y Mato, M. (2016b). La formación docente del profesorado de la Universidad de Barcelona: satisfacción, transferencia e impacto. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 17, 41-48. <http://doi.org/10.7203/attic.17.9103>
- Programa Margalida Comas. Secretaria d'Universitats i Recerca. Generalitat de Catalunya. (2018). <https://govern.cat/govern/docs/2018/09/28/11/11/bf56b3c6-8ad1-496c-93cd-b4fa984ecb4a.pdf>
- Straus, S.E., Johnson, M.O., Marquez, C. y Feldman, M.D. (2013). Characteristics of successful and failed mentoring relationships: a qualitative study across two academic health centers. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 88(1), 82–89. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31827647a0>
- Tejada-Fernández, J. y Fernández-Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412007000200004
- Torra, I., Corral, I., Pérez, M.J., Pagès, T., Valderrama, E., Márquez, M.D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, A.P., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M.C. y Tena, A. (2012): Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>