



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorat en Educació

Aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell



Tesi doctoral
Realitzada per Laia Encinar Prat
Dirigida per Dr. Joaquín Gairín Sallán

Bellaterra, maig del 2021



Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorat en Educació

Aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell

Tesi doctoral

Doctoranda: Laia Encinar Prat

Director: Dr. Joaquín Gairín Sallán

Bellaterra, maig del 2021

Agraïments

Tot just a l'inici del doctorat, en una xerrada a la facultat, vaig escoltar una frase que deia així: "Després de la tesi hi ha vida, però primer és la tesi". En aquell moment, i sense subestimar els esforços i els sacrificis que comporta la realització del doctorat, vaig intuir que no calia seguir al peu de la lletra aquell consell. Ara, estant a la recta final, miro enrere i me n'alegro de no haver cedit davant d'aquella afirmació.

L'elaboració de la tesi doctoral ha estat un viatge llarg que, malgrat ser solitari en bona part dels moments, també ha obert les portes al coneixement de persones, paisatges, melodies i interessos diversos que han transcendit l'àmbit acadèmic. Aquest recorregut no ha estat exempt de girs inesperats que han evidenciat que, de vegades, quan es tanca una porta, s'obre una finestra amb millors vistes.

Al llarg d'aquest trajecte m'han acompanyat un conjunt de persones que, tot i que no hagin escrit ni una sola paraula de la tesi doctoral, han contribuït d'una manera o altra en el seu desenvolupament. És per aquest motiu que m'agradaria plasmar unes paraules d'agraïment a totes elles.

Al Joaquín Gairín, per descobrir-me l'interessant món de l'aprenentatge informal, per l'autonomia brindada a l'hora de realitzar el doctorat, per la disponibilitat davant de qualsevol consulta i per l'aportació de diverses perspectives entorn la tesi.

Al professorat novell, caps de Departament i persones expertes que han participat en l'estudi, per la col·laboració desinteressada, sense la qual no hagués estat possible arribar a cap resultat, i per fer que la recollida de dades fos de les etapes més apassionants.

A la Universitat Autònoma de Barcelona, per ser un entorn d'acollida i de creixement, per haver-la pogut viure i gaudir en el si de diferents posicions, per haver-me despertat l'interès sobre l'Educació Superior des de dins i per haver-me apropat a persones interessants.

Al professorat de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB amb els quals hem coincidit al llarg dels anys, per haver-me il·lustrat entorn la pedagogia i les seves possibilitats de transformació social. En especial, gràcies a aquells i aquelles que m'han obert horitzons més enllà de les aules, m'han ofert oportunitats de desenvolupament professional i hem col·laborat junts de tu a tu, dels quals n'he après tant.

Als companys i companyes de grau, màster i doctorat amb qui, el fet de compartir les mateixes circumstàncies, ens ha portat a intercanviar impressions, inquietuds, dubtes i progressos. En definitiva, a fer molt més amena l'experiència.

Als meus pares, per haver despertat en mi la curiositat per les petites coses, per haver viscut l'experiència universitària de prop, oferint-me incondicionalment el seu suport i aportant-me els seus punts de vista, i per viure amb emoció totes les meves aventures.

Als avis, per donar tant de valor als estudis, però alhora mostrar-me la importància de l'aprenentatge informal, i per estar tant o més contents que jo que, per fi, hagi finalitzat el doctorat.

Al Victor, per endinsar-se al meu món particular, per fer-me riure amb el toc d'humor que només nosaltres entenem, per escoltar amb interès totes les meves històries i per crear-ne de noves.

A l'Ariadna, per la seva amistat sincera, pel seu interès constant, per compartir confidències tot descobrint nous indrets i per estar sempre disposada a esbargir-nos xerrant de qualsevol qüestió.

A la Leila, per haver iniciat el recorregut cap a la recerca juntes, vivint múltiples peripècies, aprenent una de l'altra i mostrant-me que és possible transcendir els límits establerts.

Als contextos laborals en els quals m'he desenvolupat professionalment abans i durant la realització d'aquest doctorat i a les persones que hi he conegut, perquè cadascun d'ells m'han aprofitat a l'Educació Superior, a la recerca, a la docència, a la coordinació,... cosa que ha fet que el tema de la tesi estigui carregat de sentit per mi.

Al CETT, pel suport econòmic i la flexibilitat horària proporcionada per poder-me dedicar a la tesi, sense la qual la finalització del doctorat no hagués estat tan plàcida. A tots els companys/es i estudiants que animen el meu dia a dia laboral i m'han fet desconnectar momentàniament del doctorat. Una menció especial a la Maria, l'Oscar i la Rat, per la proximitat i la confiança; al Jordi, l'Aurèlie, la Marta i la Núria, pel recolzament mutu en els nostres doctorats i per mantenir viu l'esperit júnior, i l'Oriol, per la complicitat i per la clarividència estadística aportada en els moments on analitzar les dades de la tesi semblava un embolic difícil de desencallar.

A totes aquelles persones amb les quals hem coincidit en algun moment del camí i hem compartit converses que m'han fet descobrir pensaments i experiències de vida diverses.

Perquè... "després de la tesi hi ha vida, però mentrestant també". Així que a tots i a totes, moltes gràcies per ser-hi!

Manresa, maig del 2021

ÍNDEX

Agraïments	5
Índex de taules	11
Índex de figures	14
Introducció	17
BLOC 1 INTRODUCCIÓ I MARC TEÒRIC	19
Capítol 1. Justificació i disseny	20
1.1. Justificació de la recerca	20
1.2. Objectius de la recerca	25
1.3. Plantejament general de la recerca.....	25
1.4. Fases de la recerca i cronograma	28
Capítol 2. Docència universitària.....	32
2.1. La funció docent del professorat universitari	32
2.1.1. Perfil professional.....	32
2.1.2. Desenvolupament professional.....	36
2.1.3. Professorat novell.....	40
2.1.4. Formació prèvia per la docència universitària.....	43
2.2. Competències del professorat universitari	47
2.2.1. El concepte de competència.....	48
2.2.2. Les competències docents del professorat universitari.....	52
2.2.3. Síntesi de les competències docents del professorat universitari.....	79
2.3. A mode de resum.....	84
Capítol 3. Aprentatge informal	86
3.1. Definició de l'aprenentatge informal	86
3.1.1. Aprentatge informal	86
3.1.2. Aprentatge informal al lloc de treball	91
3.2. Motius per l'aprenentatge informal	96
3.3. Vies d'aprenentatge informal	98
3.3.1. Vies d'aprenentatge informal en contextos no universitaris.....	98
3.3.2. Vies d'aprenentatge informal del professorat universitari.....	109
3.3.3. Vies d'aprenentatge informal del professorat universitari novell	116
3.3.4. Síntesi de les vies d'aprenentatge informal del professorat universitari	120
3.4. A mode de resum.....	125
Capítol 4. Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal	127
4.1. L'aprenentatge en el si de les organitzacions	127
4.2. Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal	130

4.2.1. Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal en organitzacions no educatives.....	131
4.2.2. Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal en organitzacions educatives no universitàries.....	137
4.2.3. Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal en l'organització universitària	146
4.3. Propostes per l'aprenentatge informal i el desenvolupament professional del professorat novell	164
4.4. Síntesi d'elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal	168
4.5. A mode de resum.....	173
BLOC 2 MARC APLICATIU.....	175
Capítol 5. Disseny de l'estudi de camp.....	176
5.1. Tipologia de recerca	176
5.2. Disseny metodològic.....	178
5.3. Tècniques de recollida de dades	181
5.3.1. Qüestionari.....	185
5.3.1.1. Disseny.....	186
5.3.1.2. Validesa i fiabilitat	192
5.3.2. Entrevista	195
5.3.2.1. Disseny.....	197
5.3.2.2. Validesa	199
5.3.3. Grups de discussió	200
5.3.3.1. Disseny.....	201
5.3.3.2. Validesa	202
5.4. Població i mostra	202
5.4.1. Mostra del qüestionari.....	204
5.4.2. Mostra de les entrevistes.....	206
5.4.3. Mostra dels grups de discussió	208
5.5. A mode de resum.....	211
Capítol 6. Desenvolupament de l'estudi de camp	213
6.1. Fase d'aplicació dels qüestionaris	213
6.1.1. Preparació de l'accés al camp	213
6.1.2. Obtenció de les dades.....	217
6.1.3. Tractament de les dades	218
6.2. Fase d'aplicació de les entrevistes	221
6.2.1. Preparació de l'accés al camp	221
6.2.2. Obtenció de les dades.....	224
6.2.3. Tractament de les dades	226

6.3. Fase d'aplicació dels grups de discussió	232
6.3.1. Preparació de l'accés al camp	232
6.3.2. Obtenció de les dades	238
6.3.3. Tractament de les dades	240
6.4. Qüestions ètiques.....	244
6.5. Dificultats i incidències del treball de camp.....	245
6.6. A mode de resum.....	246
Capítol 7. Resultats sobre l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell	248
7.1. Perfil dels participants	248
7.2. Aprentatge informal	255
7.3. Motius per l'aprenentatge informal	258
7.4. Competències docents	268
7.5. Vies d'aprenentatge informal	283
7.6. Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal	312
7.7. A mode de resum.....	336
Capítol 8. Resultats entorn el model de foment de l'aprenentatge informal.....	338
8.1. Propostes pel foment de l'aprenentatge informal	338
8.2. Procés d'elaboració del model de foment de l'aprenentatge informal.....	354
8.3. Model provisional de foment de l'aprenentatge informal	357
8.3.1. Elements que conformen l'aprenentatge informal	357
8.3.2. Principis d'intervenció	359
8.3.3. Propostes pel foment de l'aprenentatge informal	360
8.3.4. Estratègies d'acció organitzatives	360
8.4. Validació del model	366
8.4.1. Perfil dels participants.....	366
8.4.2. Elements que conformen l'aprenentatge informal	367
8.4.3. Principis d'intervenció	370
8.4.4. Propostes institucionals pel foment de l'aprenentatge	374
8.4.5. Estratègies d'acció.....	381
8.5. Model definitiu pel foment de l'aprenentatge.....	388
8.5.1. Elements que conformen l'aprenentatge informal	388
8.5.2. Principis d'intervenció	390
8.5.3. Propostes institucionals pel foment de l'aprenentatge informal	392
8.5.4. Estratègies d'acció.....	393
8.6. A mode de resum.....	398
BLOC 3 MARC CONCLUSIU	400

Capítol 9. Discussió i conclusions	401
9.1. Discussió.....	401
9.1.1. Motius per l'aprenentatge informal del professorat universitari novell.....	401
9.1.2. Competències docents desenvolupades mitjançant l'aprenentatge informal	403
9.1.3. Vies d'aprenentatge informal	406
9.1.4. Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal	411
9.1.5. Propostes pel foment de l'aprenentatge informal	419
9.2. Conclusions	423
9.2.1. Motius per l'aprenentatge informal del professorat universitari novell.....	423
9.2.2. Competències docents desenvolupades mitjançant l'aprenentatge informal	424
9.2.3. Vies d'aprenentatge informal	426
9.2.4. Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal	430
9.2.5. Propostes pel foment de l'aprenentatge informal	436
9.2.6. Principis d'intervenció i estratègies d'acció.....	438
9.2.7. Validació del model de foment de l'aprenentatge informal	440
9.3. Limitacions	442
9.3.1. Limitacions respecte l'investigadora.....	443
9.3.2. Limitacions respecte l'objecte d'estudi	443
9.3.3. Limitacions respecte la metodologia.....	444
9.4. Futures línies d'investigació	445
9.5. Futures línies d'intervenció	446
BLOC 4 REFERÈNCIES I ANNEXOS	448
Capítol 10. Referències.....	449
Capítol 11. Annexos	469
11.1. Qüestionari.....	469
11.1.1. Exemple de correu de contacte als jutges per la validació del qüestionari	469
11.1.2. Exemple de graella de validació del qüestionari pels jutges.....	470
11.1.3. Guió del qüestionari.....	481
11.1.4. Apha de Cronbach	485
11.2. Entrevista.....	488
11.2.1. Guió d'entrevista	488
11.3. Grup de discussió	492
11.3.1. Guió del grup de discussió de caps de Departament d'universitats públiques i/privades.....	492
11.3.2. Guió del grup de discussió d'experts/es.....	493

Índex de taules

Taula 1: Perfils de professorat universitari	36
Taula 2: Formació requerida al professorat segons l'etapa educativa	44
Taula 3: Unitats de competència del professorat.....	53
Taula 4: Competències i tasques del professorat universitari.....	55
Taula 5: Competències del professorat universitari en el marc de l'EEES.....	57
Taula 6: Dominis de competències docents del professorat universitari	57
Taula 7: Competències i accions del professorat universitari	59
Taula 8: Competències docents del professorat universitari.....	61
Taula 9: Accions derivades de la competència de tutorització	62
Taula 10: Model competencial del professorat universitari.....	63
Taula 11: Competències del professorat universitari.....	64
Taula 12: Competències i sub-competències del professorat universitari.....	64
Taula 13: Funcions i tasques del professorat universitari	68
Taula 14: Competències del professorat universitari.....	68
Taula 15: Perfils i competències del professorat universitari	69
Taula 16: Competències del professorat universitari.....	70
Taula 17: Dimensions del professorat universitari	71
Taula 18: Competències i sub-competències docents del professorat universitari	72
Taula 19: Competències del professorat universitari.....	72
Taula 20: Competències docents i unitats de competència del professorat universitari	74
Taula 21: Competències digitals del professorat universitari.....	77
Taula 22: Síntesi de les competències docents del professorat universitari	79
Taula 23: Tipologia d'aprenentatge informal segons la intencionalitat i la consciència d'aprenentatge.....	88
Taula 24: Tipologia d'aprenentatge informal segons el temps.....	89
Taula 25: Diferències entre l'aprenentatge formal, no formal i informal	89
Taula 26: Comparativa entre l'aprenentatge de la formació reglada i del lloc de treball	92
Taula 27: Comparativa entre l'aprenentatge i la formació al lloc de treball	92
Taula 28: Dimensions de les activitats d'aprenentatge auto-iniciat.....	101
Taula 29: Vies d'aprenentatge informal individuals i interactives.....	101
Taula 30: Tipologia d'aprenentatge informal.....	104
Taula 31: Característiques del caràcter de l'aprenentatge informal.....	105
Taula 32: Activitats individuals i col·lectives d'aprenentatge informal	106
Taula 33: Activitats d'aprenentatge informal segons el contacte amb altres persones	107
Taula 34: Activitats del professorat per aprendre sobre docència	108
Taula 35: Activitats d'aprenentatge informal segons les accions del professorat universitari	111
Taula 36: Activitats d'aprenentatge informal segons el rol del professorat universitari	112
Taula 37: Vies d'aprenentatge informal del professorat universitari novell.....	118
Taula 38: Síntesi de les vies d'aprenentatge informal	120
Taula 39: Dimensions de l'aprenentatge organitzatiu	133
Taula 40: Factors organitzatius influents en l'aprenentatge informal.....	133
Taula 41: Elements influents en l'aprenentatge al lloc de treball	134

Taula 42: Elements que influencien l'aprenentatge informal	135
Taula 43: Facilitadors i barreres organitzatius de l'aprenentatge informal	138
Taula 44: Característiques entre cultura de col·laboració i col·legialitat artificial.....	141
Taula 45: Factors condicionants de la transferència de la formació reglada sobre docència per part de professorat universitari	151
Taula 46: Factors influents en l'adquisició de competències d'innovació del professorat universitari	152
Taula 47: Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal del professorat universitari novell	153
Taula 48: Factors organitzatius influents en l'aprenentatge informal.....	161
Taula 49: Elements influents en la motivació del professorat universitari	164
Taula 50: Síntesi dels elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal	168
Taula 51: Matriu relacional dels objectius de recerca i les tècniques de recollida d'informació.....	184
Taula 52: Orientacions pel disseny del qüestionari	186
Taula 53: Característiques de les preguntes del qüestionari	189
Taula 54: Judges participants en la validació del qüestionari	192
Taula 55: Criteris per la validació del qüestionari.....	193
Taula 56: Modificacions realitzades al qüestionari inicial a partir de la validació dels judges	193
Taula 57: Alpha de Cronbach del qüestionari.....	194
Taula 58: Protocol per l'aplicació d'una entrevista	196
Taula 59: Selecció dels resultats quantitius per la seva inclusió en l'entrevista.....	197
Taula 60: Distribució temàtica de les preguntes de l'entrevista.....	199
Taula 61: Modificacions realitzades a l'entrevista inicial a partir de la validació conceptual.....	199
Taula 62: Distribució temàtica de les preguntes del grup de discussió	202
Taula 63: Universitats participants a la recerca	203
Taula 64: N° de professorat de les universitats participants el curs 2017/2018.....	203
Taula 65: Mostra del qüestionari.....	206
Taula 66: Mostra de les entrevistes.....	208
Taula 67: Mostra dels grups de discussió	209
Taula 68: Mostra del grup de discussió de caps de Departament d'universitats públiques.....	210
Taula 69: Mostra del grup de discussió de caps de Departament d'universitats privades	210
Taula 70: Mostra del grup de discussió d'experts/es.....	211
Taula 71: Distribució temàtica de les preguntes del qüestionari	215
Taula 72: Correus de participació al qüestionari enviats al professorat novell	217
Taula 73: Correus enviats a càrrecs universitaris	218
Taula 74: Recompente de respostes del qüestionari	219
Taula 75: Codificació de variables del qüestionari	219
Taula 76: Recodificació de variables del qüestionari	220
Taula 77: Distribució temàtica de les preguntes de l'entrevista.....	221
Taula 78: Participants amb interès de participar a les entrevistes	223
Taula 79: Professorat contactat per participar a les entrevistes	224
Taula 80: Nombre de docents novells participants a les entrevistes.....	226
Taula 81: Codificació dels participants a les entrevistes	227

Taula 82: Relació de categories emergides a través de l'anàlisi qualitativa de les entrevistes.....	229
Taula 83: Distribució temàtica de les preguntes dels grups de discussió	233
Taula 84: Passos per a la realització d'un grup de discussió	233
Taula 85: Possibles participants als grups de discussió de caps de Departament	236
Taula 86: Caps de Departaments d'universitats públiques contactats pel grup de discussió	237
Taula 87: Caps de Departaments d'universitats privades contactats pel grup de discussió	237
Taula 88: Possibles participants al grup de discussió de persones expertes	237
Taula 89: Persones expertes contactades pel grup de discussió	238
Taula 90: Durada dels grups de discussió	239
Taula 91: Codificació dels participants als grups de discussió	240
Taula 92: Relació categories emergides de l'anàlisi qualitativa dels grups de discussió	242
Taula 93: Perfil del participants de l'entrevista	253
Taula 94: Freqüències en relació a l'aprenentatge informal en docència.....	255
Taula 95: Resultats de la prova de correlació de Spearman sobre l'aprenentatge informal	256
Taula 96: Chi-quadrat entre els ítems referents a aprenentatge informal i les variables sociodemogràfiques	257
Taula 97: Freqüències en relació a la formació reglada sobre docència	258
Taula 98: Correlació de Spearman sobre la formació reglada i l'aprenentatge informal	260
Taula 99: Chi-quadrat entre els ítems referents a la formació reglada i les variables sociodemogràfiques	261
Taula 100: Percentatge dels ítems sobre formació reglada per universitat.....	262
Taula 101: Percentatge dels motius de l'aprenentatge informal sobre el total de participants a les entrevistes.....	263
Taula 102: Freqüències de les competències docents desenvolupades a través de l'aprenentatge informal	268
Taula 103: Significació de la prova del Chi-quadrat entre les competències docents i les variables sociodemogràfiques.....	270
Taula 104: Percentatge de les competències docents a les entrevistes	274
Taula 105: Freqüències sobre l'ús de les vies d'aprenentatge informal.....	283
Taula 106: Vies utilitzades per aprendre informalment emergents al qüestionari	284
Taula 107: Freqüències sobre la utilitat de les vies d'aprenentatge informal	284
Taula 108: Vies considerades útils per aprendre informalment emergents al qüestionari	285
Taula 109: Correlació de Spearman entre l'ús i la utilitat de les vies d'aprenentatge informal	286
Taula 110: Significació de la prova del Chi-quadrat entre el nivell d'ús de les vies d'aprenentatge informal i les variables sociodemogràfiques.....	288
Taula 111: Significació de la prova del Chi-quadrat entre el nivell d'utilitat de les vies d'aprenentatge informal i variables sociodemogràfiques	295
Taula 112: Percentatge de l'aparició de les vies d'aprenentatge informal a les entrevistes.....	298
Taula 113: Freqüències dels elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal	313

Taula 114: Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal emergents al qüestionari	314
Taula 115: Significació de la prova del Chi-quadrat entre els elements organitzacionals i les variables sociodemogràfiques	315
Taula 116: Percentatge de l'aparició dels elements organitzacionals a les entrevistes	319
Taula 117: Freqüències de les propostes pel foment de l'aprenentatge informal	339
Taula 118: Significació de la prova del Chi-quadrat entre les propostes pel foment de l'aprenentatge informal i les variables sociodemogràfiques.....	341
Taula 119: Percentatge de les propostes pel foment de l'aprenentatge informal sobre el total de participants.....	344
Taula 120: Propostes derivades del qüestionari segons la seva necessitat d'implementació	355
Taula 121: Propostes derivades de l'entrevista segons la seva necessitat d'implementació	356
Taula 122: Conjunt de propostes organitzacionals englobades dins del model	360
Taula 123: Estratègies d'acció organitzatives segons la tipologia d'universitat	362
Taula 124: Fases per la implementació del programa d'intervenció	365
Taula 125: Perfil dels participants al grup de discussió	367
Taula 126: Percentatge de l'aparició dels elements que conformen l'aprenentatge informal als grups de discussió.....	368
Taula 127: Canvis per la millora del model entorn als elements que conformen l'aprenentatge informal	370
Taula 128: Percentatge d'elements entorn els principis d'intervenció.....	370
Taula 129: Canvis per la millora del model entorn als principis d'intervenció	373
Taula 130: Percentatge de l'aparició de les propostes institucionals pel foment de l'aprenentatge informal	374
Taula 131: Canvis per la millora del model entorn a les propostes pel foment de l'aprenentatge informal	380
Taula 132: Percentatge de l'aparició de les estratègies d'acció	381
Taula 133: Canvis per la millora del model entorn a les estratègies d'acció	387
Taula 134: Conjunt de propostes institucionals englobades dins del model.....	393
Taula 135: Estratègies d'acció	394
Taula 136: Fases per la implementació del programa d'intervenció	397

Índex de figures

Figura 1: Procés cíclic de recerca educativa.....	26
Figura 2: Disseny del procés de recerca de la tesi doctoral.....	26
Figura 3: Cronograma	31
Figura 4: Perfils professionals de la família professional de l'educació.....	33
Figura 5: Elements configuradors del perfil professional.....	34
Figura 6: Etapes del desenvolupament professional del professorat universitari	38
Figura 7: Interacció entre capacitats i competències	50
Figura 8: Configuració actual de la professionalitat	51
Figura 9: La competència en l'encreuament de dominis	51
Figura 10: Dimensions del coneixement professional pràctic del professorat universitari	60
Figura 11: Competències clau del professorat universitari	63

Figura 12: Acció i reflexió en diferents tipus d'aprenentatge.....	93
Figura 13: Model d'aprenentatge informal i incidental.....	94
Figura 14: Estadis de desenvolupament organitzacional	128
Figura 15: Condicionants del desenvolupament professional del professorat universitari	148
Figura 16: Factors per l'aprenentatge organitzatiu a la universitat	153
Figura 17: Microcultures universitàries influents a l'aprenentatge informal	157
Figura 18: Model explicatiu seqüencial	178
Figura 19: Instruments i fonts d'informació.....	180
Figura 20: Variables de la recerca.....	181
Figura 21: Etapes per l'aplicació d'un qüestionari.....	186
Figura 22: Secció inicial del qüestionari	214
Figura 23: Secció d'exemple del qüestionari.....	215
Figura 24: Plantilla de correu electrònic d'invitació a la participació al qüestionari ...	216
Figura 25: Plantilla de correu electrònic d'invitació a la participació a l'entrevista	222
Figura 26: Procés de categorització.....	228
Figura 27: Exemple de categorització de les entrevistes amb el programa QDA Miner Lite.....	228
Figura 28: Plantilla de correu electrònic d'invitació a la participació al grup de discussió de caps de Departament universitari	234
Figura 29: Plantilla de correu electrònic d'invitació a la participació al grup de discussió de persones expertes en la temàtica	235
Figura 30: Exemple de categorització dels grups de discussió amb el programa QDA Miner Lite	241
Figura 31: Variables sociodemogràfiques respecte el perfil del professorat	249
Figura 32: Mostra de professorat universitari novell segons franges d'edat	249
Figura 33: Mostra de professorat universitari novell segons la universitat	250
Figura 34: Mostra de professorat universitari novell segons l'àmbit de coneixement	251
Figura 35: Mostra de professorat universitari novell segons la categoria professional	251
Figura 36: Mostra de professorat universitari novell segons l'experiència docent universitària i l'experiència docent a la universitat actual	252
Figura 37: Mostra de professorat universitari novell segons l'experiència docent no universitària.....	253
Figura 38: Nivell d'aprenentatge informal alt del professorat universitari novell segons l'àmbit de coneixement	258
Figura 39: Distribució del professorat segons el seu nivell de realització de formació reglada i d'aprenentatge informal	259
Figura 40: Distribució del professorat segons els ítems referents a la formació reglada per àmbit de coneixement	263
Figura 41: Gràfic sobre les competències desenvolupades a través de l'aprenentatge informal	269
Figura 42: Percentatge de desenvolupament de les competències docents a partir de l'aprenentatge informal segons la tipologia d'universitat	273
Figura 43: Percentatge de desenvolupament de les competències docents a partir de l'aprenentatge informal segons l'àmbit de coneixement.....	274
Figura 44: Gràfic sobre l'ús i la utilitat de les vies d'aprenentatge informal.....	285
Figura 45: Percentatge de l'ús de vies d'aprenentatge informal segons la tipologia d'universitat.....	292

Figura 46: Freqüències de l'ús de vies d'aprenentatge informal segons l'àmbit de coneixement	293
Figura 47: Freqüències de l'ús de vies d'aprenentatge informal segons el gènere....	293
Figura 48: Elements organitzacionals que faciliten bastant i molt l'aprenentatge informal en docència	314
Figura 49: Elements organitzacionals afavoridors de l'aprenentatge informal segons la tipologia d'universitat	319
Figura 50: Percentatge de les propostes necessàries per l'aprenentatge informal	339
Figura 51: Percentatge de les propostes necessàries per l'aprenentatge informal segons el gènere	343
Figura 52: Percentatge de les propostes necessàries per l'aprenentatge informal segons la tipologia d'universitat.....	344
Figura 53: Variables que conformen el fenomen de l'aprenentatge informal	357
Figura 54: Variables que conformen el fenomen de l'aprenentatge informal del professorat universitari.....	388

Introducció

La docència és una de les funcions que desenvolupa el professorat universitari al seu lloc de treball. Tot i així, els docents no han estat formats de manera reglada per aquesta funció professional, cosa que condueix a pensar que l'aprenentatge en docència es podria desenvolupar de manera informal. Davant de la importància que pot tenir l'aprenentatge informal en docència en el desenvolupament professional del professorat universitari novell, la present recerca pretén caracteritzar aquest fenomen de forma holística per comprendre com s'articula en el si de les organitzacions d'Educació Superior. Així mateix, també cerca aportar orientacions per tal de promoure aquest tipus d'aprenentatge en el si de la universitat, donant així resposta a les necessitats formatives del professorat.

Precisament, la present recerca té com a primer objectiu general analitzar l'aprenentatge informal del professorat universitari novell en docència, tot caracteritzant els motius d'aquest aprenentatge, les competències docents que s'han adquirit, les vies d'aprenentatge informal utilitzades i la influència dels elements organitzacionals en aquest aprenentatge. A més, també contempla un segon objectiu general, que té el propòsit de dissenyar un model per impulsar l'aprenentatge informal en docència en el si de les organitzacions universitàries que inclogui uns principis d'intervenció, unes propostes institucionals i unes estratègies d'acció.

Per tal de donar resposta als objectius de la investigació, la metodologia utilitzada s'ha basat en un disseny mixt, tant quantitatiu com qualitatiu. En aquest sentit, s'ha aplicat un qüestionari a professorat universitari novell de les universitats públiques i privades de l'àrea metropolitana de Barcelona i, posteriorment, s'han realitzat entrevistes a docents novells que han permès aprofundir qualitativament en les dades quantitatives obtingudes prèviament. A partir d'aquests resultats, s'ha elaborat un model de foment de l'aprenentatge, el qual ha estat valorat i validat per caps de Departaments universitaris i persones expertes en la temàtica mitjançant grups de discussió.

En resum, els resultats de la recerca possibiliten la comprensió del fenomen de l'aprenentatge informal en docència del professorat novell a les universitats participants, tenint en compte les diferents variables que hi intervenen. Així mateix, la recerca dóna pas a un model de foment de l'aprenentatge, que pot servir d'orientació a les universitats a l'hora de promoure el desenvolupament de competències docents del professorat novell.

L'estructura de la tesi doctoral es vertebrava en quatre blocs, alguns dels quals contenen diversos capítols a causa de la seva rellevància. En aquest sentit, la tesi s'inicia amb el primer bloc, compost per quatre capítols. El capítol 1, de caire introductori presenta la temàtica d'estudi, tot justificant la seva importància a nivell acadèmic i professional. Així mateix, també es detallen els objectius de la recerca, a la vegada que s'introdueix a grans trets el plantejament metodològic de la investigació. Finalment, es detalla el cronograma amb les diferents fases i tasques realitzades. Seguidament, s'introdueixen tres capítols de marc teòric. Aquests contenen la revisió de literatura científica realitzada entorn a les diferents variables de la investigació. Així doncs, el capítol 2 gira al voltant de la funció de la docència universitària, tot abordant aspectes com la definició del perfil professional del professorat universitari, el seu desenvolupament professional, la definició i característiques de professorat novell i la formació prèvia

dels docents a la universitat. Així mateix, s'aprofundeix en la definició de competència i es caracteritzen les competències docents que hauria de tenir el professorat universitari. El capítol 3 està dedicat a la definició de l'aprenentatge informal i, concretament, d'aquell que es realitza al lloc de treball. A més, s'aprofundeix en els motius generadors de l'aprenentatge informal, així com en les vies d'aprenentatge informal utilitzades per diferents col·lectius docents i no docents. Pel que fa al capítol 4, aquest està dedicat a l'aprenentatge informal en el si de les organitzacions. En aquest sentit, es presenta una revisió entorn als elements organitzacionals que condicionen l'aprenentatge informal en diferents tipus d'organitzacions, així com els incentius que el poden fomentar.

El segon bloc comprèn el marc aplicat de la recerca, el qual està dividit en quatre capítols. El capítol 5, centrat en el disseny i justificació metodològica, detalla la tipologia de recerca realitzada i el disseny dels aspectes metodològics. Tanmateix, també s'expliquen les diferents tècniques de recollida de dades utilitzades (qüestionari, entrevistes i grups de discussió), així com la població i la mostra participant en l'estudi per a cada instrument. Al seu torn, el capítol 6 està centrat en el treball de camp realitzat. Per tant, es detalla la preparació de l'accés al camp, l'obtenció de dades i les tècniques d'anàlisi utilitzades. Així mateix, també es fa referència a les qüestions ètiques i a les dificultats trobades durant el treball de camp. Seguidament, el capítol 7 presenta els resultats entorn el primer objectiu general, els quals contribueixen a caracteritzar el fenomen de l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell de les universitats participants. Més concretament, s'expliquen els motius d'aquest aprenentatge, les competències docents adquirides, les vies d'aprenentatge informal utilitzades i els elements organitzacionals que hi influeixen. Per altra banda, el capítol 8 presenta els resultats vinculats al segon objectiu general. En aquest sentit, s'expliciten les propostes institucionals que es podrien portar a terme per part de les universitats i es detalla el procés d'elaboració de la proposta de model provisional pel foment de l'aprenentatge informal en docència. Posteriorment, es presenten els resultats respecte la validació dels principis d'intervenció, propostes institucionals i estratègies d'acció que conformen el model. Finalment, es torna a presentar el model pel foment de l'aprenentatge en docència definitiu, amb els suggeriments de millora sorgits als grups de discussió aplicats.

El tercer bloc està compost pel capítol 9, el qual està dedicat a les conclusions de l'estudi, donant així resposta als objectius de la recerca. A més, també es presenta una discussió entre els resultats de la recerca i els estudis previs existents. Així mateix, també es fan paleses les implicacions pràctiques de la tesi doctoral, les futures línies d'investigació i les limitacions que han pogut condicionar l'estudi. Per últim, el quart bloc està format per dos capítols. El capítol 10 presenta les referències dels documents citats al llarg dels diferents capítols de la tesi doctoral, mentre que el capítol 11 recull diferents documents d'ampliació, com els guions dels instruments de recerca o la validació del qüestionari, entre d'altres.

BLOC 1

INTRODUCCIÓ I MARC TEÒRIC

Capítol 1. Justificació i disseny

Aquest primer capítol té l'objectiu de presentar la temàtica de la recerca realitzada, tot explicant el problema d'investigació que justifica el desenvolupament de la mateixa. En aquest sentit, s'introdueixen els conceptes clau per tal de comprendre el fenomen investigat, com l'aprenentatge informal, la formació dels docents universitaris, el concepte de professorat novell i el rol de l'organització a l'hora de fomentar aquest aprenentatge informal.

Així mateix, es presenten els objectius de la recerca que han guiat el desenvolupament de la mateixa en les seves diferents etapes. Per últim, es mencionen les característiques més rellevants de cadascuna d'aquestes fases i la planificació temporal que s'ha seguit per tal d'anar-les desenvolupant.

1.1. Justificació de la recerca

En les últimes dècades, la universitat ha experimentat un procés de transformació a causa de la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior, que ha comportat una sèrie de canvis per tal de garantir una preparació dels estudiants al canviant mercat de treball actual (Bozu & Manolescu, 2010). A la vegada, un altre propòsit de la universitat ha de ser educar en la vida i per la vida, cosa que implica adoptar un caràcter més relacional i comunitari entre totes les persones que hi formen part (Imbernón, 2000). Aquest nou paradigma, doncs, implica un replantejament dels rols docents i de les polítiques de formació del professorat, un major treball col·laboratiu entre docents, una relació més estreta entre recerca i docència, l'ús de les tecnologies, el re-disseny del currículum, les metodologies didàctiques centrades en l'aprenentatge, l'orientació als estudiants i l'aplicació de tècniques d'investigació-acció, entre d'altres (Armengol & Castro, 2003; Hénard & Roseveare, 2012). Així doncs, aquestes modificacions didàctiques han afectat les pràctiques docents i l'actitud de l'alumnat vers de l'aprenentatge (Sánchez-Claros, 2014).

En aquest context, el **professorat universitari** ha hagut de canviar la seva concepció de la docència en el si de les institucions d'Educació Superior, assumint que és una activitat més complexa que la mera transmissió d'uns coneixements determinats i que, per tant, requereix més dedicació del que solia tenir el professorat abans de la convergència europea (Gairín et al., 2009; Valcárcel, 2003). De fet, la docència és una de les tres funcions que el professorat universitari desenvolupa a la universitat, juntament amb la recerca i la gestió (Decret 404/2006, 2006). En aquest procés d'innovació i de canvi, és imprescindible tenir en compte els docents, atès que no es pot desenvolupar la concepció d'una Educació Superior centrada en la innovació, les competències i l'aprenentatge de l'estudiantat, sense considerar les competències docents del professorat (Mas & Olmos, 2016).

En aquest sentit, la preocupació del professorat per la millora de la pròpia docència ha anat augmentant al llarg dels anys (Feixas, 2002a), però malgrat aquest interès, encara no existeix l'obligatorietat que els docents universitaris cursin formació pedagògica per tal de poder exercir aquesta professió (Herrera et al., 2011; Mas, 2011). Per tal de donar resposta a aquestes necessitats formatives, algunes universitats han dissenyat iniciatives de formació inicial pedagògica específiques per docents en l'etapa inicial (Bozu & Manolescu, 2010; Feixas, 2002a). De fet,

actualment la majoria d'universitats catalanes solen oferir formació al professorat en termes de docència (Hervas & Medina, 2020). Malgrat això, només una minoria de professorat cursa alguna d'aquestes formacions (Davey & Tatnall, 2007; Rodríguez et al., 2020) i aquells que en realitzen no són capaços de portar a terme canvis en la seva concepció docent posteriorment a la formació (Acosta et al., 2016). Per tant, el professorat universitari acaba desenvolupant les competències docents a partir de l'aprenentatge informal i no pas a través de cursos formals (Viskovic, 2006), malgrat que l'ideal seria una combinació d'oportunitats d'aprenentatge formal, no formal i informal de manera continuada (Tejada, 2013).

En el cas específic del **professorat novell**, entès com aquell que té un màxim de cinc anys d'experiència a la universitat (Bozu & Manolescu, 2010; Van Waes, 2016), s'observa que aquest col·lectiu es troba en una etapa inicial caracteritzada per la inseguretats vers la docència, però que a la vegada és clau pel desenvolupament de la pròpia identitat professional (Bozu, 2010; Feixas, 2002a; Herrera et al., 2011). En canvi, la formació que s'ofereix des de les universitats rarament està orientada a les característiques específiques de l'etapa docent inicial (Hervas & Medina, 2020). En aquest sentit, l'aproximació a la problemàtica del professorat universitari novell és un tema d'investigació emergent, atès que existeixen diversos estudis en altres nivells educatius, mentre que en àmbit universitari les recerques són escasses (Bozu & Manolescu, 2010; Feixas, 2002a).

De la mateixa manera que el professorat novell no ha estat àmpliament estudiat des de la investigació, tampoc ho ha estat el seu aprenentatge informal. De fet, en termes generals, l'aprenentatge informal no s'havia tingut en compte durant molts anys, atès que el fet que no condueixi a una certificació ha comportat que es relegui en benefici de la formació formal (Cabrera & Córdoba, 2011). Tot i així, en els darrers anys, els organismes internacionals han començat a prendre consciència de la importància de l'aprenentatge al llarg de la vida o *lifelong learning* fins al punt de considerar-lo a l'hora d'establir polítiques educatives i dissenyar mecanismes pel reconeixement d'aquest (Regmi, 2015; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2012). Precisament, l'aprenentatge al llarg de la vida es relaciona estretament amb l'aprenentatge informal, atès que aquest últim s'adquireix a través de l'experiència (Eraut, 2004) i, per tant, al llarg de la carrera professional i de la pròpia trajectòria vital.

En concret, **l'aprenentatge informal** es defineix com aquell aprenentatge sovint no intencional que emergeix de les activitats de la vida diària relacionades amb la feina, la família i l'oci. Per tant, no es troba estructurat ni condueix a una certificació (UNESCO, 2012). A més, l'aprenentatge individual o col·lectiu no té lloc en un moment determinat, sinó que es realitza contínuament (Little, 2002). Així doncs, el fet que l'aprenentatge informal tingui lloc durant la pràctica diària comporta que les possibilitats formatives siguin superiors a les que ofereix l'aprenentatge formal, atès que aquest últim es realitza de forma ocasional. De fet, en nivells educatius no universitaris, es considera que l'aprenentatge informal aporta un major desenvolupament professional i propicia més canvis en la pràctica docent que la formació reglada (Thacker, 2017).

Tot i així, la dificultat principal a l'hora d'identificar l'aprenentatge informal és la manca de consciència del mateix. En aquest sentit, les persones sovint no són capaces

de reconèixer l'aprenentatge informal realitzat, cosa que impossibilita identificar la totalitat dels aprenentatges adquirits. Així mateix, cada persona té una percepció diferent del seu propi aprenentatge i, per tant, no sempre les mateixes activitats provoquen els mateixos aprenentatges (Gola, 2009). Així doncs, el professorat universitari troba dificultats a l'hora de reconèixer què s'ha après, en quin moment temporals i a través de quines vies (Viskovic, 2006).

No obstant, davant del potencial formatiu de l'aprenentatge informal, es fa necessària una major comprensió d'aquest tipus d'aprenentatge del professorat per tal de potenciar aquelles activitats que contribueixen als canvis desitjats i disminuir les que impedeixen les innovacions (Hoekstra et al., 2009; Little, 2002). De fet, es desconeix encara la quantitat i la qualitat de l'aprenentatge en contextos informals. Per tant, és necessari realitzar investigació enfocada "en el per què, on, com i què s'aprèn" (Straka, 2004, p. 2). En altres paraules, calen recerques que abordin el fenomen de l'aprenentatge informal de forma holística, determinant què s'està aprenent, com s'està aprenent i quins factors afecten a l'aprenentatge informal (Eraut, 2004). Tot i així, malgrat el reconeixement creixent de l'aprenentatge informal, hi ha una manca d'investigacions que estudiïn l'esmentat fenomen en professorat i encara menys en professorat universitari (Quesada-Pallarès et al., 2017), fet que promou la realització de la present recerca.

Així mateix, cal tenir en compte que un mateix fenomen pot ser influenciat per les característiques individuals de cada persona, però també pel seu context (McMillan & Schumacher, 2005). En el cas de la formació del professorat, les característiques individuals, com les creences, les competències o les pràctiques, tenen un pes important. Així mateix, és imprescindible tenir en compte les condicions organitzatives que influeixen l'aprenentatge en docència (Bozu & Manolescu, 2010; Hénard & Roseveare, 2012; Little, 2002; Opfer et al., 2011; Valcárcel, 2003). En aquest sentit, **l'organització i el propi lloc de treball** són cada vegada més reconeguts com un ambient d'aprenentatge que facilita el desenvolupament de competències al mateix temps que els seus membres realitzen les tasques pròpies de l'activitat professional. Per tant, l'organització i els seus membres s'erigeixen com a elements clau a l'hora de propiciar oportunitats d'aprenentatge informal (Le Clus, 2011). De fet, és completament necessari que l'organització doni suport al professorat i impulsi el treball col·laboratiu i la creació i gestió del coneixement (Gairín et al., 2009).

Per tant, el lloc de treball és un espai d'aprenentatge que pot influenciar l'aprenentatge informal de les persones que hi interactuen (Eraut, 2004; Marsick, et al., 1999). En el cas del professorat, es considera necessari realitzar recerques que estudiïn els suports organitzacionals que contribueixen a fomentar l'aprenentatge informal del professorat (Thacker, 2017), ja que pocs estudis tenen en consideració les oportunitats que el professorat té per adquirir coneixements a partir del context en el què es desenvolupa (Shoshani & Eldor, 2016). Per tant, tenint en compte que les organitzacions haurien d'afrontar el repte de donar valor al coneixement expert dels seus treballadors/es i impulsar un nou model professional d'acord amb la societat actual (Muntada, 2016), s'obre una via per explorar el paper de la universitat en el foment de l'aprenentatge informal en docència universitària.

En conclusió, la importància que està adquirint l'aprenentatge informal, la diversitat de factors que poden influir en aquest i en el desenvolupament professional del

professorat, així com la falta d'estudis sobre aquesta temàtica en l'àmbit dels docents novells en Educació Superior evidencien des d'un *punt de vista epistemològic i científic* la importància d'investigar sobre aquesta temàtica per tal de continuar consolidant una base epistemològica entorn a aquest problema d'investigació. D'aquesta manera, la recerca pretén identificar l'aprenentatge informal que realitza el professorat universitari novell, tot explorant els motius d'aquest aprenentatge, les competències docents desenvolupades, les vies d'aprenentatge informal i els elements organitzatius que poden condicionar-lo.

Des d'una *vessant social*, és important tenir en consideració que una de les finalitats de la investigació educativa és aportar resultats per orientar la presa de decisions i l'elaboració de polítiques educatives (McMillan & Schumacher, 2005). En aquest cas, els resultats de la recerca poden ser d'utilitat tant per les pròpies universitats com pel sistema universitari en l'establiment de polítiques de professorat. De fet, amb aquesta tesi es pretén incidir en la formació inicial i contínua dels docents (González, 2010; Mas & Olmos, 2016; Valcárcel, 2003), aportant un model pel foment de l'aprenentatge del professorat novell que pot ser aplicat a les universitats participants per tal de propiciar el desenvolupament de competències docents del professorat.

Per altra banda, des d'una *vessant professional*, el projecte es vincula a les línies temàtiques treballades pel Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu (CRIEDO) de la Universitat Autònoma de Barcelona, mitjançant la tutorització de la present tesi doctoral per part del seu director. Prèviament, des del CRIEDO s'han desenvolupat projectes de recerca sobre aprenentatge informal. Un d'ells és el projecte competitiu nacional ICEDU - *Anàlisi dels processos d'aprenentatge organitzatiu i informal en els centres educatius. Validació de propostes tecnològiques per al desenvolupament institucional i professional docent* (EDU2014-56070-P), finançat pel Ministeri d'Economia i Competitivitat, el qual té com objectiu analitzar els processos d'aprenentatge organitzatiu i informal en centres no universitaris. D'aquesta manera, el fet de centrar la tesi en l'àmbit universitari ampliava els contextos d'anàlisi del CRIEDO respecte l'aprenentatge informal que existien en el moment d'iniciar la tesi doctoral. Posteriorment a l'inici de la recerca doctoral, el CRIEDO ha iniciat un projecte competitiu PRUNAI - *Universitat i Aprentatge Intergeneracional* (PID2019-107747RB-I00), finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació, que pretén comprendre l'aprenentatge informal des d'una perspectiva intergeneracional en el si de les universitats. A més, el CRIEDO també organitza els congressos bianuals EDO, els quals són un espai d'intercanvi de coneixement i discussió al voltant de l'aprenentatge informal i organitzatiu, entre d'altres.

El present estudi també està relacionat amb altres tesis doctorals prèviament desenvolupades en el si del CRIEDO, com l'estudi sobre el desenvolupament del professorat universitari com a docent (Feixas, 2002a), la recerca sobre l'aprenentatge informal en comunitats de pràctica virtuals en l'Administració Pública (Fernández-de-Álava, 2014) i la investigació sobre la influència del rol directiu en la promoció de l'aprenentatge informal del professorat en centre educatius (López, 2020). Per tant, la present tesi pretén continuar amb les línies de recerca sobre desenvolupament professional del professorat universitari i l'aprenentatge informal iniciades pel grup CRIEDO, amb la novetat de fusionar les dues temàtiques.

Per últim, des d'una *vessant personal*, l'interès en la temàtica rau en la pròpia experiència professional, docent i investigadora en l'àmbit de l'Educació Superior. A més, seria precís esmentar que la tesi parteix d'un estudi exploratori descriptiu realitzat per Encinar-Prat (2016), en el marc del Treball de Fi de Màster (TFM) del Màster de Recerca en Educació (UAB). Precisament, aquesta recerca va examinar el fenomen de l'aprenentatge informal del professorat universitari novell dels àmbits de Ciències Socials, Educació i Humanitats en el context de la Universitat Autònoma de Barcelona. Aquests resultats han contribuït a iniciar la recerca doctoral sobre un fenomen prèviament poc estudiat, constituint una base pel que fa a categories emergents i al coneixement de tendències a partir dels resultats obtinguts. La present tesi doctoral, doncs, segueix la mateixa línia d'investigació, aprofundint en l'esmentat fenomen des d'un abast contextual i metodològic més ampli.

Conseqüentment, la problemàtica de la recerca comporta el plantejament de **preguntes d'investigació**, a les quals es pretén donar resposta a través de la present tesi doctoral. En concret, s'erigeixen dues preguntes generals amb les seves corresponents preguntes específiques:

1. Com es desenvolupa d'adquisició d'aprenentatge informal sobre docència del professorat universitari novell de les universitats de l'àrea metropolitana de Barcelona?
 - 1.1. Quins són els motius de l'existència de l'aprenentatge informal sobre docència del professorat universitari novell?
 - 1.2. Quines competències docents ha desenvolupat el professorat universitari novell mitjançant l'aprenentatge informal?
 - 1.3. Quines vies d'aprenentatge informal utilitza el professorat universitari novell per aprendre sobre docència?
 - 1.4. Quins elements organitzacionals influencien l'adquisició d'aprenentatges informals sobre docència universitària del professorat universitari novell?
2. Com es podria impulsar l'aprenentatge informal sobre docència del professorat universitari novell?
 - 2.1. Quines són les propostes per promoure l'aprenentatge informal en docència universitària del professorat universitari novell?
 - 2.2. Quins principis d'intervenció i estratègies d'acció pel foment de l'aprenentatge informal del professorat universitari novell es podrien aplicar segons les particularitats de cada context?
 - 2.3. Com es podrien aplicar les propostes pel foment de l'aprenentatge informal en docència universitària del professorat novell en un context determinat?

1.2. Objectius de la recerca

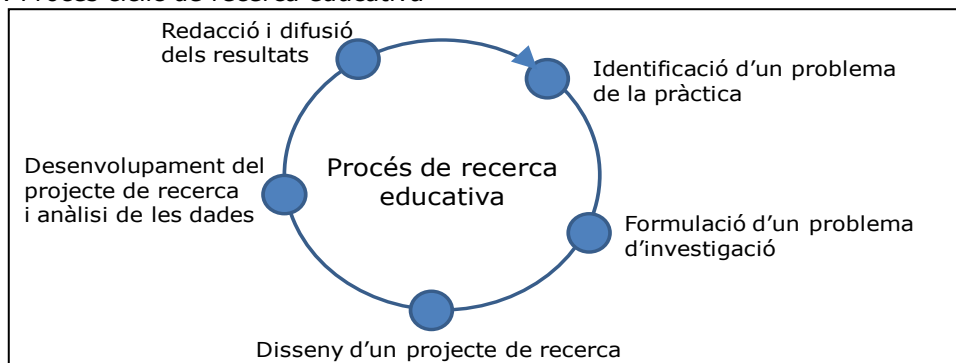
Partint de les preguntes d'investigació, la tesi doctoral està orientada entorn a dos objectius generals que, al seu torn, comprenen diversos objectius específics. El primer objectiu general i els seus corresponents objectius específics s'emmarquen dins d'una perspectiva analítica, mentre que el segon objectiu general i els objectius específics que se'n deriven presenten un caire més propositiu:

1. Analitzar els processos d'adquisició d'aprenentatge informal sobre docència del professorat universitari novell.
 - 1.1. Comprendre els motius de l'existència de l'aprenentatge informal sobre docència de professorat universitari novell.
 - 1.2. Identificar les competències docents del professorat universitari novell desenvolupades mitjançant l'aprenentatge informal.
 - 1.3. Determinar les vies d'aprenentatge informal que utilitza el professorat universitari novell.
 - 1.4. Identificar els elements organitzacionals que influencien l'adquisició d'aprenentatges informals sobre docència universitària.
2. Dissenyar un model per impulsar l'aprenentatge informal sobre docència del professorat universitari novell.
 - 2.1. Identificar propostes per la promoció de l'aprenentatge informal en docència universitària.
 - 2.2. Proposar principis d'intervenció i estratègies d'acció pel foment de l'aprenentatge informal del professorat universitari novell segons les particularitats del context.
 - 2.3. Validar el model pel foment de l'aprenentatge informal en docència universitària del professorat novell.

1.3. Plantejament general de la recerca

Una investigació és un procés sistemàtic de recollida i d'anàlisi lògica de les dades amb les finalitats de descriure, comprendre, explicar i transformar la realitat. Per tant, per tal que una recerca pugui ser considerada científica és necessari configurar i contrastar empíricament les teories (Latorre et al., 1996; McMillan & Schumacher, 2005). La present recerca s'ha dissenyat tenint en compte les etapes que tot procés d'investigació ha de seguir. En concret, la recerca educativa pot ser descrita com un procés cíclic que està format per determinades fases (vegeu Figura 1), tot i que sovint aquest procés no es porta a terme de forma estrictament seqüencial (Lochmiller & Lester, 2017).

Figura 1: Procés cíclic de recerca educativa



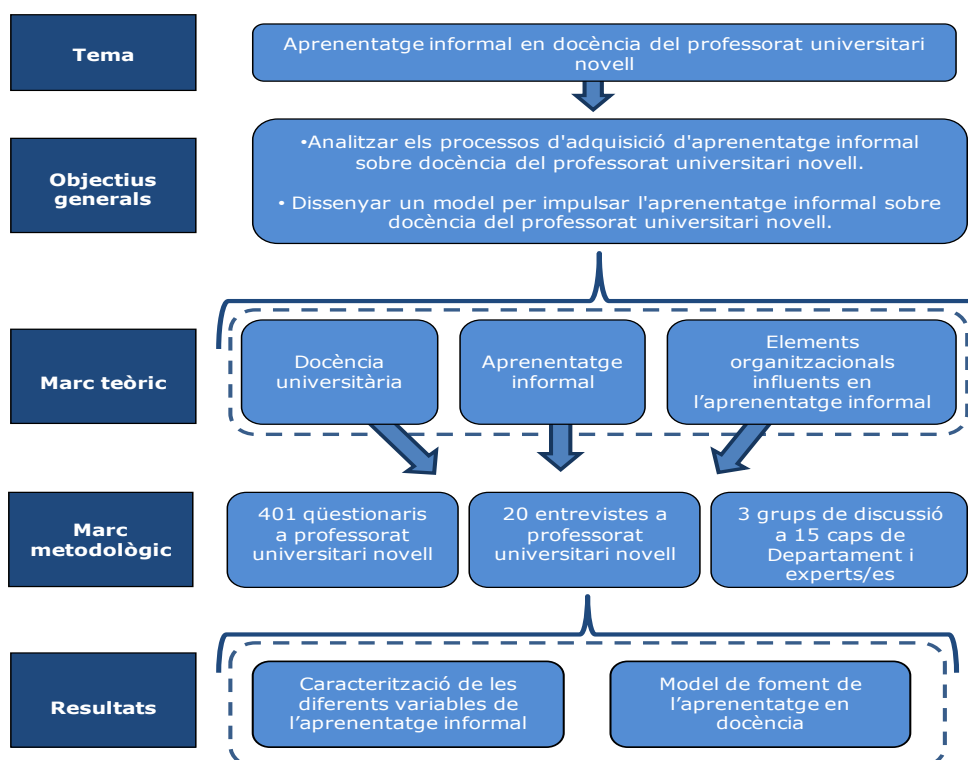
Font: Lochmiller & Lester (2017, p. 21).

De forma més específica, McMillan i Schumacher (2005) concreten amb un nivell més elevat de detall les fases del procés d'investigació:

1. Selecció d'un problema general
2. Revisió de la bibliografia sobre el problema
3. Formulació del problema, objectius i hipòtesis
4. Determinació del disseny i la metodologia
5. Recollida de dades
6. Anàlisi de dades i presentació de resultats
7. Interpretació de resultats i conclusions

En el cas de la present tesi doctoral, s'han tingut en compte les diferents fases de la investigació a l'hora de dissenyar les diferents etapes des d'un punt de vista metodològic (vegeu Figura 2).

Figura 2: Disseny del procés de recerca de la tesi doctoral



Font: Elaboració pròpia.

Partint de la identificació d'un problema (vegeu epígraf 1.1.), s'ha iniciat una revisió de la literatura científica per tal de conèixer l'estat de la qüestió sobre l'objecte d'estudi a partir d'investigacions prèvies al respecte. Com que les recerques sobre l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell són escasses, s'ha ampliat la cerca a contextos docents no universitaris i no docents per tal de poder entendre la temàtica de forma general i concretar-la posteriorment en la fase de treball de camp de la tesi. Així mateix, el marc teòric també ha estat enfocat entorn la caracterització de les diferents variables que conformen l'aprenentatge informal com les competències docents, els motius i les vies d'aprenentatge informal i els elements organitzacionals que poden influir aquest fenomen, entre d'altres. La revisió ha inclòs eminentment llibres acadèmics i articles científics de bases de dades indexades, així com informes institucionals. A partir d'aquesta conceptualització teòrica, ha estat possible acabar de definir els objectius de la recerca (vegeu epígraf 1.2.). En canvi, s'ha decidit no partir d'hipòtesis perquè malgrat que la fase quantitativa pretén obtenir resultats que siguin extrapolables a la població, la fase qualitativa no té aquest propòsit (Bisquerra & Sabariego, 2004). A més, la manca d'estudis previs sobre la temàtica tampoc oferia una base teòrica a l'hora d'establir les hipòtesis de recerca.

Pel que fa a la metodologia, aquesta es refereix al disseny a través del qual l'investigador/a selecciona mètodes de recollida i anàlisi de les dades mitjançant procediments vàlids i fiables per investigar un problema específic (McMillan & Schumacher, 2005). Des d'un punt de vista metodològic, la present recerca parteix d'un disseny mixt, concretament un disseny explicatiu seqüencial d'anàlisi de dades, que combina tant tècniques de recollida de dades quantitatives com qualitatives. Concretament, en un primer terme es desenvolupa la fase quantitativa i en un segon terme la qualitativa, sent aquesta última útil per aprofundir en els resultats de la primera etapa (Creswell, 2003; Creswell & Plano Clark, 2011; Lochmiller & Lester, 2017). El fet que la recerca es desenvolupi mitjançant un disseny mixt també ha comportat que aquesta s'emmarqui dins del pluralisme paradigmàtic (Hernández et al., 2014), incloent característiques tant del paradigma positivista com del paradigma interpretatiu. En aquest sentit, la primera fase de l'estudi de camp és quantitativa, centrada en l'aplicació d'un qüestionari. Per tant, s'emmarca dins del paradigma positivista, atès que es pretén descriure com s'articulen les diferents variables que conformen l'aprenentatge informal, així com explicar relacions entre elles. Per contra, la segona i la tercera fase de l'estudi de camp, basades en l'aplicació d'entrevistes i grups de discussió, s'engloben dins del paradigma interpretatiu. Així doncs, malgrat primerament s'estudiï el fenomen de forma general, es considera que és essencial tenir en compte les peculiaritats de cada context a l'hora d'entendre millor l'aprenentatge informal del professorat novell, a la vegada que qualitativament es pot tenir un aprofundiment superior de l'objecte d'estudi (Jiménez & Tejada, 2007; Latorre et al., 1996).

La recerca s'ha focalitzat en estudiar l'aprenentatge informal del professorat universitari novell, amb un màxim de 5 anys d'experiència docent, de les universitats de l'àrea metropolitana de Barcelona, tant públiques com privades. Les tècniques de recollida d'informació que s'han aplicat han estat tres, en moments temporals diferenciats:

1. Qüestionaris a 401 docents universitaris novells: el qüestionari s'ha aplicat a un nombre elevat d'individus per tal de poder caracteritzar les diferents variables

que formen l'aprenentatge informal, com són els motius per l'aprenentatge, les competències docents adquirides, les vies d'aprenentatge informal, els elements organitzacionals que hi influeixen i les propostes institucionals pel foment de l'aprenentatge informal. Prèviament, el qüestionari ha estat sotmès a una validació de contingut per part de 12 jutges, tant teòrics com pràctics. Les dades quantitatives s'han analitzat mitjançant proves estadístiques amb el programa SPSS.

2. Entrevistes a 20 docents universitaris novells: s'han portat a terme entrevistes semi-estructurades amb l'objectiu de presentar els resultats més rellevants del qüestionari i poder aprofundir-hi, tot obtenint explicacions de forma més detallada. Així mateix, les entrevistes han permès desgranar les propostes de foment de l'aprenentatge informal i fer emergir estratègies d'acció concretes que es podrien aplicar en el si de les universitats. Les dades qualitatives s'han analitzat mitjançant un procés de categorització amb el programa QDA Miner Lite. A partir d'aquesta informació, juntament amb els resultats del qüestionari, s'ha constituït el model provisional de foment de l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell.
3. Grups de discussió amb 5 caps de Departament d'universitats públiques, 5 caps de Departament d'universitats privades i 5 persones expertes en les variables d'estudi: una vegada dissenyada la proposta de foment de l'aprenentatge informal provisional, aquesta s'ha enviat a les persones participants als grups de discussió amb la intenció que revisessin el model abans de la seva participació en aquesta tècnica de recollida de dades. D'aquesta manera, la seva contribució ha estat centrada en valorar els diferents apartats del model per tal de poder modificar-lo i millorar-lo, augmentant així les seves possibilitats de transferència en els contextos universitaris analitzats. Les dades qualitatives també s'han analitzat mitjançant un procés de categorització amb el programa QDA Miner Lite.

Finalment, pel que fa als resultats de la tesi, aquesta pretén contribuir al coneixement científic aportant dades sobre una temàtica que no està àmpliament explorada en el camp de la investigació educativa, com és l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell. Tot i així, més enllà d'aquesta contribució epistemològica, la tesi també aporta un model de foment de l'aprenentatge en docència pel professorat universitari novell a partir de l'anàlisi dels resultats. Per tant, la informació pot ser d'utilitat als departaments universitaris, a les facultats, a les universitats i a altres organismes amb responsabilitat implícita en la formació del professorat i en l'establiment de polítiques a nivell de sistema universitari. En aquest sentit, es pretén evidenciar la importància de l'aprenentatge informal i l'articulació d'aquest en el si de les universitats per tal que es facilitin estratègies perquè aquest aprenentatge pugui tenir lloc i pugui contribuir al desenvolupament professional del professorat universitari.

1.4. Fases de la recerca i cronograma

Seguint les fases d'una recerca mencionades a l'epígraf 1.3., a l'inici de la recerca s'han planificat un conjunt d'etapes de forma temporalitzada que han guiat les accions a desenvolupar en el transcurs de la tesi doctoral. Així doncs, la investigació ha anat

avançant d'acord a les fases establertes a l'inici de la mateixa, tot i que hi ha hagut alguns canvis en el seu plantejament i en la seva temporalització. A continuació, es detallen les fases considerades pel desenvolupament de la tesi doctoral:

Fase 0. Plantejament de la recerca

El plantejament de la tesi doctoral ha tingut lloc abans de l'inici del programa de doctorat, a través de l'avantprojecte de tesi presentat per l'admissió en el mateix, i ha continuat perfilant-se durant el primer curs de doctorat. En aquesta fase, s'han determinat els objectius i les variables de la investigació, així com el seu plantejament metodològic.

Fase I. Construcció d'un marc teòric integrat a partir de la revisió bibliogràfica i l'anàlisi documental

Fase focalitzada en la recerca, selecció i anàlisi de documentació bibliogràfica sobre les diferents variables que integren els processos d'aprenentatge informal a les organitzacions i, més específicament, en universitats. Els documents que s'han inclòs han estat articles científics, legislacions, publicacions d'organismes internacionals, entre d'altres. Aquesta fase s'ha desenvolupat majoritàriament entre el primer i segon curs de doctorat. Tot i així, durant el tercer, quart i cinquè curs s'han revisat fonts de literatura científica sobre les variables d'estudi publicades recentment per tal d'incorporar-les al marc teòric de la tesi doctoral.

Fase II. Construcció, validació i aplicació del qüestionari i anàlisi de dades

A partir de la revisió teòrica realitzada, s'ha construït un instrument quantitatiu en forma de qüestionari per recollir informació sobre les variables d'estudi d'una mostra significativa de professorat universitari novell. Una vegada dissenyat, durant el segon curs de doctorat s'ha realitzat una validació de contingut tant per part de jutges experts en la temàtica com per professorat novell. Aquesta validació ha permès identificar problemes d'interpretació del qüestionari i realitzar modificacions per obtenir un instrument definitiu. La fase d'aplicació del qüestionari s'ha realitzat durant el tercer curs de doctorat. Posteriorment, també durant el tercer curs, s'han processat i analitzat les dades quantitatives i s'han obtingut resultats derivats d'aquesta anàlisi. A més, durant el quart curs de doctorat també s'han redactat els capítols corresponents a la metodologia i resultats quantitatius.

Fase III. Construcció, validació i aplicació de l'entrevista i anàlisi de dades

Una vegada s'han analitzat els resultats quantitatius, s'ha dissenyat un guió d'entrevista amb l'objectiu d'aprofundir de forma qualitativa en els resultats extrets del qüestionari. Específicament, l'entrevista s'ha basat en la presentació dels resultats quantitatius més significatius per cadascuna de les variables per tal de trobar explicacions a aquests des d'una perspectiva qualitativa. La mostra participant ha estat formada per docents universitaris novells que ja havien participat en la Fase II. La fase d'aplicació de l'entrevista s'ha realitzat durant el tercer i el quart curs dels estudis de doctorat. Posteriorment a la recollida de dades, durant el quart curs de doctorat, també s'ha realitzat la transcripció i l'anàlisi dels resultats qualitius, així com la seva redacció.

Fase IV. Complementarietat de resultats i elaboració de propostes pel foment de l'aprenentatge informal de professorat universitari

Durant el quart curs de doctorat s'han posat en comú els resultats de les Fases II i III, cosa que ha permès entendre de forma qualitativa els resultats quantitius i aportar-ne un nivell de detall més elevat. A partir d'aquí, durant el cinquè curs de doctorat s'ha dissenyat el model provisional de foment de l'aprenentatge informal, format per principis d'intervenció, propostes institucionals i estratègies d'acció.

Fase V. Construcció, validació i aplicació dels grups de discussió i anàlisi de dades

Durant el cinquè curs, s'ha modificat, complementat i validat el model provisional de foment de l'aprenentatge informal mitjançant la realització de grups de discussió. Les persones participants han estat caps de Departament d'universitats públiques i privades, així com persones expertes sobre el tema de la recerca. D'aquesta manera, a partir de l'anàlisi de les dades dels grups de discussió s'ha obtingut una perspectiva complementària a la del professorat novell sobre l'aplicabilitat de les propostes institucionals i les estratègies d'acció pel foment de l'aprenentatge informal que havien emergit a la Fase II i III i que s'havien ordenat i estructurat a la Fase IV.

Fase VI. Elaboració del model organitzatiu definitiu pel foment de l'aprenentatge de professorat universitari

Finalment, durant el cinquè curs de doctorat, s'han incorporat millores als elements constituents del model de foment de l'aprenentatge, com són els principis d'intervenció, les propostes institucionals i les estratègies d'acció. A més, s'han afegit aspectes emergents dels col·lectius participants als grups de discussió que no s'havien inclòs prèviament. D'aquesta manera, s'ha aconseguit dissenyar un model que contempla la participació tant de les persones destinatàries com de les persones que poden incidir en la seva implementació. Així mateix, durant l'últim curs també s'han redactat les conclusions de la recerca entorn al fenomen de l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell.

Inicialment, el cronograma amb les diferents tasques a realitzar es trobava planificat en una durada temporal de tres anys, establerta pel programa de Doctorat en Educació. Tot i així, s'ha decidit sol·licitar dues pròrrogues per disposar d'una ampliació temporal a causa de l'allargament de la fase de recollida de dades quantitatives i qualitatives. Per tant, la tesi doctoral s'ha desenvolupat en un període de cinc anys (vegeu Figura 3).

Figura 3: Cronograma

TASQUES	O-N-D 2016	G-F-M 2017	A-M-J 2017	J-A-S 2017	O-N-D 2017	G-F-M 2018	A-M-J 2018	J-A-S 2018	O-N-D 2018	G-F-M 2019	A-M-J 2019	J-A-S 2019	O-N-D 2019	G-F-M 2020	A-M-J 2020	J-A-S 2020	O-N-D 2020	G-F-M 2021	A-M-J 2021
Revisió documental																			
Elaboració conceptual pròpia																			
Construcció i validació del qüestionari																			
Aplicació del qüestionari																			
Anàlisi dels resultats del qüestionari																			
Construcció i validació de les entrevistes																			
Aplicació de les entrevistes																			
Anàlisi de les entrevistes																			
Elaboració del model organitzatiu																			
Construcció i validació dels grups de discussió																			
Aplicació dels grups de discussió																			
Elaboració del model organitzatiu definitiu																			
Conclusions																			
Redacció de la tesi doctoral																			
Elaboració d'un article científic																			

Font: Elaboració pròpia.

Capítol 2. Docència universitària

El present capítol conceptualitza teòricament la funció de la docència universitària. En aquest sentit, es caracteritza el perfil professional del professorat universitari, a la vegada que es delimita el concepte de desenvolupament professional. A més, com que la present recerca es centra en professorat novell, també es defineix aquest col·lectiu, tot indicant les característiques que sol presentar.

Així mateix, s'aborden les competències docents del professorat universitari. En concret, es defineix el concepte de competència per permetre la comprensió del present aquest apartat. Posteriorment, s'introdueixen diverses conceptualitzacions entorn a les competències docents que hauria de presentar el professorat universitari. Finalment, es realitza una síntesi pròpia de les competències dels docents universitaris a partir de les diferents teories i perspectives prèvies.

2.1. La funció docent del professorat universitari

Per tal de conceptualitzar la professió docent és necessari contextualitzar-la en una família i un perfil professional, així com establir les competències docents que constitueixen aquest perfil professional (Tejada, 2009).

En el cas del perfil professional del professorat universitari, l'escenari de convergència europea requereix un replantejament dels rols docents i també de les polítiques de formació del professorat (Armengol & Castro, 2003). L'increment de la competició entre les universitats, la creixent diversitat dels estudiants, les exigències del mercat laboral, l'escàs finançament i els avanços tecnològics són aspectes que influencien la transformació de les universitats i, conseqüentment, els processos d'ensenyament-aprenentatge. En aquest sentit, el rol tradicional del docent també s'està veient modificat (Price Water House Coopers Australia & Australian Higher Education Industrial Association, 2016), evolucionant cap a un perfil més flexible i polivalent que li permeti respondre a les demandes i als reptes de la societat actual i als nous reptes de l'Espai Europeu de l'Educació Superior, on l'alumne és el centre de la docència i el professorat passa a ser un orientador (Bozu & Canto, 2009; Valcárcel, 2003).

En aquest sentit, cal buscar noves oportunitats de formació i assessorament al professorat que s'ajustin a aquest nou perfil docent i preparin als docents per afrontar els canvis (Price Water House Coopers Australia & Australian Higher Education Industrial Association, 2016; Valcárcel, 2003), tot fent desenvolupar les seves competències professionals en l'àmbit docent. És per aquest motiu que el desenvolupament professional del professorat universitari és un dels temes actuals en el context de certes propostes i de política educativa (Duță & Rafailă, 2014a).

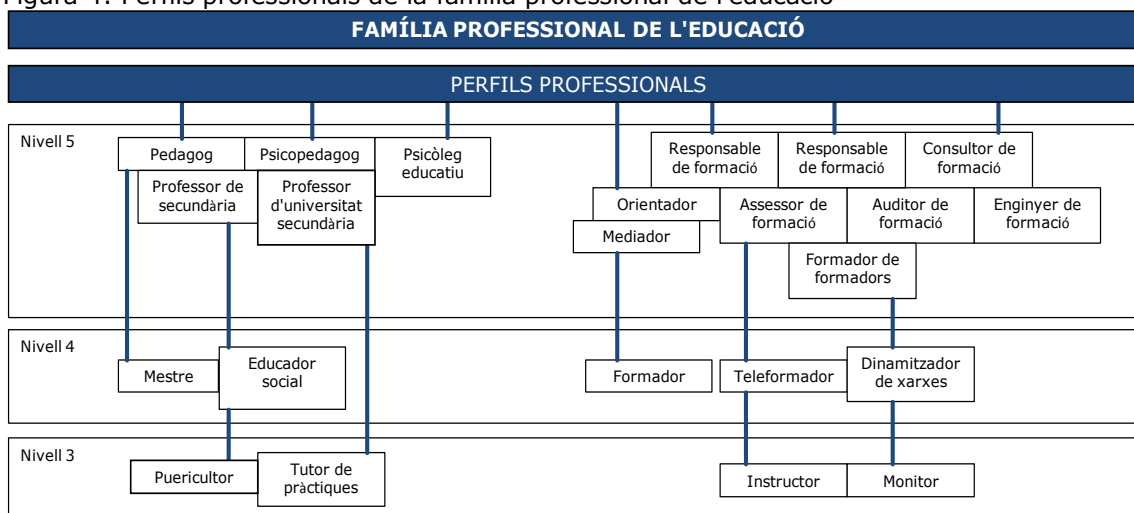
2.1.1. Perfil professional

El **perfil professional** es defineix com el "conjunt de capacitats i competències que identifiquen la formació d'una persona per assumir en condicions òptimes les responsabilitats pròpies del desenvolupament de funcions i tasques d'una determinada professió" (Valcárcel, 2003, p. 53). En altres paraules, el perfil professional també es pot definir com "el conjunt de competències que identifiquen

la formació d'una persona per assumir en condicions òptimes les responsabilitats pròpies del desenvolupament de funcions i tasques d'una determinada professió" (Bozu & Canto, 2009, pp. 89-90).

El professorat universitari s'emmarca dins de la família professional de l'educació, la qual comprèn diferents perfils professionals distribuïts en diferents nivells (vegeu Figura 4). Aquests perfils poden ser els de mestres, educadors/es socials, pedagogs/es, professorat de secundària, professorat d'universitat o psicopedagogs/es, entre d'altres. Concretament, el perfil de professorat universitari es troba al nivell més elevat (Tejada, 2009).

Figura 4: Perfils professionals de la família professional de l'educació



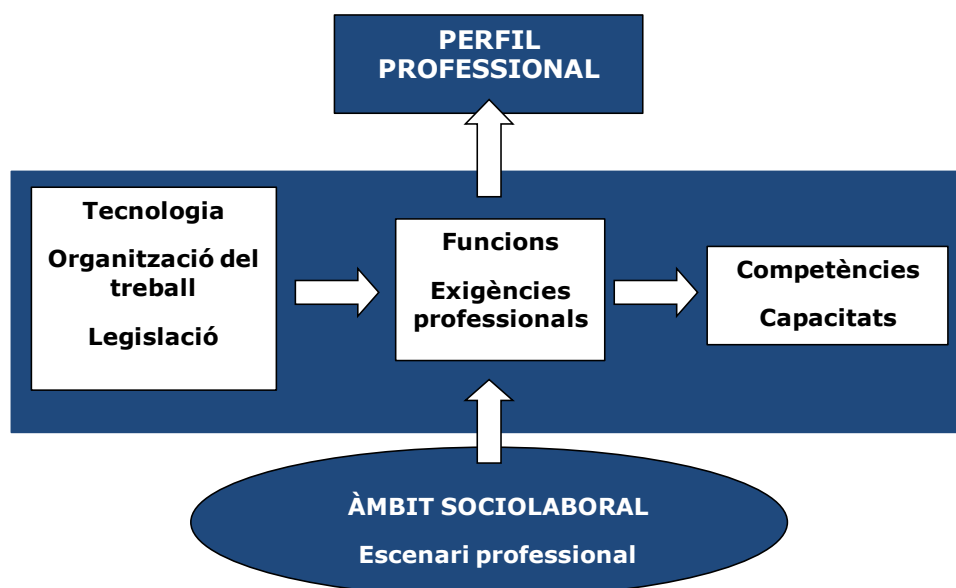
Font: Tejada (2007, p. 473).

La definició del perfil professional del professorat universitari està vinculat amb les **funcions professionals** que presenta: docència, recerca i gestió. A més, cal tenir en compte que aquest perfil està condicionat pels diferents escenaris on es desenvolupen aquestes funcions, els quals al seu torn també es troben interconnectats: el context social -entorn sociolaboral-, el context institucional -organització on el professorat desenvolupa la seva pràctica docent- i el context aula (Mas & Olmos, 2016; Tejada, 2009).

En aquests escenaris hi entren en joc tres elements: les funcions professionals del docent, les competències i els elements organitzatius, legislatius i tecnològics. Aquest elements estan estretament relacionats, atès que les funcions professionals del professorat permeten definir les competències que caracteritzen el perfil professional, a la vegada que aquestes funcions estan condicionades pels elements organitzatius. Per tant, qualsevol canvi en un d'aquests elements pot comportar una redefinició de les competències docents del professorat (Tejada, 2009).

Del creuament dels contextos d'actuació i les funcions professionals, emergeixen diferents perfils professionals (vegeu Figura 5), que giren entorn el predomini d'una de les funcions en un context específic (Tejada, 2009).

Figura 5: Elements configuradors del perfil professional



Font: Tejada (2009, p. 9).

Així doncs, la determinació del perfil professional orienta els aprenentatges que el docent ha de realitzar per tal que pugui ser considerat competent en la seva activitat professional. D'aquesta manera, el perfil formatiu està relacionat amb les competències que s'han de desenvolupar a través de la formació, tenint en compte que aquest perfil és dinàmic (Gairín, 2011).

En el cas concret del professorat universitari, el seu perfil professional inclou tres funcions principals, que són la docència, la recerca i la gestió (Decret 404/2006, 2006; Imbernón, 2000; Mas & Olmos, 2016). Tot i així, també es poden considerar altres funcions com, per exemple, la transferència de coneixement (Ion & Castro, 2016) o els serveis a la comunitat universitària i fora de la universitat (Altbach et al., 2009; Flecknoe et al., 2017). En qualsevol cas, les tres funcions tradicionals del professorat universitari sovint es troben desequilibrades i conviuen amb tensió a diferents nivells (Altbach et al., 2009; Flecknoe et al., 2017; Ion & Castro, 2016).

De fet, les funcions de la docència i la investigació són inseparables (González, 2010), però el fet de "tenir experiència investigadora no és necessàriament sinònim de saber ensenyar a investigar, argumentar o explicar" (Toledo, 2019a, p. 64). En aquest context, la identitat del professorat universitari és altament complexa, atès "que alguns individus experimenten lluites per la identitat quan intenten combinar el seu compromís personal amb l'ensenyament amb les realitats de la cultura d'investigació" (Skelton, 2012 p.36).

Concretament, la identitat professional fa referència a la constància, la permanència i el reconeixement d'un mateix. Per tant, està composta per un conjunt d'aspectes que s'identifiquen amb la professió i fan que el propi professorat també s'hi pugui reconèixer (Gros & Romaña, 2004). Per exemple, la identitat del professorat universitari es pot definir de formes diverses segons la importància que atorguin a les diferents funcions professionals (Skelton, 2012):

- Especialistes de l'ensenyament: dediquen una gran part del temps en l'ensenyament presencial i es senten més «professors» que «investigadors». Així doncs, presenten un gran interès en desenvolupar competències pedagògiques.
- Professionals barrejats: consideren l'aprenentatge com el principal objectiu de la universitat, als quals la recerca i la docència hi contribueixen activament de forma dialògica.
- Investigadors que ensenyen: dediquen la majoria del seu temps a investigar i, a més, situen clarament la recerca com la seva activitat principal, mentre que la docència és una activitat secundària de la seva pràctica professional.

Al seu torn, Nevgi i Löfström (2015) identifiquen quatre tipus d'identitat del professorat universitari segons la consciència de la importància de la docència respecte les altres funcions professionals i la reflexió entorn aquesta:

1. Professorat reflexiu i investigador: critiquen l'ensenyament tradicional i potencien la seva vessant docent i investigadora aplicant els principis de l'aprenentatge actiu.
2. Professorat experimentat: es descriuen a si mateixos com a professionals de l'ensenyament universitari.
3. Professorat centrat en la docència universitària: reflexionen sobre com millorar l'ensenyament en l'Educació Superior.
4. Professorat centrat en la investigació sense interès en la docència: rebutgen la reflexió sobre la pròpia docència.

Per altra banda, també es poden conceptualitzar dues maneres d'entendre la professió docent (Gairín et al., 2009):

- Tècnic-expert: el professorat legitima el servei social, l'autonomia i la llicència en la racionalitat tècnica.
- Professional pràctic reflexiu: el professorat reflexiona sobre la seva pràctica professional i utilitza el coneixement d'una forma flexible, depenent de les situacions contextuals. El professional pràctic reflexiu deixa de ser un transmissor de coneixement i passa a ser un productor i facilitador de l'aprenentatge dels estudiants. Per aquest tipus de professorat el coneixement deixa de ser una finalitat en si mateix i es concep com a vehicle per millorar el pensament.

Així mateix, Álvarez-Rojo (2009) estableix diferents perfils de professorat en l'àmbit espanyol (vegeu Taula 1).

Taula 1: Perfils de professorat universitari

Perfils de professorat	Característiques
Especialista en docència	-Dedicació exclusiva a la universitat -Realitza docència utilitzant qualsevol de les metodologies d'ensenyament -Tutela i supervisa els processos d'aprenentatge autònom de l'alumnat
Docent investigador	-Dedicació exclusiva a la universitat -Realitza docència preferentment en cursos de postgrau sobre temes de la seva especialització investigadora -Integra a professorat i estudiantat en processos d'investigació -Gestiona projectes d'investigació a diversos nivells (nacional, internacional, interuniversitari,...)
Associat / de pràctiques / clínic	-Dedicació parcial a la universitat -Està en contacte amb la pràctica professional de la titulació: exerceix la professió -Aporta coneixements pràctics (processos i procediments) per l'exercici de la professió en determinats ambients laborals -Realitza docència preferentment en assignatures pràctiques
Multifunció	-Dedicació exclusiva a la universitat -Realitza docència en qualsevol dels dos nivells (grau i postgrau) i en qualsevol tipus d'assignatures (teòriques i pràctiques) -Desenvolupa tasques de recerca participant en projectes i equips de recerca -Gestiona projectes d'innovació docent -Participa temporalment en la gestió d'unitats i òrgans de la universitat

Font: Álvarez-Rojo (2009, p. 12).

Malgrat aquestes tensions entre les funcions de recerca i docència, el professorat universitari presenta una motivació alta vers la docència, sent més baixa en el cas de les docents dones. En canvi, la motivació per millorar la pròpia competència professional és lleugerament més baixa (Blašková et al., 2015a).

2.1.2. Desenvolupament professional

El **desenvolupament professional** del professorat es defineix com l'evolució progressiva cap a una major professionalitat que permet l'evolució de la funció educativa acompanyada d'una anàlisi crítica (Tejada, 2013). En concret, "el desenvolupament professional del professorat universitari constitueix un procés que està basat en el concepte d'aprenentatge al llarg de la vida" i, consegüentment, la formació contínua es perfila com a necessària (Duță & Rafailă, 2014a, p.804). A més d'estar vinculat amb l'aprenentatge, el desenvolupament professional també es relaciona amb l'aprendre a aprendre i amb la transformació del coneixement en la pràctica en benefici de l'aprenentatge dels estudiants (Avalos, 2011).

En definitiva, la conseqüència última del desenvolupament és la millora de la pràctica docent (Thomas et al., 2016). Així doncs, el concepte de desenvolupament professional continu no només es refereix a la importància de l'aprenentatge al llarg de la vida, sinó al procés complementari entre la formació inicial i l'aprenentatge a partir de la pràctica docent (Kolenc, 2010), és a dir, a partir de l'aprenentatge

informal. D'una manera més pragmàtica, el desenvolupament professional del professorat universitari implica que el docent no assumeix el seu estatus definitiu amb l'accés o l'inici de la seva carrera professional, sinó que aquesta està formada per un conjunt de fases diferenciades. Per tant, en aquest marc, la socialització, promoció i evolució dintre del context professional són imprescindibles per evolucionar d'etapa professional (Armengol & Castro, 2003).

En aquest sentit, hi ha diversos **factors** que intervenen en el desenvolupament professional del professorat universitari. Un conjunt d'elements que hi influeixen estan formats per les característiques personals, com el bagatge formatiu, l'experiència prèvia i les predisposicions que, al seu torn, condicionen les actituds, expectatives i oportunitats presents i futures en el propi entorn laboral (Feixas, 2002a). Per altra banda, també tenen un paper important les característiques associades al lloc de treball que s'ocupa, ja que aquestes poden propiciar que les persones es desenvolupin de forma positiva, que s'estanquin o, fins i tot, que involucionin professionalment (Feixas, 2004). Així doncs, el concepte de carrera professional "integra variables d'una naturalesa tant psicològica com sociològica, estudiant les interaccions dels individuals i el seu entorn de treball a través del temps" (Huberman, 1989, p. 348).

En altres paraules, el desenvolupament professional del professorat universitari ha de vetllar per l'equilibri de les activitats professionals segons el perfil de cada docent, l'estabilitat i la continuïtat del professorat per tal que aquest estigui integrat a la institució i pugui avançar en les diferents etapes professionals. Més concretament, per tal de potenciar el creixement professional dels docents, cal conjugar la personalitat de cada professor/a amb l'ambient organitzacional per tal de garantir l'adaptació del professorat a la institució, posar a la seva disposició recursos per a potenciar la seva estratègia de carrera professional i oferir acompanyament pedagògic i organitzacional. Així doncs, el desenvolupament professional del professorat universitari pot explicar-se mitjançant diversos principis (Shibankova et al., 2019):

- Principi de consistència: establiment de la jerarquia de relacions, connexions intradisciplinàries i interdisciplinàries, influències personals i organitzacionals en la motivació per la docència, estratègies de carrera efectives, desenvolupament de plans i programes de seguiment professional, entre d'altres.
- Principi de continuïtat: rol actiu del professorat en el si de la seva trajectòria, considerant diferents estadis de desenvolupament professional, des de l'inici de la feina fins a la seva finalització. Cal considerar els punts de creixement professional a partir de les competències adquirides per part del professorat.
- Principi d'auto-desenvolupament: possibilitats d'auto-formació per part del professorat que permeti aprendre a partir dels interessos personals dels docents.
- Principi de natura participativa: consideració dels interessos del professorat universitari per tal de crear condicions des de l'organització universitària que permetin el creixement professional des d'una perspectiva de responsabilitat social col·lectiva.

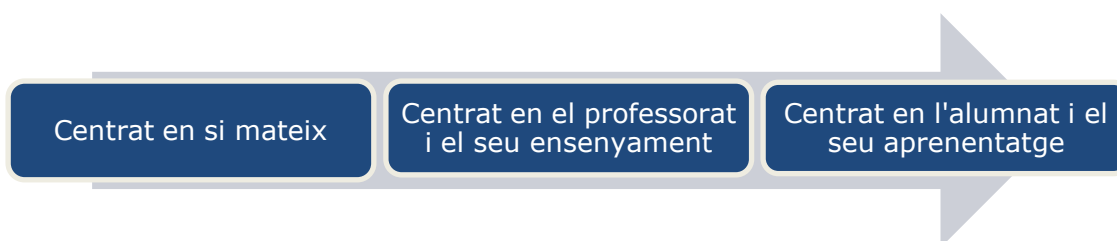
- Principi de reflexió pedagògica: auto-identificació del professorat de les competències que requereixen les diverses situacions pedagògiques.

A nivell individual, el desenvolupament professional del professorat universitari es pot conceptualitzar com un procés continu que progressa dels estadis més simples als més complexos. De fet, els docents inicien la seva carrera professional amb inseguretats que van abandonant a mesura que adquireixen experiència en la pròpia professió. Tot i així, cadascú experimenta aquest procés de manera diferent a causa dels diversos nivells de maduresa personal i professional de cada persona. Per tant, el desenvolupament docent no és unidireccional, sinó que està influït per experiències personals, professionals i organitzatives (Feixas, 2004). De fet, es considera que hi ha desenvolupament professional quan les preocupacions del professorat es modifiquen i són pròpies d'una etapa de desenvolupament que no pertanyien amb anterioritat (Feixas, 2002a).

Així mateix, la generació de consciència com a docent implica la progressiva adquisició de teories sobre la docència, formes de cooperació i l'establiment de relacions socials. Aquesta consciència parteix de dos elements: les relacions vers la docència, que condicionen la pràctica docent i la concepció de la pròpia identitat docent, i la relació vers el desenvolupament com a professor/a, que ocorre quan es valora el propi rol de docent d'una manera sistemàtica i es marquen uns objectius professionals. Aquesta consciència no es troba tan desenvolupada durant el període inicial, quan l'enfocament del professorat es sol trobar més centrat en si mateix i centrat en el contingut, a conseqüència de la falta de coneixements i habilitats requerides per la docència (Korhonen & Törmä, 2016).

En aquesta línia, s'identifiquen diferents **fases de desenvolupament professional**. Herrera et al. (2011) consideren dues fases –el professorat centrat en si mateix i el professorat centrat en l'alumnat-. En canvi, Feixas (2002a), a més de la primera fase centrada en un mateix, i de l'última, centrada en l'alumnat, també inclou una etapa intermèdia centrada en el professorat i el seu ensenyament (vegeu Figura 6).

Figura 6: Etapes del desenvolupament professional del professorat universitari



Font: Elaboració pròpia a partir de Feixas (2002a).

L'estadi inicial, on el professorat es troba centra en si mateix, està format majoritàriament per professorat associat i docents novells. Les majors preocupacions d'aquest tipus de professorat són el domini de la matèria i la superació de les inseguretats que els comporta realitzar docència a la universitat. Habitualment, són joves amb poca trajectòria formativa i escassa experiència que requereixen feedback per part dels docents més experimentats en temàtiques com la planificació de contingut i l'avaluació de la matèria. Per tal de compensar la manca de domini dels continguts, els docents novells sostenen que la seva docència

no es basa únicament en la transmissió de coneixement i que, per tant, l'experiència professional no és tant important per fer entendre l'assignatura com ho és per la resta de docents universitaris (Feixas, 2002a).

El segon estadi té lloc quan el focus d'atenció del professorat universitari es troba en el professorat i en l'ensenyament. Els docents que s'emmarquen dins d'aquesta fase estan majoritàriament preocupats per millorar la transmissió dels continguts establerts al programa, de trobar estratègies metodològiques apropiades i d'identificar quins sistemes d'avaluació són més adients per tal de comprovar si els estudiants han adquirit els coneixements que ells els han transmès. Es sol trobar en aquest estadi el professorat de més edat, amb més de 10 anys d'experiència en docència a la universitat i amb la categoria de catedràtic. Per últim, el tercer estadi és aquell en el qual el professorat està centrat en els estudiants i en el seu aprenentatge. Aquests docents presenten una major maduresa pedagògica, atès que els seus propòsits són modificar les concepcions dels estudiants respecte la matèria i incrementar la seva motivació, autonomia i esperit crític. Precisament, el professorat que tendeix a situar-se en aquesta etapa és aquell que dedica més temps a la funció professional de docència i el professorat pertanyent a l'àmbit de Ciències Socials. Tot i així, seria precís esmentar que no tots els docents arriben a situar-se en aquesta etapa, ja que molts d'ells mai no arriben a prendre en consideració els resultats dels estudiants ni el seu procés d'aprenentatge (Feixas, 2002a).

Al seu torn, Huberman (1989) també estableix diferents etapes en la carrera docent del professorat: entrada a la carrera (supervivència i descobriment), estabilització, experimentació, serenitat i desvinculació. La primera de les etapes, referent a l'entrada a la carrera (supervivència i descobriment), té lloc durant el primer i el tercer any de pràctica docent. Especialment, es caracteritza per l'impacte davant la realitat de la professió i la seva complexitat. En aquesta fase els docents es plantegen diversos dilemes. Pel que fa a la supervivència, el professorat basa la seva pràctica en l'assaig-error, està preocupat per si mateix i per la disciplina, elabora de materials didàctics inadequats, presenta diferències entre els objectius marcats i la manca d'assoliment d'aquests a l'aula, porta a terme canvis amplis de la permissivitat i la normativa estricta, entre d'altres. Respecte el descobriment, el professorat presenta entusiasme per poder exercir docència i fer-se un lloc dins de la professió, a la vegada que considera aquesta una font d'aprenentatge. La segona etapa, centrada en l'estabilització, té lloc entre el tercer i cinquè any d'experiència docent. Aquesta fase es basa en un compromís personal amb l'ensenyament i a un acte de reconeixement com a professorat per part de les altres persones. A més, també hi ha una inducció informal cap al col·lectiu docent. Així doncs, aquestes dues primeres etapes serien les pròpies del professorat universitari novell.

Precisament, la fase inicial on es troben els docents universitaris novells s'erigeix com una etapa clau pel desenvolupament de la pròpia identitat professional, ja que pel professorat novell el canvi de ser estudiant a ser docent és recent, cosa que provoca que la seva perspectiva vers la docència es vegi modificada (Herrera et al., 2011). De fet, aquesta fase inicial es caracteritza pel desenvolupament de quatre dimensions del professorat novell (Martín-Gutiérrez et al., 2014):

- *Dimensió emocional*: es caracteritza pel fet que els docents universitaris novells comencen a adquirir control sobre les emocions que els apareixen com a resposta a situacions quotidianes. A la vegada, també sorgeixen inquietuds respecte la docència com, per exemple, la imatge que es projecta d'un mateix vers els alumnes, així com el resultat de les enquestes de satisfacció.
- *Dimensió social-interpersonal*: fa referència a les relacions que el professorat novell configura tant amb els altres docents universitaris com amb l'estudiantat, les quals contribueixen a formar la pròpia identitat professional. Respecte les relacions amb els seus companys/es, els docents tendeixen a sentir-se sols en els seus inicis, tot i que són conscients que la resta de professorat novell els pot proporcionar suport en qüestions relacionades amb la docència. Tot i així, el professorat novell sovint desconeix les persones de la pròpia institució universitària que els poden oferir assessorament respecte el seu desenvolupament professional. D'aquesta dimensió, els aspectes que més preocupen al professorat són la motivació dels estudiants, la seva participació, la creació d'una distància apropiada amb l'alumnat i la gestió de la massificació de les classes.
- *Dimensió didàctica-pedagògica*: està composta per diferents elements. Per exemple, pel que fa a la planificació didàctica, el professorat novell no aconsegueix seguir la guia docent prevista a la seva pràctica a l'aula. Respecte la metodologia, el professorat tendeix a mantenir i adquirir com a pròpies aquelles estratègies didàctiques que ha experimentat amb els estudiants i que aquests han valorat amb un funcionament positiu. Sobre l'avaluació, el professorat novell és conscient de la seva importància, però presenta incerteses sobre els instruments susceptibles de ser utilitzats. Per altra banda, també presenta inseguretats respecte la comunicació, tant verbal com no verbal.
- *Dimensió institucional-administrativa*: es caracteritza per les dificultats del professorat a l'hora de gestionar tràmits burocràtics o contactar amb les persones adequades de l'organització, sent la causa principal la desinformació. Els docents novells destaquen que, en aquesta dimensió, l'aprenentatge podria ser facilitat per companys/es que ja han passat per aquesta situació prèviament, tot i que a la realitat aquesta situació no és freqüent.

2.1.3. Professorat novell

El terme novell s'atorga a qualsevol aspirant a un lloc de treball que comença a exercir un ofici, del qual encara no és expert. En aquest sentit, el perfil de novell està format per persones joves i sense experiència en la professió que estan iniciant. En el cas de la universitat, es considera un **professor/a universitari novell** aquell que posteriorment a la seva graduació a la universitat comença a realitzar docència per primera vegada sense tenir experiència al respecte prèviament (Bozu, 2010). Dit d'una altra manera, un docent universitari novell és un professor jove acabat de graduar, amb alguna experiència professional que accedeix a un lloc docent, ja sigui com a professor/a ajudant, associat o becari/a.

Aquest docent novell pot haver realitzat un procés de formació inicial sota l'orientació d'un o més docents experimentats o no (Feixas, 2002a).

Partint de l'epígraf 2.1., el professorat novell es situa en la primera etapa del desenvolupament professional. No obstant, el concepte de professorat novell també s'ha definit a partir dels anys d'experiència en docència universitària, tot i que existeix una manca de consens sobre el màxim d'anys que el professorat ha d'haver exercit la pràctica docent per considerar-lo encara novell. Per exemple, Feixas (2002a; 2002b) considera com a professorat universitari novell aquell que presenta una experiència com a màxim de tres anys en l'àmbit de l'Educació Superior. En canvi, segons Concepción et al. (2015), la condició de professorat novell oscil·la entre el primer any de docència i el cinquè. També es pot considerar que el professorat universitari novell és aquell que té un a experiència docent d'entre tres i cinc anys (Bozu & Manolescu, 2010; Van Waes et al., 2016). De forma similar, també s'ha definit el professorat novell com aquell que té una experiència docent màxima de cinc anys (Goenechea et al., 2020; Hoekstra et al., 2009). No obstant, Rodríguez (2015) amplia el període fins un màxim d'entre 5 i 7 anys d'experiència docent.

Pel que fa al seu perfil sociodemogràfic, en el context universitari català, els docents nous solen ser menors de 35 anys i es troben equilibrats pel que fa al gènere (Benedito et al., 2001). De forma similar, en el context espanyol, el professorat sol tenir una mitjana de 36 anys d'edat i la proporció per gènere és força equilibrada, sent lleugerament superior la presència d'homes (Goenechea et al., 2020). Així mateix, el tipus d'assignatures on realitzen docència solen ser assignatures obligatòries de primer cicle (Benedito et al., 2001; Korhonen & Törmä, 2016).

Pel que fa la vinculació del professorat universitari novell a la universitat, aquesta es sol vertebrar mitjançant contractes temporals, alguns dels quals són contractes pre-doctorals o post-doctorals (Goenechea et al., 2020). Sobre les categories professionals, el professorat universitari novell en el context català sol iniciar la seva carrera docent a la universitat a partir de la realització d'un programa de doctorat finançat per una beca predoctoral (Benedito et al., 2001; Bozu, 2010). Alguns exemples a Catalunya són les beques FI -beca de Formació en Investigació- i la FPU -beca del Ministeri de Educació d'Espanya per la Formació del Professorat Universitari-. Durant aquest període, els estudiants de doctorat han de realitzar docència donant suport a professorat titular del departament on estan desenvolupant la seva tesi doctoral (Bozu, 2010). Seria precís tenir en compte que, sovint, les persones que s'inicien a la vida acadèmica ho fan pel gust a l'aprenentatge, l'estudi i la investigació i, per tant, troben la universitat com l'espai propici on fer-ho. Conseqüentment, en molts dels casos, aquestes persones veuen la docència com una obligació que han de complir pel fet de treballar a la universitat, però no la realitzen perquè sigui l'aspecte que més els atrau. És per aquest motiu que sovint aquestes persones no s'identifiquen com docents, sinó com a físics, metges, biòlegs, entre d'altres (Gros & Román, 2004).

Una altra categoria professional predominant que el professorat novell ostenta és la categoria d'associat. En teoria, la figura de professorat associat hauria de ser una persona amb una àmplia experiència i de reconeguda competència en el seu àmbit

laboral que, a més, desenvolupa una activitat professional fora de la universitat (Llei Orgànica 11/1983). A la realitat, però, els docents associats són persones molt joves, cosa que fa pensar que a la pràctica suposa un primer contracte precari per a joves que no han pogut accedir a beques pre-doctorals (Benedito et al., 2001). De fet, les persones que no reuneixen les característiques per a ser especialistes de reconeguda competència, però estan contractats a les universitats per a realitzar docència mitjançant un contracte de professorat associat, s'anomenen «falsos associats» (Moreno, 2015). En aquest sentit, les condicions laborals que es deriven dels contractes del professorat novell comporten insatisfacció i esgotament per part dels docents a causa de la seva remuneració econòmica i les poques possibilitats d'estabilitat i de promoció a la universitat on estan treballant (Goenechea et al., 2020).

Pel que fa al seu **desenvolupament professional**, una vegada els docents novells s'incorporen a la universitat, passen per una etapa de transició en la que deixen de ser alumnes per transformar-se en professionals de l'educació. En aquest sentit, els recents professors passen per una etapa de tensions i aprenentatge professional en contextos desconeguts per a ells, en la qual també han de trobar un equilibri personal (Bozu, 2010). De fet, el professorat universitari novell es caracteritza per començar amb una càrrega d'idealisme i amb unes altes expectatives sobre la docència, amb l'anhel de poder introduir idees innovadores en la seva pràctica docent. Per exemple, aspiren a voler entusiasmar els alumnes per la seva assignatura i fomentar la seva participació i el desenvolupament de les seves potencialitats. A més, es troben disposats a participar en activitats en el si del departament o la facultat (Feixas, 2002b). També experimenten satisfaccions pels objectius aconseguits (Bozu, 2010), així com el reconeixement social de la feina de docent universitari (Goenechea et al., 2020).

Tot i així, el professorat universitari novell experimenta un xoc amb la realitat quan les expectatives i les experiències reals no coincideixen, a la vegada que troba difícil adaptar-se a la nova situació. A més, els docents novells també presenten moltes inquietuds, inseguretats, preocupacions o dificultats derivades de la pràctica docent (Bozu, 2010). Així doncs, van perdent la motivació inicial al llarg del primer any a causa de l'apatia dels seus companys/es o de les dificultats que experimenten en la docència, especialment pel que fa a la relació amb estudiants irrespectuosos o conflictius, el fet de realitzar docència en últims cursos o el fet de no sentir-se suficientment preparats (Feixas, 2002b). A més, en els darreres anys, el professorat novell sol experimentar esgotament a causa de la creixent càrrega docent, de recerca i, especialment, de gestió, així com la manca de temps que això els suposa. Així mateix, també pateixen l'alt grau de competitivitat entre companys/es a causa de l'escassetat de llocs de treball a la universitat (Goenechea et al., 2020).

Pel que fa a les funcions professionals, els docents novells solen dedicar més temps a la docència, seguit de la investigació. En canvi, dediquen poc temps a la gestió, la difusió de la recerca i la pròpia formació (Goenechea et al., 2020). En relació a la docència, una de les seves principals inseguretats a l'aula és la por escènica, que fa que identifiquin la docència com una *performance* davant d'una audiència i que trobin difícil la participació de l'alumnat en les activitats. També presenten preocupacions amb el disseny del currículum i el seu desenvolupament, aspectes

metodològics i d'organització de l'aula (Sánchez-Claros, 2014), així com l'establiment de relacions de la pròpia assignatura amb d'altres matèries, la gestió del temps a l'aula, l'establiment de normes, la utilització de noves tecnologies, l'elaboració d'activitats d'aplicació i la realització d'una avaluació inicial (Bozu, 2010).

A més, el professorat novell no dóna massa importància al domini de les tutories, possiblement perquè no existeix la cultura de la realització de tutories que vagin més enllà de la revisió d'exàmens ni per part del propi professorat ni de l'alumnat (Benedito et al., 2001). En aquest sentit, els docents novells es senten insegurs amb les tutoritzacions acadèmiques, el replantejament de les assignatures que imparteixen a nivell de continguts i de metodologia i les relacions interpersonals amb l'alumnat (Bozu & Manolescu, 2010). De fet, l'alumnat sol valorar negativament la tutorització dels treballs o la comunicació a l'aula del professorat novell (Casillas et al., 2015). En aquest últim punt, seria precís esmentar que als docents més joves els costa relacionar-se amb l'alumnat, malgrat que la seva diferència d'edat no és massa gran. Per tant, el fet d'haver assumit el rol de professorat quan les edats amb l'alumnat són molt similars fa que la relació entre aquests dos col·lectius sigui més difícil (Benedito et al., 2001). Malgrat això, la relació entre el professorat i l'alumnat no es viu com un fet altament problemàtic (Goenechea et al., 2020).

Pel que fa als aspectes en el què es consideren més competents, aquests són la formulació dels objectius, la selecció dels continguts, la utilització de material didàctic de suport per transmetre el contingut, l'aplicació de metodologies diverses, l'avaluació de les activitats d'aprenentatge, la creació d'un clima positiu i el fet de parlar de forma clara (Bozu, 2010). Així mateix, la complexitat de les assignatures on realitzen docència tampoc els sol comportar problemes (Goenechea et al., 2020). Altres aspectes que els docents novells consideren importants i dels quals tenen més domini són la selecció i redacció dels objectius, les explicacions clares i interessants sobre els continguts de les assignatures i l'entusiasme a l'hora de realitzar les classes. Així mateix, el professorat novell també valora la importància de la planificació de la docència, la metodologia docent i l'avaluació (Benedito et al., 2001). A més, l'alumnat sol valorar positivament del professorat novell la seva accessibilitat, la planificació docent i els recursos gràfics que utilitzen en les seves explicacions (Casillas et al., 2015).

En resum, el professorat universitari novell va construir la seva pròpia identitat docent a partir de fer-se preguntes sobre què és ser bon professor i de la reflexió entorn les seves mancances en termes de competències docents (Fernández-Fernández & Lobato, 2016).

2.1.4. Formació prèvia per la docència universitària

El professorat universitari treballa a la institució formativa de major nivell existent, però en canvi molts d'ells no s'han format més enllà dels continguts propis de la seva disciplina mitjançant una llicenciatura o doctorat. Sembla una paradoxa que la **formació** pedagògica demandada legalment per a desenvolupar la funció docent és inversament proporcional a l'etapa educativa on es desenvolupa aquesta docència (vegeu Taula 2), sent l'àmbit universitari on no es necessita cap formació al respecte (Herrera et al., 2011; Mas, 2011; Pagès, 2014).

Taula 2: Formació requerida al professorat segons l'etapa educativa

Etapes educatives	Formació requerida
-Educació Infantil -Educació Primària	Diplomatura / Grau en Magisteri (alta formació inicial en aspectes psicopedagògics)
-Educació Secundària -Educació Post secundària (Batxillerat i Cicles formatius)	Llicenciatura, Diplomatura o grau afí a l'àrea de coneixements a impartir + 1. Curs d'Aptitud Pedagògica, o 2. Curso de Qualificació Pedagògica, o 3. Màster en Secundària
Universitat	Doctorat o Llicenciatura/grau específic afí a l'àrea de coneixements a impartir No existeix l'obligatorietat de disposar de cap qualificació pedagògica, tot i que algunes universitats ofereixen accions formatives sobre competències pedagògiques en format de cursos, postgrau, programes formatius modulars, entre d'altres.

Font: Mas (2011, p. 203).

En aquest sentit, la formació que ha tingut el professorat és bàsicament científica, centrada en el domini del coneixement de la disciplina que s'imparteix, sovint derivat de la realització d'una tesi doctoral. En canvi, no s'ha format prèviament pedagògicament per tal de transmetre aquest coneixement als estudiants i, a més, la majoria de docents tenen un escàs interès en fer-ho (González, 2010; Hinojo et al., 2020; Imbernón, 2000; Rodríguez et al., 2020). En aquesta línia, la formació pedagògica permanent del professorat universitari no és gens habitual (Davey & Tatnall, 2007; González, 2010; Mas, 2011; Rodríguez et al., 2020). De fet, la inseguretat davant la pràctica docent que presenten els docents universitaris novells ve derivada per la falta de coneixement pedagògic (Medina et al., 2005).

Tot i així, en les darreres dècades ha anat creixent la consciència entre el professorat que el domini de la disciplina no és suficient per a exercir la pràctica docent i, per tant, la formació inicial i permanent del professorat universitari és vista com a necessària i imprescindible (Imbernón, 2000). En aquest sentit, la majoria de professorat universitari explicita la necessitat de formació psicopedagògica per poder desenvolupar la seva activitat didàctica. Concretament, el professorat pensa que seria necessari formar-se en recerca i en el propi àmbit de coneixement, en estratègies d'ensenyament-aprenentatge, com l'aprenentatge actiu, les TIC, l'avaluació continuada, la comunicació, la gestió de conflictes, la motivació dels estudiants, entre d'altres. Així mateix, també seria important fomentar els enfocaments interdisciplinars en la docència (Duță & Rafailă, 2014a, p. 804).

El professorat novell també requereix formació psicopedagògica en relació al disseny de la formació (Duță & Foloștină, 2014a), així com en la planificació de l'assignatura, la metodologia, l'avaluació, la tutorització dels estudiants i el coneixement i motivació d'aquests (Bozu, 2010). També presenta necessitats de formació cognoscitiva, concretament en el domini del contingut de les assignatures on realitza docència, el coneixement de certes normatives docents i l'actualització de coneixements científics que siguin prou significatius de cara als estudiants. Pel que fa a la metodologia, el professorat novell té dificultats per utilitzar adequadament estratègies d'ensenyament-aprenentatge actives que motivin els

estudiants. També té necessitats de formació en la competència comunicativa, especialment amb la tipologia de comunicació que ha d'utilitzar depenent de cada situació, i en la competència orientadora, concretament en la caracterització dels alumnes i la resolució de conflictes. Alhora, també presenta mancances formatives en la competència indagativa, específicament a l'hora d'elaborar projectes d'investigació sobre la pròpia docència i d'aplicar metodologies quantitatives d'anàlisi (Concepción et al., 2015).

A més, el professorat universitari considera que seria essencial millorar la formació sobre temes curriculars i realitzar més activitats en format seminari. Concretament, els docents de Ciències Socials reclamen formació sobre avaluació, mentre que els docents del gènere femení i de l'àmbit de les Ciències Experimentals requereixen més formació psicopedagògica en relació al disseny de la formació (Duță & Foloștină, 2014a). En canvi, respecte les necessitats curriculars, no s'identifiquen necessitats diferents respecte l'àmbit de coneixement, la facultat i la categoria professional (López et al., 2015). No obstant, malgrat aquestes necessitats percebudes, el professorat universitari novell sol dedicar molt poc temps a formar-se (Goenechea et al., 2020).

En aquest sentit, la millora constant de les competències docents del professorat universitari ha de ser una prioritat institucional de l'organització universitària, atès que impacta directament en el seu desenvolupament professional. En particular, la formació del professorat novell "té una importància cardinal per les necessitats d'orientació pedagògica que manifesta el mateix en els primers anys de realització de la docència universitària" (Concepción et al., 2015, p. 4). Així doncs, és evident que el professorat novell necessita una formació que li permeti adquirir les competències necessàries per desenvolupar-se en aquest espai d'Educació Superior, així com trobar solucions a les situacions a les quals s'ha d'afrontar (Bozu, 2010; Bozu & Manolescu, 2010; Concepción et al., 2014; Imbernón, 2000).

Per tal de planificar la formació docent del professorat universitari, es solen tenir en compte **tres nivells de formació**: formació prèvia, inicial i contínua, encara que es podria definir un quart nivell compost per la formació i el desenvolupament professional a partir dels companys/es (Valcárcel, 2003):

1. La **formació prèvia** està dirigida als estudiants de postgrau o personal investigador en formació que pretenen iniciar una carrera docent. Aquesta formació tracta sobre l'aprenentatge, metodologies docents, els recursos que ofereix la universitat per la docència (biblioteques, centres de recursos, aules d'informàtica, etc.) i l'organigrama de funcions dels centres i departaments.
2. La **formació inicial** va dirigida a professorat novell que no té una plaça estable o que presenta poca experiència docent. Els continguts que es treballen són els de planificació i gestió del pla docent, considerant els objectius, les metodologies docents, l'avaluació i les tutories. També s'ensenya a avaluar i millorar la pròpia docència, a la vegada que es sensibilitza sobre la importància de treballar en equips docents.
3. La **formació contínua** està dirigida a professorat estable i amb experiència docent. Aquesta s'adapta a les necessitats formatives del professorat i pot ser promocionada a partir d'un procés d'incentivació de la millora de la docència. És important que aquesta formació pugui ajustar-se a les diferents

disciplines acadèmiques, però que a la vegada també es deixi espai per compartir-la amb professorat de diferents departaments.

4. La **formació d'especialistes en ensenyament disciplinar o formació de formadors** està dirigida al professorat que pretengui aprofundir en la didàctica específica i vulgui participar en processos de disseny o revisió de plans d'estudi, de processos de qualitat docent, entre d'altres. Es tracten temàtiques com la construcció de currículums complerts, l'atenció a la diversitat, les característiques de l'aprenentatge segons les disciplines, etc.

En altres paraules, la formació pedagògica del professorat universitari es pot situar en diferents etapes (González, 2010):

- *Iniciació docent*, per tal de formar el professor/a novell que només posseeix una formació acadèmica sobre la seva disciplina.
- *Millora en la pràctica docent*, que es refereix a la participació del professorat en diferents activitats metodològiques concebudes pel seu equip i pel departament, que poden ser exposicions sobre treballs pedagògics, observacions o converses amb professorat experimentat.
- *Formació pedagògica per nivells*, a partir de les necessitats que tinguin els docents.

Per tal de donar resposta a les necessitats de formació del professorat, algunes universitats han dissenyat iniciatives de formació inicial pedagògica específica per docents en l'etapa inicial (Bozu & Manolescu, 2010; Feixas, 2002a; Feixas, 2002b). Tot i així, en algunes universitats no s'organitzen accions formatives en l'àmbit de la pedagogia destinades a professorat universitari i, en el cas que un departament n'organitzi, hi assisteixen pocs docents, els quals no solen valorar positivament la formació (Caballero, 2013; Erişen et al., 2009). Tot i la tendència general, sí que hi ha professors/es que cursen formació sobre docència oferts per la pròpia institució (Thomas et al., 2016).

En l'àmbit espanyol, cada universitat sol desenvolupar accions formatives orientades a l'adquisició de competències psicopedagògiques, però aquesta formació és voluntària pel professorat (Mas, 2011; Mas & Olmos, 2016; Pagès, 2014). A més, el coneixement que es transmet és massa genèric, atès que els cursos parteixen de la premissa errònia que tots els professors parteixen del mateix nivell (Thomas et al., 2016). Així mateix, els programes de formació existents busquen dotar d'instruments i de tècniques al professorat per tal que els apliquin a l'aula, però si posteriorment no hi ha una transferència d'aquest coneixement, les pràctiques docents existents no experimenten cap transformació (Cuevas de la Garza, 2013).

No obstant, les modalitats d'aquesta formació varien depenent de la universitat. En la formació inicial, no existeix gaire estructuració, però el format principal de formació inicial són cursos o tallers, mentre que els seminaris són escassos. Les competències que més es treballen són la metodològica, la comunicativa i la de planificació. Per contra, s'aprofundeix menys en la competència interpersonal i d'innovació. Pel que fa a la formació permanent, aquesta sol estar basada en tallers i jornades, mentre que l'assessorament és poc freqüent. Aquesta formació s'enfoca especialment en potenciar les competències metodològiques i de planificació i gestió docent, seguides amb menor mesura per les competències de treball en

equip i d'innovació. Les competències que menys es potencien a la formació de professorat són la comunicativa i l'interpersonal (Grup Interuniversitari de Formació Docent [GIFD], 2010; Pagès, 2014).

En el cas de les universitats catalanes, s'observa que la majoria d'elles sí que ofereixen formació en docència universitària, però en poques ocasions aquesta està dissenyada exclusivament al professorat novell. En aquest sentit, de les universitats de l'àrea metropolitana de Barcelona participants en la present investigació, s'observa que la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat de Barcelona, la Universitat Pompeu Fabra i la Universitat Internacional de Catalunya tenen formació universitària en docència i també formació destinada al professorat novell. La Universitat Politècnica de Catalunya té formació en docència universitària, però no té una formació destinada només a professorat novell. En canvi, la Universitat Abat Oliba i la Universitat Ramon Llull no disposen de formació en docència universitària (Hervas & Medina, 2020).

Quan els docents novells han realitzat formació inicial, s'han identificat canvis a l'hora de reflexionar sobre la pràctica docent i comprendre-la millor. Tot i així, el context institucional habitualment provoca que es frenin les innovacions en la pràctica docent (Medina et al., 2005). A més, encara hi ha poca evidència que aquesta formació tingui un posterior impacte en l'aprenentatge dels estudiants (Feixas, 2002b). Així mateix, el professorat universitari novell reconeix que l'orientació pedagògica que ofereixen les universitats no és suficient i que cal millorar el sistematisme de les accions, així com establir programes de mentoria (Concepción et al., 2015).

Així doncs, Mas (2011) proposa un pla de formació per professorat universitari centrat en:

- *Formació inicial*: formació d'especialització en format de postgrau o màster flexible que s'adapti al context de treball del professorat, la facultat, la cultura docent i l'àrea de coneixement. L'última part d'aquesta formació inicial es podria en alternança amb professorat de referència per tal de transferir la formació apresada a l'aula.
- *Formació contínua orientada a la millora de la pràctica professional*: formació destinada a l'actualització i especialització docent i investigadora de les diferents tipologies de professorat coexistent en una institució universitària que s'adapti a les necessitats dels docents i de la institució i que adopti diferents formats com cursos, seminaris, grups de treball i de discussió específics, tertúlies, mentorització, *coaching*, entre d'altres.

2.2. Competències del professorat universitari

La formació hauria de ser cabdal en el desenvolupament professional del professorat universitari per tal d'augmentar el coneixement tant de la seva pròpia àrea com de les seves competències didàctiques (Mas, 2011). Les competències professionals relacionades amb la funció docent estan vinculades al perfil professional del professorat universitari. Tot i així, encara no hi ha consens en establir què es considera un «bon professor», fet que també és produït per la manca de concreció de les finalitats de l'ensenyament universitari (Tejedor, 2009).

Per tant, hi ha diversos models sobre la tipologia de competències que un docent universitari hauria de desenvolupar.

2.2.1. El concepte de competència

Una **competència** es pot definir com:

Un constructe molar que serveix per referir-se al conjunt de coneixements i habilitats que es necessiten per desenvolupar algun tipus d'activitat. Cada activitat sol exigir la presència d'un nombre variat de competències que poden ser desglossades en unitats més específiques de competència, en les que s'especifiquen tasques concretes que estan incloses en la competència global. Així, cada competència està formada per diverses unitats de competència (Zabalza, 2003, pp.70-71).

En altres paraules, la competència és la capacitat de mobilitzar coneixements, habilitats i actituds per fer de front a tasques i situacions concretes (Perrenoud, 2004a), "fent apel·lació a les nocions, coneixements, informacions, procediments, mètodes, tècniques i també a les altres competències més específiques" (Perrenoud, 2008, p. 3).

Els diferents sabers que s'han de seleccionar, integrar i combinar, i que conformen una competència són de diferent naturalesa (Le Boterf, 1994):

- **Saber teòric:** descriure, explicar i comprendre un fenomen, un objecte, una situació, una organització, un procés, entre d'altres.
- **Saber procedimental:** conèixer les accions amb les quals cal procedir davant d'una situació.
- **Saber-fer procedimental:** saber realitzar i desenvolupar una acció a partir de l'experiència pràctica.
- **Saber-fer experiencial:** coneixement de l'acció a partir d'experiències pràctiques. No pot ser adquirit en altres situacions que no siguin l'actuació i la pràctica.
- **Saber-fer social:** actituds, qualitats personals o valors com el sentit de la responsabilitat, la imaginació, la confiança en si mateix, l'aptitud per la comunicació, el respecte als compromisos, el sentit de la qualitat, entre d'altres. També és anomenada la competència de saber-ser.

En la línia anterior, Ferrández et al. (2000) també elaboren una classificació dels components d'una competència en termes de formació:

- *Saber:* coneixement epistemològic, pedagògic, sociològic, pedagògic i antropològic que fonamenta el currículum. Aquest saber inclou tot allò conceptual, procedimental, axiològic i actitudinal.
- *Saber fer:* principi d'acció que neix de la raó pràctica.
- *Saber estar:* actitud davant de l'espai curricular, el temps i els contextos.
- *Saber ser:* mantenir-se dintre dels límits de la deontologia professional i potenciar la individualitat com a persona que es relaciona i que compleix professionalment amb el seu treball.
- *Fer saber:* funció inherent al desenvolupament professional entesa com un procés d'innovació.

- *Saber desaprendre*: deixar de banda tot allò que, malgrat que en el passat tenia validesa, en l'actualitat ja no pot ser aplicable.

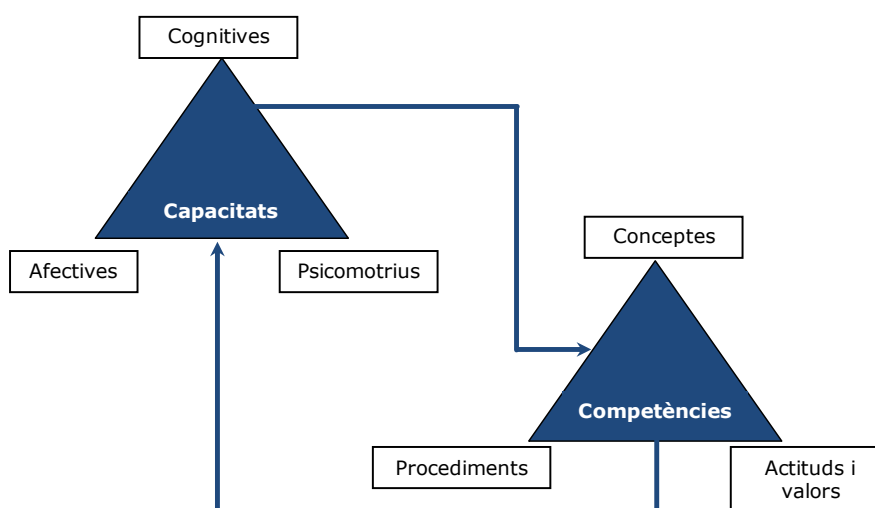
El fet de posseir els anteriors sabers no significa ser competent, atès que la competència no és "reduïx a un saber ni a un saber-fer" (Le Boterf, 1994, p.16). Si les persones posseeixen sabers, però no els saben mobilitzar de forma adequada en una situació determinada, no es poden considerar competents. Per tant, una persona és competent quan mobilitza capacitats i coneixements en una acció determinada (Le Boterf, 1994; Tejada & Navío, 1997), ja que sense context no poden haver-hi accions on es desenvolupin aquestes competències (Tejada & Navío, 1997). Tenint en compte que cada situació és única (Perrenoud, 2004a), el fet de posar en pràctica els diferents tipus de sabers en un context particular, condicionat per unes relacions de treball, una cultura institucional i uns recursos, dóna pas a la competència (Le Boterf, 1994).

Segons el model de formació de formadors, les competències es poden classificar segons tres tipologies (Tejada, 2002):

1. **Competències teòriques o conceptuals:** sabers o coneixements en relació a la professió (per exemple, sobre els contextos d'intervenció, bases psicopedagògiques, teories de l'aprenentatge, coneixement dels destinataris, orientació, etc.) i sabers fer cognitius (ex. tractament de la informació, estratègies cognitives, etc.).
2. **Competències psicopedagògiques i metodològiques:** aplicació dels coneixements a les situacions concretes, integrant el saber i el saber fer (procediments, destreses i habilitats). Per exemple, s'emmarquen dintre d'aquesta competència des de la planificació de la formació fins l'avaluació, passant per les estratègies d'ensenyament-aprenentatge, que inclouen la selecció dels recursos didàctics, mètodes de tutoria i orientació professional, tècniques de desenvolupament professional, entre d'altres.
3. **Competències socials:** saber relacionar-se i col·laborar amb altres persones, integrant el saber ser i el saber estar (actituds, valors i normes). En aquesta tipologia, s'inclouen competències d'organització, administració, gestió, comunicació i animació en la formació (feedback, treball en equip, negociació, relacions interpersonals i lideratge).

A més, cal diferenciar "ser capaç de ser competent" (Tejada & Navío, 1997, p. 2). Les competències es desenvolupen a partir de la combinació de les capacitats de la pròpia persona i un procés d'aprenentatge. Aquestes competències potencien, al seu torn, les capacitats i, per tant, es genera un procés bidireccional i cíclic en el qual a mesura que es desenvolupen les competències també ho fan les capacitats, i a la inversa (Ferrández, 1997, citat a Tejada & Navío, 1997) (vegeu Figura 7).

Figura 7: Interacció entre capacitats i competències



Font: Ferrández (1997, p. 3) citat a Tejada & Navío (1997).

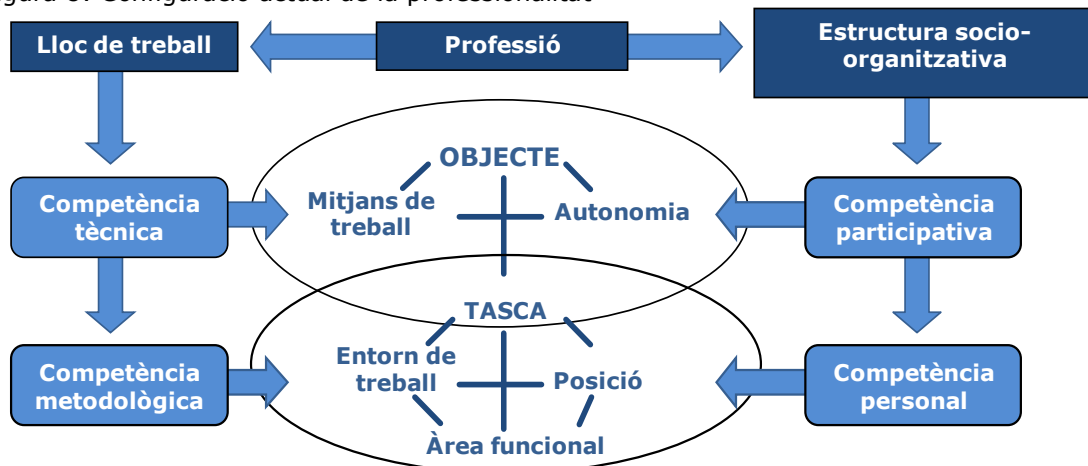
En aquest sentit, la transferència de coneixement "no és automàtica, sinó que s'adquireix mitjançant l'exercici i una pràctica reflexiva en situacions que propicien l'ocasió de mobilitzar els sabers, d'extrapolar-los, de creuar-los, de combinar-los i de construir una estratègia original a partir de recursos que no la contenen" (Perrenoud, 2008, p. 4).

En l'àmbit professional, la competència es defineix com "el conjunt de coneixements, procediments i actituds combinats, coordinats i integrats, en el sentit que l'individu ha de saber fer i saber estar per l'exercici professional" (Tejada & Navío, 1997, p. 2). La competència sempre s'identifica amb "l'activació i aplicació de manera coordinada d'elements de diferent naturalesa per tal de resoldre situacions concretes" (Gairín, 2011, p. 96). En la mateixa línia, la competència dels professionals és la suma dels coneixements, habilitats, qualitats i talents, tant personals com professionals, que es necessiten per tal de complir amb els objectius professionals definits i actuar segons les seves tasques, obligacions i responsabilitats (Blašková et al., 2015a).

Les competències també poden ser explicades a través de dimensions. Per exemple, la competència professional pot ser definida a partir de tres dimensions que es conjuguen per donar resposta a un problema: la dimensió cognitiva, que fa referència al coneixement; la dimensió funcional-accional, que es refereix a les habilitats; i a la dimensió dels valors, és a dir, l'actitud (Duță et al., 2014; Duță & Rafailă, 2014b). Al seu torn, Tejada (2009) emmarca les competències professionals dintre d'una dimensió social i personal. La dimensió social és aquella que es refereix a les funcions que desenvolupa un professional en concret, mentre que la dimensió personal es refereix al conjunt de sabers que té la persona per poder actuar professionalment.

A més, també cal tenir en compte el context laboral que permet la mobilització de les competències. En aquest línia, Echevarría (2002) sosté que la professionalitat es configura dins d'una relació dialèctica entre el lloc de treball i l'organització on s'exerceix la pràctica professional, la qual requereix el desenvolupament de competències d'acció professional (vegeu Figura 8).

Figura 8: Configuració actual de la professionalitat



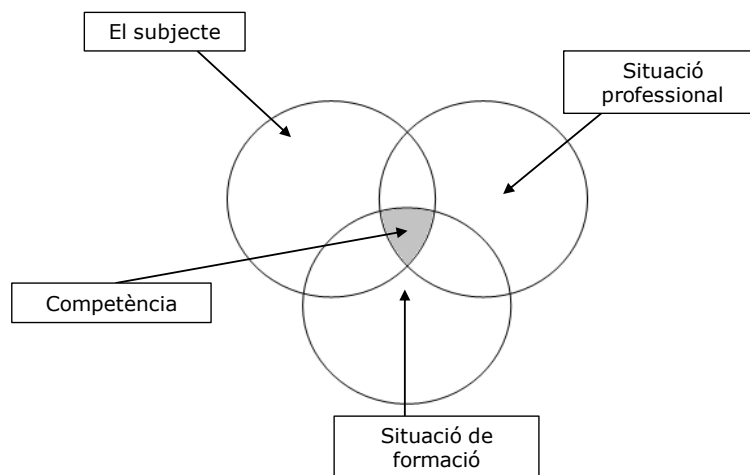
Font: Echevarría (2002, p. 13).

Les competències que s'han de desenvolupar per adquirir la professionalitat són quatre (Echevarría, 2002):

- *Competència tècnica (saber)*: posseir coneixements sobre el propi àmbit professional i les tasques a realitzar.
- *Competència metodològica (saber fer)*: saber aplicar els coneixements a situacions laborals concretes, utilitzar els procediments adequats per les tasques pertinents, solucionar problemes de forma autònoma i transferir l'experiència adquirida a situacions noves
- *Competència participativa (saber estar)*: potenciar les relacions interpersonals, la comunicació i la cooperació amb la resta de persones.
- *Competència personal (saber ser)*: actuar d'acord a les pròpies conviccions, assumir responsabilitats, prendre decisions i relativitzar les possible frustracions.

Per la seva banda, Le Boterf (1994) situa la competència professional en la intersecció de tres dominis: la pròpia persona, la formació que aquesta ha realitzat i la seva situació professional (vegeu Figura 9).

Figura 9: La competència en l'encreuament de dominis



Font: Le Boterf (1994, p. 17).

A més, a nivell organitzacional, també és important avaluar les competències professionals, tenint en compte que "ser competent avui i aquí no significa ser competent demà o en un altre context" (Tejada & Navío, 1997, p.6). El procés de gestió de les competències professionals es centra, en un primer moment, en identificar les competències existents en l'organització i les competències necessàries pel desenvolupament personal i organitzacional. A partir d'aquí, es poden desenvolupar diferents línies d'acció a nivell organitzatiu (Tejada & Navío, 1997:8):

1. Optimitzar i aprofitar les competències existents, adequant l'organització, les persones i els plans de carrera a aquestes competències.
2. Identificar noves competències que interessa desenvolupar en la selecció de personal.
3. Desenvolupar i generar competències no existents a partir de la formació, l'entrenament i el desenvolupament personal.
4. Compensar l'adquisició de competències a través de l'avaluació i la remuneració.

El fet que les competències es basin en l'aplicació dels aprenentatges per tal de resoldre situacions professionals concretes i que presentin un caràcter dinàmic, ja que es desenvolupen en l'acció i es perfeccionen mitjançant aquesta acció, fa que aquestes donin sentit a l'aprenentatge al llarg de la vida (Gairín, 2011). A més, com que la competència professional requereix l'adaptació al context de treball i l'afrontament de situacions professionals canviants, fa que sigui altament necessària la formació contínua i l'aprenentatge al lloc de treball (Tejada & Navío, 1997) i, per tant, l'aprenentatge informal.

2.2.2. Les competències docents del professorat universitari

En l'àmbit de la docència universitària, la **competència docent** es pot descriure com "la competència professional del docent per desenvolupar-se en la interacció social en els diferents contextos i situacions quotidianes que impliquen la pràctica social e la professió" (Guzmán & Marin, 2011, p. 156). L'adquisició de les competències contribueix al desenvolupament professional del professorat universitari, el qual permet anar adquirint una major professionalitat (Tejada, 2013).

Quan el professorat universitari inicia la seva carrera professional a la universitat, presenta competències laborals en els camps disciplinaris en els qual va ser format prèviament, però normalment no ha desenvolupat la competència docent. El fet d'introduir-se a la docència li propicia l'adquisició d'aquesta competència docent en un nivell que estarà condicionat per la diversitat i complexitat d'interaccions pedagògiques en què es trobi en el context universitari (Guzmán & Marin, 2011).

Per tal de millorar la qualitat de la docència en l'Educació Superior, és necessari identificar quines són les competències docents clau del professorat universitari (Hénard & Roseveare, 2012). Així doncs, no es pot desenvolupar una concepció d'Educació Superior centrada en les competències, l'aprenentatge dels estudiants i la innovació sense considerar les competències del professorat (Mas & Olmos, 2016; Pérez, 2005). Per tant, és interessant presentar una revisió de diferents

classificacions al voltant de les competències docents que ha de presentar el professorat universitari.

A mode general, Tejada (2009) parteix d'un model aplicable al professorat de qualsevol nivell formatiu, partint que en l'àmbit docent existeixen cinc funcions d'actuació professional: planificació, desenvolupament, avaluació, gestió-coordinació i investigació-innovació. Aquest model considera una competència general, que es vertebrava en diferents unitats de competències, les quals a la vegada es divideixen en un conjunt de realitzacions professionals (vegeu Taula 3). En aquest cas, el docent "ha de planificar, impartir, tutoritzar i avaluar accions formatives, elaborant i utilitzant mitjans i recursos didàctics, promovent la qualitat de la formació i l'actualització didàctica" (Tejada, 2009, p. 10).

Taula 3: Unitats de competència del professorat

Unitats de competència	Realitzacions professionals
<p>Programar accions formatives vinculant-les a la resta de formació de l'organització, d'acord amb les demandes de l'entorn i el perfil dels destinataris.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar programacions didàctiques que reflecteixin els seus elements (resultats d'aprenentatge, capacitats, criteris d'avaluació, continguts, activitats d'aprenentatge, metodologia, recursos, temporalització) per desenvolupar l'acció formativa. • Elaborar planificacions temporalitzades de sessions formatives, seqüenciant els continguts i activitats, especificant els recursos i tècniques a utilitzar per programar accions formatives concretes. • Coordinar l'acció formativa programada, vinculant-la a la resta de les activitats de formació dutes a terme per l'organització, coordinant-se amb la resta de professionals per garantir la consonància i coherència del programa de formació dissenyat.
<p>Proporcionar oportunitats d'aprenentatge adaptades a les característiques dels individus o grups i a les seves necessitats de qualificació, així com acompanyar i orientar, de manera contextualitzada, el procés d'aprenentatge i la qualificació dels mateixos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crear les òptimes condicions d'aprenentatge, emfatitzant els aspectes més importants a desenvolupar, mostrant-se negociador en els aspectes del programa que ho permetin per facilitar l'inici, desenvolupament i implicació en el procés formatiu. • Impartir els continguts formatius del programa utilitzant i alternant tècniques, estratègies, recursos i materials didàctics i avaluant formativament per facilitar l'adquisició de les competències professionals. • Proposar, dinamitzar i supervisar activitats d'aprenentatge en grup utilitzant metodologies actives per fomentar el desenvolupament de les competències metodològiques, socials i participatives. • Assessorar els participants a través d'activitats d'orientació professional, integrades en el procés formatiu, que contribueixin al millor compliment professional, per facilitar el desenvolupament de totes les actituds i competències professionals necessàries per a la recerca, manteniment i/o promoció en el lloc de treball.

	<ul style="list-style-type: none"> • Tutoritzar, supervisar i acompanyar de forma individualitzada el procés d'aprenentatge dels participants, d'acord amb la modalitat formativa presencial, oberta o a distància, proporcionant estratègies, pautes i fonts d'informació per desenvolupar i potenciar les capacitats d'autoaprenentatge i un òptim desenvolupament del participant.
<p>Verificar el nivell d'adquisició de les competències professionals, els programes i les accions de manera que permeti la presa de decisions per a la millora de la formació.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar objectivament el nivell assolit pels participants, aplicant proves d'avaluació oportunes per certificar el nivell de capacitat o qualificació aconseguit. • Avaluar els components del procés formatiu, segons la modalitat formativa que es tracti, revisant crítica i constructivament els resultats obtinguts, la informació dels participants i altres professionals per prendre decisions i introduir millores i variacions que s'adeqüin més a les demandes que es pretenen cobrir.
<p>Contribuir activament a la millora de la qualitat de la formació.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en la dinàmica organitzativa de la institució, treballant en equip amb els altres professionals de la formació, incorporant i fent propostes que contribueixin al desenvolupament i bon funcionament.

Font: Tejada (2009, pp. 10-11).

Més concretament, ja en l'àmbit d'Educació Superior, s'ha teoritzat sobre com hauria de ser un «bon docent universitari», alhora que se n'han definit les competències. Per exemple, segons Gros i Romañá (2004), un bon docent universitari és aquell que domina el contingut que ha d'ensenyar, sap com ensenyar la matèria, estimula i motiva els alumnes i comunica adequadament amb els estudiants. Per tant, apunten que una sèrie d'accions que el professorat hauria de saber fer:

1. Conèixer la matèria de la pròpia disciplina: tenir coneixement dels continguts que està ensenyant, així com saber seleccionar-los per treballar-los a les classes. Per tant, és important que el docent conegui la matèria, però també sàpiga elaborar un programa. Aquest procés sol comportar anys de preparació i d'elaboració pròpia del coneixement i de les assignatures.
2. Comunicar: transmetre el contingut, tenir una bona retòrica sense que es cerqui la persuasió com a finalitat en si mateixa i cercar feedback de l'estudiantat. La comunicació amb l'alumnat acostuma a ser difícil, atès que els grups són molt nombrosos.
3. Avaluar: elaborar criteris i instruments d'avaluació, així com corregir les proves d'avaluació i gestionar la revisió d'aquestes.

Així mateix, segons Bain (2006), els millors professors són aquells que presenten certes característiques, les quals poden es poden assimilar amb les competències docents:

- Identificar les dificultats de l'alumnat a l'hora d'aprendre el contingut de la disciplina.
- Afrontar les situacions d'aprenentatge a partir de la consideració d'aspectes cognitius, motivacionals i de desenvolupament humà.

- Desafiar intel·lectualment l'estudiantat per tal de propiciar el seu aprenentatge.
- Formular preguntes als estudiants per anar augmentant el seu coneixement.
- Preocupar-se dels nivells de motivació de l'estudiantat.

Seguint amb la concepció d'un «bon docent universitari», s'estableixen les condicions i reptes bàsics que aquest hauria de presentar (Zabalza, 2003):

1. Disseny i planificació de la docència amb sentit de projecte formatiu.
2. Organització de les condicions i de l'ambient de treball.
3. Selecció de continguts interessants i la forma de presentació.
4. Materials de suport als estudiants (guies, dossiers, informació complementària)
5. Metodologia didàctica
6. Incorporació de noves tecnologies i recursos diversos
7. Atenció personal als estudiants i sistemes de suport
8. Estratègies de coordinació amb els col·legues
9. Sistemes d'avaluació utilitzats
10. Mecanismes de revisió del procés

A partir d'aquestes condicions i reptes, Zabalza (2003) configura una classificació de les deu competències que ha de presentar el professorat universitari (vegeu Taula 4).

Taula 4: Competències i tasques del professorat universitari

Competències	Tasques professionals
1. Planificar el procés d'ensenyament-aprenentatge	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolupar un projecte • Dissenyar un programa adaptat a les circumstàncies • Seleccionar diversos dispositius i procediments per comunicar els continguts • Facilitar l'aprenentatge dels alumnes
2. Seleccionar i preparar els continguts disciplinars	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar els continguts més importants de la disciplina • Acomodar els continguts a les condicions temporals i de recursos • Organitzar-los de tal manera que siguin accessibles als estudiants • Realitzar la seqüenciació dels continguts. • Presentar els continguts
3. Oferir informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades (competència comunicativa)	<ul style="list-style-type: none"> • Realitzar la producció comunicativa (producció de missatges didàctics) • Reforçar la comprensibilitat • Organitzar internament els missatges • Aportar una connotació afectiva als missatges
4. Maneig de les noves tecnologies	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar les TIC com recurs didàctic • Incorporar les TIC com a mitjà d'expressió i comunicació
5. Dissenyar metodologia i organitzar activitats	<ul style="list-style-type: none"> • Organitzar els espais • Seleccionar la metodologia didàctica • Seleccionar i desenvolupar tasques instructives
6. Comunicar i relacionar-se amb els alumnes	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar classes nombroses • Assumir estils de lideratge • Analitzar i gestionar el clima de l'aula

7. Tutoritzar	<ul style="list-style-type: none"> • Posar-se a disposició dels estudiants • Donar suport als estudiants i orientar-los a resoldre problemes vers la disciplina i en relació a la seva carrera. • Donar suport en el desenvolupament d'habilitats i estratègies d'estudi • Potenciar el reforç de l'autoconcepte i l'autoestima. • Aportar feedback a l'estudiant sobre les avaluacions de manera personalitzada • Reforçar l'esperit crític dels estudiants respecte la seva pròpia actitud en relació als estudis, la professió i la vida en general.
8. Avaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar els dispositius de recollida d'informació. • Executar els instruments de recollida d'informació. • Valorar la informació recollida. • Prendre decisions a partir de la valoració anterior i ajustar l'avaluació.
9. Reflexionar i investigar sobre l'ensenyament	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre docència, analitzant documentadament el procés d'ensenyament-aprenentatge desenvolupar • Investigar sobre docència, sometent a anàlisis controlats els diferents factors que afecten a la didàctica universitària en cadascun dels àmbits científics. • Publicar sobre docència, presentant dossiers i informes sobre les diferents qüestions relacionades amb l'ensenyament universitari.
10. Identificar-se amb la institució i treballar en equip	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar-se amb els companys/es i treballar cooperativament mitjançant la solidaritat, el suport mutu, la disponibilitat per la col·laboració,... • Construir la pròpia identitat en relació a la institució.

Font: Zabalza (2003, pp. 72-163).

Més concretament, el docent universitari hauria de combinar l'expertesa en la disciplina acadèmica corresponent amb una sèrie de competències professionals bàsiques, que haurien de ser les següents (Tejada, 2009):

1. Coneixement del procés d'aprenentatge de l'estudiant en contextos acadèmics i naturals
2. Planificació de l'ensenyament i de la interacció didàctica
3. Utilització de mètodes i tècniques didàctiques pertinents
4. Gestió d'interacció didàctica i de les relacions amb els alumnes
5. Avaluació, control i regulació de la pròpia docència i de l'aprenentatge
6. Coneixement de normes legals i institucionals reguladores de drets i deures del professor i de l'estudiant.
7. Gestió del propi desenvolupament professional com a docent
8. Diagnòstic i identificació de necessitats i objectius d'innovació i millora de la pròpia docència i la pròpia formació

Així mateix, el professorat universitari hauria de desenvolupar al llarg de la seva carrera professional la dimensió intel·lectual de la docència, però també la capacitat reflexiva sobre la pràctica docent i la realitat científica i social que l'envolta, així com la interacció amb els iguals (Imbernón, 2000).

En la proposta de Concepción et al. (2014) el professorat universitari hauria de presentar cinc competències professionals docents (vegeu Taula 5).

Taula 5: Competències del professorat universitari en el marc de l'EEES

Competències	
Cognoscitives	<ul style="list-style-type: none"> • Domini del contingut disciplinar • Capacitat de cerca, registre i estudi d'informació a partir de fonts diverses i la seva posterior utilització amb una finalitat pedagògica
Metodològiques	<ul style="list-style-type: none"> • Planificació, execució i avaluació del procés educatiu • Disseny d'estratègies educatives, currículum d'assignatures, unitats didàctiques i classes
Comunicatives	<ul style="list-style-type: none"> • Actuació per desenvolupar l'orientació, control i avaluació del procés educatiu • Establiment de vincles i relacions del professorat amb l'estudiantat en diferents contextos i escenaris
Orientadores	<ul style="list-style-type: none"> • Orientació de l'educació ciutadana dels estudiants, a partir de l'exemple personal del professorat i de les relacions que s'estableixen en diferents ambients • Accions de tutoria per fomentar el desenvolupament integral de l'estudiant
Indagatives	<ul style="list-style-type: none"> • Perfeccionament del procés pedagògic a través de la recerca i la innovació • Reflexió sobre les pròpies pràctiques educatives • Plantejament de solucions innovadores • Utilització d'estadística en les investigacions educatives

Font: Concepción et al. (2014, p. 6).

En canvi, Kasule (2015), realitza una altra classificació de les competències del professorat universitari relacionades amb la innovació en Educació Superior (vegeu Taula 6).

Taula 6: Dominis de competències docents del professorat universitari

Domini de competència	Definició	Competències
1. Innovació	Possessió d'idees i comportaments innovadors, així com la capacitat de posar-los en pràctica per millorar la prestació de serveis o productes	<ul style="list-style-type: none"> -Desig i preocupació per prendre accions de forma proactiva vers el propi coneixement i habilitats sobre la innovació -Proposar nous aspectes en l'àrea d'especialitat
2. Facilitació de la societat del coneixement	Creació i difusió de coneixements i habilitats necessaris pels estudiants i la societat.	<ul style="list-style-type: none"> -Capacitat i voluntat de treballar amb altres persones sense prejudicis per crear i difondre els coneixements rellevants per la societat als estudiants -Capacitat i voluntat d'atendre les diferències individuals dels estudiants durant el procés

		d'ensenyament -Capacitat i voluntat de demostrar als estudiants l'efecte d'una societat del coneixement globalitzada
3. Col·laboració i treball en xarxa	Treball en equips, col·laboracions i xarxes per millorar la prestació de serveis o productes	-Capacitat i voluntat de construir i mantenir relacions ètiques al lloc de treball -Capacitat i voluntat de treballar de forma cooperativa en diversos equips al lloc de treball -Capacitat i voluntat de col·laborar amb els agents educatius interns i externs per millorar la prestació de serveis o productes
4. Disseny i desenvolupament de programes	Previsió dels coneixements i habilitats actuals i futurs que els estudiants necessiten per tal d'estructurar programes d'estudis ajustats a les demandes del mercat de treball.	-Capacitat i compromís per estructurar experiències d'aprenentatge que dotin als estudiants dels coneixements i habilitats per viure de forma sostenible en l'economia global -Capacitat i compromís per estructurar de forma autèntica continguts que dotin els estudiants dels coneixements i habilitats per ser productius i innovadors al lloc de treball i a la societat en general -Capacitat i compromís de realitzar investigacions en l'àrea d'especialitat -Capacitat i compromís per dissenyar materials educatius que activin els estudiants
5. Emprenedoria	Possessió del professorat de creences i comportaments empresarials, així com posar-los en pràctica mitjançant la realització d'activitats comercials o no comercials.	-Capacitat i compromís d'ajudar als altres a orientar-se i explorar oportunitats de negoci en l'àrea de coneixement -Capacitat i compromís d'ajudar els altres a fer les coses millor, així com la recerca de noves idees en la prestació de productes o serveis

Font: Kasule (2015, p. 44).

Per la seva banda, Ramesh et al. (2019) consideren que les competències docents del professorat universitari es poden classificar sota sis àrees: domini del contingut del propi àmbit disciplinar, coneixement pedagògic i del currículum, estratègies de docència i de comunicació, avaluació, actitud i valors i competències professionals. En concret, el professorat domina poc l'aplicació d'estratègies docents, així com la motivació de l'estudiant per l'aprenentatge a través de diferents metodologies docents, malgrat que els docents els hi atorguin una alta importància. En canvi, la tutorització de treballs acadèmics, l'avaluació i l'ús de les TIC per la docència es consideren poc prioritàries per part del professorat universitari.

Aguiar i Rodríguez (2018) estableixen, al seu torn, una classificació de les competències que els docents universitaris haurien de presentar, les quals divideixen en una sèrie d'accions (vegeu Taula 7).

Taula 7: Competències i accions del professorat universitari

Competències	Accions
Pedagògic-didàctica	<ul style="list-style-type: none"> • Dissenyar programes de la disciplina • Elaborar la planificació de l'assignatura • Elaborar i utilitzar guies formatives • Planificar, dissenyar i aplicar l'avaluació • Realitzar el diagnòstic dels estudiants • Fer servir estratègies per promoure l'aprenentatge • Desenvolupar activitats de tutoria • Facilitar el procés ensenyament i aprenentatge • Prendre decisions en el procés ensenyament aprenentatge • Gestionar el coneixement • Usar les TIC
Interactiva	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolupar l'expressió escrita mitjançant la presentació de projectes • Desenvolupar l'expressió oral mitjançant l'exposició i debat de projectes • Desenvolupar la capacitat d'escoltar • Promoure el treball en equip i col·laboratiu per resoldre un projecte • Promoure el col·lectivisme, amor i enteniment amb els altres a través de la feina col·laboratiu per projecte
Investigadora	<ul style="list-style-type: none"> • Resolució de problemes d'acompliment en forma d'investigació • Gestionar el coneixement • Usar les TIC • Solucionar problemes • Comunicar els resultats investigadors mitjançant correus electrònics i tallers
Productiva	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar estratègies d'ensenyament-aprenentatge que incentivin la solució de problemes • Propiciar la recerca de nous punts de vista i alternatives en la solució de problemes
Especificadora	<ul style="list-style-type: none"> • Coneixement intradisciplinari i interdisciplinari • Coneixement sobre pedagogia
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Transformació del currículum d'acord amb les condicions del context on es desenvolupa

Font: Aguiar & Rodríguez (2018, pp. 152-156).

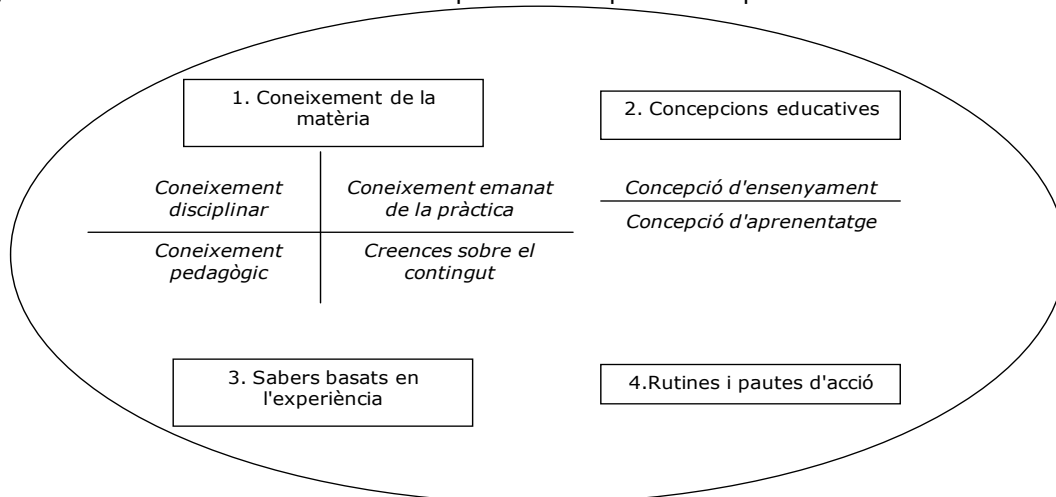
Per altra banda, les competències que s'estableixen per definir un perfil professional de referència segons els estàndards de docència que es consideren desitjables són les següents (Bozu & Canto, 2009):

- Competències cognitives específiques d'una determinada disciplina: coneixements disciplinaris específics i pedagògics.
- Competències comunicatives
- Competències gerencials: gestió de l'ensenyament i dels recursos.
- Competències socials: lideratge, cooperació i treball en equip, que permetin desenvolupar-se professionalment.

- Competències afectives: motivacions, actituds i conductes orientades a assolir els objectius formatius plantejats.

Al seu torn, Cuevas de la Garza (2013, p. 4) parla del coneixement professional pràctic, definit com "el conjunt de sabers conceptuals i pràctics que els professors utilitzen per realitzar la seva tasca docent i resoldre els diferents problemes que se li presenten". El coneixement professional pràctic sol estar basat en un nivell alt de coneixement disciplinar de la matèria que s'ensenya, mentre que el coneixement sobre pedagogia és limitat o nul (vegeu Figura 10).

Figura 10: Dimensions del coneixement professional pràctic del professorat universitari



Font: Cuevas de la Garza (2013, p. 5).

Les dimensions de la Figura 10 que s'integren dins del coneixement professional pràctic del professorat universitari són les següents (Cuevas de la Garza, 2013):

1. Coneixement sobre la matèria
 - Coneixement disciplinar de la matèria: permet la comprensió de les teories sobre la pròpia disciplina i la seva vinculació amb altres àrees disciplinars.
 - Coneixement de la matèria emanat de la pràctica: s'adquireix a través de l'experiència professional del professor i permet seleccionar els coneixements més rellevants.
 - Creences sobre el contingut: saber subjectiu sobre la naturalesa del contingut de la matèria -per exemple, si és útil- i selecció dels continguts més rellevants.
 - Coneixement pedagògic de la matèria: coneixement sobre l'aprenentatge del contingut disciplinar i estratègies que es poden utilitzar.
2. Concepcions educatives: creences o imaginaris sobre què és l'ensenyament-aprenentatge, que es traslladen a la pròpia pràctica docent.
3. Sabers basats en l'experiència: coneixement que parteix de la pràctica o del sentit comú.
4. Rutines i pautes d'acció: estratègies d'ensenyament més comunes que s'utilitzen en un context determinat a partir del sentit comú sense sustentarse en teories científiques.

En aquest sentit, Cuevas de la Garza (2013) fa referència a una formació integral pel professorat universitari, que ha d'integrar tres dimensions, les quals estan molt vinculades a les competències docents:

- *Capacitat professional*: domini del contingut disciplinar, tenint en compte els següents aspectes:
 - Profunditat: comprensió de les teories que regeixen els continguts.
 - Organització del coneixement: com s'organitza i com s'investiga, així com les relacions amb altres disciplines, permetent l'actualització permanent al respecte d'aquest contingut.
 - Transposició didàctica: transformació del contingut disciplinar en un contingut formatiu i professional.
- *Capacitat didàctica*: presentar el contingut i mobilitzar les competències dels estudiants, tenint en consideració els següents elements:
 - Ús d'estratègies i recursos de forma pertinent a l'hora de definir la planificació, l'avaluació, el foment de la participació a l'aula, la presentació del contingut i l'ús de tecnologia.
 - Visió educativa i ètica: introduir una visió ètica a cada situació per contribuir a la formació de la persona.
 - Relació interpersonal amb els estudiants: respectar les opinions dels estudiants i posar en valor els seus aprenentatges, així com cercar un ambient de respecte i confiança sense perdre l'autoritat docent i el compliment de les normes acordades.
- *Reflexió sobre la pràctica*: reflexionar abans, durant i després de les accions docents per analitzar els propis principis d'actuació i qüestionar-los amb l'objectiu de millorar les pràctiques d'ensenyament.

Pérez (2005) també defineix les competències generals i específiques que hauria de presentar el professorat universitari per tal de donar una resposta a la falta de relació entre la universitat i la societat (vegeu Taula 8).

Taula 8: Competències docents del professorat universitari

Competències generals	Competències específiques
Competències comunicacionals	1. Millora dels processos de comunicació 2. Foment d'activitats de dinamització de la formació del professorat a nivell europeu 3. Sensibilització del professorat en l'anàlisi, revisió i millora de la seva pròpia formació 4. Establiment de fòrums de reflexió sobre accions formatives obertes a la participació de companys europeus
Competències organitzatives	1. Transferència d'aprenentatges en la formació permanent i aplicació de recursos innovadors 2. Interpretació de la realitat docent i establiment dels oportuns processos de millora 3. Millora de la convivència universitària i institucional
Competències de lideratge pedagògic	1. Relació amb el professorat d'àmbit propers i ampliació d'horitzons en les relacions internacionals 2. Treball en equip i superació de fronteres geogràfiques 3. Impuls de la dimensió europea i suport dels processos de comunicació amb altres llengües

Competències científiques	1. Formació en continguts científics, didàctics i metodològics 2. Realització de projectes innovadors propis de la universitat 3. Desenvolupament del pensament empíric davant de noves realitats 4. Impuls de la innovació i la investigació científica
Competències d'avaluació i control	1. Avaluació permanent dels processos de formació del professorat. 2. Establiment i disseny de formacions específiques amb la finalitat de superar els punts dèbils i potenciar els forts

Font: Pérez (2005, p. 3).

Més específicament, González (2010) explora la competència del professorat universitari en el particular àmbit de la tutorització universitària, entesa com un assessorament durant tot el procés formatiu de l'alumnat amb l'objectiu de contribuir al seu desenvolupament universitari. Segons el nivell on s'estigui tutoritzant, les tasques a realitzar seran diferents (vegeu Taula 9).

Taula 9: Accions derivades de la competència de tutorització

Nivell	Accions de la competència de tutorització
Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar l'alumnat al seu nou ambient i grup, informant-lo de l'estructura, funcionament i organització de la universitat • Potenciar reflexivament els interessos i projectes de futur de l'alumnat, partint del coneixement de l'entorn sociofamiliar • Orientar l'alumnat mitjançant procediments específics en el procés d'aprenentatge de les diferents disciplines • Coordinar les relacions amb la resta de docents investigadors i tutor/a i la recopilació de programes i materials docents
Intermig	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar a prendre decisions amb respecte a la configuració d'un expedient amb continguts pertinents • Promoure en l'estudiant criteris per l'elecció d'un projecte professional
Final	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar les situacions i exercicis pràctics en els quals els estudiants hagin d'aplicar els seus coneixements i desenvolupar les seves competències professionals • Orientar sobre els complements de formació i altres estudis addicionals • Donar a conèixer tècniques de cerca de feina

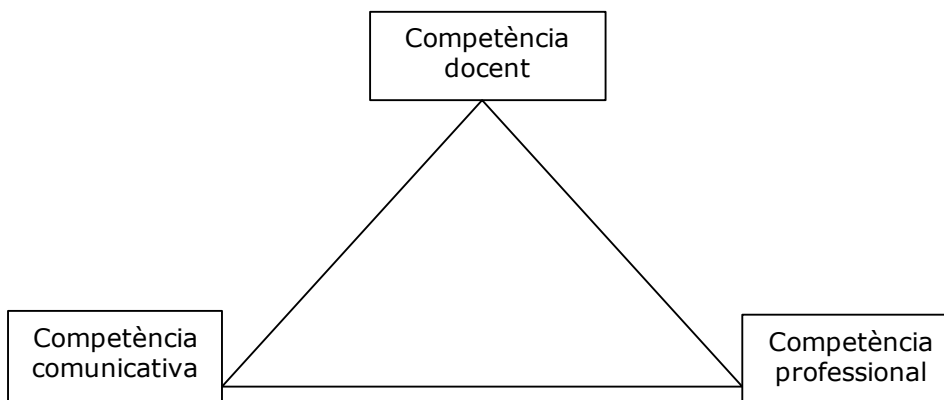
Font: Elaboració pròpia a partir de González (2010).

Una altra classificació distribueix les competències clau que ha de disposar el professorat universitari en tres tipologies (Blašková et al., 2015a):

1. Competència docent: tasques que envolten el fet de transmetre una disciplina científica a l'alumnat.
2. Competència professional: expertesa en la disciplina epistemològica corresponent.
3. Competència comunicativa: interaccions verbals i no verbals que realitza el professorat amb l'alumnat i la resta de professorat.

Segons Blašková et al. (2015a), els tres tipus de competències formarien les competències clau del professorat universitari (vegeu Figura 11).

Figura 11: Competències clau del professorat universitari



Font: Elaboració pròpia a partir de Blašková et al. (2015a).

Un altre model competencial del professorat universitari és el presentat per Blašková et al. (2014a), el qual considera que es pot avaluar cada competència de forma positiva o negativa segons el comportament dels docents (vegeu Taula 10).

Taula 10: Model competencial del professorat universitari

Competències	Descripció
Professional	Domini dels coneixements teòrics i pràctics, així com la seva combinació. Especialista en el camp de la pròpia docència i recerca.
Educativa	Capacitat per definir de forma clara els temes conceptuals i transmetre'ls de manera comprensible als estudiants, combinant diferents mètodes i tipologies d'avaluació.
Motivacional	Motivació a les altres persones a través de les seves exposicions, així com la capacitat per gestionar als grups i les seves dinàmiques.
Comunicativa	Possessió d'habilitats comunicatives, assertivitat, empatia, escolta activa i persuasió, combinant-les adequadament per a crear un clima de confiança.
Personal	Voluntat per fomentar la participació respectant les personalitats dels estudiants, amb creativitat, iniciativa i tolerància.
Científica i investigadora	Recerca creativa que contribueix al coneixement i al desenvolupament, sent aquesta determinant per l'Educació Superior.
De publicació	Publicació dels resultats de la pròpia recerca de forma periòdica, original i amb un alt nivell científic.

Font: Blašková et al. (2014a, pp. 463-465).

De fet, de les competències de la Taula 10, s'ha detectat que el professorat hauria de millorar en la científica i investigadora, oferint als estudiants coneixement rellevant per la seva formació; en l'educativa, sent professionals més competents en l'àmbit pedagògic; i en la personal, millorant les qualitats intra i inter personals de manera que els docents compreguin la seva missió i formin els estudiants en conseqüència (Blašková et al., 2014b).

Així mateix, el docent universitari també ha de contemplar diferents aspectes com la transmissió de contingut, la gestió de la classe amb diferent nombre d'alumnat, el tractament de la diversitat dels estudiants, l'ensenyament per competències, l'ús

de diferents metodologies, la gestió de les expectatives dels estudiants i la superació de les limitacions d'espais i recursos (Thomas et al., 2016).

A nivell espanyol, també existeixen diverses recerques que han configurat varies classificacions sobre les competències docents. Una d'elles (vegeu Taula 11) presenta un total de sis competències pròpies del professorat universitari (GIFD, 2010).

Taula 11: Competències del professorat universitari

Competències	Descripció
Planificació i gestió docent	Dissenyar, orientar i desenvolupar continguts, activitats de formació i d'avaluació, i altres recursos vinculats a l'ensenyament-aprenentatge, de forma que es valorin els resultats i s'elaborin propostes d'aprenentatge.
Metodològica	Aplicar estratègies metodològiques d'aprenentatge i d'avaluació adequades a les necessitats de l'estudiantat i coherents amb els objectius i processos d'avaluació que tinguin en compte les TIC per contribuir a millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge.
Comunicativa	Desenvolupar processos bidireccionals de comunicació de manera eficaç i correcta, que impliquin la recepció, la interpretació, la producció i la transmissió de missatges a través de canals i mitjans diferents i de forma contextualitzada a la situació d'ensenyament-aprenentatge.
Interpersonal	Promoure l'esperit crític, la motivació i la confiança, reconeixent la diversitat cultural i les necessitats individuals, creant un clima d'empatia i compromís ètic.
Innovació	Crear i aplicar nous coneixements, perspectives, metodologies i recursos en les diferents dimensions de l'activitat docent, orientats a la millora de la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge.
Treball en equip	Col·laborar i participar com a membre d'un grup, assumint la responsabilitat i el compromís propis cap a tasques i funcions que es tenen assignades per la consecució d'uns objectius comuns, seguint els procediments acordats i atenent els recursos disponibles.

Font: GIFD (2010, p. 13).

De les competències presentades a la Taula 11, aquelles que el professorat considera més importants per la seva tasca docent són les competències interpersonal, metodològica i comunicativa. En canvi, les competències de treball en equip, innovació i planificació són aquelles que consideren menys necessàries GIFD (2010).

Seguint la investigació de GIFD (2010), Pagès (2014) presenta un altre estudi en relació a les competències del professorat d'universitats espanyoles, les quals es presenten àmpliament definides (vegeu Taula 12).

Taula 12: Competències i sub-competències del professorat universitari

Competències	Descripció	Sub-competències
Planificació i gestió docent	Dissenyar, orientar i desenvolupar continguts, activitats de formació i	-Seleccionar i definir continguts de les assignatures d'acord amb la rellevància que tenen en la titulació i en la professió -Planificar i gestionar activitats de formació dirigides a l'estudiantat que facilitin

	d'avaluació, i altres recursos vinculats a l'ensenyament-aprenentatge, de manera que es valorin els resultats i s'elaborin propostes de millora	l'aprenentatge i l'adquisició de competències -Planificar, gestionar i garantir els processos d'ensenyament-aprenentatge segons la planificació docent -Dissenyar i gestionar els processos d'avaluació -Avaluar la posada en pràctica del programa o de la planificació docent en relació a l'aprenentatge i a l'adquisició de competències, detectar els punts febles i introduir les millores que permetin l'assoliment dels objectius -Fer un seguiment de les tasques i de l'aprofitament dels recursos per avaluar l'acompliment dels objectius que s'han fixat i els resultats que s'obtenen
Metodològica	Aplicar estratègies metodològiques (d'aprenentatge i avaluació) adequades a les necessitats de l'estudiantat, de manera que siguin coherents amb els objectius i els processos d'avaluació, i que tinguin en compte l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) per a contribuir a millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge.	-Mantenir la coherència entre objectius formatius, mètodes d'ensenyament-aprenentatge i processos d'avaluació -Utilitzar estratègies metodològiques que fomentin la participació de l'estudiantat -Planificar les activitats pràctiques de manera que fomentin l'autoaprenentatge i el desenvolupament de competències professionals i personals -Aplicar estratègies metodològiques que promoguin la corresponsabilitat de l'estudiantat en el propi aprenentatge i el dels companys/es -Dissenyar i desenvolupar activitats i recursos d'ensenyament-aprenentatge, d'acord amb les característiques de l'estudiantat, la matèria i la situació formativa -Proporcionar retroacció continuada que afavoreixi l'aprenentatge i l'autoregulació de l'estudiantat -Aplicar estratègies didàctiques diverses per millorar la comunicació entre professorat i estudiants i entre estudiant i estudiant -Seleccionar i aprendre a utilitzar les TIC del propi àmbit de coneixement, disciplina, matèria o professió -Utilitzar diferents estratègies d'avaluació formativa -Utilitzar amb criteri selectiu les TIC com a suport i mitjà pel desenvolupament i la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge -Utilitzar les TIC de manera crítica i imaginativa per crear situacions i entorns d'aprenentatge que potenciïn l'autonomia de l'estudiantat
Comunicativa	Desenvolupar processos bidireccionals de comunicació de	-Explicar amb claredat i entusiasme -Facilitar la comprensió dels continguts del discurs mitjançant definicions, reformulacions, exemples i repeticions

	<p>manera eficaç i correcta, la qual cosa implica la recepció, interpretació, producció i transmissió de missatges a través de canals i mitjans diferents i de forma contextualitzada a la situació d'ensenyament-aprenentatge</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Estructurar el discurs segons les característiques del context, el missatge i les persones destinatàries -Ecoltar activament per entendre el punt de vista dels altres -Identificar les barreres de comunicació en el context didàctic i plantejar estratègies que permetin una bona comunicació amb l'estudiantat -Expressar pensaments, sentiments o emocions de forma assertiva, clara i segura, de manera que es faciliti la comprensió de què es vol transmetre i es mostri respecte cap als altres -Generar espais on l'estudiantat pugui expressar amb llibertat seva opinió sobre la matèria, la docència o el propi aprenentatge, recollir aquesta informació i donar resposta -Gestionar l'ús de la veu, l'entonació, l'emfatització i la respiració per a una bona fonació -Utilitzar de manera adequada el llenguatge no verbal
Interpersonal	<p>Promoure l'esperit crític, la motivació i la confiança, reconeixent la diversitat cultural i les necessitats individuals, creant un clima d'empatia i compromís ètic</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolupar el pensament reflexiu i crític -Promoure la motivació -Assumir compromisos ètics amb la formació i la professió -Mostrar tolerància cap a altres punts de vista i actuacions que no atemptin contra la integritat de les persones i societats -Crear un clima d'empatia (entenent que empatia és la capacitat per posar-se al lloc de l'altra persona, entendre la seva perspectiva, etc.) -Promoure la confiança -Negociar amb altres persones sabent inspirar confiança i seguretat -Respectar la diversitat cultural -Identificar les necessitats individuals
Innovació	<p>Col·laborar i participar com a membre d'un grup, assumint la responsabilitat i el compromís propis cap a les tasques i funcions que es tenen assignades per a la consecució d'uns objectius comuns, seguint els procediments acordats i atenent els recursos disponibles</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Introduir innovacions que tinguin com a objectiu una millora del procés d'ensenyament-aprenentatge -Analitzar el context d'ensenyament-aprenentatge per identificar les necessitats de millora i aplicar estratègies i/o recursos innovadors -Reflexionar i investigar sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge per buscar noves estratègies que permetin millorar-los -Adaptar les innovacions a les característiques i particularitats de cada context -Avaluar i transferir resultats i experiències d'innovació al propi context d'ensenyament-aprenentatge orientades a la millora de la qualitat docent -Definir un objectiu precís de la innovació

		que es pretén dur a terme -Participar activament en projectes i experiències d'innovació docent
Treball en equip	Crear i aplicar nous coneixements, perspectives, metodologies i recursos en les diferents dimensions de l'activitat docent, orientats a la millora de la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge	-Dur a terme les tasques encomanades de manera eficaç per a complir els objectius fixats per l'equip -Promoure el benefici de l'equip -Fer el seguiment de les tasques i activitats desenvolupades en el si de el grup i introduir els canvis necessaris per aconseguir els objectius -Facilitar el procés d'adaptació de l'equip en situacions canviants -Dirigir, gestionar i/o coordinar equips docents de manera vertical i/o horitzontal -Delegar i/o distribuir tasques en funció de criteris de competència dins el grup -Analitzar el balanç cost-benefici de la feina en el si de l'equip

Font: Pagès (2014, pp. 19-20).

Respecte les competències presents a la Taula 12, la planificació i gestió de la docència és aquella que el professorat considera més important pel seu exercici professional, seguida per la competència comunicativa, la competència interpersonal i la competència metodològica. Les dues competències menys valorades com a rellevants per la pròpia pràctica professional han estat la competència de la innovació i la de treball en equip (Pagès, 2014).

Pel que fa al gènere, seria precís esmentar que les professores dones pensen que la majoria de competències són més importants de cara la seva pràctica docent que els professors homes, excepte el desenvolupament de pensament crític i reflexiu, en el qual no hi ha diferències significatives entre els dos gèneres. Per àmbits de coneixement, el professorat de Ciències i el d'Enginyeria i Arquitectura tendeix a pensar que les competències docents són menys importants per la seva pràctica docent respecte el professorat de la resta d'àmbits de coneixement, excepte per les sub-competències de promoure la motivació, explicar amb claredat i entusiasme i portar a terme les tasques encomanades per a complir els objectius fixats per l'equip (Pagès, 2014).

Pel que fa a la categoria professional, el professorat funcionari tendeix a atorgar menys importància a totes les competències docents que la resta de professorat, excepte per la competència de planificació i gestió docent. Per últim, respecte els anys d'experiència docent, no s'observen diferències entre el professorat a l'hora de valorar la importància de les competències interpersonals, metodològica i comunicativa, mentre que sí que existeixen diferències significatives a l'hora de considerar les competències de planificació i gestió docent, de treball en equip i la d'innovació, sent els professors amb una experiència més llarga els que pensen que aquestes competències són clau per a la professió (Pagès, 2014).

Per la seva banda, Tejedor (2009) també estableix un conjunt de funcions i de tasques del professorat universitari a nivell espanyol en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior (vegeu Taula 13).

Taula 13: Funcions i tasques del professorat universitari

Funcions	Tasques
Organitzador-Gestor	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolupar guies d'aprenentatge • Organitzar el procés d'E-A • Dissenyar situacions d'aprenentatge • Aclarir les tasques a desenvolupar • Organitzar els grups de treball
Facilitador d'aprenentatges	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar consideració i respecte als seus alumnes • Afavorir el treball en grup • Presentar desafiaments i reptes als seus alumnes • Mostrar entusiasme en la seva tasca • Animar a realitzar projectes i treballs • Estimular l'interès dels alumnes • Motivar l'activitat acadèmica • Fer servir les noves tecnologies
Tutor	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar i encoratjar la implicació dels alumnes en el seu aprenentatge • Guiar el desenvolupament de les activitats • Supervisar experiències d'aprenentatge • Diagnosticar problemes d'aprenentatge • Orientar a nivell individual i de grup • Conformar actituds i valors
Avaluador	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar l'avaluació en el procés d'ensenyament-aprenentatge • Informar sobre objectius de l'avaluació • Establir criteris clars d'avaluació • Diversificar les proves (ajustant-se a la diversitat d'activitats) • Informar de seguida dels resultats • Possibilitar les tasques correctives

Font: Tejedor (2009, pp. 82-83).

Ja centrant-se en les competències docents, Tejedor (2009), defineix tres grans àrees on el professorat universitari pot ser competent (vegeu Taula 14).

Taula 14: Competències del professorat universitari

Competències	Característiques
Personalitat	<ul style="list-style-type: none"> • Lideratge • Autocontrol • Confiança en un mateix • Flexibilitat • Responsabilitat • Resistència a l'estrès • Sensibilitat interpersonal • Motivació per l'assoliment • Persistència • Recerca de l'excel·lència
Gestió	<ul style="list-style-type: none"> • Planificació i organització • Projecció cap a alumnes • Compromís amb l'organització • Capacitat de negociació • Respecte als companys • Gestió de recursos • Presa de decisions • Influència en l'entorn • Resolució de conflictes

Acció docent	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptabilitat i orientació al canvi • Habilitats de comunicació • Domini de les noves tecnologies • Treball en equip • Capacitat d'aprendre • Innovació i creativitat • Iniciativa i optimisme
--------------	--

Font: Tejedor (2009, pp. 82-83).

Així mateix, Álvarez-Rojo (2009) estableix diferents competències associades al perfil de cada docent en l'àmbit espanyol (vegeu Taula 15).

Taula 15: Perfils i competències del professorat universitari

Perfils de professorat	Competències
Especialista en docència	<ol style="list-style-type: none"> 1. Domini de la matèria 2. Selecció i organització dels coneixements a impartir 3. Capacitat informativa 4. Capacitat comunicativa 5. Capacitat de planificació 6. Capacitat d'avaluació de l'aprenentatge dels estudiants 7. Capacitat de diagnòstic 8. Tutoritzar l'aprenentatge de l'alumnat 9. Capacitat de treball en equip 10. Capacitat d'utilització de les TIC 11. Domini de les possibilitats del Campus Virtual: comunicació, elaboració de continguts, seguiment d'aprenentatges i avaluació 12. Capacitat per fomentar l'autonomia dels estudiants 13. Capacitat en la gestió de diferents cultures 14. Capacitat en la gestió del seu propi procés de formació
Docent investigador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitat formativa 2. Ensenyar a investigar 3. Tutelar l'alumnat en relació amb la investigació 4. Gestionar persones, recursos i projectes 5. Integrar l'activitat investigadora en l'àmbit social i científic
Associat / de pràctiques / clínic	<ol style="list-style-type: none"> 1. Posseir coneixements de l'activitat laboral, utilitzant i aplicant els instruments, tècniques i recursos de la professió 2. Servir de model i exemple d'actuació 3. Organitzar i estructurar el treball pràctic 4. Desenvolupar metodologies docents 5. Dissenyar i organitzar els materials per a la realització de les pràctiques 6. Avaluar l'aprenentatge dels estudiants en les pràctiques 7. Tutoritzar les pràctiques realitzades per l'alumnat
Multifunció	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitat per ensenyar 2. Capacitat per investigar 3. Capacitat per tutoritzar 4. Capacitat per avaluar i qualificar 5. Capacitat per a la gestió i l'organització

Font: Álvarez-Rojo (2009, p. 12).

Per la seva banda, també a partir d'una recerca d'àmbit espanyol, Valcárcel (2003), defineix un perfil del professorat universitari flexible i polivalent que permeti adaptar-se a la diversitat i als possibles canvis de l'entorn (vegeu Taula 16).

Taula 16: Competències del professorat universitari

Competències	Descripció
Competències cognitives	Coneixement ampli en els àmbits disciplinars específics i pedagògics que permeti desenvolupar les accions formatives pertinents en el suport a l'aprenentatge dels estudiants
Competències meta-cognitives	Reflexió i autocrítica amb el propi ensenyament amb l'objectiu de revisar-lo i millorar-lo de forma sistemàtica
Competències comunicatives	Ús dels llenguatges científics (numèric, alfabètic, gràfics, etc.) i dels seus diferents registres (articles, informes, assaigs, conferències, etc.)
Competències gerencials	Gestió eficient de l'ensenyament i els seus recursos en diversos ambients i entorns d'aprenentatge
Competències socials	Accions de lideratge, cooperació, persuasió, treball en equip, etc., afavorint el propi desenvolupament professional, prioritàriament dins de l'espai europeu superior
Competències afectives	Actituds, motivacions i conductes afavoridores d'una docència responsable i compromesa amb la consecució dels objectius formatius desitjables
Competències didàctiques/ professionals bàsiques	Expertesa en la disciplina acadèmica corresponents
	Planificació de l'ensenyament i de la interacció didàctica: <ul style="list-style-type: none"> • Disseny curricular (estudis, cursos i programes) amb el referent de les necessitats formatives específiques i globals, així com professionals. Aquesta competència s'ha d'exercir de manera col·legiada dins de les unitats acadèmiques responsables • Programació d'unitats didàctiques. Identificació i selecció d'objectius, continguts, mètodes, recursos i procediments d'avaluació • Planificació d'activitats d'aprenentatge apropiades als objectius, necessitats diverses dels estudiants i recursos disponibles, desplaçant el centre de referència des de l'ensenyament a l'aprenentatge
	Utilització de mètodes i tècniques didàctiques pertinents: <ul style="list-style-type: none"> • Coneixement profund de mètodes i tècniques didàctiques, de les seves potencialitats i limitacions en els diversos contextos acadèmics i pedagògics • Ús flexible i eficient de mètodes, tècniques i recursos pedagògics consolidats • Innovació en mètodes i en utilització de recursos • Introducció i avaluació progressiva de les tecnologies de la informació i comunicació com a recurs docent
	Gestió d'interacció didàctica i de les relacions amb els alumnes: <ul style="list-style-type: none"> • Relació constructiva amb els estudiants • Assessorament, orientació i tutoria d'alumnes
	Avaluació, control i regulació de la pròpia docència i de l'aprenentatge: <ul style="list-style-type: none"> • Coneixement de mètodes i tècniques i de les seves potencialitats i limitacions en diverses situacions • Disseny i elaboració de plans i instruments d'avaluació • Utilització flexible de procediments en circumstàncies diverses • Millora de la pròpia docència i reforç de l'aprenentatge dels estudiants a resultes dels processos d'avaluació

	Coneixement de normes legals i institucionals reguladores de drets i deures del professor i de l'estudiant: <ul style="list-style-type: none"> • Adequació de l'acció professional amb les normes vigents. • Adaptació de l'estructura organitzativa del procés d'ensenyament-aprenentatge als principis que estableix la convergència a l'espai europeu d'educació superior. • Reconceptualització del crèdit com a unitat de valoració del treball de estudiants i professors.
	Gestió del seu propi desenvolupament professional com a docent: <ul style="list-style-type: none"> • Diagnòstic i identificació de necessitats i objectius d'innovació i millora de la seva docència i de la seva formació. • Capacitat de treball en equip amb altres professors per planificar, coordinar i millorar de forma contínua el seu propi ensenyament.

Font: Valcárcel (2003, pp. 55-56).

Per altra banda, Casillas et al. (2015) s'ha centrat en la caracterització de la funció docent segons cinc dimensions (vegeu Taula 17).

Taula 17: Dimensions del professorat universitari

Dimensions	Descripció
Planificació - organització	-Adequació de la càrrega de treball de l'assignatura -Explicació de la matèria a classe -Desenvolupament del programa -Preparació de les classes
Metodologia - motivació	-Motivació de l'alumnat -Selecció de bibliografia per l'assignatura -Metodologia docent
Metodologia - desenvolupament	-Manera d'impartir l'assignatura -Explicacions ordenades -Consecució dels objectius -Ús de material apropiat -Ús d'esquemes i gràfics explicatius
Relació - comunicació	-Accessibilitat dins i fora de la classe -Clima de confiança -Disposició pel diàleg
Avaluació	-Clarificació dels criteris d'avaluació

Font: Casillas et al. (2015, p. 113).

En aquest sentit, els estudiants atorguen puntuacions més baixes al professorat amb menys experiència en la majoria de dimensions mostrades a la Taula 17. Per exemple, alguns dels aspectes menys valorats són la comunicació a l'aula o la tutorització dels treballs. Tot i així, l'alumnat valora positivament la seva accessibilitat, la planificació docent i els recursos gràfics que utilitzen en les seves explicacions (Casillas et al., 2015).

Des d'una altra perspectiva, Duță i Foloștină (2014b), defineixen les competències del professorat universitari en tres àmbits, tot detallant les corresponents sub-competències (vegeu Taula 18).

Taula 18: Competències i sub-competències docents del professorat universitari

Competència	Sub-competència
Disseny i planificació	<ul style="list-style-type: none"> • Selecció de les ajudes d'aprenentatge • Estructuració de les unitats didàctiques • Concepció del programa de l'assignatura • Planificació i elaboració del programa de l'assignatura
Procés didàctic	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboració i comunicació dels objectius de l'assignatura • Creació d'un clima favorable per l'aprenentatge • Presentació del contingut de l'assignatura • Ús de metodologies actives i participatives • Ús de tècniques motivacionals • Ús de tècniques de formació • Estructura i organització de la unitat didàctica • Ús de TIC
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificació dels criteris d'avaluació de cara als estudiants • Pertinença i transparència del sistema d'avaluació utilitzat • Deontologia de l'avaluació • Fonamentació dels mètodes d'avaluació utilitzats • Creació de mètodes alternatius d'avaluació

Font: Duță & Foloștină (2014b, pp. 3451-3452)

Partint de les competències de la Taula 18, els docents universitaris espanyols no consideren tenir massa necessitats en la competència de disseny i planificació, sent la selecció i estructuració de les ajudes d'aprenentatge la sub-competència que més dominen i l'estructuració temàtica de les unitats formatives la que menys. Pel que fa al procés didàctic, les sub-competències que més consideren dominar són l'elaboració i la comunicació dels objectius de l'assignatura i la creació d'un clima psicosocial a l'aula favorable a l'aprenentatge. En canvi, les que menys domini presenten són la presentació del contingut de la disciplina, l'estructura i organització d'activitats didàctiques, l'ús de tècniques motivacionals i l'ús de les TIC. Per últim, respecte l'avaluació el professorat presenta una competència més alta en l'adaptació i creació de mètodes alternatius d'avaluació i la pertinència i transparència dels mètodes utilitzats, mentre que té necessitats en la clarificació dels criteris d'avaluació de cara als estudiants (Duță & Foloștină, 2014b).

Al seu torn, Duță et al. (2014) sostenen que el professorat universitari ha de tenir desenvolupades vuit competències (vegeu Taula 19).

Taula 19: Competències del professorat universitari

Competència	Explicació
Científica	Posseir coneixement científic especialitzat
Docent	Saber ensenyar, desenvolupar les funcions didàctiques i les responsabilitats
Transversal	Presentar habilitats de treball en equip, habilitats lingüístiques, informàtica, entre d'altres
Relacionals	Diàleg amb els estudiants i activitats de tutoria
Vocació i dedicació	Motivació per la docència, interès per la professió i per l'aprenentatge dels estudiants
Experiència en institucions educatives	Coneixement de la realitat de les organitzacions educatives i de la professió docent
Auto-avaluació i desenvolupament professional	Autocrítica per millorar la pròpia pràctica docent a través de l'aprenentatge continu.

Recerca	Investigació en relació a l'educació i en relació al contingut de les pròpies assignatures per tal de millorar la docència.
---------	---

Font: Duță et al.(2014, p. 392).

De les competències mostrades a la Taula 19, el professorat universitari del context espanyol considera que les competències docents, les científiques i les transversals són les més necessàries per la seva professió (Duță et al., 2014).

Altres competències que ha de tenir el professorat universitari són la comunicació interpersonal i en un grup, l'orientació als estudiants amb necessitats especials, la tutorització adequada de l'alumnat amb alt potencial científic, la gestió de treballs de grau i de màster, l'orientació als estudiants en treballs de recerca, la participació en activitats de la comunitat estudiantil i la mentorització als estudiants. Concretament, els docents universitaris en l'àmbit espanyol, les competències que consideren més importants per la seva professió són l'orientació als estudiants en projectes de recerca, la tutorització d'estudiants amb un alt potencial i amb necessitats especials, mentre que la que valoren amb menys importància és participar en activitats de la comunitats estudiantil. En canvi, d'aquestes competències el professorat considera que té un domini superior de la comunicació interpersonal individual i grupal, seguit de la mentoria en activitats. Per contra, les competències que domina menys són l'orientació als estudiants en treballs de recerca i la tutorització d'estudiants amb necessitats especials, les quals són precisament algunes de les competències que els docents consideren essencials per la seva tasca docent (Duță & Rafailă, 2014b).

Complementàriament, també s'han estudiat les competències socioemocionals del professorat universitari, les quals estan formades per l'autoconeixement, l'autocontrol, la consciència social i prosocialitat, i la presa de decisions responsables. De fet, el propi professorat considera que el seu nivell de competència socioemocional és bastant alta. Més concretament, el professorat percep que la sub-competència més desenvolupada és la consciència social i la prosocialitat, seguida per l'autoconeixement. En canvi, l'autocontrol i la presa de decisions responsables són les dues sub-competències que el professorat considera desenvolupar en menor mesura. Tot i així, les dones puntuen més alt que els homes en totes aquestes competències, excepte en la presa de decisions responsables. En canvi, per àmbit de coneixement, el professorat de Ciències de la Salut autopercep un major nivell de consciència social i prosocialitat que els docents d'Enginyeria i Arquitectura. Al seu torn, si es considera la percepció global de les diferents competències socioemocionals, el professorat de Ciències de la Salut considera que té un major nivell d'aquestes, seguit del professorat de Ciències Socials i Ciències de l'Educació. No obstant, els docents de l'àmbit de Ciències Jurídiques i d'Enginyeria i Arquitectura són els que consideren que menys desenvolupades tenen aquestes competències (Llorent et al., 2020).

Addicionalment, Mas (2011) també proposa una classificació sobre les competències del professorat universitari (vegeu Taula 20).

Taula 20: Competències docents i unitats de competència del professorat universitari

Competència	Unitats de competència
1. Dissenyar la guia docent d'acord amb les necessitats, el context i el perfil professional, tot això en coordinació amb altres professionals	<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Caracteritzar el grup d'aprenentatge 1.2. Diagnosticar les necessitats 1.3. Formular els objectius d'acord a les competències del perfil professional 1.4. Seleccionar i seqüenciar continguts disciplinaris 1.5. Dissenyar estratègies metodològiques atenent a la diversitat dels alumnes i l'especificitat del context 1.6. Seleccionar i dissenyar mitjans i recursos didàctics d'acord amb l'estratègia 1.7. Elaborar unitats didàctiques de contingut 1.8. Dissenyar el pla d'avaluació de l'aprenentatge i els instruments necessaris
2. Desenvolupar el procés d'ensenyament-aprenentatge propiciant oportunitats de aprenentatge tant individual com grupal	<ul style="list-style-type: none"> 2.1. Aplicar estratègies metodològiques multivariades d'acord amb els objectius 2.2. Utilitzar diferents mitjans didàctics en el procés d'ensenyament-aprenentatge 2.3. Gestionar la interacció didàctica i les relacions amb els alumnes 2.4. Establir les condicions òptimes i un clima social positiu per al procés d'ensenyament-aprenentatge i la comunicació 2.5. Utilitzar les TIC per a la combinació del treball presencial i no presencial de l'alumne 2.6. Gestionar els recursos i infraestructura aportades per la institució 2.7. Gestionar entorns virtuals d'aprenentatge
3. Tutoritzar el procés d'aprenentatge de l'alumne propiciant accions que li permetin una major autonomia	<ul style="list-style-type: none"> 3.1. Planificar accions de tutorització, considerant els objectius de la matèria i les característiques dels alumnes, per optimitzar el procés d'aprenentatge 3.2. Crear un clima favorable per a mantenir una comunicació i interacció positiva amb els alumnes 3.3. Orientar, de forma individual i/o grupal, el procés de construcció del coneixement dels estudiants proveint-los de pautes, informació, recursos ... per afavorir l'adquisició de les competències professionals 3.4. Utilitzar tècniques de tutorització virtual
4. Avaluar el procés d'ensenyament-aprenentatge	<ul style="list-style-type: none"> 4.1. Aplicar el dispositiu d'avaluació d'acord al pla avaluatiu establert 4.2. Verificar l'assoliment d'aprenentatges dels alumnes 4.3. Avaluar els components del procés d'ensenyament-aprenentatge 4.4. Promoure i utilitzar tècniques i instruments d'autoavaluació discent 4.5. Prendre decisions basant-se en la informació obtinguda 4.6. Implicar-se en els processos de coavaluació 4.7. Afrontar els deures i dilemes ètics de l'avaluació.
5. Contribuir activament a la millora de la docència	<ul style="list-style-type: none"> 5.1. Participar amb altres professionals en la concepció i elaboració de nous instruments, materials i recursos didàctics per ampliar i/o millorar les competències professionals 5.2. Mantenir relacions amb l'entorn socioprofessional de forma sistemàtica i periòdica per a la seva actualització i perfeccionament docent 5.3. Participar activament en accions d'innovació orientades a l'optimització del procés d'aprenentatge 5.4. Aplicar tècniques i instruments d'autoavaluació docent

	5.5. Autodiagnosticar necessitats de formació per a la millora de la docència
6. Participar activament en la dinàmica acadèmic-organitzativa de la institució (universitat, facultat, departament, unitat o àrea, titulacions)	6.1. Participar en grups de treball 6.2. Participar en les comissions multidisciplinars de docència 6.3. Promoure i participar en grups de treball respecte a les programacions d'assignatures pertanyents a l'àrea de coneixement 6.4. Participar en la programació d'accions o mòduls formatius 6.5. Promoure l'organització i participar desenvolupament de jornades acadèmiques, debats, taules rodones... 6.6. Participar en el disseny i desenvolupament dels nous plans d'estudi a partir de les indicacions o descriptors aportats pels organismes competents

Font: Mas (2011, pp. 199-200).

A partir de la classificació anterior de Mas (2011), s'ha determinat el domini actual i la necessitat de domini del professorat universitari de les unitats competencials per tal de complir amb els requeriments de la seva pràctica partir d'una recerca en professorat de sis universitats públiques catalanes. Globalment, es detecta una necessitat de domini en totes les competències, tot i que aquesta necessitat és major en determinades unitats competencials (Mas & Olmos, 2016):

- *Dissenyar la guia docent d'acord amb les necessitats, del context i el perfil professional prèviament definit, en coordinació amb altres professionals:* el professorat necessita millorar a l'hora de caracteritzar el grup d'aprenentatge i dissenyar estratègies metodològiques en referència a l'atenció a la diversitat i al context. En canvi, presenta un major domini en la selecció i seqüenciació de continguts de la matèria. Per altra banda, el professorat pensa que per la seva tasca docent hi ha una major necessitat de domini en les unitats competencials referents a la selecció dels continguts de la matèria i el disseny del pla d'avaluació de l'aprenentatge, mentre les que es consideren amb menys necessitat de domini són l'elaboració d'unitats didàctiques de continguts i la caracterització del grup d'aprenentatge.
- *Desenvolupar el procés d'ensenyament-aprenentatge, propiciant oportunitats d'aprenentatge tant individual com grupal:* les unitats competencials que el professorat domina menys són l'aplicació d'estratègies metodològiques multivariades d'acord amb els objectius establerts i la gestió d'entorns virtuals d'aprenentatge, mentre que aquelles que els docents dominen més són l'establiment de condicions òptimes i un clima social positiu pel procés d'ensenyament-aprenentatge i la comunicació. Precisament, s'expressa una major necessitat de domini en les unitats competencials d'establiment de condicions òptimes i un clima social positiu pel procés d'ensenyament-aprenentatge i la comunicació, així com també de la gestió de la interacció didàctica i les relacions amb l'alumnat. Per contra, s'expressa una necessitat menor en la gestió de recursos i infraestructura de la institució, així com la gestió d'entorns virtuals d'aprenentatge.
- *Tutoritzar el procés d'aprenentatge de l'alumne propiciant accions que li permetin una major autonomia:* les unitats competencials on el professorat presenta menys domini són la planificació d'accions de tutorització considerant els objectius de la matèria i les característiques de l'alumnat,

així com en l'ús de tècniques de tutorització virtual. En canvi, els docents presenten un major domini en la creació d'un clima favorable per mantenir una comunicació i una interacció positiva amb l'alumnat. Pel que fa a la necessitat de domini, el professorat considera que és molt important millorar en l'orientació de forma individual i grupal del procés d'aprenentatge de l'alumnat i en la creació d'un clima favorable de la comunicació i la interacció positiva amb els estudiants. En canvi, el professorat percep una necessitat de domini inferior en l'ús de les tècniques de tutorització virtual.

- *Avaluar el procés d'ensenyament-aprenentatge*: els docents universitaris consideren que en les unitats competencials referents a l'ús de tècniques i instruments d'autoavaluació discent i la implicació en els processos de coavaluació tenen un menor domini. En canvi, expressen un major nivell de domini en l'aplicació del dispositiu d'avaluació d'acord al pla avaluatiu establert. Precisament, el professorat pensa que és molt necessari aplicar el dispositiu d'avaluació d'acord al pla avaluatiu establert, juntament amb verificar l'assoliment dels aprenentatges dels alumnes. En canvi, implicar-se en els processos de coavaluació es reconeix com una unitat competencial menys necessària per la tasca docent.
- *Contribuir activament a la millora de la qualitat de la docència*: la unitat competencial que el professorat domina en menor mesura és la que fa referència a l'aplicació de tècniques i instruments d'autoavaluació docent, mentre que presenta un major domini del manteniment de relacions amb l'entorn socioprofessional de forma sistemàtica i periòdica per l'actualització i el perfeccionament docent, i la participació activa en accions d'innovació orientades a l'optimització del procés d'aprenentatge. Per altra banda, el professorat esmenta que té una major necessitat de domini en participar amb altres professionals per dissenyar nous instruments, materials i recursos didàctics i en mantenir relacions amb l'entorn socioprofessional de forma sistemàtica i periòdica per la seva actualització i perfeccionament docent. En canvi, atorga menys necessitat de domini a l'aplicació d'instruments d'autoavaluació docent, a l'autodiagnosi de necessitats de formació per la millora de la docència i a la participació activa en accions d'innovació orientades a l'optimització del procés d'aprenentatge.
- *Participar activament en la dinàmica acadèmico-organitzativa de la institució (universitat, facultat, departament, unitat o àrea, titulacions)*: el professorat explicita que té un major domini en la participació en grups de treball sobre les programacions d'assignatures pertanyents a l'àrea de coneixement i en el foment de l'organització i participació en el desenvolupament de jornades acadèmiques i/o debats. En canvi, la unitat competencial referent a la participació en comissions de docència és de la qual el professorat té un menor domini. Paral·lelament, el professorat pensa que té una major necessitat de domini en participar en grups de treball sobre les programacions d'assignatures pertanyents a l'àrea de coneixement, mentre que expressa una necessitat menor de domini en el foment de jornades acadèmiques.

En termes generals, les competències a les quals el professorat atorga una major necessitat de domini per tal de desenvolupar la funció docent són les referents al disseny de la guia docent, el desenvolupament del procés d'ensenyament-aprenentatge i la contribució a la millora de la qualitat docent. En canvi, el professorat pensa que necessita un nivell de domini menor pel què fa a la participació en la dinàmica acadèmic-organitzativa de la universitat. Així mateix, les competències que presenten major diferència entre el domini actual i la necessitat de domini per a la realització de la funció docent, i per tant, s'evidencien com una necessitat formativa, són les que es refereixen a la contribució a la millora de la docència i la participació activa en la dinàmica acadèmic-organitzativa de la institució. En canvi, la tutorització és la competència que presenta una menor diferència entre el nivell de domini actual i la percepció de necessitat per a la realització de la funció docent (Mas & Olmos, 2016).

Tot i així, seria precís destacar que la percepció del nivell competencial és sempre major quan s'autoavalua el professorat que quan el valoren els estudiants. Per exemple, l'alumnat valora la resta de competències per sota de la mitja que s'ha valorat el professorat, exceptuant la competència de disseny de la guia docent. Malgrat això, tant professorat com alumnat coincideixen en el nivell de domini de certes competències. És el cas de la competència referent a la participació activa en la dinàmica acadèmic-organitzativa de la institució, on els dos agents perceben un domini baix d'aquesta competència. També hi ha coincidència per part d'alumnat i professorat en expressar un major domini en el disseny de la guia docent, desenvolupament d'ensenyament-aprenentatge, tutorització del procés d'aprenentatge i, amb un domini una mica inferior, l'avaluació del procés d'aprenentatge. L'alumnat i professorat també convergeixen en la necessitat de domini de les competències de disseny, desenvolupament i millora, afegint-se també la competència de tutorització per part dels estudiants (Mas & Olmos, 2016).

De forma similar, Pozos (2010), citada a Pozos i Mas (2012), presenta un nou model on s'integra la competència digital en el desenvolupament professional del professorat universitari (vegeu Taula 21).

Taula 21: Competències digitals del professorat universitari

Unitats de competència digital	Bàsiques	Aprofundiment	Generació de coneixement
	Instrumentals, metodològiques, personals i participatives		
1. Planificació i disseny de experiències d'aprenentatge en ambients presencials i virtuals 2. Desenvolupament i conducció de experiències d'aprenentatge col·laboratives presencials i en xarxa 3. Orientació, guia i	Competències digitals bàsiques en el coneixement i ús de les TIC per: - Resoldre problemes o situacions bàsiques d'aprenentatge en entorns presencials amb suport de les TIC, - La gestió de les	Competències digitals d'aprofundiment en el coneixement i integració de les TIC per: - Resoldre problemes o situacions d'aprenentatge complexes en entorns de aprenentatge	Competències digitals complexes d'integració i aplicació de les TIC per: - L'increment de capacitats i habilitats per la construcció, innovació, desenvolupament i gestió de nou

avaluació de els processos de construcció del coneixement en entorns presencials i virtuals 4. Gestió del creixement i desenvolupament professional amb suport de les TIC 5. Recerca, desenvolupament i innovació pedagògica amb/per l'ús de les TIC en educació 6. Diversitat, ètica i ús responsable de les TIC en l'exercici professional docent 7. Medi ambient, salut i seguretat laboral amb l'ús de les TIC en la professió docent	activitats bàsiques en el desenvolupament professional, -Participació social al context immediat, ... que permetin al professorat INTEGRAR adequadament a la societat del coneixement com ciutadà i professional de la docència.	presencial i virtual, - La gestió, comunicació i treball col·laboratiu en xarxa pel desenvolupament professional del professorat, - Participació i compromís social a través de la creació de propostes de millora de les comunitats i de la societat, ... que permetin al professorat DESENVOLUPAR-SE i CONTRIBUIR professionalment a la Societat del Coneixement de una manera reflexiva i crítica.	coneixement, - El compromís d'aplicació del nou coneixement per la millora contínua de la societat, ... que permetin al professorat GENERAR, APLICAR I COMPARTIR el coneixement de manera crítica i responsable en múltiples contextos de la Societat del Coneixement.
---	--	--	--

Font: Pozos (2010) citada a Pozos & Mas (2012, p. 1115).

Així doncs, s'observa que la competència digital es vertebrada de forma transversal a través de les altres competències que tradicionalment han estat considerades pròpies del professorat universitari. En aquest sentit, les TIC es poden aplicar a l'avaluació dels aprenentatges, en aspectes metodològics i en la facilitació de l'aprenentatge i la creativitat de l'estudiantat (Cuartero et al., 2016). Precisament, en relació a la competència digital, el professorat universitari més jove és aquell que present un major domini de les diferents eines tecnològiques i de les seves aplicacions tecnològiques (Basantes-Andrade et al., 2020).

Encara entorn a les competències digitals, s'identifica que el professorat universitari utilitza les TIC per propòsits d'accés, cerca i gestió de la informació; creació i edició de contingut; i interacció i comunicació. En aquest sentit, a mesura que l'ús de la tecnologia augmenta per un dels tres propòsits esmentats, també ho fa per la resta. Pel que fa al perfil del professorat amb un nivell més elevat de competència digital, s'identifica que són els docents de gènere femení, joves i amb poca experiència docent. En referència al seu àmbit de coneixement, el professorat de Ciències Socials i Jurídiques i d'Arts i Humanitats és qui té un nivell més elevat de competència digital, mentre que els docents de Ciències són els que en presenten menys (González-Sanmamed et al., 2020).

Amb tot, més enllà de l'etapa en què estiguin emmarcats els docents universitaris, els canvis entorn a les competències docents que realitzen al llarg de la seva trajectòria professional estan vinculats amb l'organització del temari, l'adquisició de més seguretat vers els continguts de l'assignatura que desenvolupen, el contacte

amb l'estudiantat, l'adaptació del seu nivell d'exigència, la dinàmica de les classes, el domini de recursos pedagògics i tecnològics i les estratègies d'avaluació continuada (Feixas, 2004).

Pel que fa al professorat universitari novell i a l'aprenentatge informal que realitza entorn a les competències docents, s'identifiquen que hi ha diverses competències que poden ser adquirides a través de l'aprenentatge informal (Encinar-Prat, 2016):

- Domini de contingut
- Interpersonal
- Metodologia
- Comunicació
- Planificació i gestió docent
- Avaluació
- Treball en equip
- Tutorització
- Innovació
- Idiomes

Tot i així, algunes competències es desenvolupen en major proporció que d'altres a partir de l'aprenentatge informal. Una d'elles és la competència interpersonal, atès que els docents aprenen aspectes tals com el rol d'estudiant i del professorat, la relació amb l'estudiantat i la gestió de conflictes a l'aula o amb l'avaluació. Així mateix, la competències comunicativa i la metodològica també s'adquireixen de manera important a través de l'aprenentatge informal. Pel que fa la competència de domini del contingut, aquesta també es desenvolupa en un alt grau a partir de l'aprenentatge informal, fent que els docents aprenguin tant de la seva pròpia disciplina com d'aspectes més generals que s'hi poden relacionar. Per contra, les competències que menys es desenvolupen a través de l'aprenentatge informal són l'adquisició d'un nou idioma, el qual només es dóna quan el docent realitza docència en una llengua que no és la nativa, i la de treball en equip (Encinar-Prat, 2016).

2.2.3. Síntesi de les competències docents del professorat universitari

A partir de la revisió teòrica realitzada, s'ha construït una classificació pròpia de les competències docents del professorat universitari a partir de les aportacions d'estudis previs inclosos en el present capítol (vegeu Taula 22).

Taula 22: Síntesi de les competències docents del professorat universitari

Competència	Descripció	Autors/es de referència
Domini de contingut	<ul style="list-style-type: none"> • Disposar de coneixement del camp disciplinar corresponent 	(Aguiar & Rodríguez, 2018; Álvarez-Rojo, 2009; Bozu & Canto, 2009; Concepción et al., 2014; Cuevas de la Garza, 2013; Duță et al., 2014; Duță & Rafailă, 2014a; Encinar-Prat, 2016; Gros & Romañá, 2004; Imbernón, 2000; Ramesh et al., 2019; Valcárcel, 2003)

	<ul style="list-style-type: none"> • Interrelacionar els continguts de la pròpia disciplina amb coneixements d'altres àmbits 	(Aguiar & Rodríguez, 2018; Concepción et al., 2014; Cuevas de la Garza, 2013; Duță & Rafailă, 2014a; Encinar-Prat, 2016)
Disseny i planificació docent	<ul style="list-style-type: none"> • Caracteritzar les necessitats formatives del grup d'aprenentatge, tant individuals com socials, fent ús d'estratègies d'avaluació diagnòstiques 	(Aguiar & Rodríguez, 2018; Álvarez-Rojo, 2009; Mas, 2011; Mas & Olmos, 2016; Valcárcel, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> • Dissenyar les assignatures a partir de les necessitats, el context, les competències i el perfil professional dels estudiants 	(Aguiar & Rodríguez, 2018; Álvarez-Rojo, 2009; Duță & Foloștină, 2014b; Kasule, 2015; Mas, 2011; Mas & Olmos, 2016; Pagès, 2014; Thomas et al., 2016; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar planificacions temporalitzades de sessions formatives, tot seqüenciant de forma coherent els objectius, els continguts, la metodologia, les activitats d'aprenentatge, l'avaluació i els recursos necessaris 	(Aguiar & Rodríguez, 2018; Benedito et al., 2001; Bozu & Canto, 2009; Casillas et al., 2015; Concepción et al., 2014; Cuevas de la Garza, 2013; Duță & Foloștină, 2014b; Duță et al., 2014; Encinar-Prat, 2016; GIFD, 2010; Kasule, 2015; Mas, 2011; Mas & Olmos, 2016; Pagès, 2014; Tejada, 2009; Tejedor, 2009; Thomas et al., 2016; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003).
	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar les TIC a l'hora de planificar experiències d'aprenentatge virtuals 	(González-Sanmamed et al., 2020; Pozos, 2010; Pozos & Mas, 2012; Ramesh et al., 2019)
	<ul style="list-style-type: none"> • Vincular les accions formatives dissenyades amb altres activitats de formació dutes a terme per l'organització 	(Tejada, 2009)
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Utilitzar multivarietat de tècniques, estratègies i materials didàctics coherents amb les necessitats, el context, el perfil professional, les competències, els objectius i les activitats d'avaluació 	(Álvarez-Rojo, 2009; Benedito et al., 2001; Casillas et al., 2015; Concepción et al., 2014; Cuevas de la Garza, 2013; Duță & Foloștină, 2014b; Encinar-Prat, 2016; GIFD, 2010; Mas, 2011; Mas & Olmos, 2016; Pagès, 2014; Ramesh et al., 2019; Tejada, 2009; Tejedor, 2009; Thomas et al., 2016; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar les TIC en les estratègies metodològiques amb un propòsit pedagògic 	(Aguiar & Rodríguez, 2018; Álvarez-Rojo, 2009; Cuartero et al., 2016; Cuevas de la Garza, 2013; Duță & Foloștină, 2014b; GIFD, 2010; Mas & Olmos, 2016; Mas, 2011; Pagès, 2014; Pozos & Mas, 2012; Pozos, 2010; Ramesh et al., 2019; Tejedor,

		2009; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> Proposar, dinamitzar i supervisar activitats d'aprenentatge utilitzant metodologies actives per fomentar el desenvolupament de les competències metodològiques, socials i participatives 	(Concepción et al., 2014; Encinar-Prat, 2016; GIFD, 2010; Pagès, 2014; Tejada, 2009; Valcárcel, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> Gestionar de forma didàctica els recursos i la infraestructura aportades per la institució 	(Cuevas de la Garza, 2013; Encinar-Prat, 2016; Mas, 2011; Tejedor, 2009; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003)
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> Dissenyar un pla i instruments d'avaluació 	(Aguiar & Rodríguez, 2018; Benedito et al., 2001; Casillas et al., 2015; Concepción et al., 2014; Cuevas de la Garza, 2013; Duță & Foloștină, 2014b; Encinar-Prat, 2016; Gros & Romañá, 2004; Mas, 2011; Mas & Olmos, 2016; Pagès, 2014; Tejedor, 2009; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> Utilitzar les TIC per a una finalitat avaluativa 	(Álvarez-Rojo, 2009; Cuartero et al., 2016)
	<ul style="list-style-type: none"> Aplicar el dispositiu d'avaluació d'acord al pla avaluatiu establert 	(Aguiar & Rodríguez, 2018; Gros & Romañá, 2004; Mas, 2011; Mas & Olmos, 2016; Pagès, 2014; Tejedor, 2009; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> Verificar l'assoliment d'aprenentatges dels alumnes per certificar el nivell de capacitació o qualificació aconseguit 	(Álvarez-Rojo, 2009; Encinar-Prat, 2016; Gros & Romañá, 2004; Mas, 2011; Mas & Olmos, 2016; Pagès, 2014; Ramesh et al., 2019; Tejada, 2009; Tejedor, 2009)
	<ul style="list-style-type: none"> Avaluar els diferents components del procés formatiu. 	(Duță et al., 2014; Duță & Rafailă, 2014a; Mas, 2011; Mas & Olmos, 2016; Tejada, 2009; Tejedor, 2009)
	<ul style="list-style-type: none"> Aportar feedback a l'estudiant sobre les avaluacions de manera personalitzada 	(Encinar-Prat, 2016; GIFD, 2010; Pagès, 2014; Tejedor, 2009)
	<ul style="list-style-type: none"> Prendre decisions basant-se en la informació obtinguda a partir de l'avaluació 	(Duță et al., 2014; Llorent et al., 2020; Mas, 2011; Tejedor, 2009; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003)
	Comunicació	<ul style="list-style-type: none"> Establir una comunicació eficaç i comprensible, tot contextualitzant-la en les diverses situacions d'ensenyament-aprenentatge, aportant una connotació afectiva

	als missatges	2014; Pérez, 2005; Ramesh et al., 2019; Thomas et al., 2016; Zabalza, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilitzar diferents llenguatges (numèric, alfabètic, gràfics, etc.), i la comunicació verbal i no verbal (veu, entonació, èmfasi, respiració, etc.) 	(Casillas et al., 2015; Encinar-Prat, 2016; GIFD, 2010; Pagès, 2014; Valcárcel, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar les TIC com a mitjà de comunicació amb l'estudiantat 	(Álvarez-Rojo, 2009; González-Sanmamed et al., 2020; Zabalza, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir el domini de l'idioma amb el qual es realitza la docència 	(Encinar-Prat, 2016)
Interpersonal / gestió dels grups	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar-se amb l'estudiantat, presentant accessibilitat, confiança, empatia i compromís ètic 	(Benedito et al., 2001; Bozu & Manolescu, 2010; Casillas et al., 2015; Concepción et al., 2014; Cuevas de la Garza, 2013; Duță et al., 2014; Duță & Rafailă, 2014b; Encinar-Prat, 2016; GIFD, 2010; González, 2010; Llorent et al., 2020; Mas, 2011; Mas & Olmos, 2016; Pagès, 2014; Ramesh et al., 2019; Tejada, 2009; Tejedor, 2009; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar el grup-classe, promovent la motivació, un clima d'aula favorable, la gestió dels conflictes i l'atenció a la diversitat 	(Álvarez-Rojo, 2009; Casillas et al., 2015; Cuevas de la Garza, 2013; Duță & Foloștină, 2014b; Duță & Rafailă, 2014a; Duță & Rafailă, 2014b; Encinar-Prat, 2016; GIFD, 2010; Mas, 2011; Pagès, 2014; Tejedor, 2009; Thomas et al., 2016; Zabalza, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un clima favorable per mantenir una comunicació i interacció positiva entre professorat i estudiants i entre alumnat 	(Casillas et al., 2015; Concepción et al., 2014; Cuevas de la Garza, 2013; Duță & Foloștină, 2014b; González, 2010; Mas, 2011; Mas & Olmos, 2016; Pagès, 2014)
	<ul style="list-style-type: none"> • Assumir estils de lideratge adequats a través d'una actitud positiva orientada a l'aprenentatge dels estudiants 	(Ramesh et al., 2019; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003).
Tutorització	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar accions d'orientació acadèmica, professional i personal, considerant els objectius de les tutories i les característiques dels alumnes 	(Aguiar & Rodríguez, 2018; Álvarez-Rojo, 2009; Concepción et al., 2014; Duță & Rafailă, 2014b; González, 2010; Mas, 2011; Mas & Olmos, 2016; Tejada, 2009; Thomas et al., 2016; Valcárcel, 2003)

	<ul style="list-style-type: none"> Tutoritzar i acompanyar de forma individualitzada el procés d'aprenentatge dels participants, proporcionant estratègies per vetllar per l'òptim desenvolupament de l'estudiant 	(Aguiar & Rodríguez, 2018; Álvarez-Rojo, 2009; Benedito et al., 2001; Bozu & Manolescu, 2010; Concepción et al., 2014; Duță et al., 2014; Dută & Rafailă, 2014b; Encinar-Prat, 2016; González, 2010; Kasule, 2015; Mas, 2011; Mas & Olmos, 2016; Tejada, 2009; Tejedor, 2009; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> Tutoritzar i orientar acadèmicament els estudiants en el desenvolupament d'un treball acadèmic 	(Casillas et al., 2015; Dută & Rafailă, 2014b; Ramesh et al., 2019; Tejedor, 2009)
	<ul style="list-style-type: none"> Utilitzar les TIC per a la tutorització virtual 	(Mas, 2011; Mas & Olmos, 2016)
Treball en equip / coordinació docent	<ul style="list-style-type: none"> Coordinar-se amb altres professors/es de l'organització per planificar, coordinar i millorar de forma contínua el seu propi ensenyament 	(Aguiar & Rodríguez, 2018; Álvarez-Rojo, 2009; Bozu & Canto, 2009; Duță et al., 2014; Encinar-Prat, 2016; GIFD, 2010; Imbernón, 2000; Kasule, 2015; Mas, 2011; Mas & Olmos, 2016; Pagès, 2014; Pérez, 2005; Tejada, 2009; Tejedor, 2009; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> Orientant-se cap objectius comuns en la docència mitjançant accions de cooperació, comunicació, negociació, lideratge, respecte, solidaritat, suport mutu, entre el professorat 	(Bozu & Canto, 2009; GIFD, 2010; Kasule, 2015; Mas, 2011; Mas & Olmos, 2016; Pagès, 2014; Pérez, 2005; Tejedor, 2009; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> Construir la pròpia identitat en relació a la institució i vetllar pel propi aprenentatge i desenvolupament professional 	(Álvarez-Rojo, 2009; Bozu & Canto, 2009; Duță et al., 2014; Tejada, 2009; Zabalza, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> Col·laborar amb agents externs a la universitat per tal de millorar la formació universitària 	(Kasule, 2015)
Innovació / Reflexió	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar críticament sobre la pròpia pràctica docent i el procés d'ensenyament-aprenentatge en el qual es participa 	(Bozu & Manolescu, 2010; Concepción et al., 2014; Cuevas de la Garza, 2013; GIFD, 2010; Encinar-Prat, 2016; Imbernón, 2000; Mas, 2011; Mas & Olmos, 2016; Pagès, 2014; Pérez, 2005; Tejada, 2009; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> Impulsar iniciatives de millora de la docència i l'aprenentatge 	(Aguiar & Rodríguez, 2018; Concepción et al., 2014; Duță & Rafailă, 2014a; Encinar-Prat, 2016; GIFD, 2010; Kasule, 2015; Mas, 2011; Mas & Olmos, 2016; Pagès,

		2014; Pérez, 2005; Tejada, 2009; Valcárcel, 2003)
	<ul style="list-style-type: none"> Investigar sobre docència universitària com a base del canvi educatiu 	(Aguiar & Rodríguez, 2018; Álvarez-Rojo, 2009; Concepción et al., 2014; Cuevas de la Garza, 2013; Duță et al., 2014; Duță & Rafailă, 2014a; Encinar-Prat, 2016; Kasule, 2015; Pagès, 2014; Pérez, 2005; Pozos, 2010; Pozos & Mas, 2012; Zabalza, 2003)

Font: Elaboració pròpia.

En resum, a partir de la literatura científica existent que s'ha dedicat a estudiar les competències docents del professorat universitari, s'han determinat un total de 9 competències que el professorat universitari hauria de presentar per tal de desenvolupar la seva tasca docent: domini de contingut, disseny i planificació docent, metodologia, avaluació, comunicació, interpersonal/gestió dels grups, tutorització, treball en equip/coordinació docent i innovació/reflexió.

Així mateix seria precís destacar que la competència digital no s'ha considerat com una competència addicional, atès que l'ús de les TIC es duu a terme de manera integrada amb altres competències, ja sigui la metodològica, de comunicació, d'avaluació, de disseny o de tutorització. Per tant, s'ha considerat que és una competència transversal i per aquest motiu s'ha incorporat en el si de les diferents competències amb les quals interactua.

Finalment, seria precís esmentar que no s'han considerat les competències socioemocionals del professorat, atès que la classificació elaborada s'ha focalitzat en les dimensions didàctico-pedagògica i social-interpersonal, de la mateixa manera que ho fan la majoria de recerques revisades que teoritzen sobre les competències docents del professorat.

2.3. A mode de resum

En el present capítol s'han introduït diferents elements que ajuden a conceptualitzar la funció docent a la universitat, des del propi desenvolupament professional del professorat novell a les competències concretes que aquests professionals haurien de desenvolupar. Tot seguit es resumeixen els conceptes principals que són claus per tal de comprendre la present recerca:

- El perfil professional del professorat universitari està vinculat amb les funcions que aquest col·lectiu primordialment desenvolupa: docència, recerca i gestió. Existeixen diversos perfils professionals que es conformen segons la interrelació de les funcions i la importància que el professorat atorga a cadascuna d'elles.
- El perfil del professorat universitari és canviant per tal d'adaptar-se a les demandes socials i de l'entorn, així com als requeriments de l'Espai Europeu d'Educació Superior, on l'alumnat passa a ser el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge. Això comporta que la formació del professorat

universitari sigui necessària per tal de facilitar el desenvolupament de les competències docents.

- El professorat universitari no té la obligatorietat d'haver realitzat formació sobre docència per tal d'accedir a la funció docent i la majoria d'ells no n'han cursat. Tot i així, les universitats solen oferir formació sobre docència i, fins i tot, formació específica per professorat novell. Malgrat això, gran part de professorat no sol realitzar aquesta formació.
- El desenvolupament professional del professorat universitari comprèn un procés pel qual els docents transiten per un conjunt d'etapes, des de l'entrada fins a la sortida de la professió. Per tal de facilitar la promoció entre una etapa i una altra, l'organització ha de vetllar per les possibilitats de formació i d'aprenentatge del professorat, l'establiment d'activitats professionals vinculades a cada perfil i les condicions laborals com l'estabilitat o la continuïtat dels docents.
- El professorat universitari novell es pot definir a partir dels d'anys d'experiència docent que té a la universitat. En la present recerca, s'assumeix que un docent universitari pot ser considerat novell si té com a màxim 5 anys d'experiència docent a la universitat.
- El desenvolupament professional del professorat universitari novell es caracteritza per una etapa inicial, centrada en un mateix, que està marcada per les inseguretats que comporta la docència universitària, la preocupació entorn al contingut de les assignatures, l'assaig-error i el disseny de les relacions amb els estudiants i la resta de professorat.
- Cada funció professional comprèn unes competències associades que el professorat ha de desenvolupar per tal de ser considerat competent, les quals es componen per un conjunt de sabers: saber, saber fer, saber estar i saber ser.
- Existeixen diverses classificacions sobre les competències docents del professorat universitari. La present recerca considera un total de nou competències docents: domini de contingut, disseny i planificació docent, metodologia, avaluació, comunicació, interpersonal/gestió dels grups, tutorització, treball en equip/coordinació docent i innovació/reflexió. El present estudi pretén explorar si aquestes competències s'adquireixen per part del professorat universitari novell a través de l'aprenentatge informal.

Capítol 3. Aprenentatge informal

El present capítol conceptualitza des d'una vessant teòrica l'aprenentatge informal. En primer lloc, s'aporten diverses definicions sobre l'aprenentatge informal, tenint en compte diferents corrents al voltant d'aquest concepte. Posteriorment, es delimita l'aprenentatge informal que pot aparèixer al lloc de treball de les persones. Tot seguit, també s'introdueixen un seguit de motius personals i professionals que poden conduir als individus a aprendre informalment, especialment sobre aspectes relacionats amb la seva professió.

Per últim, es presenta un recull de recerques que han estudiat les vies d'aprenentatge informal que s'utilitzen en diferents contextos. En aquest sentit, s'han tingut en consideració estudis realitzats en entorns laborals no universitaris, alguns dels quals estat basats en professorat de nivells educatius com Educació Infantil, Educació Primària o Educació Secundària. També s'inclouen recerques sobre les vies d'aprenentatge que utilitza el professorat universitari i, en concret, els docents universitaris novells. En últim terme, es presenta una síntesi pròpia de les vies d'aprenentatge informal a partir de la revisió de literatura presentada al llarg del capítol.

3.1. Definició de l'aprenentatge informal

Tot seguit, s'aprofundeix en el terme d'aprenentatge informal. En primer lloc, es defineix l'aprenentatge informal, que pot tenir lloc en qualsevol moment i context. Posteriorment, es concreta aquest aprenentatge informal al lloc de treball, és a dir, aquell que es duu a terme en un context professional.

3.1.1. Aprenentatge informal

L'aprenentatge és quelcom que les persones desenvolupen al llarg de la seva vida. Les necessitats individuals per sobreviure inclouen aquest aprenentatge continu, que està mediat per les pròpies capacitats i interessos, modelat per imperatius personals i enriquit per fonts externes com les escoles, universitats o llocs de treball. Tot i així, l'aprenentatge no és dependent exclusivament d'aquestes fonts externes, sinó que sorgeix quan les persones realitzen activitats i interaccions amb persones en diferents contextos quotidians com poden ser entorns familiars i d'amistat, a la feina o a la comunitat, entre d'altres (Billet, 2010).

Tradicionalment, el concepte d'aprenentatge s'ha relacionat amb l'educació formal. Tot i així, el desenvolupament de les tecnologies de la comunicació, la globalització i els canvis incessants en la societat han promogut un augment de la importància de l'aprenentatge informal, fent que les organitzacions i empreses també fomentin el desenvolupament de noves competències professionals en els seus treballadors mitjançant aquest aprenentatge informal (Tynjälä, 2008).

En aquest context, la monopolització del coneixement de l'educació formal, que havia exclòs altres tipus d'aprenentatges, ha deixat de tenir sentit. Així doncs, **l'aprenentatge al llarg de la vida** (anomenat *learning throughout life*), que supera la distinció entre formació inicial i contínua i desmenteix que l'educació formal sigui l'única font de coneixement, és aquell que les polítiques educatives i

formatives actuals i futures han de tenir en consideració (Delors, 1996). En aquest sentit, la introducció de l'aprenentatge al llarg de la vida dóna possibilitats a l'aprenentatge no formal i informal dins de la política educativa. Per tant, incorporar l'aprenentatge a l'edat adulta és essencial per tal de posar en pràctica l'aprenentatge al llarg de la vida. D'aquí sorgeix el terme *lifewide learning*, el qual transcendeix els contextos formatius reglats considerant que l'aprenentatge pot tenir lloc en qualsevol etapa de la vida d'una persona i en qualsevol dels contextos en què intervé, ja sigui la família, la vida en comunitat o el treball quotidià (Commission of the European Communities, 2000).

Precisament, l'aprenentatge pot tenir lloc en tres contextos diferents segons la intencionalitat i la consciència d'aprenentatge: **formal, no formal i informal**. En primer lloc, la formació formal està reglada i organitzada en nivell educatiu en el si d'una organització educativa. Concretament, l'educació formal comprèn des de l'Educació Infantil fins l'Educació Superior. Una vegada els estudiants finalitzen cada nivell educatiu reben un títol acreditatiu. En segon lloc, l'educació no formal té lloc fora del sistema reglat i acostuma a estar composta per accions formatives curtes i voluntàries, ja sigui en llocs de treball o en altres espais socials. En aquesta tipologia, hi ha un formador que dirigeix el curs i, habitualment, s'obté un certificat, tot i que no sol ser oficial (Commission of the European Communities, 2000; Schugurensky, 2000).

En canvi, **l'aprenentatge informal** es defineix com aquell aprenentatge implícit, desintencionat i no estructurat que es realitza sense la presència d'un formador. A més, deixa marge per l'acció i la voluntat individual per l'aprenentatge, així com per posar en valor la importància de la socialització que permet aprendre juntament amb altres persones. El fet que no s'emmarqui dins d'una estructura prèviament planificada promou una major flexibilitat i llibertat que l'educació formal i no formal (Eraut, 2004). De fet l'aprenentatge informal, sorgeix de la quotidianitat, ja sigui de forma continuada o periòdica. Com que no és necessàriament un aprenentatge intencional, sovint pot ser que els propis individus no el reconeguin com a tal (Commission of the European Communities, 2000). De fet, l'aprenentatge informal es caracteritza per les següents característiques (Marsick et al., 1999):

- Està integrat a les rutines diàries i a la feina.
- Està impulsat per un impuls intern o extern a la persona.
- Es desenvolupa sovint de forma poc conscient.
- Sol tenir lloc de forma casual.
- Comporta un procés de reflexió sobre l'acció.
- Està relacionat amb l'aprenentatge amb els altres.

Per la seva banda, Boekaerts i Minnaert (1999) estableixen deu característiques de l'aprenentatge informal a partir d'una revisió teòrica:

1. El procés d'aprenentatge és actiu i voluntari, a la vegada que parteix de l'auto-descobriments i auto-determinació.
2. Les persones que aprenen activen processos d'autoregulació de forma espontània, a la vegada que inicien i monitoritzen els seus progressos.
3. Els processos d'autoregulació estan relacionats amb la motivació intrínseca, i a la inversa.

4. La majoria d'aprenentatge informal es situa en el context social i parteix d'activitats realitzades de forma cooperativa. Aquestes activitats estan poc estructurades i estan mediades per iguals que sovint comparteixen els mateixos valors, actituds, interessos i creences.
5. Les situacions d'aprenentatge informal contempnen objectes o materials realistes que es troben altament contextualitzats.
6. Les experiències d'aprenentatge informal són més qualitatives que quantitatives, més orientades als processos que als productes i més sintètiques que analítiques.
7. L'aprenentatge informal no parteix de la planificació dels temps en què ha d'ocórrer aquest aprenentatge, sinó que aquest es gestiona segons el propi ritme de les persones, amb poques restriccions.
8. Encara que hi hagi un currículum o temàtiques establertes sobre els quals versarà l'aprenentatge, aquest és flexible amb una estructura no lineal i de baix cap a dalt (*bottom-up*).
9. No hi ha cap activitat d'avaluació, sinó que l'avaluació es produeix de manera informal mitjançant el feedback de forma col·lectiva o a través de l'autoavaluació.
10. Existeix una considerable variabilitat en allò que es considera haver après.

Les definicions existents de l'aprenentatge informal en estudis focalitzats en professorat de diferents nivells educatius són diverses, no havent-hi un acord en la seva conceptualització. En alguns estudis, es considera que l'aprenentatge informal del professorat és intencional o planificat, mentre que en d'altres recerques s'esmenta que aquesta aprenentatge és intencional o no planificat (Lecat et al., 2020).

Per exemple, Evans (2018) considera que l'aprenentatge informal s'inclou dintre de l'aprenentatge implícit, el qual és aquell que ocorre quan la persona que aprèn no és conscient dels seus aprenentatges en el moment que tenen lloc, tot i que en pot ser conscient posteriorment. En canvi, per Schugurensky (2000) el grau de consciència de la realització d'aprenentatge informal pot variar. De fet, proposa una classificació elaborada a partir de les variables d'intencionalitat i consciència de l'aprenentatge informal (vegeu Taula 23).

Taula 23: Tipologia d'aprenentatge informal segons la intencionalitat i la consciència d'aprenentatge

Tipologia d'aprenentatge informal	Intencionalitat	Consciència d'aprenentatge
Auto-dirigit	Sí	Sí
Incidental	No	Sí
Socialització	No	No

Font: Schugurensky (2000, p. 3).

Cadascuna de les tipologies d'aprenentatge de la Taula 23 presenten unes característiques concretes (Schugurensky, 2000):

- *Aprenentatge auto-dirigit*: activitats realitzades per la pròpia persona, ja sigui de forma individual o en grup. No hi ha un formador/a, tot i que podria arribar a haver-hi una persona que lideri el procés. L'aprenentatge auto-

dirigit és intencional, atès que les persones que hi participen tenen expectatives sobre l'augment del seu aprenentatge abans que comenci el procés d'aprenentatge. També és un aprenentatge conscient perquè les persones saben reconèixer què han après.

- *Aprenentatge incidental*: experiències no intencionals que ocorren quan la persona que aprèn no és conscient que mitjançant l'activitat que està realitzant està aprenent, tot i que posteriorment a l'experiència sí que és conscient dels aprenentatges i els sap reconèixer.
- *Socialització*: interiorització de valors, actituds i comportaments que ocorren a la vida diària. Aquest tipus d'aprenentatge no és ni conscient ni intencional, ja que ni s'espera aprendre ni es reconeix haver après quelcom. Malgrat això, aquest tipus d'aprenentatge informal pot arribar a ser reconegut a partir d'una retrospecció personal.

Al seu torn, Eraut (2004) presenta una classificació vinculada a la variable temporal (vegeu Taula 24).

Taula 24: Tipologia d'aprenentatge informal segons el temps

Tipologia d'aprenentatge informal			
Temps	Aprenentatge implícit	Aprenentatge reactiu	Aprenentatge deliberatiu
Passat	Enllaç implícit entre les experiències del passat i les actuals	Curta i espontània reflexió sobre les experiències del passat	Discussió i reflexió de les experiències passades
Present	Selecció d'experiències en la memòria episòdica	Intencional. Ocorre en l'acció, quan hi ha poc temps per pensar. Es centra en apuntar idees, observacions, realitzar preguntes,...	Compromís en la presa de decisions, solució de problemes i planificació de l'aprenentatge informal
Futur	Sense consciència d'aprenentatge futur	Es reconeixen oportunitats d'aprenentatge futures	Es planegen oportunitats d'aprenentatge futures

Font: Eraut (2004, p. 250).

Sovint, l'aprenentatge informal ha estat definit de forma comparativa amb l'aprenentatge formal i no formal (vegeu Taula 25) segons diverses variables d'anàlisi (Fernández-de-Álava, 2014).

Taula 25: Diferències entre l'aprenentatge formal, no formal i informal

Variabls d'anàlisi	Aprenentatge formal	Aprenentatge no formal	Aprenentatge informal
Localització	Institucions educatives i formatives formals	Fora de les institucions educatives i formatives formals	Activitats de la vida quotidiana relacionades amb la família, el treball i l'oci
Actor principal	El formador	L'individu. És	L'individu. És un

		intencional i sistemàtic des de la perspectiva de l'individu	aprenentatge no planificat en la majoria de casos
Estructura del coneixement	Estructurat en objectius didàctics, duració i suport	Caràcter obert i voluntari, encara que estructurat en objectius didàctics, duració i suport	No té un currículum formal. Sense un caràcter estructurat en objectius didàctics, duració i suport.
Possibilitats	<u>Avantatges</u> -Sistemàtic i facilita itineraris formatius <u>Inconvenients</u> -Poca connexió amb la experiència de la persona que aprèn -Poca flexibilitat	<u>Avantatges</u> -Organització autònoma -Flexibilitat -Vincle amb els interessos personals <u>Inconvenients</u> -Dificulta itineraris formatius	<u>Avantatges</u> -Màxim interès personal -Rendibilitat formativa <u>Inconvenients</u> -Aprenentatge anecdòtic
Reconeixement	Condueix a la certificació	No condueix a la certificació	No condueix a la certificació

Font: Fernández-de-Álava (2014, pp. 61-62).

Tot i que l'aprenentatge informal tradicionalment s'ha definit en contraposició a l'aprenentatge formal, en realitat cal concebre l'experiència formativa com a una interacció entre ells (Marsick, 2009). De fet, la complementarietat de l'aprenentatge formal i informal pot succeir en quatre direccions (Rogers, 2014):

- Utilitzar l'aprenentatge informal per enfortir l'aprenentatge formal i no formal
- Utilitzar l'aprenentatge formal i no formal per encaminar alguns resultats poc adequats de l'aprenentatge informal
- Contribuir a que la persona reconegui el seu aprenentatge informal, fent conscient l'inconscient
- Interactuar de forma dialògica entre l'aprenentatge formal i informal

A més, l'aprenentatge informal també pot ocórrer en contextos formals i no formals, sempre i quan aquest aprenentatge sigui diferent als objectius establerts al currículum dels esmentats contextos. Per aquest motiu, la situació ideal seria aquella en la qual existeixi una interacció de les tres tipologies d'aprenentatge. D'aquesta manera, l'aprenentatge informal serviria per reforçar l'aprenentatge formal i no formal, a la vegada que l'aprenentatge formal i no formal permetrien corregir alguns dels errors derivats de l'aprenentatge informal. En aquest sentit, és necessari reconèixer l'aprenentatge informal i fer-lo conscient, així com la interacció dialògica entre els diferents tipus d'aprenentatge (Moussa, 2015; Schugurensky, 2000).

De fet, Billet (2010) obre un debat sobre la classificació existent vers l'aprenentatge. Per una banda, fa referència a l'equivocació conceptual que suposa utilitzar els termes «aprenentatge» i «educació» com sinònims, ja que signifiquen coses diferents. Mentre que l'educació es basa en un fet institucional que ofereix

una provisió educativa, l'aprenentatge és un fet personal que sorgeix a partir d'un procés sociopersonal. Així mateix, Billet (2002) també esmenta que atorgar la categoria de «formal» o «informal» a l'aprenentatge implica una relació irreductible entre les circumstàncies en què es produeix aquest aprenentatge i els canvis que es produeixen en els individus. En aquest sentit, cal tenir en compte que són els tipus de circumstàncies les que provoquen que un aprenentatge sigui anomenat «formal» o «informal».

Al seu torn, i ja centrant-se en el col·lectiu docent, Jurasaitė-Harbison & Rex (2010) equiparen l'aprenentatge formal amb desenvolupament professional, considerant que aquest últim té lloc quan el professorat aprèn sobre innovacions educatives a partir de la seva participació en tallers, presentacions i projectes. En canvi, l'aprenentatge informal ocorre a partir de les interaccions entre el professorat i les reflexions sobre la pràctica, algunes de les quals estan planificades i altres sorgeixen de forma espontània.

En tot cas, en la societat del coneixement actual, cal considerar processos integradors que no posin límits clars entre allò formal, no formal i informal, evitant així caure en una simplificació de la realitat (Tejada, 2009). De fet, l'aprenentatge al llarg de la vida considera necessària la complementarietat entre l'aprenentatge formal, no formal i informal (Commission of the European Communities, 2000). Per tant, un marc conceptual sobre l'aprenentatge al llarg de la vida necessita ser inclusiu i incorporar totes les experiències que configurin l'aprenentatge d'una persona, els contextos en el qual tenen lloc i com podrien potenciar-se (Billet, 2010). Així doncs, en el cas del professorat cal entendre el concepte de desenvolupament professional continu no només com la importància de l'aprenentatge al llarg de la vida, sinó al procés complementari entre la formació inicial i l'aprenentatge a partir de la pràctica docent (Kolenc, 2010).

3.1.2. Aprentatge informal al lloc de treball

Les organitzacions han de tenir en compte que l'aprenentatge informal juga un paper central a la vida de les persones i les pròpies organitzacions, sense que aquest sigui un substitut de la formació reglada ni es devaluï el potencial formatiu d'aquesta (Boekaerts & Minnaert, 1999; Marsick et al., 1999). De fet, la formació reglada facilita en major mesura que s'aconsegueixin uns objectius determinats, atès que el procés d'ensenyament-aprenentatge està dissenyat per a facilitar l'adquisició d'unes competències. Tot i així, el fet d'aprendre de la pròpia experiència es considera cabdal per part de les persones, sent això complementari a la formació reglada. Per tant, les organitzacions haurien de facilitar un desenvolupament professional dels treballadors/es que inclogués oportunitats dels diferents tipus d'aprenentatge (Marsick et al., 1999), a la vegada que caldria augmentar la consciència de les persones sobre les seves oportunitats d'aprenentatge a partir de les seves experiències (Marsick & Watkins, 2001).

L'**aprenentatge al lloc de treball** es defineix com "la participació en activitats que poden portar a un canvi en el comportament i/o la cognició" (Hoekstra et al., 2009, p. 664). En aquesta línia, l'aprenentatge que es deriva de la formació reglada i l'aprenentatge realitzat al lloc de treball tenen diferents característiques (vegeu Taula 26). La formació reglada està destinada a desenvolupar unes competències generals per tal que aquestes puguin ser aplicades posteriorment a situacions reals,

però els aprenentatges específics derivats de la pràctica són més limitats. Per aquest motiu, l'aprenentatge informal sí que pot donar resposta als aprenentatges de caire més pràctic, sent una manera d'arribar a cobrir les limitacions de la formació reglada (Tynjälä, 2008).

Taula 26: Comparativa entre l'aprenentatge de la formació reglada i del lloc de treball

Aprenentatge de la formació reglada	Aprenentatge al lloc de treball
Intencional (+ no intencional)	No intencional (+ intencional)
Determinat per un currículum formal, unes competències establertes,...	No hi ha un currículum ni resultats d'aprenentatge establerts
Descontextualitzat	Contextualitzat
Centrat en activitats mentals	Centrat en l'ús i les activitats mentals
Comporta l'adquisició de coneixement explícit i competències generals	Comporta l'adquisició de coneixement tàctic i competències específiques
Resultats d'aprenentatge predictibles	Resultats d'aprenentatge menys predictibles
Èmfasi en l'ensenyament i el seu contingut	Èmfasi en la feina i les experiències de l'aprenent com a treballadora/a
Individual	Col·laboratiu
Teoria i pràctica separades	Perspectiva pràctica
Separació de coneixement i habilitats	Conjunció de coneixement i habilitats

Font: Tynjälä (2008, p. 133).

Hager (1998) distingeix també la formació i l'aprenentatge al lloc de treball, atès que les seves característiques són diferents (vegeu Taula 27).

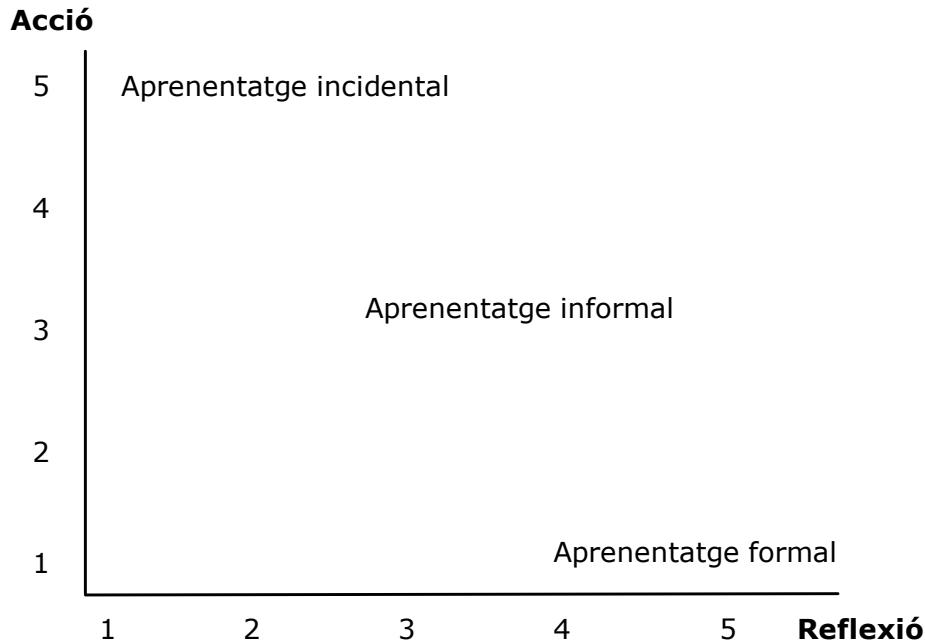
Taula 27: Comparativa entre l'aprenentatge i la formació al lloc de treball

Formació a la feina	Aprenentatge informal al lloc de treball
Estudiants	Aprenents
Planejat	Sovint no planejat
Amb currículum formal i objectius d'aprenentatge	Sense un currículum formal ni objectius d'aprenentatge
Predictible	Impredictible
Aprenentatge explícit	Aprenentatge implícit o tàctic
Èmfasi en la formació de l'aprenentatge i el contingut de la formació	Èmfasi en el context d'aprenentatge de l'aprenent
Aprenentatge sovint individual	Aprenentatge sovint col·laboratiu
Aprenentatge parcialment contextualitzat	Aprenentatge altament contextualitzat
Aprenentatge per ser aplicat a la pràctica	Aprenentatge basant en el saber-fer
Aprenentatge que considera el coneixement més difícil que les competències	Aprenentatge orientat a les competències (integrador de coneixement i habilitats)

Font: Hager (1998, p. 40).

Al seu torn, Marsick i Watkins (1990) contrasten l'aprenentatge formal amb l'aprenentatge informal i l'aprenentatge incidental al lloc de treball (vegeu Figura 12).

Figura 12: Acció i reflexió en diferents tipus d'aprenentatge



Font: Marsick & Watkins (1990, p. 9).

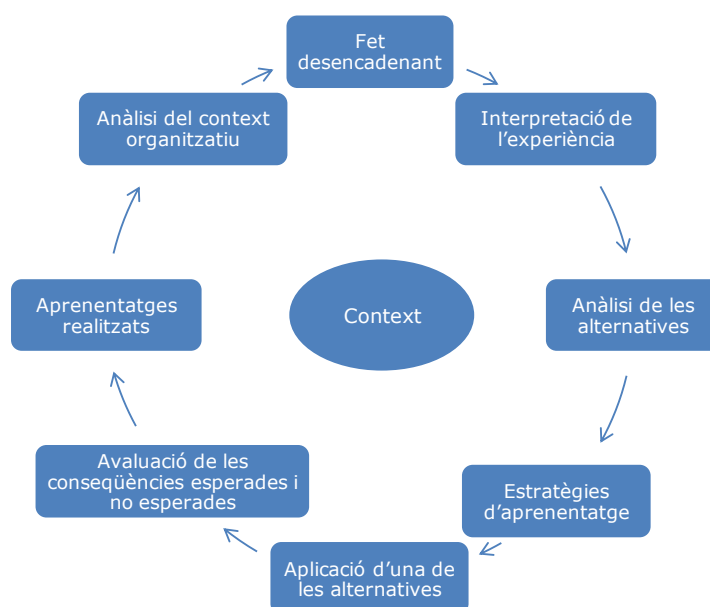
En aquest cas, l'**aprenentatge formal** és aquell que està institucionalitzat i altament estructurat. En canvi, l'aprenentatge informal no es troba altament estructurat, el seu control queda en mans de l'aprenent, està basat en l'experiència i sovint és tàcit. En aquest sentit, l'**aprenentatge informal** pot ser deliberadament induït per l'organització i pot tenir lloc en un context no gaire propici per l'aprenentatge. Pel que fa a l'**aprenentatge incidental**, aquest s'inclou dins del concepte d'aprenentatge informal. En concret, és aquell que quasi sempre té lloc en l'experiència diària, encara que les persones no en siguin conscients. Per exemple, pot sorgir a partir d'un acompliment de tasca, una interacció interpersonal, la detecció de la cultura organitzacional o l'experimentació per assaig-error. Així doncs, l'aprenentatge incidental és delimitat per l'activitat primària realitzada. Quan l'aprenentatge incidental és coincident amb l'acompliment d'una tasca, la naturalesa de la tasca defineix la substància, el propòsit, el temps disponible per l'aprenentatge i els criteris per l'èxit. En resum, mentre que l'aprenentatge incidental mai pot ser planificat o intencional, l'aprenentatge informal sí (Marsick & Watkins, 1990).

Tot i així, existeixen certes crítiques a la tendència de descriure els llocs de treball com a entorns d'aprenentatge «informals» o «no estructurats», ja que es considera que aquesta definició és inexacta i està mal enfocada. En aquest sentit, es sosté que si les experiències d'aprenentatge ocorren al lloc de treball, aquest ja contempla unes normes i pràctiques associades a aquests llocs de treball. Per tant, es tracten d'activitats altament estructurades. No obstant, l'estructuració d'aquestes experiències no significa que l'aprenentatge no pugui ocórrer de manera involuntària. A més, les pràctiques sovint structuren la manera en què els individus participen a la feina. Per tant, la forma en com s'estructuren les oportunitats d'aprenentatge al lloc de treball són claus per la qualitat de l'aprenentatge a través de la participació. Com a alternativa, el discurs de la formació al lloc de treball hauria de considerar que l'aprenentatge és un resultat de

la participació en les activitats dirigides a objectius que estan estructurades per les experiències del lloc de treball (Billet, 2002).

En canvi, altres corrents s'han centrat en elaborar models d'aprenentatge informal en l'àmbit laboral (vegeu Figura 13) que assumeix que així com les persones aprenen en el seu context personal, social i cultural, també ho fan diàriament al lloc de treball, atès que es troben amb situacions a les quals han de donar solució. Aquest model assumeix que l'aprenentatge comença amb un input extern o intern que comporta un repte o una discordança amb la situació prèvia, cosa que indueix a la necessitat d'interpretar el context i pensar en accions alternatives. L'èxit en la resolució de la situació depèn del desenvolupament d'unes estratègies d'aprenentatge, que poden dependre de diferents factors, com el temps, els recursos, les persones de les quals s'aprèn, el coneixement disponible, la motivació per aprendre, entre d'altres. Una vegada es decideix una acció concreta per resoldre la situació, la persona pot avaluar els resultats d'aquesta, comprovant així si ha assolit els objectius que s'havia proposat. A partir dels resultats, la persona adquireix nous aprenentatges (Cseh et al., 1999, citat a Marsick & Watkins, 2001).

Figura 13: Model d'aprenentatge informal i incidental



Font: Cseh et al. (1999) citat a Marsick & Watkins (2001)

En aquesta línia, seria precís mencionar que els professionals que aprenen al lloc de treball estan condicionats per diferents elements (Marsick & Watkins, 1990):

1. **Consciència i aprenentatge:** per aprendre informalment es necessita consciència i voluntat per aprendre, així com curiositat per explorar.
2. **Ús de recursos:** són necessàries un conjunt d'experiències per tal de créixer professionalment i ser capaç de trobar respostes a problemes específics. Aquests recursos poden ser la pròpia proactivitat dels professionals per cercar la solució a problemes específics, recursos oferts per la pròpia organització o la relació amb els companys/es.

3. **Dificultat d'aprendre informalment:** pot ocórrer que l'aprenentatge informal no s'acabi aplicant a la pràctica o que els resultats de la seva aplicació no siguin els desitjats.

El model de Marsick i Watkins (1990) aposta per la creació de processos d'aprenentatge continu que tinguin un impacte en diferents nivells: individual (de la pròpia persona), grupal (en equips de treball), organitzacional (pròpia de l'organització en la qual es treballa) i professional (a nivell de professió, de les seves pràctiques, normes, valors i actituds, que poden influenciar les organitzacions des de fora).

En aquest sentit, l'aprenentatge informal al lloc de treball ha de permetre l'adquisició de competències per part dels treballadors/es relacionades amb el seu àmbit laboral, com la realització de les tasques, la consciència i la comprensió de les situacions, el desenvolupament professional, el treball en equip, l'actuació professional, el coneixement i les habilitats acadèmiques, la presa de decisions i l'avaluació. Tot i així, cal tenir en consideració que les competències que es necessiten pel desenvolupament de la pròpia pràctica professional no es mantenen estàtiques, sinó que canvien al llarg del temps segons les necessitats professionals imperants (Eraut, 2004). En qualsevol cas, l'aprenentatge informal pot millorar l'assoliment de les diferents funcions professionals. En aquest sentit, si es reconeix el valor de l'aprenentatge al lloc de treball facilitant-ne la transferència en el si de l'organització, el rendiment laboral és superior (Park & Choi, 2016).

No obstant, l'aprenentatge informal al lloc de treball presenta certes limitacions. Per exemple, el fet que la majoria d'aprenentatge informal no estigui estructurat comporta que les persones tinguin percepcions errònies vers el seu aprenentatge (Marsick & Watkins, 2001). Sovint, els treballadors/es no són conscients de tot l'aprenentatge que realitzen i, per tant, mesurar l'aprenentatge informal que realitzen és difícil (Park & Choi, 2016). Així doncs, sovint només es pot identificar aquell aprenentatge informal del qual la persona n'és conscient, però no aquell que ha ocorregut, però la persona no n'ha estat conscient (Gola, 2009; Straka, 2004). A més, continua sent complex fer el vincle directe entre l'aprenentatge informal i els resultats d'aprenentatge, tot i que sí que es pot identificar la manera en com l'aprenentatge ha modificat la pràctica docent en el cas del professorat (Marsick, 2009). També cal tenir en compte que la interpretació de cada persona vers el seu aprenentatge informal es pot veure influïda per les normes socials i culturals, impedit que es qüestionin els propis punts de vista o els de les altres persones (Marsick & Watkins, 2001).

En el cas del professorat universitari, s'observa que aquest col·lectiu professional desenvolupa en un major grau les competències docents a partir de l'aprenentatge informal que no pas a través de cursos formals (Viskovic, 2006). El fet que la majoria de professorat universitari no hagi rebut formació docent fa que s'hagi de considerar la seva socialització professional (Imbernón, 2000), atès que l'aprenentatge al lloc de treball comporta un contacte social amb companys/es amb els quals es treballa conjuntament per obtenir uns objectius organitzacionals (Marsick & Watkins, 1990).

Tot i que normalment aquests aprenentatges no impliquen un canvi substancial en la pràctica docent, s'identifica que en els primers anys de la docència és quan es

porten a terme el major nombre de canvis en la pròpia docència. Malgrat això, tampoc resulta clara la influència de l'aprenentatge informal en el professorat universitari, ja que en alguns casos l'experiència docent comporta la millora en l'eficàcia docent, però en d'altres ocasions provoca un empitjorament (Marsh, 2007).

3.2. Motius per l'aprenentatge informal

Els motius per l'aprenentatge informal poden ser de diferent naturalesa. Per exemple, algunes de les raons són els interessos individuals de cada persona o bé dels diferents rols que l'individu adquireix al llarg de la seva vida, com els rols d'estudiant, de treballador/a o de membre de la comunitat. Així mateix, els canvis econòmics, socioculturals o tecnològics del context també poden ser motiu d'aprenentatge informal (Rogers, 2014). Així doncs, l'aprenentatge informal al lloc de treball està influenciat tant per motius personals com per elements de la pròpia organització que condicionen la seva aparició i la manera en com l'aprenentatge s'articula en l'entorn laboral (Bancheva & Ivanova, 2015).

Pel que fa als **motius personals** de l'aprenentatge informal al lloc de treball, alguns d'ells són el compromís amb l'aprenentatge, el propi desenvolupament i la motivació personal, atès que aquests elements fomenten la proactivitat a l'hora d'aprendre. En menys proporció, també pot influir el fet de ser perfeccionista i la pròpia personalitat (Schürmann & Beausaert, 2016). En aquesta línia, s'apunta que la proactivitat, la creativitat i la reflexió crítica de les persones comporten una major predisposició a l'aprenentatge informal (Marsick & Watkins, 1990; Watkins & Marsick, 2021). A més, els motius poden ser diferents segons certes variables sociodemogràfiques. Pel que fa a l'edat, els treballadors/es més joves són aquells més implicats en el seu aprenentatge i desenvolupament (Schürmann & Beausaert, 2016). Segons el gènere, s'identifica que la personalitat de les dones és el motiu que les impulsa a aprendre informalment, mentre que la satisfacció amb la feina és la raó per fer-ho en el cas dels homes (Bancheva & Ivanova, 2015). En canvi, en altres contextos, s'ha detectat que el gènere és poc influent en l'aprenentatge informal (Berg & Chyung, 2008).

Pel que fa als **motius vinculats amb l'àmbit laboral**, les circumstàncies amb les que es troben els individus i els reptes que comporta la seva feina influeixen a les persones a l'hora de realitzar aprenentatge informal i les vies a través de les quals el faran (Marsick et al., 1999). En aquest sentit, els treballadors/es solen aprendre informalment per tal de donar respostes a problemes que es troben en el seu dia a dia laboral (Schreurs & De Laat, 2014), així com pel seu interès en els temes vinculats al seu sector professional (Berg & Chyung, 2008).

Un altre dels motius pels quals les persones aprenen informalment al lloc de treball és el fet de no disposar de les competències necessàries per desenvolupar una tasca, cosa que comporta dur a terme accions per tal d'adquirir-les (Watkins et al., 2014). Per altra banda, l'aprenentatge formal també incita la realització d'aprenentatges informals, ja que els treballadors/es volen posar en pràctica el que han après gràcies a l'aprenentatge formal mitjançant l'informal. A més, a través de la formació reglada les persones coneixen companys/es, cosa que els permet anar

teixint una xarxa de contactes als quals recórrer per tal d'aprendre informalment d'ells (Schürmann & Beausaert, 2016).

En l'àmbit docent, s'observa que l'aprenentatge informal és una alternativa a la formació reglada. Per exemple, el professorat de primària tendeix a percebre que la formació reglada no s'adapta a les seves necessitats formatives (Lieberman & Pointer, 2008). En la mateixa línia, una part del professorat de primària i secundària no està interessat en l'aprenentatge formal, atès que els suposa una dedicació d'un període de temps llarg, cosa que no passa amb l'aprenentatge informal. Malgrat això, alguns d'ells també es mostren passius a l'hora de cercar oportunitats d'aprenentatge informal (Kolenc, 2010).

Adicionalment, seria precís esmentar que en el cas del professorat de secundària, els factors intrapersonals tenen més influència en la realització de l'aprenentatge informal que els aspectes organitzacionals. Aquests elements són la determinació professional o la motivació per ser competent professionalment, sent aquesta última la que millor es relaciona amb l'aprenentatge informal (Rodríguez-Gómez et al., 2019). En la mateixa línia, altres motius pels quals el professorat de primària i secundària aprèn informalment és la millora professional, així com la falta d'utilitat i practicitat de la formació formal i la manca d'oferta d'aquesta (López-Crespo, 2020).

També s'han identificat altres característiques personals que poden condicionar l'aprenentatge del professorat de primària, com l'edat, el gènere, la trajectòria educativa, la filosofia educativa, l'expertesa o l'experiència docent. Així mateix, aspectes com l'autonomia, el compromís, la flexibilitat, la iniciativa, l'amor per la lectura, l'obertura al canvi, la paciència, la procastinació, la predisposició a aprendre i l'auto-concepte també poden ser motius per l'aprenentatge informal. Adicionalment, el fet de disposar d'habilitats interpersonals, organitzatives i supervidores també pot conduir cap a aquest tipus d'aprenentatge (Lohman & Woolf, 2001).

En el cas del professorat universitari, s'identifiquen motius tant personals com professionals, tot i que aquests últims són més comuns. Per exemple, el professorat universitari té la sensació que és llençat a l'aula i es troba, de sobte, amb la responsabilitat d'haver d'afrontar una situació nova. Això comporta l'inici d'un aprenentatge sobre aquesta funció professional (Viskovic, 2006). En aquesta mateixa línia, el professorat universitari, juntament amb altres treballadors/es de la universitat, identifiquen que el motiu principal de l'aprenentatge informal és la supervivència (Yanchar & Hawkley, 2015). Relacionat amb l'anterior motiu, al professorat universitari no se li ofereix un desenvolupament professional des de la perspectiva de la formació formal, així que es troba forçat a aprendre desenvolupant les seves funcions professionals i parlant amb companys/es en reunions i altres espais de trobada (Evans, 2018). Així mateix, també s'esmenta que molts dels aspectes apresos mitjançant l'aprenentatge informal no podrien haver estat adquirits a través d'una formació reglada (Yanchar & Hawkley, 2015).

En la mateixa línia, els motius de caire professional per l'aprenentatge informal poden estar vinculats a la pedagogia, a la tecnologia, al contingut, a l'administració i l'organització, i als objectius del programa i tasques. En concret, els dos primers són aquells que condueixen als docents universitaris a aprendre en major mesura

informalment sobre docència. Per exemple, el fet de desconèixer aspectes pedagògics com la planificació, la implementació, la monitorització o la necessitat d'utilitzar les TIC amb finalitats docents condueixen al professorat a desenvolupar activitats d'aprenentatge informal (Sjöberg & Holmgren, 2021).

Pel que fa als motius personals per l'aprenentatge del professorat universitari novell, un d'ells és la falta de motivació a l'hora d'aprendre a la seva feina, que inhibeix l'aprenentatge (Van Eekelen et al., 2005). Altres motius que influeixen en l'aprenentatge informal del professorat universitari són el temps que disposen els treballadors, la seva energia i la percepció de l'oportunitat d'aprendre (Yanchar & Hawkley, 2015).

3.3. Vies d'aprenentatge informal

L'aprenentatge informal es pot adquirir a través de diferents vies. El fet que existeixin escassos estudis sobre les vies d'aprenentatge informal del professorat universitari ha propiciat la revisió de la literatura sobre l'aprenentatge informal en treballadors/es de diverses organitzacions i professorat d'altres nivells educatius amb l'objectiu d'identificar possibles vies d'aprenentatge informal utilitzades pel col·lectiu de docents universitaris.

Tot i així, cal tenir en compte que sovint les persones no són conscients de la totalitat de l'aprenentatge informal realitzat i, per tant, els és difícil identificar les vies que els han proporcionat aquest aprenentatge. A més, encara que els individus utilitzin les mateixes vies d'aprenentatge informal, els significats que atorguen a les mateixes pot ser diferent (Gola, 2009). Per tant, dos docents poden haver utilitzat la mateixa via d'aprenentatge i no haver après el mateix (Little, 2002).

3.3.1. Vies d'aprenentatge informal en contextos no universitaris

Les **vies d'aprenentatge informal** al lloc de treball poden ser diverses. En aquest sentit, seria precís considerar que les estratègies d'aprenentatge informal utilitzades són mediades pel propi individu i les seves intencions, proactivitat, valors, creences i socialització (Marsick, 2009). A més, existeixen diverses classificacions entorn a les vies d'aprenentatge informal. Una d'elles estableix que aquestes vies es poden dividir en tres tipus segons amb qui s'interactua a l'hora d'aprendre: aprenentatge amb un mateix, aprenentatge basat en la interacció amb companys/es i aprenentatge a partir de fonts que no impliquin el contacte personal (Tews et al., 2017).

Al seu torn, Eraut (2004) identifica quatre tipus d'activitats a través de les quals es pot realitzar aprenentatge informal:

1. Participació en activitats en grup com, per exemple, grups de treball constituïts per un objectiu específic o grups d'interès, entre d'altres.
2. Treballar amb altres persones, cosa que implica observar, escoltar i participar en activitats. Aquestes accions permeten conèixer diferents pràctiques i estar en contacte amb professionals amb diversos nivells d'experiència.
3. Realitzar tasques que suposin un repte.

4. Treballar amb les persones destinatàries de l'organització, cosa que permet conèixer aquest públic i les seves necessitats.

De fet, algunes de les pràctiques concretes a través de les quals s'aprèn informalment són l'assaig-error, el coaching, el mentoring, l'aprenentatge a partir dels errors, donar i rebre feedback, entre d'altres (Eraut, 2004). Així mateix, les vies d'aprenentatge informal al lloc de treball poden ser l'experimentació, la reflexió, l'examinació de la pròpia pràctica, utilitzar idees dels altres, aprendre fent, aprendre dels errors, la mentoria, el coaching, donar i rebre feedback o conversar amb companys/es. Cal esmentar que no hi ha una activitat millor que les altres, atès que els resultats dependran d'aspectes individuals, grupals o organitzacionals (Marsick, 2009). De forma similar, les activitats d'aprenentatge informal que Moore i Klein (2020) consideren són les següents:

- Llegir revistes i materials de caire professional
- Utilitzar material de suport com eines de checklist, vídeos,...
- Utilitzar bases de dades
- Buscar a Internet informació relacionada amb la feina
- Utilitzar les xarxes socials
- Compartir materials, recursos i coneixement
- Participar en comunitats de pràctica
- Participar en conferències
- Participar en programes de mentoria o coaching
- Saber les expectatives sobre el propi treball per part dels supervisors
- Interactuar amb els supervisors o els companys/es
- Acompanyar un company/a mentre realitza les seves funcions professionals
- Observar els companys/es mentre desenvolupen les seves tasques
- Mirar models sobre bones pràctiques
- Treballar amb supervisors o iguals
- Treballar mitjançant prova-error
- Obtenir consells per part dels companys/es
- Obtenir feedback per part dels companys/es
- Revisar normatives o tendències que pugin afectar a la pràctica professional
- Reflexionar individualment o en equip

Pel que fa a treballadors/es d'organitzacions diverses amb estudis previs d'educació, les vies més comunes són l'intercanvi de recursos i materials, així com l'ajuda de material de suport. En canvi, la menys utilitzada és l'observació a companys/es (Moore & Klein, 2020). Per altra banda, altres estudis han determinat que les vies d'aprenentatge informal més comunes que utilitzen els treballadors de diferents empreses són la reflexió sobre la pròpia experiència i l'assaig-error. En canvi, les menys utilitzades són la interacció amb altres persones i l'observació a companys (Bancheva & Ivanova, 2015). Així mateix, el fet de realitzar activitats basades en la diversió, com esdeveniments socials, activitats de construcció d'equips, competicions, celebracions públiques d'èxits aconseguits i el reconeixement de metes personals, comporten un major aprenentatge informal conjuntament amb altres persones (Tews et al., 2017). De forma similar, en el cas de treballadors de diferents empreses s'identifiquen diverses activitats d'aprenentatge informal (Schürmann & Beausaert, 2016):

- Parlar o col·laborar amb altres
- Consultes online a través d'Internet, intranet o butlletins
- Donar o rebre feedback
- Llegir revistes professionals, revistes, llibres o documents interns
- Compartir recursos, material, informació i coneixement amb altres
- Assaig - error (experimentació)
- Observar els altres o escoltar els altres
- Mentoria
- Reflexionar sobre les accions

Tot i així, totes activitats anteriors no són realitzades amb la mateixa freqüència. Així doncs, les activitats més comunes entre els treballadors són parlar o col·laborar amb altres persones, les consultes online a través d'Internet, l'Intranet o butlletins informatius, donar o rebre feedback i llegir revistes o materials de caire professional. En canvi, el fet de compartir recursos, l'assaig-error, observar o escoltar els altres, la mentoria i reflexionar sobre les accions no són activitats que s'utilitzen massa per part dels treballadors/es a l'hora d'aprendre (Schürmann & Beausaert, 2016).

En el cas de treballadors del sector públic, s'han identificat diferents activitats d'aprenentatge informal (Cunningham & Hillier, 2013):

1. *Relacions entre companys*: relacions entre iguals a la feina que inclouen les valoracions dels companys/es sobre les tasques realitzades d'un altre company/a; mentoratge formal i mentoratge informal, sent les dues primeres les activitats més utilitzades.
2. *Oportunitats d'aprenentatge al lloc de treball*: canvis de treball temporal (rotació de llocs de treball, participació en projectes especials, assignacions de tasques temporals, entre d'altres), formació creuada (feines amb poca dedicació temporal per tal d'aprendre sobre les tasques laborals d'un company/a) i assignacions d'estirament (realització de tasques més enllà de les pròpies per preparar els treballadors per responsabilitats més elevades).
3. *Oportunitats d'enriquir la pròpia feina*: oportunitats de gestió activa (posicions temporals per suplir vacants), tasques temporals a temps complet (els participants es familiaritzen amb unes altres tasques diferents a les pròpies) i oportunitats al lloc de treball (conferències via web, recerca, fòrums de discussió, tallers i seminaris).

Seguint en el sector públic, també s'ha determinat que les vies d'aprenentatge informal més comunes són la pròpia experiència laboral, l'ajuda dels companys més experimentats, l'assessorament de companys amb menys experiència laboral i el treball en grup (Fernández-de-Álava, 2014). De fet, la interacció entre els novells i els experts és molt important en l'aprenentatge al lloc de treball (Tynjälä, 2008).

Així mateix, a les organitzacions tenen molt de pes les converses, que poden prendre forma d'interacció per xarxes socials, d'associació de persones per tal de crear un grup de treball, de reunions espontànies al passadís o d'acompanyament a una persona nova que ha entrat a l'organització, entre d'altres. En aquest cas, la base de les activitats d'aprenentatge anteriors és la conversa, la qual és més àgil i

efectiva que les propostes clàssiques de gestió del coneixement (Beso, 2020). A més, en treballadors de diferents organitzacions també es poden identificar diferències de gènere en l'ús de les vies d'aprenentatge informal. En concret, les dones tendeixen a aprendre més dels propis errors, així com cercar una xarxa de persones a la feina. En canvi, els homes són més propensos a aprendre sobre la pròpia experiència (Bancheva & Ivanova, 2015).

Respecte el col·lectiu docent, seria precís esmentar que el professorat té un rol important en la creació i gestió del coneixement (Gairín, 2011). De fet, l'aprenentatge informal del professorat s'entén com aquell "intencional o no intencional sorgit a través d'activitats individuals o col·lectives, interactives o no interactives, autònomes o dirigides que potencien el desenvolupament professional en coneixements i habilitats. Aquest aprenentatge pot ser deliberat o implícit" (Lecat et al., 2020, p. 9).

Pel que fa al professorat de diferents nivells educatius no universitaris, Lohman i Woolf (2001) parlen d'activitats d'aprenentatge auto-iniciades en mestres de primària que, tot i que no es centren només en aprenentatge informal, també l'engloben. Aquesta tipologia d'activitats es defineixen com aquelles que resulten en el desenvolupament de les competències professionals segons la percepció del propi professorat. En aquest sentit, no només es determinen els mètodes d'aprenentatge que els docents utilitzen, sinó també les fonts d'aprenentatge (vegeu Taula 28).

Taula 28: Dimensions de les activitats d'aprenentatge auto-iniciat

Mètode d'aprenentatge	Fonts d'aprenentatge
Col·laboració	Gestors
Formació reglada	Recursos d'informació existents
Recerca independent	Altres treballadors/es
Experimentació individual	Persones fora del centre educatiu
Mentoria	Activitats de desenvolupament professional dins del districte escolar
Observació	Estudiants
Reflexió sobre les pròpies experiències	Tàctil
Rol playing	Professorat
Recursos compartits	Pertinença a grups de treball
Parlar	

Font: Lohman & Woolf (2001, p. 64).

Respecte els mestres de l'etapa d'Educació Infantil, es determinen dues tipologies d'activitats d'aprenentatge informal (vegeu Taula 29): activitats individuals, si només hi està implicat el propi individu, i activitats interactives, si es realitzen a partir de la relació amb altres persones. Cadascuna d'aquestes tipologies conté, al seu torn, diverses estratègies d'aprenentatge més concretes (Schei & Nerbø, 2015).

Taula 29: Vies d'aprenentatge informal individuals i interactives

Activitats individuals	
Pràctica	Introduir canvis en la pròpia pràctica que es creu que poden funcionar
Reflexió	Reflexionar sobre la pròpia pràctica
Assaig-error	Aprendre dels propis errors i modificar la pràctica a partir d'aquests
Cerca de recursos	Buscar recursos escrits i aprendre a partir de la seva lectura
Activitats interactives	

Discussió	Parlar i intercanviar experiències amb altres companys/es
Demandar consell	Preguntar a altres persones com solucionar un problema
Observació	Observar la pràctica d'altres companys/es
Orientació	Ser orientat per altres persones
Correcció	Ser corregit dels errors de la pròpia pràctica per companys/es
Formació	Assistir a accions formatives

Font: Schei & Nerbø (2015, p. 310).

De les activitats anteriors, les més emprades pel professorat d'Educació Infantil són la pràctica, la reflexió, l'observació i la discussió. De fet, la discussió s'erigeix com una de les accions més utilitzades, atès que permet l'intercanvi de percepcions sobre com caldria realitzar les tasques o com resoldre conflictes al lloc de treball (Schei & Nerbø, 2015).

En aquest sentit, l'aprenentatge del professorat d'Educació Primària no només té lloc de forma individual, sinó que també és social. Aquest aprenentatge social succeeix a partir de l'experiència, la pràctica i del contacte amb altres persones. De fet, existeixen diferents vies d'aprenentatge: a partir de la pràctica (aprendre fent), a través del significat (aprenentatge intencional), a través de la comunitat (participació i contacte amb altres persones) i a través de la identitat (aprendre a canviar el què la pròpia persona és) (Lieberman & Pointer, 2008).

En el professorat d'Educació Primària s'han identificat estratègies similars d'aprenentatge informal, les quals s'organitzen en quatre tipus de vies diferenciades (Grosemans et al., 2015):

- **Experimentació:** basada en la innovació de la pràctica docent a partir de l'assaig-error. És un via amb un pes important en l'aprenentatge informal.
- **Reflexió crítica vers la pròpia pràctica docent:** en algunes ocasions, el professorat no reflexiona sol, sinó que ho fa entre companys/es, amb els quals debaten sobre el funcionament de la classe i els aspectes que es podrien millorar. Ocasionalment, també es troba el cas d'algun professor/a que reflexiona amb els propis alumnes sobre la seva docència.
- **Aprenentatge dels altres sense interacció:** cerca i lectura d'informació en revistes sobre educació amb l'objectiu de fer que la forma d'ensenyament sigui més interessant i motivadora pels estudiants. També existeixen altres activitats com la recepció de correus electrònics amb informació sobre noves metodologies d'ensenyament, així com l'assistència a esdeveniments organitzats per editorials en els quals es realitzen ponències.
- **Aprenentatge a partir de la interacció amb els altres:** és una de les vies freqüents entre el professorat que es divideix en diferents tipus d'interacció. Una d'elles és la discussió entre companys/es, que pot tenir lloc tant en reunions d'equip com en trobades informals, sobre temes relacionats amb la docència com, per exemple, el contingut de les classes o aspectes organitzatius. Un altre tipus d'interacció es troba en el fet de compartir materials dissenyats per un mateix amb els companys/es. També és freqüent demanar suport, consell o ajuda als companys/es, especialment sobre alumnes disruptius i sobre problemes específics de l'ensenyament, tot

i que aquesta estratègia la realitza en major proporció el professorat novell que no pas l'experimentat. També es troba en aquesta classificació el feedback entre docents que, encara que tendeix a ser positiu, és útil pel docent, ja que permet millorar la docència a partir dels consells dels companys/es. Per últim, una altra font d'aprenentatge és la interacció amb els estudiants.

De manera similar, pel que fa el professorat de primària i secundària, s'han determinat tres tipus diferents d'activitats d'auto-aprenentatge (Lohman & Woolf, 2001):

1. Intercanvi de coneixement: centrat en compartir experiències amb els altres. Existeixen diferents tipologies:

- **Parlar amb altres per intercanviar coneixement:** els mestres indiquen que les persones amb qui els resulta més útil parlar són els seus **companys/es** a partir dels quals obtenen coneixements que els ajuden a millorar aspectes de la seva docència com el tracte amb els estudiants, les estratègies didàctiques, les possibilitats de les tecnologies, el treball amb el personal de suport i el desenvolupament de la seva filosofia educativa. Les trobades amb els companys/es són casuals i es solen produir en llocs com els passadissos o en les sales departamentals. El fet que el professorat tingui l'obligatorietat de realitzar estones de vigilància als passadissos o a espais comuns dels centres també contribueix en la trobada amb altres companys i s'aprofita el moment per intercanviar informació sobre la docència. En canvi, el professorat que no té la seva classe propera a la dels seus col·legues expressa una frustració pel fet de no poder interactuar amb ells. Per altra banda, parlar amb **l'alumnat** també s'erigeix com una font d'informació important, ja que permet al professorat guanyar una nova perspectiva sobre la docència i modificar elements sobre el contingut de les classes, desenvolupar una major comprensió dels problemes d'aprenentatge dels estudiants i fomentar una comunicació més efectiva de l'estudiant.
- **Col·laboració:** la majoria del professorat considera la col·laboració amb altres docents com una font d'aprenentatge. Aquesta col·laboració, sovint de caire voluntari, pren diferents formes com grups de treball, equips verticals i grups d'estudi, tots ells centrats en temàtiques específiques de la docència. L'aprenentatge que se'n deriva és major quan als grups hi ha presència de professorat experimentat que fa docència en el mateix nivell educatiu o de la mateixa disciplina, així com professorat amb els quals es comparteix una trajectòria conjunta en termes professionals.
- **Observació de la docència d'altres docents:** observar els companys/es a l'aula ajuda a desenvolupar les competències docents, tot i que els horaris de treball i les polítiques del centre no contribueixen a que aquesta pràctica es pugui realitzar. Per tant, alguns docents realitzen aquesta activitat en les seves hores lliures o

en moments en què es realitzen classes amb més d'un professor/a a l'aula.

- **Compartir recursos:** sovint el professorat comparteix materials, sense que els preocupi qui és el creador d'aquests o la modificació dels mateixos.

2. Experimentació: a partir de la pràctica docent, el professorat pren la decisió de realitzar canvis en la seva actuació professional. En aquest sentit, el professorat pot adoptar la reflexió en l'acció i sobre l'acció, tot i que en professorat de secundària és més predominant la reflexió sobre l'acció de manera solitària, la qual serveix per desenvolupar les competències docents. En canvi, el professorat de primària reflexiona sobre l'acció amb grups de docents.

3. Fonts externes al centre: el professorat cerca fonts externes per l'adquisició de coneixements i habilitats professionals, tot i que en menor mesura que les vies anteriorment citades. Aquestes fonts són les revistes especialitzades o publicacions educatives sobre l'evolució i la investigació sobre una àrea de contingut i sobre ensenyament-aprenentatge, que són cercades a través d'Internet. El professorat també assisteix a conferències professionals, on coneix i interactua amb altres docents, genera noves idees i identifica materials.

En la mateixa línia, les activitats més utilitzades per part del professorat de primària i secundària són llegir literatura de l'àmbit professional i estar al corrent d'esdeveniments relacionats mitjançant els mitjans de comunicació. En canvi, el professorat no sol tenir en consideració les TIC com un mitjà d'aprenentatge (Kolenc, 2010). En el cas de professorat d'Educació Primària i Secundària que porten a terme tasques de lideratge (Rodríguez-Gómez et al., 2019), es detecten dues tipologies d'aprenentatge informal segons la interacció amb altres persones (vegeu Taula 30).

Taula 30: Tipologia d'aprenentatge informal

Tipologia d'aprenentatge informal	Activitats
Cara a cara	<ul style="list-style-type: none"> • Parlar amb companys/es • Col·laborar amb companys/es • Consultar documentació interna del centre • Participar en reunions generals • Reflexionar sobre la tasca
Online	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar per Internet • Utilitzar recursos professionals • Participar en comunitats personals o professionals • Llegir blogs, tweets o altres fonts online

Font: Elaboració pròpia a partir de Rodríguez-Gómez et al. (2019).

Les estratègies més utilitzades per part d'aquest professorat són les activitats relacionades amb l'aprenentatge informal cara a cara, mentre que les relacionades amb l'aprenentatge online són les menys utilitzades (Rodríguez-Gómez et al., 2019). Així mateix, la participació del professorat d'Educació Primària i Secundària

en comissions de treball per reflexionar sobre la pràctica diària afavoreix l'intercanvi d'experiències i l'aprenentatge a partir dels companys/es. A més, la disposició de tecnologia, com el correu electrònic, els grups de WhatsApp, xarxes socials o repositoris virtuals promou l'intercanvi de coneixement tant dins com fora del centre. En aquest sentit, treballar col·laborativament amb un objectiu comú promou la col·laboració, el diàleg i la reflexió conjunta (Muñoz & Rodríguez-Gómez, 2020).

Al seu torn, López-Crespo (2020) també ha caracteritzat l'aprenentatge informal en professorat d'Educació Primària i Educació Secundària, segons les fonts personals, el tipus de relació amb les fonts i les activitats d'aprenentatge informal (vegeu Taula 31).

Taula 31: Característiques del caràcter de l'aprenentatge informal

Característiques de l'aprenentatge informal	Tipologia
Fonts personals d'aprenentatge informal	<ul style="list-style-type: none"> -Aprentatge propi -Professorat del centre -Professorat del centre amb funció de coordinació -Professionals de l'equip directiu -Directiu/va del centre -Directius/ves o professorat d'altres centres -Professionals experts externs
Tipus de relació amb les fonts d'aprenentatge informal	<ul style="list-style-type: none"> -De manera autònoma -D'altres professionals -Amb altres professionals -D'un grup de treball reduït -Amb un grup de treball reduït -De la comunitat professional del centre -Amb la comunitat professional del centre
Activitats d'aprenentatge informal	<ul style="list-style-type: none"> -Reflexió sobre la pràctica professional -Consulta a recursos del centre -Observació a altres docents -Converses, debats o discussions entre professionals -Participació en projectes de centre -Recepció d'orientació, consells, recursos i experiències d'altres professionals -Oferiment d'orientació, consells, recursos i experiències a altres professionals -Participació en comunitats professionals de pràctica -Consulta d'informació i recursos a partir d'eines o aplicacions online -Publicació i intercanvi de contingut a partir d'eines o aplicacions online -Comunicació a partir d'eines o aplicacions online

Font: López-Crespo (2020, p. 239).

Respecte les fonts personals d'aprenentatge, s'ha identificat que els docents d'educació primària i secundària aprenen majoritàriament de si mateixos. Així mateix, també aprenen d'altres docents a causa de la similitud de les situacions en què es troben. En canvi, el professorat no sol aprendre de les persones directives dels centres, atès que les tasques que realitzen són diferents i, a més, existeix una distància física i social entre els dos col·lectius. En aquesta línia, respecte el tipus de relació amb les fonts personals d'aprenentatge informal, el professorat sol aprendre de manera autònoma o bé d'altres professionals. Pel que fa a les activitats

d'aprenentatge informal, la reflexió individual és la via més utilitzada, seguida per les converses i debats, així com les consultes online. En canvi, les vies menys utilitzades han estat la comunicació online i l'intercanvi online. A més, seria precís esmentar que algunes activitats d'aprenentatge informal són endegades pel professorat, mentre que d'altres són promogudes pels centres (López-Crespo, 2020).

Així mateix, les activitats d'aprenentatge informal del professorat de secundària també poden ser individuals o col·lectives (vegeu Taula 32). Concretament, les activitats col·lectives tenen lloc quan es té contacte amb altres persones, però no requereixen la realització de l'activitat de forma conjunta amb els altres (Thacker, 2017).

Taula 32: Activitats individuals i col·lectives d'aprenentatge informal

Activitats individuals	Activitats col·lectives
<ul style="list-style-type: none"> -Lectures professionals -Recerca o resolució de problemes sobre la implementació tecnològica -Reflexió sobre la docència (reaccions dels estudiants, assoliments dels estudiants, sentiments del professorat) -Planificació del currículum i revisió dels materials 	<ul style="list-style-type: none"> -Intercanvi i discussió de materials -Reunions planificades o no sobre la implementació de tecnologies -Feedback planificat o no dels companys/es o estudiants -Planificació o revisió del currículum planificada o espontània -Reunions genèriques planificades o no -Comunicació a través de correu electrònic per intercanviar recursos

Font: Thacker (2017, p. 9).

Pel que fa les activitats d'aprenentatge individual, les més utilitzades pel professorat de secundària són la reflexió sobre la docència, ja sigui abans, durant o després de les classes, i la planificació i revisió de materials docents. Pel que fa les activitats col·lectives, les més realitzades són les reunions i la revisió del currículum conjuntament, així com la resolució de problemes conjunta. Aquesta interacció amb companys/es permet obtenir noves idees que posteriorment es poden aplicar a la docència. Pel que fa l'observació, el professorat dubta en demanar als companys/es si poden accedir a les seves classes. Així mateix, els pocs professors que la realitzen pensen que seria útil que es dugués a terme amb un protocol d'elements amb els quals fixar-se, atès que del contrari es senten desorientats a l'hora d'observar (Thacker, 2017). Així mateix, també en professorat de secundària, s'ha identificat que la majoria d'ells ha realitzat activitats d'aprenentatge, de forma individual o interactiva, centrades en la col·laboració i la comunicació amb altres docents. Per contra, molts pocs professors/es assisteixen a conferències o utilitzen estratègies de mentoria a l'hora d'aprendre informalment (Akiba, 2012).

També en el cas de professorat de secundària, s'erigeix una altra classificació sobre les activitats d'aprenentatge informal segons el contacte amb altres persones (vegeu Taula 33). En aquest sentit, la majoria de les activitats es realitzen de forma individual amb diferents nivell d'acció, tot i que també se'n reporten algunes de caire interactiu (Zwart et al., 2008).

Taula 33: Activitats d'aprenentatge informal segons el contacte amb altres persones

Actuar (individual)	Pensar (individual)	Voler (individual)	Sentir (individual)	Interactuar
<ul style="list-style-type: none"> -Fer alguna cosa per primera vegada -Experimentar -Suprimir una manera d'actuar -Fer classe -Observar la classe -Observar gravacions de la pròpia classe -Dissenyar o modificar materials -Recopilar informació d'Internet 	<ul style="list-style-type: none"> -Ser conscient de quelcom -Detectar comportaments en els estudiants mentre es realitza la docència -Avaluar l'estudiant -Atribuir a l'estudiant la pròpia actuació -Comparar -Recordar -Reflexionar sobre experiències -Anticipar comportaments d'estudiants -Interpretar el feedback -Experienciar un conflicte o dubte -Tenir quelcom en ment 	<ul style="list-style-type: none"> -Tenir un pla, objectiu o idea sobre les motivacions, aprenentatges i comportaments dels estudiants -Tenir un pla, objectiu o idea sobre el propi aprenentatge -Tenir un pla o intenció sobre la manera de fer docència 	<ul style="list-style-type: none"> -Experimentar un sentiment positiu o negatiu en relació un objectiu o esdeveniment -Experimentar un sentiment positiu o negatiu en relació una altra persona -Experimentar un sentiment positiu o negatiu vers un mateix 	<ul style="list-style-type: none"> -Verbalitzar pensaments -Demandar o rebre feedback -Fer preguntes -Escoltar o respondre preguntes -Rebre feedback -Escoltar experiències -Escoltar o parlar sobre el què ha passat a la classe -Escoltar històries d'èxit d'altres persones -Detectar entusiasme en els altres sobre les pròpies pràctiques -Dissenyar o modificar materials amb altres persones -Recollir informació -Consensuar quelcom

Font: Zwart et al. (2008, p. 990)

En concret, les activitats d'aprenentatge més utilitzades pel professorat de secundària són aquelles relacionades amb el fet de pensar i actuar com, per exemple, l'experimentació, la pròpia experiència, els resultats dels estudiants i l'evolució del comportament dels estudiants. En canvi, les activitats relacionades amb la planificació d'objectius d'aprenentatge dels estudiants o l'establiment d'objectius docents són aquelles que menys s'utilitzen. Per altra banda, la interacció amb els estudiants comporta menys aprenentatge. Tot i així, seria precís destacar que l'aprenentatge al lloc de treball del professorat derivat de la interacció amb els companys/es no està suficientment estudiat (Zwart et al., 2008). Contràriament, altres estudis en l'àmbit de professorat de secundària identifiquen la col·laboració amb els companys/es, ja sigui observant-los, escoltant-los o demanant-los consells, com una de vies considerades més positives. A més, el fet de reflexionar individualment

o col·lectivament sobre la pròpia docència s'utilitza més que no pas l'experimentació amb nous mètodes docents (Meirink et al., 2009).

Al seu torn, Meirink et al. (2007) estableixen una sèrie de categories vers les activitats que el professorat d'educació secundària realitza per tal d'aprendre sobre el propi mètode docent. Tot i així, les activitats d'aprenentatge no es desenvolupen de manera aïllada, sinó que sovint ocorren de forma interrelacionada (vegeu Taula 34).

Taula 34: Activitats del professorat per aprendre sobre docència

Categories	Sub-categories
Fer	-
Experimentar	-Pròpia contribució del professorat en la definició del mètode docent -Experimentació amb un mètode docent copiat
Reflexionar	-Reflexionar sobre mètodes docents que s'havien intercanviat prèviament -Reflexionar sobre la pròpia pràctica -Reflexionar sobre processos en grup -Ser conscient de la pròpia pràctica docent
Aprendre dels altres sense interacció	-Observar -Ecoltar -Llegir
Aprendre dels altres amb interacció	-Pluja d'idees -Discutir -Intercanviar experiències sobre mètodes docents -Preguntar sobre experiències docents als companys/es -Rebre feedback dels companys/es sobre la pròpia docència

Font: Elaboració pròpia a partir de Meirink et al. (2007).

En aquest sentit, l'aprenentatge del professorat d'Educació Secundària comença a partir de l'intercanvi d'experiències docents. Posteriorment, es desencadenen altres activitats que poden comportar diferents resultats, des de la confirmació del propi mètode docent fins a la intenció de canviar-lo. Tot i així, els canvis realitzats a partir d'aquest aprenentatge són majoritàriament cognitius, sense reportar massa canvis en el comportament i, per tant, en la modificació de la pràctica docent (Meirink et al., 2007).

Una altra classificació sobre les vies d'aprenentatge informal professorat d'Educació Secundària no novell considera dos nivells. El primer d'ells es centra en el grau de l'acció, és a dir, les activitats que el professorat realitza i que li aporten aprenentatge, com la col·laboració amb companys o llegir. El segon nivell es basa en la tipologia d'activitat mental que es porta a terme en la realització d'aquestes activitats, com per exemple, memoritzar o analitzar. En concret, es diferencien quatre activitats que el professorat utilitza per aprendre sobre l'aprenentatge dels estudiants (Hoekstra et al., 2009):

- **Experimentació:** la majoria de professorat indica que aquesta és una de les vies d'aprenentatge informal, la qual es centra en introduir elements nous a les classes i avaluar-ne els resultats. En gran part dels casos, l'experimentació es realitza de forma individual a l'aula, tot i que també hi ha casos d'experimentació en col·laboració amb els companys.

- **Consideració de la pròpia pràctica docent:** és l'activitat més freqüentment esmentada pel professorat, que pot tenir lloc en combinació amb l'experimentació o amb l'obtenció de noves idees.
- **Obtenció de noves idees a partir dels altres:** els companys/es, els estudiants, els mitjans de comunicació i les revistes destinades a professorat contribueixen a recollir i considerar idees per a la docència.
- **Aprendre fent (*learning by doing*):** aquesta activitat es pot dividir en dues tipologies. Per una banda, el professorat es pot enfrontar a una discrepància, que suposa aprendre d'una situació que ha donat uns resultats inesperats. Per altra banda, el professorat aprèn de la pràctica en el control del seu comportament i en comprovar els resultats d'actuar de forma diferent a l'aula.

La majoria d'activitats d'aprenentatge són realitzades pels docents de forma individual, ja sigui sols o a l'aula amb els estudiants. Només una minoria de professorat duu a terme activitats d'aprenentatge amb interacció amb iguals o experts (Hoekstra et al., 2009). De fet, l'interès per la col·laboració entre els docents de secundària resideix en el potencial d'aprenentatge de les activitats interactives a l'hora de millorar l'ensenyament (Little, 2002). En altres contextos docents, les activitats més comunes del professorat inclouen "les activitats de reflexió, lectura, interacció i col·laboració amb companys, emissió i recepció de feedback i l'intercanvi d'experiències i idees" (Lecat et al., 2020, p. 9).

Pel que fa a les diferències en l'ús de les activitats d'aprenentatge informal segons l'experiència en docència, en el cas de professorat d'Educació Primària es detecta que el professorat novell, amb menys de cinc anys d'experiència, tendeix a cercar menys informació que els docents més experimentats. El fet que el professorat novell hagi finalitzat els seus estudis superiors recentment els fa creure que estan més actualitzats que els seus companys, a la vegada prefereixen focalitzar-se en la pràctica de l'ensenyament, deixant de banda la seva formació. En contrapartida, el professorat novell demana més consells als companys/es que el professorat amb més experiència. No obstant, no existeixen diferències segons l'edat a l'hora de participar en discussions o en compartir material (Grosemans et al., 2015).

En canvi, sí que s'han detectat diferències en professorat de d'Educació Secundària segons l'edat dels docents pel què fa l'ús de les vies d'aprenentatge informal. En aquest sentit, el professorat amb més edat utilitza en major mesura la lectura com una via d'aprenentatge en comparació amb els seus companys/es més joves. Per altra banda, la col·laboració entre docents decreix a mesura que s'avança en la trajectòria professional (Richter et al., 2011).

3.3.2. Vies d'aprenentatge informal del professorat universitari

En el cas del professorat d'Educació Superior, s'ha identificat que es requereix d'un aprenentatge individual previ del professorat, atès que la universitat és una organització amb poc aprenentatge organitzatiu (de Arteche et al., 2016). Alguns estudis han estudiat les **vies d'aprenentatge informal que utilitza el professorat universitari** a l'hora d'aprendre sobre les tasques pròpies de la seva professió. Tot i així, quan es tracta de reconèixer l'aprenentatge informal realitzat

en termes de què s'aprèn o en quin moment, el professorat universitari troba dificultats per distingir-ho de les vies d'aprenentatge (Viskovic, 2006).

No obstant, en primer lloc s'ha estudiat l'aprenentatge que contribueix al desenvolupament professional del professorat. Tot i que no es tracta directament el concepte d'aprenentatge informal, sí que relaciona el desenvolupament professional d'aquest col·lectiu amb activitats rellevants que realitza, algunes de les quals es podrien emmarcar dins del terme d'aprenentatge informal. En el cas del professorat universitari amb un estil centrat en els estudiants, aquest col·lectiu utilitza vies són molt diversificades, com ara els comentaris dels estudiants, els canvis socials i tecnològics, les activitats centrades en la reflexió, les discussions centrades en pràctiques concretes, l'assistència a tallers sobre docència organitzats pels Instituts de Ciències de l'Educació de la universitat, la participació en congressos, seminaris o fòrums virtuals sobre docència, les converses amb altres professors i amb l'alumnat, la lectura de llibres o articles, la realització de publicacions sobre docència, el disseny de materials multimèdia, la preparació d'una titularitat, el fet de reconèixer errors en el contingut disciplinar, el fet de mantenir organitzada la classe, la selecció de bibliografia per l'assignatura, la planificació a curt termini de la docència i el fet de disposar d'un cònjuge docent (Feixas, 2002a).

A més, en general, s'observa que les activitats més utilitzades pel professorat universitari són les converses informals amb altres docents; la coordinació entre companys/es sobre aspectes de continguts, metodologia i avaluació dels programes; les reunions o trobades centrades en la reflexió; la discussió de pràctiques concretes; la formació autodidàctica; l'assistència a congressos o seminaris centrats en la docència o la participació en fòrums virtuals sobre aquesta temàtica. En menor mesura, el professorat també aprèn a partir de la preparació de materials multimèdia, l'observació de la docència de companys/es, la preparació d'una titularitat, la realització de publicacions sobre docència en una àrea específica, l'estudi sobre la docència, l'intercanvi d'experiències sobre el propi àmbit de coneixement, la participació en un grup d'investigació que s'ocupi de temes sobre docència, la lectura sobre la pròpia disciplina, la preparació de la tesi doctoral, l'assistència a congressos sobre el propi àmbit de coneixement o el fet de compartir una assignatura amb altres companys/es (Feixas, 2004).

Així mateix, també es porten a terme activitats de mentoria entre docents experimentats i novells, així com la supervisió de la docència per parelles de professorat. Per altra banda, l'experiència docent en altres nivells educatius com a la secundària i l'experiència professional d'experiència influeixen en el nivell de reflexió sobre les assignatures que es tenen al càrrec. Una altra via és la reflexió sobre la pràctica, entesa com un procés cíclic d'indagació que el professorat realitza a partir de la seva pràctica docent i que permet millorar-la. Així mateix, la investigació en temes pedagògics, l'experiència en diferents centres, facultats i titulació, ja siguin nacionals o internacionals, l'experiència com a estudiant o la gestió també permeten la reflexió sobre la pròpia docència (Feixas, 2004).

Així mateix, la mentoria pot ser una estratègia que experimenten alguns docents universitaris. Aquesta pot ser portada a terme pels directors/es de tesi, els investigadors principals dels projectes de recerca, els catedràtics de la pròpia àrea de coneixement i els directors o companys de Departament. En alguns casos,

també hi pot haver mentors fora de l'àmbit universitari, sent aquests les corresponents parelles o familiars (Lozano et al., 2014).

Pel que fa a l'hora d'aprendre aspectes sobre la recerca, s'identifiquen dos tipologies d'aprenentatge informal, dins de les quals es detallen les activitats que porta a terme el professorat universitari (Davey & Tatnall, 2007):

- *Conferències nacionals i internacionals*: s'erigeixen com una font d'inspiració a l'hora d'investigar en la pròpia àrea d'especialització, a la vegada que promouen la interacció amb altres acadèmics. Aquestes interaccions condueixen a la generació de noves idees i nous projectes d'innovació docent o de recerca, tot i que el seu resultat és impredecible.
- *Cerca per Internet*: ús de pàgines d'Internet gratuïtes, pàgines de grups d'usuaris o activitats d'auto-aprenentatge.

Pel que fa a la contribució de certes activitats en l'augment de la motivació del professorat, algunes de les tècniques són l'estudi de la literatura científica envers la motivació, la creació de discussions amb la resta de professorat o amb agents externs, el contacte amb professorat sènior i la participació en formació (Blašková et al., 2015b). En canvi, pel que fa a l'aprenentatge informal en docència, Van Eekelen et al. (2005) estructuren les activitats segons les accions del professorat universitari (vegeu Taula 35).

Taula 35: Activitats d'aprenentatge informal segons les accions del professorat universitari

Activitats per l'aprenentatge	Descripció
Aprendre fent	El docent aprèn a fer una tasca sol a partir de la prova i error. Per exemple, preparant una classe o corregint activitats
Aprendre interactuant	El docent aprèn de la interacció amb els seus estudiants, dins i fora de l'aula. Per exemple, quan un estudiant explica quelcom al professor/a o ocorre una situació inesperada
	El docent aprèn de la interacció inesperada amb un company/a. Per exemple, contestant correus, demanant opció, conversant fent un cafè o anant a observar la classe d'un altre docent
	El docent aprèn a partir de les reunions amb els seus companys/es o experts externs
Aprendre llegint	El docent aprèn llegint un diari, un llibre o un article
Aprendre pensant	El docent dedica temps a pensar i reflexionar sobre aspectes de la seva docència

Font: Van Eekelen et al. (2005, p. 457).

De les activitats anteriors, llegir i pensar són les activitats que es realitzen en menor mesura. En canvi, la interacció és la més utilitzada, sent les reunions el tipus d'interacció que reporten més aprenentatge, seguides de la interacció amb estudiants. A més, l'aprendre fent també és una de les vies més utilitzades (Van Eekelen et al., 2005).

Per altra banda, les activitats d'aprenentatge informal del professorat universitari també es poden estructurar segon el rol que adopti cada docent (vegeu Taula 36). Les activitats que s'hi engloben es consideren importants pel professorat

universitari, però en canvi la seva posada en pràctica és poc usual (Kasule, 2015; Kasule et al., 2016).

Taula 36: Activitats d'aprenentatge informal segons el rol del professorat universitari

Rol del professorat universitari	Activitats d'aprenentatge informal pel desenvolupament professional
Innovació	-Jocs sobre innovació -Sessions de pluja d'idees -Excursions orientades a la innovació -Ser membre de xarxes d'innovació
Facilitació del coneixement a la societat	-Sessions de pluja d'idees sobre la societat del coneixement -Ser membre de xarxes de desenvolupament social
Col·laboració i xarxa de contactes	-Jocs de col·laboració i de contactes -Ser membre de xarxes de grups socials
Disseny i desenvolupament	-Reflexió sobre la pràctica -Discussió amb companys/es
Emprenedoria	-Ser membre de xarxes d'emprenedoria -Sessions de pluja d'idees d'emprenedoria -Excursions orientades a l'emprenedoria

Font: Kasule (2015, p. 82); Kasule et al. (2016, p. 6).

Així mateix, les activitats d'aprenentatge també es poden determinar segons la competència del professorat universitari que es vulgui desenvolupar, sent aquestes la docent, la comunicativa i la professional. Pel que fa a la competència docent, existeixen diferents maneres a partir de les quals el professorat universitari pot desenvolupar-les, emmarcant-se les quatre primeres en l'aprenentatge informal (Blašková et al., 2015a):

- Auto-formació: estudi de literatura educativa, participació en conferències i simposis sobre temes educatius i observació individual de companys/es reconeguts per la seva pràctica docent.
- Coaching, mentoring i consulta amb autoritats reconegudes el Departament o de la Facultat.
- Rebre feedback dels col·legues del Departament a partir de l'observació prèvia de la pràctica docent.
- Creació i manteniment d'un diari docent, recopilant les reaccions dels estudiants segons l'estratègia metodològica emprada, la seva eficàcia en termes d'aprenentatge, entre d'altres.
- Participació en l'ensenyament de formació sobre docència, organitzada per la Facultat o per la universitat.

En segon lloc, la competència comunicativa pot ser millorada a partir de la realització d'un diari on el docent generi una base de dades de formes de comunicació apropiades, expressions o gestos a partir de les quals els estudiants o la resta de professorat hagin reaccionat positivament o negativament. A partir d'aquest recull, el professorat reflexiona sobre els canvis que ha d'introduir en la seva comunicació. Per últim, també existeixen les vies d'aprenentatge que permeten desenvolupar la competència professional, és a dir, aquelles que possibiliten millorar l'àmbit d'expertesa científica en la disciplina epistemològica corresponent. Com que el coneixement avança ràpidament, el professorat també ho

ha de fer, ja sigui potenciant el seu desenvolupament individualment o en grup, a través de diferents vies (Blašková et al., 2015a):

- Lectura de literatura específica, com articles de revistes, llibres d'autors/es reconeguts, actes de congressos internacionals, entre d'altres.
- Participació activa en comunitats o associacions científiques o acadèmiques i treballar en projectes internacionals.
- Participació activa en fòrums professionals, on es poden tenir discussions amb professionals tant teòrics com pràctics.
- Publicació en revistes científiques i actes de congressos.
- Participació en congressos i conferències científiques.
- Participació en entorns internacionals o estades a universitats de l'estranger.
- Participació en programes de desenvolupament professional organitzats per organitzacions externes a la universitat.
- Creació de projectes educatius per estudiants que requereixin estar en contacte amb els coneixements més recents.

Per altra banda, a l'hora d'adquirir la competència de lideratge, s'ha identificat que el professorat utilitza essencialment l'aprenentatge social, és a dir, aquell que ocorre a partir del contacte amb companys/es, independentment de la seva disciplina. Més minoritàriament, també aprèn de familiars o amistats que són docents o del mentor de l'àmbit universitari que adquireix aquest rol de manera informal. Addicionalment, el professorat també desenvolupa l'aprenentatge experiencial a l'hora de desenvolupar la competència de lideratge, a partir de l'experiència prèvia en diferents posicions a la universitat o bé observant a altres persones en posicions de lideratge (Mercer, 2020).

Tanmateix, les activitats d'aprenentatge informal realitzades per professorat universitari poden ser de caire individual, com l'autoaprenentatge al lloc de treball, o de caire grupal com l'observació a altres docents, la mentoria, la realització de projectes d'investigació-acció, la participació en comunitats de pràctica, en seminaris o xarxes socials (Ruiz-Rosillo et al., 2019). De forma individual, el professorat fa ús de la metacognició, és a dir, de la capacitat per pensar sobre el seu pensament. Precisament, aquesta metacognició sembla ajudar-los a reflexionar sobre la naturalesa del pensament en els seus àmbits. Complementàriament, aquests docents també aprenen aspectes sobre cognició, motivació i desenvolupament humà a partir de les seves experiències amb alumnat (Bain, 2006).

De forma grupal, es sol dur a terme la indagació, el diàleg, la col·laboració i el treball en equip a l'hora d'aprendre per assolir objectius comuns entre el professorat (de Arteche et al., 2016). Així mateix, també existeixen experiències entorn al fet de compartir docència a l'aula amb altres professors/es, les quals comporten l'observació de l'altre, l'aprenentatge i el suport. Aquesta activitat possibilita descobrir enfocaments de la docència d'altres professors/es, ja sigui vers el contingut o la manera de comunicar, a la vegada que fa conscient als docents de les seves necessitats formatives i els permet anar guanyant confiança en si mateixos (Hughes et al., 2021). De fet, l'observació entre iguals comporta aprenentatge informal en docència sempre que es basi en la reflexió i el feedback constructiu i no s'intimidi o es jutgi el professorat. Així mateix, l'observació també

pot ser realitzada per professorat de l'àmbit de l'educació vers docents d'altres àrees de coneixement, atès que aquests últims solen valorar positivament aquest tipus de feedback (Kanuka & Sadowski, 2020).

Precisament, a part de l'experiència individual, l'activitat d'aprenentatge informal del professorat universitari més usual sol ser el contacte amb altres persones que els docents inicien intencionalment amb el propòsit d'aprendre. Aquestes converses, que solen tenir lloc presencialment als despatxos o zones comunes de la universitat, de vegades també són continuades a través de telèfon o del correu electrònic. De fet, les persones amb les quals aprenen més parlant són el professorat del propi equip docent i persones clau a la feina. En canvi, no solen aprendre sobre docència dels experts/es, interns o externs, i el personal de gestió. De forma més minoritària, també s'utilitza l'observació de la docència dels companys/es i els contactes espontanis entre companys/es al passadís o a l'espai del cafè (Sjöberg & Holmgren, 2021).

En aquesta línia, el coneixement professional pràctic del professorat universitari es va construir a partir de l'experiència professional i docent, combinant la teoria i la pràctica. Sovint, els pocs coneixements de pedagogia provenen de l'experiència que han tingut aquests professors/es com a estudiants. Una vegada incorporats a la pràctica docent, el professorat pot adquirir coneixements de caire didàctic a través de la seva pròpia experiència o a partir de la seva participació en programes docents, tot i que aquesta última font sol ser molt poc freqüent (Cuevas de la Garza, 2013).

De fet, les activitats que han influït més en el desenvolupament docent del professorat universitari són la revisió de literatura actualitzada, els anys d'experiència professional, la publicació a través de diferents mitjans, la participació en projectes d'investigació i innovació la línia d'investigació de la tesis doctoral i l'assistència a congressos o reunions (Caballero, 2013). Així mateix, altres vies habituals són la col·laboració amb els companys/es, l'emulació dels rols de persones referents i la pròpia experiència docent basada en l'assaig i l'error (Viskovic, 2006). Pel que fa les activitats d'aprenentatge informal social del professorat universitari, aquestes poden ser el feedback dels supervisors/es, el feedback dels companys/es, la cerca externa d'informació i la cerca d'ajuda. En concret, d'aquestes activitats, la cerca de feedback del supervisor és la més utilitzada pel professorat, mentre que la cerca d'ajuda la més baixa (Gerken et al., 2016).

Tot i així, altres estudis apunten que el professorat no aporta feedback sobre la docència als seus companys/es, però a la vegada el propi professorat tampoc espera a que n'hi donin. En canvi, els seminaris de recerca i les xerrades amb el supervisor es consideren bones estratègies per integrar la recerca i la docència, fet que es considera essencial en termes de la qualitat formativa i de motivació dels estudiants. Per altra banda, els docents universitaris consideren molt important el feedback de l'estudiantat, ja que els permet ser més conscients del seu desenvolupament com a docent (Korhonen & Törmä, 2016). Addicionalment, una altra via utilitzada pels docents és recórrer al record que tenen dels professors/es que van tenir en la seva època d'estudiants. Així doncs, tendeixen a examinar-se i comparar-se amb ells, tenint en compte que la forma de fer docència s'ha modificat

al llarg dels anys. Tot i així, existeix la tendència de recordar els casos més extrems, és a dir, aquells que van exercir una influència molt negativa o molt positiva (Gros & Romañá, 2004).

Una altra de les vies d'aprenentatge del professorat universitari per aprendre són les comunitats de pràctica, les quals permeten socialitzar situacions de la pràctica diària amb els companys/es i intercanviar problemes, així com trobar-ne solucions partir de les experiències de la resta de membres (Viskovic, 2006; Van Lankveld et al., 2016). En aquest sentit, és cabdal la necessitat de tutories entre acadèmics i l'impuls de comunitats de pràctica, cosa que, a més de contribuir a abordar problemes actuals en Educació Superior, també permet adquirir una major identitat docent i un reconeixement a la millora de la pràctica educativa. Paral·lelament, trenquen l'aïllament del professorat, els quals van adquirint progressivament un sentiment de pertinença a la comunitat (Flecknoe et al., 2017; Van Lankveld et al., 2016). D'aquesta manera, s'incentiva la formació en docència basada en l'orientació entre iguals, és a dir, entre docents universitaris (Ross et al., 2016). A més, el fet de participar en comunitats de pràctica comporta que la xarxa de contactes del professorat creixi i, per tant, puguin conèixer més persones per tal de poder parlar sobre docència (Schreurs et al., 2016).

En aquest sentit, també existeixen experiències de comunitat d'aprenentatge professional, conformades amb l'objectiu de millorar la coordinació entre professorat universitari mitjançant diferents línies de treball: la seqüenciació coherent dels continguts d'aprenentatge, l'aproximació a un enfocament d'ensenyament-aprenentatge centrat en l'estudiant, l'elaboració materials docents i l'establiment espais de reflexió i debat en relació al contingut de les matèries. Amb aquests objectius, el professorat participant es reuneix amb periodicitat en reunions on es prenen decisions i es reparteixen tasques, així com en seminaris d'una o dues jornades de duració fora de la universitat, cosa que contribueix a avançar en les tasques i cohesionar-se com una comunitat d'aprenentatge professional. La participació del professorat aquesta comunitat és voluntària i l'enfocament de les reunions parteix d'un enfocament dialògic i col·laboratiu, convocant-se segons les necessitats formatives que tingui el professorat en cada moment (Armengol et al., 2009).

Una altra possibilitat d'aprenentatge informal és la participació del professorat universitari en programes de mentoria. Tot i així, l'aprenentatge que se'n pugui derivar dependrà de l'elecció del mentor, atès que aquest ha de posar en valor la importància d'aquesta mentoria i promoure la reflexió sobre la pràctica docent (Turner et al., 2016). Una altra activitat entre professorat universitari és el coaching, el qual els proveeix feedback i els incita a la reflexió sobre la pròpia pràctica docent (Schreurs et al., 2016).

En casos de professionals que treballen a la universitat en diferents posicions, l'aprenentatge informal és una part indispensable de la seva feina. En concret, utilitzen vies com l'assaig i error, les converses amb companys en reunions, l'observació de companys/es mentre realitzen la seva feina, la revisió de les tasques d'altres persones, la consideració de les opinions dels destinataris de les seves tasques, l'opinió d'experts i la cerca de recursos a Internet (Yanchar & Hawley, 2015). Malgrat això, el professorat universitari espanyol no aprèn de forma informal a la feina tant com podria, ja que sembla que les estratègies

d'aprenentatge utilitzades pels docents no estan del tot relacionades amb el seu lloc de treball. Per tant, pot ser que el professorat també desenvolupi estratègies d'aprenentatge en contextos no formals o en situacions personals. Tot i així, l'aprenentatge informal del professorat universitari espanyol és més freqüent que en altres països europeus (Quesada-Pallarès et al., 2017).

En aquest sentit, la formació permanent del professorat hauria d'incloure processos participatius de la comunitat docent, l'intercanvi d'experiències educatives que generin reflexió sobre la pràctica docent, el treball en equip o la dinamització de projectes europeus (Pérez, 2005). Així mateix, és important que en totes les etapes es posi especial atenció a les formes de participació en activitats pedagògiques per tal de potenciar l'intercanvi acadèmic i d'experiències sobre el perfeccionament de la pràctica docent amb altres professors/es (González, 2010). D'aquesta manera, es pot estimular la reflexió dels processos, tant de forma individual com col·lectiva, a la vegada que es crea un ambient de col·laboració i d'interacció. A més, també és recomanable desenvolupar projectes conjunts i relacionar la formació amb les estratègies d'investigació-acció (Duță & Rafailă, 2014a).

Finalment, seria precís destacar que també hi ha diferències segons els àmbits de coneixement en l'ús de les vies d'aprenentatge. Per exemple, els professors de ciències humanístiques i socials tendeixen a conversar amb els estudiants, a promoure que expressin les seves idees i a comprendre com es desenvolupen els seus aprenentatges en major mesura que el professorat de ciències experimentals i de la salut. En aquest sentit, els professors de ciències socials són aquells que en major proporció enfoquen la seva docència des de la perspectiva de l'estudiant (Feixas, 2002a).

3.3.3. Vies d'aprenentatge informal del professorat universitari novell

El professorat novell que s'inicia en la docència a la universitat no demana cursos formatius estàndards, sinó que requereix d'altres vies d'aprenentatge (Bozu & Manolescu, 2010). Per exemple, Duță (2012) ofereix un llistat de vies per les quals el **professorat universitari novell** pot aprendre, moltes de les quals s'emmarquen en **l'aprenentatge informal**:

- Formació formal clàssica (màsters universitaris, cursos formatius,...)
- Aprenentatge mixt
- Formació enfocada a les tecnologies
- Tallers sobre qüestions metodològiques a la universitat
- Formació orientada a desenvolupar habilitats pràctiques
- Tallers sobre gestió i explotació dels resultats de la recerca científica
- Tallers sobre beques i coordinació
- Tallers sobre gestió acadèmica
- Debats científics interns del Departament
- Reunions informals amb companys per intercanviar experiències
- Participació en congressos, sessions, simposis o escoles d'estiu científiques
- Col·laboracions científiques amb altres docents i investigadors nacionals o internacionals
- Accés a les publicacions acadèmiques

- Col·laboracions amb professionals del sector
- Sessió informatives sobre obtenir beques per la mobilitat internacional
- Visites a universitats nacionals o internacionals
- Seminaris per desenvolupar i implementar un pla de desenvolupament professional
- Intercanvis d'experiències i orientació per part d'un mentor
- Estudi individual
- Consells per a comprar equipament tecnològic docent
- Fiançament per la participació en conferències

Així mateix, també s'apunten vies que faciliten que el professorat novell s'integri als departaments universitaris (Feixas, 2002a):

- Assistència del professorat novell a sessions sobre docència per tal de compartir idees, plantejar dubtes i enriquir-se mútuament de les experiències compartides
- Programa de mentoria on el professorat novell té un mentor a qui sol·licitar ajuda en el cas que necessiti resoldre dubtes concrets
- Compartir un programa entre un equip docent per tal de reflexionar sobre els continguts, la metodologia, recursos i avaluació
- Observació de classes realitzades per professorat expert a nivell didàctic.
- Participació en la coordinació dels objectius, continguts, metodologia i avaluació d'altres assignatures

De forma similar, altres vies que haurien de ser cabdals en la formació contínua del professorat universitari novell serien la pràctica reflexiva, tant individual com col·lectiva, la investigació-acció, el treball col·laboratiu i la creació d'una xarxa social (Duță, 2012), així com l'acompanyament de mentors o experts (Concepción et al., 2014). De fet, el professorat universitari novell ja porta a terme algunes activitats que contribueixen al seu desenvolupament professional (Herrera et al., 2011), algunes de les quals es relacionen amb l'aprenentatge informal:

1. Congressos, tallers o conferències: tenen un caràcter voluntari i es troben vinculats directament a l'interès i la disponibilitat de la persona interessada, tot i que no tenen un impacte generalitzat sobre el desenvolupament docent.
2. Experiències d'aprenentatge auto-dirigides: l'aprenentatge té lloc a partir del disseny i planificació de les assignatures, la preparació de materials, la posada en escena durant la pròpia docència, l'avaluació de l'aprenentatge dels estudiants, entre d'altres. Tot i que aquest tipus d'activitats és la més utilitzada i proporciona una gran experiència al professorat, les activitats esmentades estan basades en l'assaig-error, sent aquest un aprenentatge individual ple d'obstacles.
3. Estratègies col·laboratives dins dels departaments: activitats que s'impulsen des de l'organització i que poden basar-se en l'assessorament i/o tutories per part de professorat expert cap al professorat novell; sessions de coordinació grupals reflexives sobre problemes, impressions i dubtes de la pràctica diària; xarxes de professorat experimentat i novell per a l'intercanvi d'experiències, materials i/o inquietuds; anàlisi de sessions i/o de material

de suport i mentoria, sent clau aquesta última estratègia en l'etapa inicial del professorat universitari.

Així mateix, el professorat universitari novell sol·licita orientació i suport per part de professorat experimentat, així com un treball col·laboratiu basat en la creació de comunitats de pràctica o comunitats d'aprenentatge on es puguin compartir situacions reals (Bozu & Manolescu, 2010). Altres vies que el professorat universitari novell atribueix al seu desenvolupament com a docent són les puntuacions baixes en els qüestionaris de satisfacció de l'alumnat, els comentaris dels estudiants i el fet de tenir un cònjuge professor, així com l'experiència docent en menor mesura (Feixas, 2002a). Així mateix, també considera essencials altres vies per tal de solucionar els problemes amb els quals es va trobant, com ara la seva experiència prèvia, la influència de la seva etapa d'estudiant, el suport i interacció amb el seu tutor/a, les converses amb altres companys/es i la seva integració al departament (Sánchez-Claros, 2014).

A més, una de les vies d'aprenentatge informal que s'utilitza per part del professorat universitari novell és la interacció amb els propis companys/es. En aquest col·lectiu, les interaccions solen donar-se en un grup aproximat d'unes nou persones amb les quals solen tenir més relació. Concretament, tendeixen a demanar consell sobre docència als companys/es amb més experiència, a la vegada que solen escoltar i a parlar amb ells sobre les pràctiques docents. Especialment, es solen compartir històries sobre els estudiants o situacions que han ocorregut a l'aula, sobretot en reunions o en espais comuns com el bar. En canvi, tendeixen a observar poc a altres docents (Van Waes et al., 2016).

En el cas del professorat novell espanyol, les activitats que consideren més rellevants pel seu desenvolupament professional són les visites a altres universitats, l'accés a publicacions acadèmiques, el contacte amb professionals del sector, els tallers de gestió i explotació de resultats científics i la participació en congressos. En canvi, aquelles accions que consideren menys necessàries són l'assessorament per comprar equipament informàtic, la formació sobre el desenvolupament d'habilitats pràctiques i sobre tecnologia, tallers sobre gestió acadèmica, així com la formació institucional clàssica (Duță, 2012).

Segons Encinar-Prat (2016), en el cas del professorat universitari novell d'una universitat catalana, s'han identificat varies vies d'aprenentatge informal sobre docència universitària (vegeu Taula 37).

Taula 37: Vies d'aprenentatge informal del professorat universitari novell

Vies d'aprenentatge	Sub-vies d'aprenentatge
Cerca de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Cerca de recursos
Experiències fora de l'àmbit docent universitari	<ul style="list-style-type: none"> • Activitats socioculturals • Contacte amb professionals en actiu • Familiars docents • Referents de professorat de l'època d'estudiant • Experiència docent en altres nivells educatius • Experiències vitals • Estudis realitzats a la universitat actual • Estudis realitzats en altres universitats • Notícies d'actualitat

Experimentació sobre la pràctica	<ul style="list-style-type: none"> • Experiència docent a la universitat • Situacions diferents de les habituals
Interacció amb estudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Activitats formatives i/o avaluatives dels estudiants • Interessos dels estudiants • Feedback dels estudiants • Coneixements dels estudiants
Interacció amb iguals en activitats semi-estructurades	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanyament en assignatures compartides • Equips docents • Grups de treball • Reunions amb l'equip docent de l'assignatura • Reunions amb professorat • Jornades de docència
Interacció amb iguals no estructurada	<ul style="list-style-type: none"> • Interacció amb professorat • Observació activa de professorat • Contacte amb la coordinació de titulació • Referents de professorat
Realització d'altres funcions professionals	<ul style="list-style-type: none"> • Assistència a conferències, congressos o seminaris de recerca • Presentacions a congressos • Recerca pròpia • Treball de camp
Realització de tasques diferents a les habituals	<ul style="list-style-type: none"> • Coneixement de diferents contextos

Font: Encinar-Prat (2016, pp. 102-103).

Concretament, de les vies de la Taula 37, l'activitat que s'utilitza més és la interacció amb la resta de professorat, especialment amb aquell que té més anys d'experiència, ja que possibilita preguntar dubtes, realitzar consultes i aprendre de les experiències dels altres. També s'utilitza força la participació en activitats semi-estructurades orientades a la docència, com les reunions a nivell d'assignatura o de titulació, així com la creació d'equips docents i l'acompanyament de companys/es en assignatures compartides. Així mateix, la pròpia experiència, l'assaig-error i la reflexió al respecte també són vies d'aprenentatge importants. A més, la interacció amb els estudiants, ja sigui a partir dels comentaris que els alumnes realitzen sobre l'assignatura o mitjançant les enquestes de satisfacció institucionalitzades per la universitat, també comporta aprenentatge sobre docència. En menor proporció, el professorat també aprèn de les pròpies activitats formatives que realitzen els estudiants i dels coneixements d'aquests. En canvi, la cerca de recursos a llibres o a Internet o apunts, la realització d'altres funcions professionals, com la presentació de comunicacions a congressos o l'assistència a seminaris de recerca, i la realització de tasques diferents a les habituals, com estades a universitats estrangeres, són activitats que també comporten aprenentatge informal, però que no es duen a terme tant per part del professorat novell. Pel què fa a les experiències viscudes fora de l'àmbit professional universitari, el professorat novell utilitza el record de docents que van ser un referent en la seva època d'estudiant, l'experiència docent en nivells no universitaris com l'Educació Secundària o l'educació no formal, la participació en activitats socioculturals com el teatre, la música o l'associacionisme i el fet de tenir familiars docents (Encinar-Prat, 2016).

3.3.4. Síntesi de les vies d'aprenentatge informal del professorat universitari

Per tal de definir teòricament les vies d'aprenentatge informal del professorat universitari, s'ha realitzat una classificació pròpia a partir de bibliografia prèvia que inclou vies d'aprenentatge informal en el lloc de treball, tant activitats individuals com basades en la interacció amb altres persones, però també estratègies desenvolupades fora del context laboral (vegeu Taula 38).

Taula 38: Síntesi de les vies d'aprenentatge informal

Vies d'aprenentatge informal		Tipologia d'activitats	Autors/es de referència
Activitats individuals	Experiència i reflexió sobre la pràctica	<ul style="list-style-type: none"> Experiència docent a la universitat, assaig-error i/o experimentació 	(Bancheva & Ivanova, 2015; Caballero, 2013; Cuevas de la Garza, 2013; Encinar-Prat, 2016; Fernández-de-Álava, 2014; Grosemans et al., 2015; Herrera et al., 2011; Hoekstra et al., 2009; Lieberman & Pointer, 2008; Lohman & Woolf, 2001; Marsick, 2009; Marsick & Watkins, 1990; Meirink et al., 2007; Meirink et al., 2009; Mercer, 2020; Sánchez-Claros, 2014; Schei & Nerbø, 2015; Schürmann & Beusaert, 2016; Sjöberg & Holmgren, 2021; Van Eekelen et al., 2005; Viskovic, 2006; Yanchar & Hawkey, 2015; Zwart et al., 2008)
		<ul style="list-style-type: none"> Reflexió sobre l'experiència docent a la universitat 	(Bain, 2006; Encinar-Prat, 2016; Grosemans et al., 2015; Jurasaitė-Harbison & Rex, 2010; Kasule, 2015; Kasule et al., 2016; Lecat et al., 2020; Lohman & Woolf, 2001; López-Crespo, 2020; Marsick, 2009; Meirink et al., 2007; Meirink et al., 2009; Pérez, 2005; Rodríguez-Gómez et al., 2019; Schei & Nerbø, 2015; Schürmann & Beusaert, 2016; Thacker, 2017; Turner et al., 2016; Zwart et al., 2008)
		<ul style="list-style-type: none"> Realització d'activitats complexes que suposin un repte o un conflicte 	(Eraut, 2004; Zwart et al., 2008)

		<ul style="list-style-type: none"> • Realització de tasques diferents a les habituals 	(Cunningham & Hillier, 2013; Encinar-Prat, 2016; Marsick & Watkins, 1990; Zwart et al., 2008)
		<ul style="list-style-type: none"> • Elaboració d'un diari docent 	(Blašková et al., 2015a)
	Cerca de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Cerca de recursos en revistes acadèmiques 	(Duță, 2012; Encinar-Prat, 2016; Grosemans et al., 2015; Hoekstra et al., 2009; Kolenc, 2010; Lohman & Woolf, 2001; Schürmann & Beausaert, 2016)
		<ul style="list-style-type: none"> • Cerca de recursos a Internet 	(Davey & Tatnall, 2007; Encinar-Prat, 2016; Gerken et al., 2016; Grosemans et al., 2015; Lohman & Woolf, 2001; López-Crespo, 2020; Rodríguez-Gómez et al., 2019; Schürmann & Beausaert, 2016; Yanchar & Hawkley, 2015; Zwart et al., 2008)
		<ul style="list-style-type: none"> • Cerca de recursos del centre 	(López-Crespo, 2020)
		<ul style="list-style-type: none"> • Lectura sobre temes educatius o sobre la pròpia disciplina 	(Blašková et al., 2015a; Blašková et al., 2015b; Caballero, 2013; Feixas, 2004; Lecat et al., 2020; Richter et al., 2011; Schei & Nerbø, 2015; Schürmann & Beausaert, 2016; Thacker, 2017; Van Eekelen et al., 2005)
	Realització d'altres funcions professionals	<ul style="list-style-type: none"> • Recerca 	(Blašková et al., 2015a; Caballero, 2013; Cunningham & Hillier, 2013; Duță & Rafailă, 2014a; Encinar-Prat, 2016; Feixas, 2004; Pérez, 2005)
		<ul style="list-style-type: none"> • Assistència a conferències, congressos o seminaris de recerca 	(Caballero, 2013; Cunningham & Hillier, 2013; Davey & Tatnall, 2007; Duță, 2012; Encinar-Prat, 2016; Feixas, 2004; Korhonen & Törmä, 2016; Lohman & Woolf, 2001; Moore & Klein, 2020)
		<ul style="list-style-type: none"> • Presentacions a congressos 	(Blašková et al., 2015a; Encinar-Prat, 2016)
		<ul style="list-style-type: none"> • Redacció de publicacions científiques 	(Blašková et al., 2015a; Feixas, 2004)

	Experiències fora de l'àmbit docent universitari	• Activitats socioculturals	(Encinar-Prat, 2016)
		• Contacte amb professionals del sector	(Duță, 2012; Encinar-Prat, 2016)
		• Familiars o amistats docents	(Encinar-Prat, 2016; Feixas, 2002a; Mercer, 2020; Lozano et al., 2014)
		• Referents de professorat de l'època d'estudiant	(Encinar-Prat, 2016; Gros & Romañá, 2004; Sánchez-Claros, 2014)
		• Experiència docent en altres nivells educatius	(Encinar-Prat, 2016)
		• Experiències vitals	(Encinar-Prat, 2016)
		• Referència d'altres universitats	(Encinar-Prat, 2016)
		• Notícies d'actualitat / mitjans de comunicació	(Encinar-Prat, 2016; Hoekstra et al., 2009; Kolenc, 2010; Van Eekelen et al., 2005)
Activitats interactives	Interacció amb estudiants	• Interacció amb estudiants (conèixer els seus interessos i coneixements)	(Bain, 2006; Encinar-Prat, 2016; Eraut, 2004; Lohman & Woolf, 2001; Van Eekelen et al., 2005; Yanchar & Hawkey, 2015; Zwart et al., 2008)
		• Activitats formatives i/o avaluatives dels estudiants	(Encinar-Prat, 2016; Thacker, 2017; Zwart et al., 2008)
		• Feedback dels estudiants sobre la docència	(Encinar-Prat, 2016; Feixas, 2002a; Korhonen & Törmä, 2016; Thacker, 2017)
	Interacció amb iguals en activitats semi-estructurades	• Reunions amb professorat / seminaris	(Blašková et al., 2015b; Duță, 2012; Encinar-Prat, 2016; Feixas, 2002a; Feixas, 2004; Little, 2002; Rodríguez-Gómez et al., 2019; Thacker, 2017; Van Eekelen et al., 2005)
		• Grups de treball i/o comunitats de pràctica	(Armengol et al., 2009; de Arteche et al., 2016; Bancheva & Ivanova, 2015; Beso, 2020; Bozu & Manolescu, 2010; Encinar-Prat, 2016; Eraut, 2004; Flecknoe et al., 2017; Herrera et al., 2011; Kasule, 2015; Kasule et al., 2016; Little, 2002; Lohman & Woolf, 2001; López-Crespo, 2020;

			Moore & Klein, 2020; Richter et al., 2011; Rodríguez-Gómez et al., 2019; Schreurs et al., 2016; Van Lankveld et al., 2016; Viskovic, 2006)
		<ul style="list-style-type: none"> • Participació en projectes sobre docència o de centre 	(Kolenc, 2010; López-Crespo, 2020)
		<ul style="list-style-type: none"> • Assistència a conferències, congressos o seminaris de docència 	(Akiba, 2012; Blašková et al., 2015a; Cunningham & Hillier, 2013; Encinar-Prat, 2016; Feixas, 2004; Grosemans et al., 2015; Herrera et al., 2011; Lohman & Woolf, 2001; Moore & Klein, 2020)
		<ul style="list-style-type: none"> • Mentoratge 	(Akiba, 2012; Blašková et al., 2015a; Concepción et al., 2014; Cunningham & Hillier, 2013; Duță, 2012; Eraut, 2004; Feixas, 2002a; Feixas, 2004; Lozano et al., 2014; Marsick, 2009; Mercer, 2020; Moore & Klein, 2020; Ross et al., 2016; Schürmann & Beausaert, 2016; Turner et al., 2016)
		<ul style="list-style-type: none"> • Coaching 	(Blašková et al., 2015a; Eraut, 2004; Marsick, 2009; Schreurs et al., 2016)
		<ul style="list-style-type: none"> • Estadades o visites a universitats estrangeres 	(Blašková et al., 2015a; Duță, 2012; Moore & Klein, 2020)
		<ul style="list-style-type: none"> • Excursions amb companys/es 	(Kasule, 2015; Kasule et al., 2016)
	Interacció amb iguals no estructurada	<ul style="list-style-type: none"> • Interacció amb professorat (parlar sobre docència, demanar consells i/o orientació, intercanvi d'experiències) 	(Akiba, 2012; de Arteché et al., 2016; Beso, 2020; Blašková et al., 2015b; Bozu & Manolescu, 2010; Cunningham & Hillier, 2013; Duță & Rafailă, 2014a; Encinar-Prat, 2016; Eraut, 2004; Feixas, 2004; Fernández-de-Álava, 2014; González, 2010; Grosemans et al., 2015; Hoekstra et al., 2009; Jurasaitė-Harbisson & Rex, 2010; Kasule, 2015; Kasule et al., 2016; Korhonen & Törmä, 2016; Lecat et al., 2020; Lieberman & Pointer,

			2008; Lohman & Woolf, 2001; López-Crespo, 2020; Marsick, 2009; Meirink et al., 2007; Meirink et al., 2009; Mercer, 2020; Moore & Klein, 2020; Pérez, 2005; Rodríguez-Gómez et al., 2019; Sánchez-Claros, 2014; Schei & Nerbø, 2015; Schürmann & Beusaert, 2016; Sjöberg & Holmgren, 2021; Tynjälä, 2008; Van Eekelen et al., 2005; Van Waes et al., 2016; Yanchar & Hawkley, 2015; Zwart et al., 2008)
		<ul style="list-style-type: none"> • Feedback dels companys/es 	(Gerken et al., 2016; Eraut, 2004; Grosemans et al., 2015; Korhonen & Törmä, 2016; Lecat et al., 2020; Marsick, 2009; Meirink et al., 2007; Moore & Klein, 2020; Schürmann & Beusaert, 2016; Thacker, 2017; Zwart et al., 2008)
		<ul style="list-style-type: none"> • Observació activa de professorat 	(Encinar-Prat, 2016; Feixas, 2002a; Feixas, 2004; Kanuka & Sadowski, 2020; Lohman & Woolf, 2001; López-Crespo, 2020; Meirink et al., 2007; Mercer, 2020; Moore & Klein, 2020; Schei & Nerbø, 2015; Schürmann & Beusaert, 2016; Sjöberg & Holmgren, 2021; Thacker, 2017; Van Waes et al., 2016; Yanchar & Hawkley, 2015; Zwart et al., 2008)
		<ul style="list-style-type: none"> • Acompanyament en assignatures compartides 	(Encinar-Prat, 2016; Feixas, 2002a; Feixas, 2004; Herrera et al., 2011; Hughes et al., 2021)
		<ul style="list-style-type: none"> • Treball col·laboratiu amb altres docents 	(Akiba, 2012; Duță & Rafailă, 2014a; Fernández-de-Álava, 2014; Meirink et al., 2009; Moore & Klein, 2020; Pérez, 2005; Rodríguez-Gómez, et al., 2019; Viskovic, 2006; Yanchar & Hawkley, 2015)
		<ul style="list-style-type: none"> • Referents de companys/es 	(Encinar-Prat, 2016; Viskovic, 2006)

		docents	
		<ul style="list-style-type: none"> • Contacte amb la coordinació de titulació 	(Blašková et al., 2015a; Encinar-Prat, 2016; Gerken et al., 2016; Moore & Klein, 2020; Sánchez-Claros, 2014)
		<ul style="list-style-type: none"> • Intercanvi de recursos 	(Grosemans et al., 2015; Herrera et al., 2011; Lohman & Woolf, 2001; López-Crespo, 2020; Moore & Klein, 2020; Schürmann & Beausaert, 2016; Thacker, 2017; Zwart et al., 2008)

Font: Elaboració pròpia.

En resum, a partir de la literatura científica revisada, s'han ordenat les vies d'aprenentatges informals identificades en estudis previs a la Taula 38. En aquest sentit, s'han determinat dues tipologies d'activitats: les individuals i les interactives. Per una banda, les activitats individuals poden estructurar-se en l'experiència i la reflexió sobre la pràctica, la cerca de recursos, la realització d'altres funcions professionals que no siguin la docència i les experiències fora de l'àmbit docent universitari. Per altra banda, les activitats interactives es poden dividir en tres tipus segons si és dóna interacció amb estudiants, interacció amb iguals en activitats semi-estructurades o interacció amb iguals no estructurada. Al seu torn, cada tipologia d'activitats també pot ser disgregada en vies més específiques que puguin desenvolupar-se en el context del professorat universitari.

3.4. A mode de resum

El present capítol contribueix a definir i comprendre el fenomen de l'aprenentatge informal, els motius d'aquest i les vies d'aprenentatge informal, cosa que orienta el disseny metodològic posterior de la present recerca. A continuació, es plasmen les idees clau que guien la present investigació:

- El concepte d'aprenentatge al llarg de la vida ha posat de manifest que l'aprenentatge pot tenir lloc en contextos formals, no formals i informals, sent essencial que la formació d'una persona es basi en la interrelació dels tres tipus d'aprenentatge.
- La formació formal és aquella que s'organitza en el si d'una organització educativa i està estructurada en nivells educatius que condueixen a una certificació oficial reglada. Comprèn des de l'Educació Infantil fins l'Educació Superior.
- L'aprenentatge no formal deriva de formacions curtes i voluntàries que poden conduir a certificacions no oficials i es poden dur a terme al lloc de treball o en altres espais.
- L'aprenentatge informal és aquell que sorgeix de les activitats de la vida diària, ja sigui en un context familiar, d'oci o laboral, entre d'altres. No es

troba estructurat i tampoc compta amb la presència d'un formador. Per tant, té una naturalesa més flexible que les altres tipologies d'aprenentatge.

- L'aprenentatge informal pot ser intencional o no per part de la persona que està aprenent. A més, l'individu pot ser conscient dels aprenentatges que està adquirint, ser-ne posteriorment a la situació d'aprenentatge o no ser-ne mai.
- L'aprenentatge informal al lloc de treball és aquell que ocorre diàriament en el context laboral, permetent l'adquisició de competències vinculades a l'àmbit professional que possibiliten donar resposta a diferents reptes professional. L'aprenentatge informal al lloc de treball pot ser iniciat pel propi treballador/a o impulsat per l'organització.
- El professorat universitari no sol realitzar formació formal i no formal, per la qual cosa sembla que adquireix les competències docents mitjançant l'aprenentatge informal.
- A grans trets, els motius per l'aprenentatge informal del professorat universitari principals són la supervivència, la manca de formació o la manca d'utilitat d'aquesta, la motivació per aprendre, el temps disponible i les percepcions entorn l'aprenentatge.
- Les vies d'aprenentatge informal del professorat universitari poden classificar-se segons si es realitzen de forma individual o amb altres persones.
- Les activitats d'aprenentatge informal individuals es poden dividir en l'experiència i la reflexió sobre la pràctica, la cerca de recursos, la realització d'altres funcions professionals i les experiències fora de l'àmbit docent universitari. Al seu torn, aquestes es poden dividir en activitats més específiques de l'àmbit de la docència universitària.
- Les activitats d'aprenentatge informal interactives es poden estructurar en la interacció amb estudiants, la interacció amb iguals en activitats semi-estructurades o la interacció amb iguals no estructurada. Al seu torn, aquestes es poden dividir en activitats més específiques de l'àmbit de la docència universitària.

Capítol 4. Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal

El present capítol aborda teòricament la influència de les organitzacions en l'aprenentatge informal. En primer lloc, s'explica la importància dels elements organitzacionals com a facilitadors o barreres per l'aprenentatge al lloc de treball. En segon lloc, es presenta una revisió bibliogràfica sobre aquests elements en el marc de les organitzacions no educatives i, tot seguit, de les organitzacions educatives de nivells no universitaris.

Posteriorment, s'aprofundeix en els elements organitzacionals de les pròpies universitats que poden condicionar l'aprenentatge informal del professorat. Així mateix, s'aborden les propostes que serien necessàries a les institucions universitàries per tal de fomentar l'aprenentatge informal i el desenvolupament professional dels docents. Finalment, es presenta una síntesi pròpia dels elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal a partir de la revisió de la literatura presentada al llarg del capítol.

4.1. L'aprenentatge en el si de les organitzacions

L'aprenentatge informal suposa el 75% de la totalitat de l'aprenentatge que té lloc a les organitzacions, el qual ocorre majoritàriament de forma espontània. No obstant, les organitzacions sovint només tenen en consideració la formació reglada, cosa que comporta que es perdin oportunitats d'aprenentatge informal molt valuoses (Bancheva & Ivanova, 2015). De fet, tot i que la formació reglada facilita en major mesura que s'aconsegueixin unes competències determinades, el fet d'aprendre de la pròpia experiència es considera cabdal per part de les persones (Marsick et al., 1999).

A més, cal considerar que per a molts treballadors el **lloc de treball** representa l'única via o, si més no, la més viable per aprendre i millorar la seva pràctica professional (Billett, 2002). Tenint en compte que aquest aprenentatge informal sol partir de l'experiència, quan aquest succeeix al lloc de treball entren en joc una sèrie de factors contextuais que influencien aquest aprenentatge informal (Marsick & Watkins, 1990).

Precisament, el context organitzacional és un mediador molt important de l'aprenentatge individual, atès que normalment l'aprenentatge que ocorre a les organitzacions té lloc en grup durant un període llarg de temps, mitjançant el qual es comparteixen normes, cultura, i significats (Marsick & Watkins, 1990). Aquest context no només influeix en com succeeix l'aprenentatge, sinó també en la interpretació de la situació i en les decisions sobre les accions a emprendre (Cseh et al., 1999).

De fet, tot i que l'aprenentatge informal a nivell individual és necessari, no és suficient per tal de provocar canvis a les organitzacions. Normalment, les organitzacions tendeixen a esperar que les persones aprenguin de forma contínua i que aquestes comparteixin els seus aprenentatges amb la resta de membres de l'organització, creant així processos de creació de coneixement en grup. Tot i així,

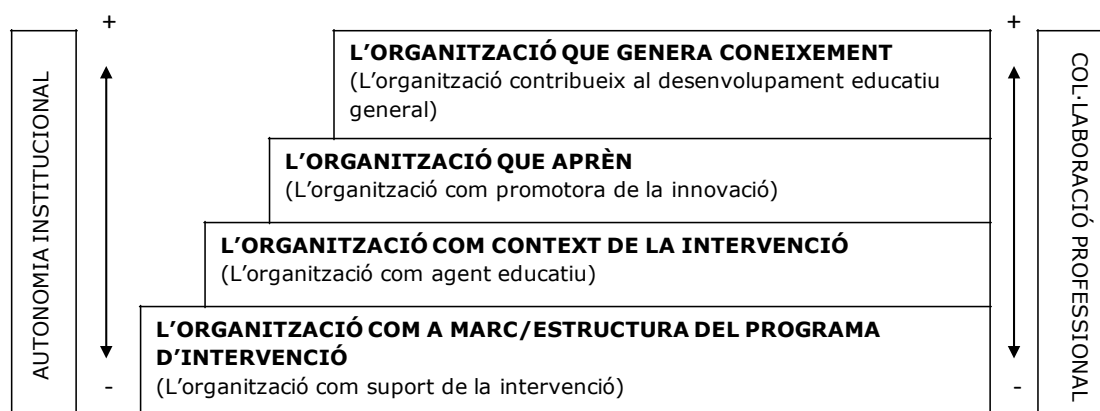
sol ocórrer que els treballadors canviïn de feina freqüentment o evitin compartir el coneixement per temor a perjudicar la seva pròpia trajectòria envers l'èxit professional. Per tant, un dels reptes de les organitzacions és prendre consciència que l'aprenentatge continu individual no és suficient, sinó que és necessària la creació i gestió del coneixement des d'una perspectiva conjunta i amb el suport de l'organització, considerant l'aprenentatge com una experiència col·lectiva. Per tant, és necessari que aquest aprenentatge sigui introduït a les estructures i pràctiques de l'organització per tal que pugui ser compartit i utilitzat per les persones que en formen part amb l'objectiu de millorar i promoure canvis organitzacionals (Marsick & Watkins, 2003).

Així doncs, per tal de reconèixer aquest aprenentatge informal, és necessari que les empreses i organitzacions articulin una sèrie d'estratègies que permetin ampliar i millorar les oportunitats d'aprenentatge informal (Bancheva & Ivanova, 2015). Així mateix, és necessari fomentar un aprenentatge col·laboratiu, desenvolupar una comunitat d'aprenentatge i propiciar que el context organitzacional permeti aprendre de les experiències a la feina (Marsick & Watkins, 1990). En aquest sentit, el lloc de treball hauria de permetre als treballadors consolidar les seves competències a través de la seva pràctica, alhora que potenciar aquest desenvolupament mitjançant la participació (Eraut, 2004; Marsick et al., 1999).

Per tant, a causa de la importància de l'aprenentatge organitzacional (Marsick & Watkins, 2003), la comprensió de l'aprenentatge al lloc de treball s'erigeix com una necessitat que ha de permetre identificar el tipus de tasques mitjançant les quals les persones aprenen, les oportunitats per participar que tenen i l'orientació que es proporciona des de l'organització. Així, doncs, és necessària l'exploració de com el lloc de treball pot proveir aquestes oportunitats (Billett, 2002) i, per tant, com l'entorn de treball influeix en l'aprenentatge informal (Bancheva & Ivanova, 2015).

De fet, segons les característiques dels **processos de creació i gestió del coneixement col·lectiu a les organitzacions** (Gairín, 1996, 1998, 1999, 2000a, citats a Gairín et al., 2009), es proposen quatre estadis organitzatius (vegeu Figura 14).

Figura 14: Estadis de desenvolupament organitzacional



Font: Gairín (1996, 1998, 1999, 2000a) citats a Gairín et al. (2009, p. 622).

Cada estadi del model de la Figura 14 contempla unes característiques particulars (Gairín, 2000b; Gairín et al., 2009):

- El **primer estadi (organització com a marc)** assigna un paper secundari a l'organització. En aquest sentit, es dóna més importància al programa d'intervenció i l'organització intervé com un element que possibilita la seva aplicació mitjançant els espais, temps, normativa, recursos humans o altres elements necessaris. Per tant, l'organització actua com un *suport* al desenvolupament del programa.
- El **segon estadi (organització com a context)** implica una posició activa per part de les organitzacions, plasmant-se en els plantejaments institucionals. Aquest compromís comporta una presa de consciència col·lectiva que obliga a establir compromisos que van més enllà de l'aula o de l'acció individual de cada professor. Per tant, s'estableixen actuacions per tal d'aconseguir aquestes metes que impliquen modificacions a les estructures de funcionament, el canvi d'actituds i pràctiques del professorat, el treball col·lectiu, entre d'altres. Amb tot, es pretén la *institucionalització* dels canvis que progressivament es vagin assolint assolint, arribant així al tercer estadi. Per tant, es requereixen mecanismes d'autoavaluació institucional i un compromís polític amb el canvi.
- El **tercer estadi (organització que aprèn)** comporta la introducció de modificacions en els programes que es desenvolupen en el marc de l'organització a partir de l'aprenentatge organitzatiu que hi ha hagut al llarg de la *història* de la institució. Es considera que les organitzacions aprenen quan els membres que la formen milloren, ja sigui de forma individual com col·lectiva, a causa d'un perfeccionament de procediments interns o de la interrelació entre els objectius, els recursos i el sistema. Per tant, l'organització facilita l'aprenentatge dels seus membres i, consegüentment, aquest transforma la pròpia organització de manera contínua. El fet que s'hagi desplaçat el focus d'atenció de l'ensenyament a l'aprenentatge obliga a plantejar el paper de la institució educativa en la generació dels aprenentatges realitzats, assumint que el desenvolupament de l'organització s'interrelaciona amb el desenvolupament de les persones. Aquest marc conceptual inclou l'autoaprenentatge, cosa que obliga a explorar noves estratègies d'aprenentatge i a modificar els sistemes de formació. Per tant, una organització que aprèn ha de posseir estructures i sistemes de funcionament flexibles i estratègies de participació i negociació coherents amb els plantejaments cooperatius i el desenvolupament de rols diferents als tradicionals. En definitiva, són sistemes organitzatius caracteritzats per la capacitat sistemàtica d'aprendre dels errors i d'institucionalitzar els canvis. Per tal que una organització aprengui és necessari l'aprenentatge individual, així com l'aprenentatge de tots els nivells de l'organització, la introducció de nous mètodes de treball i una major qualificació de l'organització.
- El **quart estadi (organització que genera coneixement)** es correspon a aquelles organitzacions que contribueixen al desenvolupament social a partir de la *difusió del coneixement* que creen. Per aquest objectiu, alimenten un procés continuat d'investigació, formació, producció i difusió amb una visió institucional i amb una vinculació amb l'exterior, creant xarxes i intercanviant experiències entre organitzacions. Un exemple d'aquest tipus d'organitzacions serien les universitats, ja que generen coneixement i el

transfereixen a altres organitzacions. Els departaments i equips són estructures que permeten el treball col·laboratiu i, per tant, espais on es pot crear i generar coneixement. Per tant, des d'un punt de vista institucional s'han de tenir en compte els suports organitzacionals que s'han d'oferir al professorat per tal que deixin de ser professionals que actuen de forma individual i passin a ser professionals que actuen col·laborativament i cooperativament amb els seus companys/es. De fet, pels professionals pràctics reflexius, el coneixement professional i pedagògic sorgeix de la pràctica professional i de l'intercanvi de processos complexos de participació col·lectiva socioprofessional. Per tant, cal configurar comunitats que contribueixin al desenvolupament professional i organitzatiu, així com a la millora dels aprenentatges dels estudiants. A més, cal entendre la col·laboració com un valor i ressaltar la importància del factor humà a les organitzacions, tot traçant una estratègia pel desenvolupament professional.

En l'àmbit universitari, s'ha evidenciat la necessitat d'estudiar les condicions que comporten que una universitat es converteixi en una «organització que aprèn». En aquest sentit, caldria analitzar el seu estat d'aprenentatge, és a dir, identificar quins són els facilitadors i les barreres per l'aprenentatge, com per exemple, la cultura organitzativa, la missió i la visió, el lideratge o el treball en equip (Tintoré & Arbós, 2013). Així doncs, no es tracta només d'oferir formació formal, sinó que aquest aprenentatge s'integri en el dia a dia de la institució (Bolívar, 2000).

En aquesta línia, les «organitzacions que aprenen» no només necessiten de l'adquisició de competències a nivell individual, sinó també a nivell col·lectiu. Per aquest motiu, és important adoptar un model de gestió per competències que es basi en diferents aspectes (Tejada & Navío, 1997):

- Considerar la importància del capital humà per la prosperitat de l'organització.
- Prioritzar els processos integrats i treball en equip.
- Aportar flexibilitat per tal que l'organització s'adapti a les demandes de l'entorn.
- Crear una cultura d'aprenentatge continu.
- Substituir les escales i promocions per ascendir professional mitjançant un creixement lateral.
- Proporcionar als treballadors oportunitats per adquirir i aplicar nous coneixements i habilitats a canvi del seu treball.
- Contribuir a l'assignació d'autonomia responsable als treballadors, donant-los de més poder de decisió sobre les seves vides professionals.
- Donar a conèixer què s'espera dels treballadors als seus llocs de treball i quines competències necessiten per desenvolupar-se i promocionar-se.
- Aportar major justícia i igualtat en els processos de selecció i retribució.

4.2. Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal

Les condicions que influencien l'aprenentatge al lloc de treball són dependents de les **característiques contextuais** de la pròpia organització (Billett, 2002; Hager, 1998). Per tant, és necessari analitzar la influència dels elements organitzacionals

en l'aprenentatge informal dels seus membres (Bancheva & Ivanova, 2015) i en com afecta a l'hora d'escollir quines activitats d'aprenentatge informal realitzar (Marsick, 2009). No obstant, cal tenir en compte que els elements organitzacionals poden considerar-se negatius o positius a l'hora d'aprendre al lloc de treball segons com es desenvolupin en el si de cada organització (Ellinger & Cseh, 2007).

En el cas del professorat, es considera necessari realitzar estudis que explorin els suports organitzacionals que promouen el seu aprenentatge informal (Thacker, 2017), ja que poques recerques tenen en consideració les oportunitats que el professorat té per adquirir coneixements a partir del context en el què es desenvolupa (Shoshani & Eldor, 2016). En general, la forta tradició de la formació reglada ha suposat que les institucions educatives no hagin tingut en consideració l'aprenentatge informal que realitza el professorat ni n'hagin explorat les seves possibilitats, malgrat que l'aprenentatge informal pugui arribar a suposar el 70% de l'aprenentatge total dels docents. Per tant, és necessari considerar l'aprenentatge informal com una via de desenvolupament professional i, conseqüentment, de desenvolupament organitzacional dels centres educatius (Gairín et al., 2020).

El fet que existeixin escassos estudis sobre la influència dels elements organitzacionals sobre l'aprenentatge informal del professorat universitari ha comportat la inclusió de revisió bibliogràfica sobre l'aprenentatge informal en treballadors/es d'organitzacions no educatives i professorat de nivells educatius no universitaris amb l'objectiu d'identificar possibles elements que condicionen l'aprenentatge informal dels docents universitaris novells.

4.2.1. Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal en organitzacions no educatives

En el cas d'organitzacions no educatives, Cunningham i Hillier (2013) consideren que hi ha diversos processos que faciliten el procés d'aprenentatge informal:

1. *Processos de planificació*: definició dels objectius, relació dels treballadors amb els objectius i les oportunitats d'aprenentatge, planificació de les necessitats individuals i realització d'una base de les competències dels treballadors actuals i potencials.
2. *Aprenentatge actiu i modelat*: definició de les activitats informals segons el temps, l'espai, el suport i les oportunitats de cada treballador/a, foment de xarxes d'aprenentatge actiu, encoratjament als treballadors a ser proactius en el seu propi aprenentatge i relacions de suport entre els supervisors i els treballadors.
3. *Dinàmica de les relacions*: comprensió de les necessitats dels membres de l'organització, relacions positives entre els treballadors/es i respecte vers les idees i opinions dels companys/es.
4. *Aprenentatge orientat a l'aplicació*: avaluació del rendiment mitjançant un pla de desenvolupament professional que relacioni els aprenentatges amb les competències assolides i els objectius professionals de cada persona,

oferiment de programes de mentoria i seguiment de les experiències d'aprenentatge dels treballadors/es.

Al seu torn, Bolman i Deal (1984), citats per Marsick et al. (1999), parteixen d'un marc per estudiar les organitzacions de des d'una perspectiva de l'aprenentatge informal. Aquest marc està format per quatre aspectes organitzacionals:

1. **Marc estructural:** capacitat de les persones per prendre decisions entorn a uns objectius i construir estructures per tal d'aconseguir-los. Inclou la burocràcia, les regles, les normes, les regulacions i els objectius. Quan l'estructura és estable, l'aprenentatge informal també pot ocórrer més fàcilment, atès que les persones poden dedicar temps a ajudar els seus companys/es. En canvi, el conflicte dificulta l'aprenentatge informal. Així mateix, els canvis en l'estructura desconcerten els treballadors i fa que es vagin sentint cada vegada més sols. A més, el fet que les persones vagin abandonant l'organització, dificulta la realització de programes de mentoria on s'intercanvia coneixement.
2. **Marc dels recursos humans:** fa referència a les necessitats, competències, limitacions,... de les persones que formen l'organització, les quals haurien de ser considerades com la part més important de la mateixa. El fet de gaudir d'un estil de lideratge participatiu i democràtic afavoreix la interdependència entre els membres de la organització, la qual és imprescindible per generar un clima favorable a l'intercanvi i l'aprenentatge. A més, el fet que els conflictes siguin solucionats a partir de la discussió i el consens entre les persones i l'oferiment de possibilitats de desenvolupament personal i de progressió professional fomenten la satisfacció vers l'organització i prevenen la falta de confiança i l'aïllament.
3. **Marc polític:** la gestió dels conflictes des d'una vessant política no es sol aprendre de manera formal, sinó informal. Per tant, l'aprenentatge informal dóna resposta a saber com actuar davant d'un conflicte o com negociar amb les persones amb càrrecs organitzacionals.
4. **Marc simbòlic:** les organitzacions poden presentar ambigüitats entorn els objectius, les tasques, els rols o les relacions. De la mateixa manera, presenten símbols i històries que regeixen la vida organitzacional. Per tant, l'aprenentatge informal permet adaptar-se a aquests elements simbòlics.

En aquest sentit, quan es pretén que l'aprenentatge informal tingui un caràcter intencional, cal que es planifiquin els objectius d'aprenentatge i que aquests es vinculin tant al desenvolupament personal com organitzacional. A més, també cal que des de l'organització es portin a terme actuacions que afavoreixin aquest aprenentatge en termes de recursos, polítiques, cultura, entre d'altres, i s'enduguin accions que promoguin aquest aprenentatge, com la realització de seminaris, creació de materials de suport o programes de mentoria, que puguin ser utilitzats pels treballadors/es segons la seva motivació, interessos i estil d'aprenentatge. Així doncs, algunes maneres per promoure l'aprenentatge informal des de les organitzacions són (Marsick et al., 1999):

- Deixar espai i temps per l'aprenentatge.
- Analitzar l'entorn per tal de detectar possibles canvis.
- Tenir en consideració el procés d'aprenentatge.
- Atendre els objectius.
- Fomentar la reflexió sobre l'acció.
- Construir un clima de col·laboració oi confiança.

A més, Marsick i Watkins (2003) determinen diverses dimensions sobre l'aprenentatge organitzatiu a partir de l'aprenentatge informal (vegeu Taula 39).

Taula 39: Dimensions de l'aprenentatge organitzatiu

Dimensions	Definicions
Creació d'oportunitats d'aprenentatge continu	L'aprenentatge es dissenya per tal que les persones puguin aprendre del seu lloc de treball. Les oportunitats d'aprenentatge són contínues i permeten el creixement professional.
Promoció de la investigació i el diàleg	Les persones augmenten la capacitat de raonament a l'hora d'expressar els seus punts de vista, així com la capacitat d'escoltar i preguntar sobre les opinions dels altres. Es dona suport a l'interrogatori, la retroalimentació i l'experimentació.
Foment de la col·laboració i l'aprenentatge en equip	El treball està dissenyat per accedir a diferents maneres de pensar. S'espera la constitució de grups per aprendre i treballar junts i la seva col·laboració.
Creació de sistemes per capturar i compartir l'aprenentatge	Sistemes tecnològics que permeten crear i compartir l'aprenentatge i integrar-lo amb el treball.
Empoderament de les persones cap a una visió col·lectiva	S'involucren les persones en l'establiment, la possessió i la implementació d'una visió de conjunt. Es distribueix la responsabilitat en la presa de decisions.
Connexió de l'organització amb el seu entorn	Es vincula l'organització amb les comunitats properes, fomentant l'exploració de l'entorn, utilitzant la informació per ajustar les pràctiques professionals i fent-se conscient de l'efecte de les tasques en l'organització.
Lideratge estratègic per a l'aprenentatge	Líders que donen suport a l'aprenentatge per aconseguir els resultats de l'organització.
Rendiments financers	Recursos financers disponibles pel creixement.
Rendiments a partir del coneixement	Millora dels productes i serveis a causa del coneixement i de la capacitat d'aprenentatge.

Font: Marsick & Watkins (2003, p. 139).

De forma més concreta, Eraut (2004) identifica diversos factors que afecten a l'aprenentatge informal al lloc de treball (vegeu Taula 40).

Taula 40: Factors organitzatius influents en l'aprenentatge informal

Factors	Sub-factors	Descripció
Factors d'aprenentatge	Repte i valor de la feina	Els reptes augmenten la motivació dels treballadors per la tasca i per l'aprenentatge.
	Feedback i suport	Diferents formes de suport portades a terme per diferents persones de l'organització.
	Confiança i compromís	La confiança condueix a la proactivitat

		pel propi aprenentatge.
Factors contextuais	Assignació i estructuració de la feina	Comprèn la dificultat de la feina, així com les possibilitats d'aprendre de companys/es amb diferents graus d'experiència.
	Expectatives sobre el rol de cada persona, la seva actuació i progrés	Influència del rol informal dels supervisors.
	Relacions entre els membres de l'organització	Clima de grup que fomenti la coneixença i l'aprenentatge.

Font: Elaboració pròpia a partir d'Eraut (2004).

A més, també cal tenir en consideració que la dimensió emocional al lloc de treball i les relacions personals tenen un paper clau en l'adquisició de l'aprenentatge informal. Així mateix, la manca de temps condiona negativament a aquest aprenentatge (Eraut, 2004). Al seu torn, Ellinger i Cseh (2007) identifiquen quins elements organitzacionals es consideren positius i negatius vers l'aprenentatge al lloc de treball en treballadors de diferents tipologies d'empreses (vegeu Taula 41).

Taula 41: Elements influents en l'aprenentatge al lloc de treball

Factors positius	Factors negatius
<ul style="list-style-type: none"> • Lideratge compromès amb l'aprenentatge • Cultura orientada a l'aprenentatge 	<ul style="list-style-type: none"> • Lideratge no compromès amb l'aprenentatge • Inhibidors estructurals • Falta de temps a causa de les sobrecàrregues • Ritme de treball ràpid • Actituds negatives

Font: Ellinger & Cseh (2007, p. 446).

En el cas de la Taula 41, s'observa que un dels facilitadors és el lideratge compromès amb l'aprenentatge, en el qual les persones líders encoratgen als treballadors a aprendre i donen importància al desenvolupament professional juntament amb altres persones. A més, la cultura interna orientada a l'aprenentatge també es considera un facilitador de l'aprenentatge informal. Especialment, les empreses que tenen aquesta cultura donen rellevància a l'aprenentatge a través de la creació d'algun departament de formació, que reforça l'intercanvi d'experiències entre els diferents treballadors. Pel que fa als factors negatius que actuen com a barrera, seria precís destacar que el lideratge també pot esdevenir un inhibidor quan els supervisors no donen facilitats als treballadors pel seu desenvolupament. Així mateix, les barreres estructurals, com podrien ser les parets físiques de l'empresa, poden arribar a bloquejar l'aprenentatge, així com també la falta de temps a causa de les sobrecàrregues, un ritme de treball ràpid i actituds negatives dels treballadors/es (Ellinger & Cseh 2007).

Per una altra banda, en el cas de professionals especialitzats en tecnologia de diferents àmbits, l'accés a tecnologies per poder-se comunicar amb altres persones sense que aquestes hagin d'estar presents al mateix espai físic és un factor facilitador de l'aprenentatge informal. En canvi, els elements menys influents per l'aprenentatge informal són les recompenses econòmiques, la proximitat física amb els companys/es i la cultura de l'organització (Berg & Chyung, 2008).

Precisament, en altres contextos s'ha identificat que les diverses vies d'aprenentatge informal es troben influenciades per la dimensió cultural. En aquest sentit, segons la concepció de la cultura de cada persona, les preferències sobre com aprendre informalment seran diferents. Per exemple, les persones amb una cultura col·lectiva tendeixen a preferir activitats en grup basades en valors, les persones que tendeixen a evitar les incerteses necessiten unes directrius més específiques i les persones amb una cultura orientada a llarg termini tendeixen a trobar els motius del seu aprenentatge informal en problemes presents o en el rendiments del treball (Kim & McLean, 2014).

No obstant, també s'ha identificat que la cultura i el clima d'una organització es construeixen mitjançant els líders i altres persones clau que aprenen de la seva experiència, influeixen en l'aprenentatge dels altres i creen un ambient d'expectatives que dóna forma i suport als resultats desitjats (Marsick & Watkins, 2003). A més de la cultura i les relacions entre els membres d'una organització, elements com els sistemes, les pràctiques, les estructures, el lideratge i l'ambient contribueixen a definir el tipus d'aprenentatge informal que es realitza en el si de les organitzacions. Així mateix, els recursos que s'ofereixen, com el temps, els materials, el finançament, l'ajuda, el suport, els incentius i premis i la tipologia de líders també contribueixen a facilitar l'aprenentatge informal. A més, gaudir d'unes relacions favorables i d'una organització que les promogui són claus per a la realització d'aprenentatge informal (Marsick, 2009).

Per altra banda, Schürmann i Beusaert (2016) han determinat diversos factors que poden impulsar l'aprenentatge informal de treballadors/es d'empreses vinculades al màrqueting (vegeu Taula 42).

Taula 42: Elements que influeixen l'aprenentatge informal

Tipologia	Elements
Organitzacionals	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback • Interaccions i suport • Possibilitat de demanar informació • Xarxa de contactes • Recursos i eines de suport • Seguretat psicològica • Entorn de treball • Expectatives de l'organització vers els treballadors/es • Comunicació oberta • Lideratge • Confiança • Referents • Acceptació • Mentoria • Incentius econòmics • Cultura organitzacional • Competició
Pròpia feina i tasques	<ul style="list-style-type: none"> • Nous reptes • Pròpia tasca laboral • Autonomia • Complexitat de les tasques • Demanda canviat de la feina • Satisfacció vers la tasca

Font: Elaboració pròpia a partir de Schürmann & Beusaert (2016).

Dels factors organitzacionals de la Taula 42, aquells que més impulsen l'aprenentatge informal són el feedback, així com les interaccions i el suport. En aquest sentit, les persones consideren que el fet de rebre feedback per part de companys/es, els impulsa a voler aprendre més informalment. Aquest feedback està molt relacionat amb les interaccions i el suport. En concret, el fet de poder demanar informació per tal d'encarar un problema o una tasca es considera molt rellevant, especialment pels membres més joves. Pel que fa al gènere, el feedback té més impacte com a element organitzacional promotor de l'aprenentatge informal en les dones, mentre que les interaccions i el suport són considerades més importants pels homes (Schürmann & Beusaert, 2016).

Així mateix, la xarxa de contactes, tant internes com externes, i els recursos i eines de suport, com ara el propi lloc de treball, documents interns, temps o Internet, també es consideren impulsors de l'aprenentatge informal. A més, la seguretat psicològica també és un facilitador de l'aprenentatge informal, atès que si es dóna aquesta condició els treballadors/es no tenen por de dirigir-se als companys/es i poder fer-els-hi preguntes. Així doncs, les relacions positives entre els treballadors/es i els caps també fomenten l'aprenentatge informal a l'entorn de treball. Així mateix, les expectatives de l'organització vers els seus membres també comporten que aquests aprenguin més informalment per tal de realitzar la seva feina. Pel que fa a la comunicació oberta i un lideratge que doni suport a l'aprenentatge, aquests elements també es consideren essencials a l'hora d'aprendre informalment. En canvi, altres aspectes com la confiança, els referents, l'acceptació, la mentoria, els incentius econòmics, la cultura organitzacional i la competició són menys rellevants a l'hora de fomentar l'aprenentatge informal (Schürmann & Beusaert, 2016).

Pel que fa als factors relacionats amb la pròpia feina i les tasques del lloc de treball, el fet de tenir nous reptes té un impacte elevat en l'aprenentatge informal, atès que els reptes comporten que les persones hagin de buscar solucions per fer-hi front. Així mateix, la pròpia tasca laboral, l'autonomia que es dóna des de la pròpia organització i la complexitat de les tasques també es consideren essencials pel foment de l'aprenentatge informal. Contràriament, la demanda canviant de les feines i la satisfacció vers la tasca semblen no tenir massa influència en l'aparició de l'aprenentatge informal (Schürmann & Beusaert, 2016).

Pel que fa a la facilitació de l'aprenentatge informal des d'una perspectiva organitzacional en empreses diverses, els enfocaments més comuns són compartir coneixement, encoratjar l'aprenentatge informal i crear materials d'aprenentatge vers els seus membres (Moore & Klein, 2020). En altres contextos, com és el cas de treballadors/es de l'àmbit de la comptabilitat, els elements organitzacionals que poden dificultar l'aprenentatge informal són la falta de temps a causa d'una alta càrrega de treball, la falta de recompenses significatives de cara als treballadors, la manca de finançament, una limitada influència en l'empresa i la falta de suport per part dels altres. En canvi, aspectes com la falta d'accés a un ordinador, la falta d'accés a materials actualitzats i la falta de proximitat amb els companys/es no es consideren barreres importants per l'aprenentatge informal (Abdul Wahab et al., 2014). Per altra banda, en altres empreses s'ha identificat que el fet d'oferir activitats basades en la diversió que tinguin el suport dels líders de l'organització

comporta un major aprenentatge informal i incentiva l'esforç dels treballadors a aprendre (Tews et al., 2017).

Tanmateix, en altres organitzacions s'ha determinat que el lideratge, el clima i la cultura poden influir en l'aprenentatge informal. La cultura, en aquest cas, s'entén com el conjunt de les percepcions dels membres, comportaments, pensaments i sentiments sobre l'entorn de treball, a l'hora d'entendre l'aprenentatge informal a les organitzacions. Si es consideren les diferències pel que fa al gènere, l'ambient de treball i l'accés a la tecnologia són dos aspectes organitzacionals que les dones consideren més positivament vers l'aprenentatge informal. No obstant, les dones solen pensar que les seves organitzacions no construeixen un clima orientat a l'aprenentatge i que els líders no comparteixen tota la informació amb elles. En canvi, els homes valoren més positivament la remuneració econòmica vinculada a les tasques realitzades i les relacions amb els companys/es a l'hora de promoure l'aprenentatge informal, mentre que l'aspecte menys important és la proximitat física amb la resta de membres. Tanmateix, els dos gèneres destaquen una orientació dels companys/es a ajudar, que contribueix a l'aprenentatge informal (Bancheva & Ivanova, 2015).

4.2.2. Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal en organitzacions educatives no universitàries

La influència de les **organitzacions educatives en l'aprenentatge informal del professorat** ha estat estudiada en diferents nivells educatius no universitaris. De fet, es considera que per tal que el professorat novell pugui adquirir les competències necessàries per la funció docent, és necessari que es posin les condicions adequades que encoratgin la interacció entre els múltiples agents d'aprenentatge (Perrenoud, 2004b).

Més concretament, es sosté que les decisions entorn el desenvolupament professional del professorat d'Educació Primària resulten d'una confluència de pràctiques, creences pedagògiques, coneixements previs, experiències i decisions a nivell de centre. Per tant, encara que el mestre s'orienti cap a l'aprenentatge de forma individual existeixen factors com l'accés, el suport i l'estímul per a participar en activitats d'aprenentatge que estan fortament determinades pel centre. Per tant, per tal d'entendre l'aprenentatge del professorat, s'erigeix com a necessari analitzar com aquest aprenentatge individual interactua amb les orientacions del centre per l'aprenentatge i com aquesta interacció condiciona la participació del professorat en activitats d'aprenentatge (Opfer & Pedder, 2011). En aquesta mateixa línia, en el cas de professorat d'Educació Secundària també es considera necessari combinar l'estudi de les activitats d'aprenentatge amb l'anàlisi dels diferents contextos socials i organitzacionals que influeixen en l'aprenentatge del professorat per tal que els líders prenguin en consideració aquestes dades i puguin preparar les condicions que suportin l'aprenentatge professional continu (Paredes, 1999).

De forma més concreta, en el cas d'Educació Infantil, s'han identificat els condicionants organitzatius de l'aprenentatge informal del professorat (vegeu Taula 43), que actuen com a facilitadors o barreres (Schei & Nerbø, 2015).

Taula 43: Facilitadors i barreres organitzatius de l'aprenentatge informal

Facilitadors de l'aprenentatge informal	
Situacions tranquil·les	Entorn pacífic i tranquil.
Companys/es experimentats	Aprendre de persones amb més experiència.
Entorn heterogeni	Aprendre de les diferents maneres de fer que conviuen a l'organització.
Possibilitat d'adquirir responsabilitats	Possibilitat d'escollir noves tasques que permetin el propi desenvolupament.
Líders que donin suport	Existència de lideratges que encoratgin a experimentar.
Cultura positiva	Inclusió dels membres a l'organització.
Bones relacions entre els treballadors	Relacions favorables entre els companys/es.
Barreres per l'aprenentatge informal	
Situacions poc pacífiques	Manca de situacions per reflexionar i interrupcions constants.
Manca de temps	Horari ple de tasques amb poc temps lliure.
Poques opcions de tria	Tasques rutinàries i poc marge de tria.
Cultura negativa	Manca de suport per provar noves pràctiques docents per part de la cultura de la institució.
Relacions dèbils	Relacions desfavorables entre els membres de l'organització.
Companys/es inexperimentats	Impossibilitat d'aprendre de persones amb una llarga trajectòria professional.

Font: Schei & Nerbø (2015, p. 314).

Dels factors de la Taula 43, els facilitadors més comuns són les situacions tranquil·les, l'heterogeneïtat i els companys/es experimentats. En canvi, la barrera més freqüent és la manca de temps (Schei & Nerbø, 2015). En el cas de professorat d'Educació Primària, s'identifiquen múltiples elements que poden condicionar l'aprenentatge auto-iniciat (Lohman & Woolf, 2001):

- Comportament dels administradors
- Temps disponible
- Percepció de la comunitat vers el professorat
- Objectius competitiu
- Normes culturals
- Oficines departamentals
- Recursos financers
- Impacte de la tecnologia
- Incentius i premis
- Tasques assignades
- Reunions
- Aspectes físics dels edificis
- Polítiques i procediments
- Horari escolar
- Ràtio d'estudiants
- Característiques dels estudiants
- Participació del professorat en la presa de decisions
- Nivell on es realitza docència

Aquests elements es poden classificar en quatre tipus d'inhibidors organitzacionals vers l'aprenentatge informal del professorat, tant en contextos d'Educació Primària com de Secundària (Lohman, 2000):

- Falta de temps per l'aprenentatge
- Falta de proximitat als recursos d'aprenentatge
- Falta de recompenses significatives per l'aprenentatge
- Poder de decisió limitat en la gestió escolar

D'aquests elements, la *falta de temps per l'aprenentatge* és la més comuna, atès que les elevades càrregues de treball impedeixen poder disposar d'estones en les quals els docents puguin dedicar-se a aprendre. Així mateix, el fet de tenir ràtios d'estudiants molt elevades fa que els docents hagin de dedicar més temps a atendre les necessitats individuals de l'alumnat. A més, el professorat també ha hagut de dedicar progressivament més esforços a la gestió escolar en detriment de l'aprenentatge. Per tant, la manca d'horaris comuns entre el professorat que permetin intercanviar experiències, col·laborar en projectes comuns o compartir recursos docents comporta una disminució de l'aprenentatge informal. De fet, pel que fa a la *falta de proximitat als recursos d'aprenentatge*, s'erigeixen quatre recursos als quals el professorat no té massa accés (Lohman, 2000):

1. *Als altres docents*: la falta de proximitat fa que el professorat parli poc amb els seus companys/es, especialment amb aquells que fan docència al mateix curs o a la mateixa àrea de coneixement.
2. *A les oficines departamentals*: tot i que el departament sol ser un espai de trobada amb el professorat, aquells docents que fan la docència en aules allunyades d'aquests espais, no solen anar a l'oficina. Per tant, les oportunitats d'aprendre dels altres docents no existeix.
3. *A ordinadors*: en els moments en què el professorat no té assignada docència, alguns dels docents no tenen ordinadors disponibles per tal de poder cercar recursos per Internet o comunicar-se de forma virtual amb altres docents.
4. *A les biblioteques*: si el centre escolar està allunyat de les biblioteques, els docents no solen anar-hi per tal de cercar recursos.

Respecte la *falta de recompenses significatives per l'aprenentatge*, com la mentoria a altres docents, el lideratge d'equips i departaments, la revisió del currículum, el patrocini de clubs d'estudiants o l'orientació d'estudiants, això comporta que les oportunitats de generar noves idees sobre la docència sigui baixa. A més, en el cas que es realitzi alguna d'aquestes activitats des del centre, tampoc existeix una recompensa econòmica ni un reconeixement personal de cara al professorat. Per últim, pel que fa al *poder de decisió en la gestió escolar limitat*, el professorat considera que malgrat l'autonomia que els proporciona l'aula, no poden tenir incidència en la gestió escolar, que corresponen als administradors del centre. El fet que les idees que el professorat proposa siguin rebutjades o no es permeti observar altres docents realitzant docència per part dels gestors del centre condueix a la desmotivació i a la manca d'interès en aprendre sobre docència (Lohman, 2000).

Precisament, la cultura organitzacional té un rol important en el foment de l'aprenentatge informal (Jurasaitte-Haribison & Rex, 2010). La cultura es defineix com "el conjunt de normes, creences, assumpcions i pràctiques que resulten de la interacció entre els membres d'una organització i de la influència de l'entorn, que defineixen una manera de fer" (Gairín, 2000b, p. 51). Dit d'una altra forma, la cultura d'una organització és "el conjunt de valors i significats compartits pels seus membres, manifestats de forma tangible o intangible, que determinen i expliquen els seus comportaments particulars. Els elements que configuren la cultura organitzacional són diversos" (Armengol, 1999, p. 22):

- Creences implícites del grup
- Expectatives
- Simbologies
- Signes
- Artefactes
- Pensaments
- Valors
- Formes d'interpretar la realitat
- Comportaments compartits
- Mites
- Representacions
- Tradicions
- Accions
- Supòsits
- Percepcions
- Sentiments
- Estructures afectivo-cognitives
- Significats compartits
- Normes
- Supòsits tàctics

La cultura pot condicionar les activitats interactives d'aprenentatge informal. De fet, poden existir dues conceptualitzacions culturals vers la interacció entre professorat: la cultura de col·laboració o la col·legialitat artificial (vegeu Taula 44). Per una banda, la cultura de col·laboració tendeix a ser espontània, ja que sorgeix dels propis docents. Tot i que pot estar fomentada per l'Administració o el líder i, per tant, no és independent a l'artificialitat administrativa de caràcter facilitador, aquesta es manté i evoluciona gràcies a la comunitat docent. Així, doncs, la col·laboració sorgeix dels propis docents i, tot i que l'Administració pot proporcionar espais i temps per a aquesta finalitat, sol materialitzar-se en trobades informals i freqüents que passen desapercebudes. Per exemple, es pot constatar en intercanvis de paraules, mirades, agraïments, intercanvis de classe, suggeriments d'idees noves, diàlegs informals, posada en comú de problemes, entre d'altres. En aquest sentit, les cultures de col·laboració no estan estrictament regulades, ja que són part de la vida de treball del professorat al centre educatiu. En canvi, la col·legialitat artificial és aquella que s'erigeix com a obligatòria, ja que està reglamentada per l'Administració, induint la interacció entre el professorat i el treball en equip. El fet que es vulgui assegurar la cooperació mitjançant una obligació provinent de l'Administració pot fer que les condicions establertes no s'adaptin a les necessitats dels professionals i que s'acabi dificultant la col·laboració (Hargreaves, 1996).

Taula 44: Característiques entre cultura de col·laboració i col·legialitat artificial

Cultura de col·laboració	Col·legialitat artificial
<ul style="list-style-type: none"> • Espontània • Voluntària • Orientada al desenvolupament • Omnipresent en el temps i en l'espai • Imprevisible 	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamentada per l'Administració • Obligatòria • Orientada a la implementació • Fixada en el temps i en l'espai • Previsible

Font: Elaboració pròpia a partir de Hargreaves (1996).

Les consideracions sobre la col·laboració i la col·legialitat es poden analitzar des de dues perspectives: la perspectiva cultural o la perspectiva micropolítica. La perspectiva cultural, que ha estat predominant en les investigacions realitzades, es centra en posar èmfasi en allò que es comparteix en les relacions humanes, és a dir, els valors, hàbits, normes i creences que té en comú el professorat, però deixa de banda les discrepàncies i les conflictes, els quals poden ser més significatius en el desenvolupament d'una organització que no els acords. A més, aquesta perspectiva assumeix l'existència d'una cultura compartida, sense tenir en compte que pot ser que algunes organitzacions no en tinguin. Per altra banda, es troba la perspectiva micropolítica, que ha estat menys utilitzada en recerca. Aquesta posa en dubte el treball en equip com quelcom positiu de per se remetent-se a les diferències en els valors i creences dels participants. A més, posa en evidència la tensió entre la individualitat i la pressió de grup, exemplificant que existeix professorat que es desenvolupa millor de forma individual que col·lectiva. Per tant, aborda des d'una perspectiva crítica el valor i la pertinència de col·laboració. Per tant, la perspectiva micropolítica tendeix a discriminar la col·laboració de la col·legialitat, plantejant-se a quins interessos respon cadascuna d'elles (Hargreaves, 1996).

De forma més concreta, s'entén que una cultura escolar apropiada és aquella que concep l'aprenentatge informal sobre docència al mateix lloc de treball. A partir de l'anàlisi de casos en escoles de països diferents, es detecten cinc elements de la cultura organitzacional que ofereixen al professorat oportunitats d'aprenentatge informal (Jurasaitė-Harbišon & Rex, 2010):

1. *Missió de l'escola*, entesa com la filosofia i els valors col·lectius de la comunitat escolar. En algunes escoles, es publiquen les seves missions amb missatges clars sobre les seves prioritats. El professorat fa referència a aquesta missió explícitament o implícitament quan parla de l'aprenentatge informal realitzat.
2. *Tradicions* que estenen els contextos d'aprenentatge informal. El professorat considera que les tradicions escolars tenen un rol especial en la creació d'ambients d'aprenentatge informal. Si les tradicions estan alineades amb l'aprenentatge, es facilita que la comunitat escolar doni forma als seus compromisos i creences entorn l'aprenentatge al llarg de la vida. En canvi, la manca de tradició de construcció d'oportunitats d'aprenentatge informal pot arribar a extingir comunitats socials que anteriorment havia existit al centre.
3. *Elements arquitectònics* de l'edifici que proporcionen espais per l'aprenentatge. El professorat tendeix a utilitzar de forma diferent l'espai

segons el centre escolar, però en general es percep la tendència que l'espai físic no exerceix una influència important en l'aprenentatge del professorat. Tot i així, el fet que les aules que s'utilitzen pel mateix cicle educatiu es trobin en una mateixa planta facilita la trobada entre el professorat i les converses informals. En canvi, si les aules es troben en espais físics separats, aquesta interacció es fa més difícil.

4. *Acords institucionals* que potencien l'aprenentatge informal del professorat, tot i que també és important la persona que els crea. Per exemple, la direcció del centre pot organitzar els horaris de manera que el professorat tingui espai per reunir-se i conversar de forma informal, així com encoratjar-lo a assistir a tallers i conferències, però també pot succeir el contrari. Per tant, els enfocaments de lideratge poden estar basats en la supervisió i l'avaluació, en l'adaptació a les necessitats del professorat o en potenciar que el professorat assumeixi la seva responsabilitat i el seu creixement professional.
5. *Relacions professionals*, que faciliten o dificulten les oportunitats d'aprenentatge dels companys/es. Es parteix de la classificació de Hargreaves (1999), citat a Jurasaité-Harbison i Rex (2010), basada en experimentar el què funciona, transferir i investigar sobre la pràctica, així com la facilitació dels càrrecs intermedis. En alguns centres el professorat és reticent a parlar sobre el seu assaig-error en docència per evitar danyar la seva identitat docent. També costa d'introduir el peer-coaching, ja que poden aparèixer emocions negatives derivades d'aprendre d'uns dels altres. A més, el fet d'interactuar amb mestres a les estones lliures pot dependre del nombre de persones que estan a la sala de professorat. Per contra, en altres centres el professorat tendeix a experimentar noves idees de forma individual, realitza observacions de les classes de companys/es seus i intercanvia idees en esdeveniments formals de desenvolupament professional.

En resum, el professorat d'Educació Primària tendeix a realitzar un major aprenentatge informal quan es donen les següents condicions (Jurasaité-Harbison & Rex, 2010):

- El professorat considera que l'aprenentatge informal és una part important de la seva feina.
- Els elements arquitectònics dels edificis propicien les interaccions professionals.
- La col·laboració és un propòsit explícit i de procés per part del professorat i de l'administració.
- El professorat i l'administració comparteixen una mateixa interpretació de les polítiques educatives.
- Les oportunitats per la col·laboració externa són possibles i tenen recolzament dels membres de l'organització educativa.
- La història institucional i les polítiques nacionals creen un ambient estable i positiu.

Les diferències culturals en el si de les organitzacions condueixen a diferents maneres de crear oportunitats d'aprenentatge informal en docència a les escoles, les quals també semblen estar condicionades pels contextos històrics i culturals de cada país. Tot i així, aquesta cultura és essencial perquè l'aprenentatge tingui lloc. Per exemple, a Estats Units es proveeixen més oportunitats administratives i estructurals de desenvolupament professional, cosa que permet al professorat triar amb més flexibilitat les vies d'aprenentatge informal que més se li adequen a les seves necessitats. Per contra, a Lituània existeix una cultura col·laborativa que incita al professorat a prendre decisions sobre el què, com i on aprenen, però a la vegada, aquest professorat es mostra intolerant amb aquells companys/es que no mostren els mateixos nivells de motivació per l'aprenentatge que ells tenen (Jurasaitė-Harbiton & Rex, 2010).

Tornant a les característiques del centre que influeixen l'aprenentatge informal del professorat d'Educació Primària, aquest expressa que quan es troba sol al centre educatiu té poques oportunitats d'aprendre a partir dels altres docents, excepte si cerca informació a Internet durant les seves hores lliures. Les interaccions normalment tenen lloc durant les hores lliures de les quals disposen els docents, cosa per la qual alguns centres intenten que les hores lliures coincideixin amb les d'altres companys/es per tal de propiciar la col·laboració. Per altra banda, el lideratge s'erigeix com un altre factor que pot donar suport a l'aprenentatge, ja que el professorat valora positivament el fet que els superiors els donin temps per preparar activitats noves, experimentar a les seves classes i intercanviar impressions al voltant de la pràctica docent amb els companys/es. A més, s'ha comprovat que el líder té un paper important a l'hora de seleccionar lectures o informacions sobre noves metodologies d'ensenyament, ja que si ho fa, pot propiciar que alguns docents no cerquin informació per compte propi (Grosemans et al., 2015).

Així mateix, també s'ha fet un recull dels elements organitzacionals que influeixen la participació en activitats d'aprenentatge auto-iniciades en professorat de primària i secundària (Lohman & Woolf, 2001):

1. *Disponibilitat de recursos*: s'identifiquen diversos factors que influeixen el grau en què els docents participen en activitats d'aprenentatge auto-iniciades. Un d'ells és el *temps*, el qual es considera que ha estat reduït en els últims anys per la càrrega docent del professorat. Això ha comportat que els docents puguin dedicar menys estones a intercanviar experiències amb els companys/es i reflexionar. Un altre dels factors és les *tecnologies de la comunicació*, incloent els correus electrònics i els telèfons. En aquest sentit, les tecnologies possibiliten una comunicació molt ràpida, cosa que comporta que les interaccions siguin més freqüents.
2. *Disposició física*: la *localització propera de la classe* de cada docent en relació a les classes dels altres professors de la pròpia disciplina o del mateix nivell educatiu influeix positivament l'intercanvi de recursos. A més, el professorat de secundària esmenta que la *sala del departament* és un espai propici per parlar amb els altres docents i compartir recursos, mentre que aquest espai no es considera tant important entre el professorat dels centres de primària. Un altre espai on el professorat realitza un intercanvi de

coneixement és a *l'àrea de menjar*, atès que els docents socialitzen i discuteixen sobre preocupacions vers la docència. L'accés als espais compartits també depèn de la proximitat de la pròpia aula.

3. *Centralització*: el nivell de presa de decisions al centre també condiciona l'aprenentatge informal. Tot i que el professorat sol tenir un alt nivell d'autonomia vers la docència a les aules i la direcció del centre no s'immisceix en la pràctica docent dels docents, la direcció del centre no dóna suport a les idees dels docents i les deslegitima.

A més, en el cas de professorat de primària i secundària, els obstacles que dificulten l'aprenentatge informal són la cultura organitzacional, les condicions de treball i el cicle anual de les activitats escolars, les quals es concreten específicament en una manca d'actitud de suport per part de la direcció de l'escola, la manca de suport econòmic, la distància territorial a l'hora d'assistir a seminaris i uns horaris inadequats (Kolenc, 2010). Així mateix, en el cas del professorat d'Educació Secundària, es considera positiu el sentiment de pertinença del professorat i una visió compartida de la comunitat docent per tal de fomentar l'aprenentatge informal (Thacker, 2017). Així mateix, en el cas de centres educatius no universitaris, també s'identifiquen múltiples factors organitzacionals que poden influir en l'aprenentatge informal del professorat (Gairín et al., 2020):

- La comunicació bidireccional
- L'obtenció ràpida i fàcil d'informació
- La possessió de bases de dades actualitzades sobre habilitats i competències
- El mesurament de desajustos en l'acompliment esperat i autèntic
- La difusió de les lliçons apreses
- El mesurament de resultats del temps i els recursos de formació
- La presa d'iniciatives
- L'oportunitat de treballar en allò que es vol
- La definició col·laborativa de línies estratègiques
- El control sobre els recursos
- L'assumpció de riscos calculats
- Els grups de treball
- La conciliació laboral i familiar
- El pensament global
- L'expressió d'opinions
- L'impacte de les decisions en la moral
- El treball conjunt de tota la comunitat educativa
- La recerca compartida de solucions als problemes
- El compartir experiències
- La disposició de tecnologia per col·laborar
- El suport a la participació d'activitats formatives
- L'actuació de mentors i formadors
- La recerca contínua de formes d'aprendre
- La coherència entre accions i valors

Pel que fa als factors organitzacionals que influeixen en l'aprenentatge informal de professorat amb càrrecs de lideratge en escoles de primària i secundària, aquests són el temps disponible per aprendre, les infraestructures, les compensacions

econòmiques i el reconeixement professional, sent la cultura organitzacional orientada a l'aprenentatge l'element que més influencia en la realització d'aquest aprenentatge informal (Rodríguez-Gómez et al., 2019). A més, el professorat de primària i secundària considera que el fet de tenir espais físics on poder compartir estones amb els companys/es i compartir experiències afavoreix l'aprenentatge informal (Muñoz & Rodríguez-Gómez, 2020).

Precisament, la disponibilitat de temps i espais per aprendre informalment, sigui de forma individual o col·lectiva, es considera el principal factor organitzatiu influent en l'aprenentatge informal del professorat de primària i secundària. Així mateix, la mida del centre també influeix en l'aprenentatge informal d'aquest professorat. En aquest sentit, els centres més petits faciliten que els docents es trobin per parlar i participar en projectes, atès que sol haver-hi unes relacions de confiança i un major sentiment de pertinença. A més, també hi ha altres condicionants organitzatius com la metodologia de treball i els objectius de la formació del centre, la cultura organitzativa, l'estabilitat de la plantilla i el reconeixement que faciliten l'aprenentatge informal. Per contra, les compensacions i incentius són aquells factors que menys influeixen en l'aparició d'aprenentatge informal. Pel que fa als factors vinculats al lloc de treball, les possibilitats d'innovar, experimentar i aplicar allò que s'ha après, així com la proximitat física amb els companys/es que permetin parlar i observar-los, propicien l'aprenentatge informal del professorat. En canvi, l'autonomia del professorat és una barrera, atès que és percebuda com una indiferència i una falta de suport de les persones directives. Així mateix, l'individualisme provoca que els docents no vulguin compartir aprenentatges amb la resta de professorat, cosa que també dificulta l'aprenentatge informal (López-Crespo, 2020).

Pel que fa el lideratge als centres de primària i secundària, les persones directives solen facilitar l'aprenentatge informal del professorat a partir d'una funció de gestió, proveint espais i recursos. Així mateix, també desenvolupen la funció de facilitadors mitjançant la gestió d'iniciatives o projectes a nivell de centre que suposin oportunitats d'aprendre pels docents. En canvi, les persones directives no solen desenvolupar la funció d'educadores, ja que no ofereixen ni orientació ni acompanyament al professorat. De la mateixa forma, tampoc porten a terme la funció de desenvolupadores, ja que no tendeixen a promoure l'apoderament del professorat ni l'assignació de noves tasques que puguin implicar un creixement professional (López-Crespo, 2020).

Per últim, també hi ha estudis que no es centren específicament en l'aprenentatge informal, però que s'hi relacionen indirectament. En aquest sentit, seguint amb docents de primària i secundària, també s'identifica que el clima d'aprenentatge té un efecte significatiu en el compromís amb la feina, el compromís amb l'organització i la satisfacció amb la vida. A més, la relació entre el clima d'aprenentatge i el compromís tant amb la feina com amb la organització del professorat està mediat per la satisfacció amb la feina. En aquest sentit, el clima d'aprenentatge s'erigeix com una eina que facilita activitats com el diàleg, l'aprenentatge en equip, l'apoderament a través d'una visió col·lectiva i un lideratge orientat a l'aprenentatge, que tenen lloc al centre de forma inherent i contribueixen a la motivació i satisfacció del professorat (Shoshani & Eldor, 2016). Al seu torn, també s'ha estudiat la relació entre els elements organitzacionals i la motivació del

professorat. Tot i que no es parla d'aprenentatge informal, s'apunta que el clima organitzacional, la justícia organitzacional, l'avaluació de l'assoliment i la salut organitzacional són claus per a la motivació dels docents (Viseu et al., 2016).

4.2.3. Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal en l'organització universitària

Les universitats del segle XXI han de promoure el desenvolupament de competències en els estudiants, com el pensament crític, la resolució de problemes, la innovació, la comprensió intercultural, la creativitat i l'alfabetització de les Tecnologies de la Informació i el Coneixement, entre d'altres. Per tant, el professorat universitari ha de facilitar el desenvolupament d'aquestes competències, canviant les pràctiques tradicionals (Lins da Silva, 2021; Yue, 2019). Malgrat que la universitat és una institució que ha d'educar per la vida, aquesta encara ha de superar enfocaments burocratitzants, funcionalistes i tecnològics. En aquest sentit, l'organització universitària hauria de considerar la formació en docència del professorat, atès que constitueix una part intrínseca de la professió docent. Aquesta formació institucionalitzada tant per ser inicial com contínua, combinant la formació i l'autoformació per tal de donar respostes als canvis incerts del context i del perfil de l'estudiantat (Imbernón, 2000).

De fet, la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior requereix un canvi de mentalitat per part del professorat universitari que és necessari que vingui acompanyat de polítiques i condicions organitzacionals que no deixi en decisions individuals la qualitat de la formació (Madrid, 2005). En definitiva, les institucions universitàries haurien d'oferir oportunitats de desenvolupament professional al professorat novell (Duță, 2012). La institucionalització de la formació hauria de produir-se tenint en compte els processos estructurals, comunicatius, polítics, de relacions de poder i de presa de decisions, promovent una major interacció entre les persones hi formen part. La institució universitària ha d'estar disposada a treballar per aquest objectiu, a la vegada que el professorat ha de sensibilitzar-se al respecte i col·laborar-hi (Imbernón, 2000).

En el cas del foment de l'aprenentatge informal, existeixen experiències d'alguns centres universitaris que intenten promoure'l a nivell institucional. Per exemple, a la Universidad Europea de Madrid s'ha implementat un programa de desenvolupament docent basat en el model 70:20:10. Aquest programa estableix que el 70% de les hores de formació docent han de provenir de l'autoaprenentatge al lloc de treball, és a dir, realitzant les funcions docents, de recerca o de gestió. El 20% prové de l'aprenentatge entre companys/es, ja sigui a través de l'observació formativa, la mentoria, la realització de projectes d'investigació-acció, la participació en comunitats de pràctica, en seminaris o xarxes socials. Per últim, un 10% comporta assistir a formació reglada tradicional, és a dir, cursos o programes formatius específics. Aquest programa permet personalitzar el desenvolupament docent de cada professor/a i ser flexible a l'hora de seleccionar les activitats formatives concretes i l'autonomia que s'atorga al professorat a l'hora d'aprendre (Ruiz-Rosillo et al., 2019). Tot i així, la complexitat de la professió docent cada vegada comporta que no es puguin generalitzar les mateixes accions en diferents contextos (Imbernón, 2000).

Tot i així, en termes generals, la universitat encara és una organització amb poc aprenentatge organitzatiu on, a causa de la descentralització de tasques, el professorat universitari reconeix un aprenentatge continuat mínim (de Arteche et al., 2016). A més, l'aprenentatge informal que realitza el professorat universitari novell sol estar impulsat per la passivitat de la institució vers l'aprenentatge, cosa que aboca al professorat que té interès en millorar a buscar vies que li proporcionin aprenentatges en docència per tal de desenvolupar la seva tasca docent (Encinar-Prat, 2016).

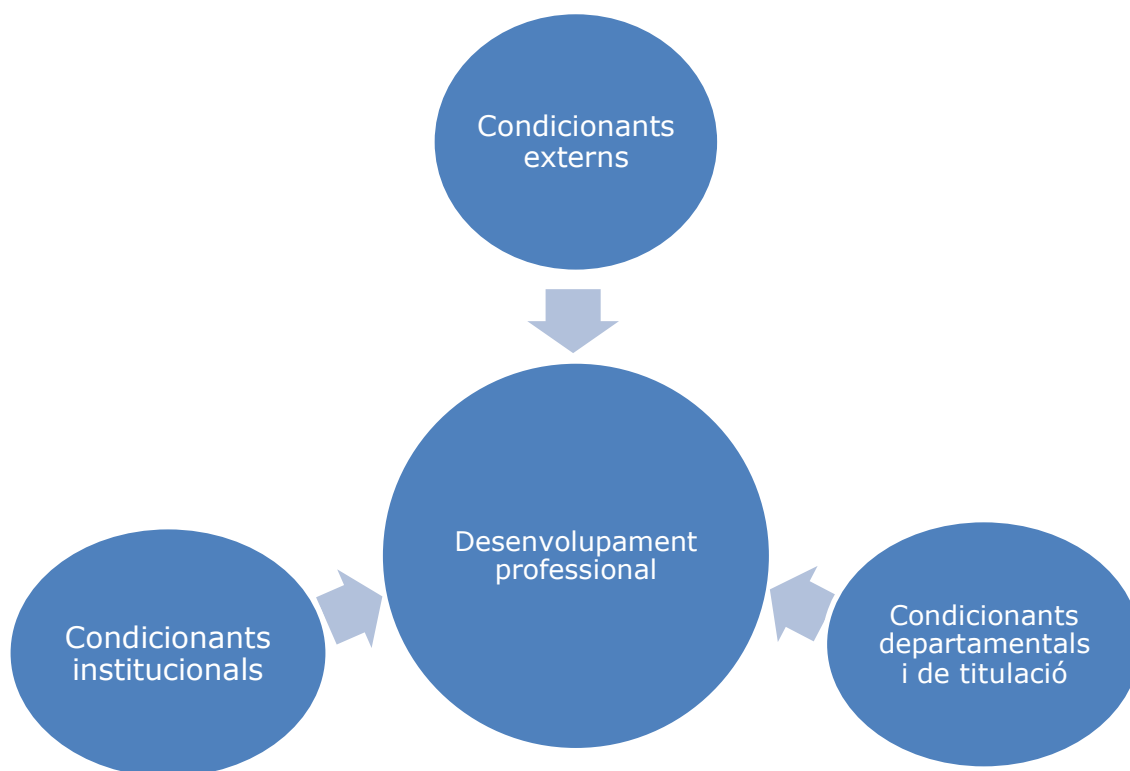
A l'hora d'estudiar la influència dels **elements organitzacionals en l'aprenentatge informal del professorat universitari**, cal tenir en compte la subjectivitat d'aquest fenomen, atès que un mateix element pot ser considerat com un facilitador per alguns docents universitaris i un inhibidor per d'altres (Van Eekelen et al., 2005). Tot i així, els estudis de la influència de l'organització universitària en l'aprenentatge informal del professorat universitari són escassos, per la qual cosa també s'han inclòs estudis referents als elements organitzacionals que influeixen en altres aspectes del desenvolupament professional del professorat universitari i que podrien tenir relació amb l'aprenentatge informal en docència.

En primer lloc, seria precís esmentar que per tal que l'aprenentatge informal tingui lloc per part del professorat universitari, cal que convergeixin tres contribucions a diferents nivells (Viskovic, 2006):

- **Contribució institucional:** les organitzacions universitàries tenen la responsabilitat de fomentar una cultura i un clima organitzacional que promogui l'aprenentatge en docència i vetlli per un desenvolupament professional del professorat. En aquest sentit, són necessàries polítiques que donin suport a les comunitats de professorat i destinin recursos a activitats que promoguin aquest aprenentatge, reduint la càrrega de treball del professorat novell, destinant temps en tutories entre professorat i finançant activitats de desenvolupant docent.
- **Contribució de la comunitat local:** l'equip docent ha d'implicar-se i adquirir compromís en el desenvolupament d'una comunitat de pràctica, on es pugui reflexionar i discutir sobre pràctiques docents i es realitzin activitats com la mentoria, l'observació a companys/es, el feedback, la realització d'un portafoli docent i les avaluacions en grup.
- **Contribució individual del professorat:** de manera individual, cada docent ha d'aportar coneixement a la resta de professorat, a la vegada que aprèn dels seus companys/es, adquirint així un major domini de les diferents competències docents i formant la seva identitat docent.

De forma similar, Feixas (2004) estableix tres tipus de condicionants que incideixen en el desenvolupament professional del professorat universitari en l'àmbit de la docència, sense focalitzar-se en l'aprenentatge informal. Aquests condicionants vinculats directament amb aspectes de l'organització poden ser tant facilitadors com limitadors del desenvolupament professional (vegeu Figura 15).

Figura 15: Condicionants del desenvolupament professional del professorat universitari



Font: Elaboració pròpia a partir de Feixas (2004).

Els condicionants esmentats a la Figura 15 tenen diferents graus d'incidència al desenvolupament professional del professorat universitari (Feixas, 2004):

- **Condicionants externs:** el perfil de l'estudiantat, el seu nivell d'entrada, el seu rendiment acadèmic, la seva desmotivació i la tipologia d'interaccions entre el professor/a i l'alumnat són factors essencials a l'hora de modificar aspectes del propi estil docent. De la mateixa manera, les puntuacions baixes als qüestionaris de satisfacció de l'estudiantat promouen que el professorat reflexioni, es replantegi la seva docència i introdueixi canvis a partir de les valoracions rebudes. Altres aspectes influents, tot i que en menor mesura, són els comentaris de companys/es i els canvis socials i tecnològics.
- **Condicionants institucionals:** la política d'avaluació de la universitat i el context Bolonya poden propiciar canvis en estil docent i, en menor mesura, la política de selecció i de promoció, així com els canvis al pla d'estudi. Tot i així, en general, aquesta tipologia de condicionants tenen poca influència en els canvis en la docència.
- **Condicionants departamentals i/o de titulació:** les exigències de l'àrea de coneixement, les exigències de la titulació, l'avaluació de la titulació i la figura de suport i de lideratge del departament són aspectes que poden condicionar el desenvolupament professional, tot i que tampoc són determinants per tal de canviar aspectes en docència.

Complementàriament, també s'ha identificat una classificació referent als factors organitzacionals que poden influir positivament o negativament el desenvolupament professional del professorat universitari (Leibowitz et al., 2015), sense focalitzar-se en l'aprenentatge informal:

1. *Història, geografia i recursos*: les diferències contextuais entre universitats en relació a la seva història, la ubicació geogràfica i l'assignació de recursos afecten a les universitats a l'hora d'atraure i retenir professorat. La disponibilitat de finançament també condiona les possibilitats de desenvolupament professional de les quals gaudeix el professorat. Així mateix, la càrrega de treball del professorat és una dificultat a l'hora de desenvolupar-se professionalment.
2. *Lideratge i processos administratius*: el professorat considera que un lideratge que dóna suport a les tasques de docència i d'aprenentatge és necessari pel desenvolupament professional. Una forma de visibilitzar aquest suport és la introducció de vicedegans especialitzats en ensenyament-aprenentatge. En aquest sentit, hi ha universitats més enfocades en la recerca que, malgrat la seva perspectiva, preparen millor el professorat per realitzar docència. En canvi, en universitats centrades en la docència, el professorat experimenta inestabilitat i canvis en el lideratge que no beneficien el seu desenvolupament docent. Per tant, els canvis en els lideratges, la manca de suport institucional i els processos administratius per la docència i l'aprenentatge implica una dificultat pel desenvolupament professional, mentre que un lideratge estable afavoreix aquest desenvolupament.
3. *Creences sobre la qualitat de la docència i el desenvolupament del professorat*: es refereix a la cultura de la institució, que normalitza certes pràctiques docents a partir de creences i valors instaurats en el si de l'organització universitària. Per altra banda, el personal acadèmic establert no sempre està interessat en el seu desenvolupament professional o en realitzar docència, a la vegada que hi ha la creença que per realitzar la tasca docent no és necessari suport ni formació.
4. *Relació recerca - docència*: el creixent requeriment sobre la producció científica que es demana al professorat fa que el desenvolupament docent del professorat quedi minvat. En algunes universitats més centrades en la recerca es tradueix en la pressió per publicar i obtenir finançament per les investigacions. En canvi, en algunes universitats centrades més en la docència, aquesta obligatorietat per publicar també acaba arribant, cosa que desmotiva els seus membres de cara a la docència.
5. *Reconeixement i valoració*: els incentius institucionals per la bona docència com, per exemple, premis de docència, l'assistència a formació pedagògica o els criteris per a la promoció relacionats amb la pròpia docència tenen una influència positiva en el desenvolupament professional.
6. *Capacitat, imatge i estatus de centres de formació*: disposar de centres a les pròpies universitats que liderin la formació del professorat pot influir

positivament o negativament en el desenvolupament del professorat segons la credibilitat que tinguin els seus membres i la capacitat d'establir relacions de confiança entre els acadèmics i els professionals d'aquests centres.

Així mateix, Feixas (2004) també identifica diferents factors més específics que influeixen en el desenvolupament de la trajectòria docent:

- *Formació i coneixement pedagògic:* programes de formació elaborats per les universitats que s'ofereixen al professorat de manera voluntària, tot i que només hi participen aquells docents interessats en millorar la seva pràctica docent.
- *Cultura col·laborativa i clima d'aprenentatge:* poden afavorir o impedir les oportunitats d'aprenentatge, així com el desenvolupament de la pròpia docència. Tenint en compte que a la universitat predomina una cultura professional individualista, aquest fet limita les possibilitats de desenvolupament professional col·lectiu. A més, també existeix una baixa estima a la docència a causa d'un reconeixement excessiu de la carrera investigadora. En canvi, el fet d'estar integrat en un equip facilita molt el desenvolupament docent.
- *Política del professorat:* la política d'avaluació del professorat ha d'estar en sintonia amb la política de formació i amb el model d'ensenyament-aprenentatge que es pretén aconseguir. Per exemple, la política de selecció i promoció dels docents universitaris hauria de vetllar per l'estabilitat laboral, ja que s'ha demostrat que la precarietat laboral afecta negativament al desenvolupament de les responsabilitats docents i investigadores dels docents.
- *Condicionaments socials:* factors socioculturals, polítics i econòmics que afecten al desenvolupament de la universitat i, al seu torn, al desenvolupament professional dels docents. Per altra banda, des d'una perspectiva personal, les relacions amb la família, amics i altres persones properes al professorat poden influir directament en l'aprenentatge dels docents. També hi poden haver barreres lingüístiques al respecte de llengües estrangeres.

Així mateix, també s'ha considerat tenir en compte els factors facilitadors (vegeu Taula 45) de la transferència de la formació reglada sobre docència pel fet que s'emmarquen dins del col·lectiu de professorat universitari i, per tant, podrien ser similars als facilitadors o barreres que pugui tenir el professorat a l'hora d'adquirir aprenentatges informals. En aquest sentit, l'únic facilitador fort de la transferència de la formació és el disseny de la formació. En canvi, existeixen un conjunt de facilitadors més dèbils que són la cultura docent d'equip, el feedback dels alumnes, els recursos, el reconeixement institucional i el suport dels coordinadors d'estudis. Per contra, es considera que l'organització personal i la capacitat de transferir, així com la disposició a canviar són les principals barreres per la transferència de la formació reglada (Acosta et al., 2016).

Taula 45: Factors condicionants de la transferència de la formació reglada sobre docència per part de professorat universitari

Factors	Definició
Disseny de la formació	Configuració i implementació adequada de la formació.
Cultura docent d'equip	Aspectes culturals d'un conjunt de docents, que pot variar segons la disciplina, i que avarca elements com la necessitat de companys/es que realitzin docència a les mateixes assignatures, el clima de suport, el feedback i les oportunitats per intercanviar experiències.
Feedback de l'alumnat	Importància de les opinions de l'alumnat per la pràctica docent i per la introducció de canvis orientats a la millora.
Reconeixement institucional	Expectatives del professorat sobre el reconeixement de l'organització dels seus esforços vers la transferència de la formació, així com de les expectatives de promocionar professionalment.
Suport dels coordinadors/es d'estudis	Suport per part de les persones supervidores de la docència, com els coordinadors/es de grau o els caps de Departament, entre d'altres.
Recursos	Recursos materials, humans i econòmics propis de l'organització.
Organització personal i la capacitat de transferir	Organització de la feina per part del professorat de manera que pugui planificar la transferència de la formació.
Disposició al canvi	Resistències al canvi per part del professorat.

Font: Elaboració pròpia a partir de Acosta et al. (2016).

Per altra banda, també s'han identificat elements que afecten la qualitat de vida laboral del professorat universitari. En primer lloc, s'emplacen els factors ocupacionals, que es componen pel salari, l'estabilitat laboral, l'equipament del lloc de feina, la càrrega de treball, la independència a la feina, la diversitat de tasques o les possibilitats de desenvolupament professional. En segon lloc, es troben els factors organitzacionals, formats per la justícia organitzacional, el sistema de beneficis, la promoció, la comunicació organitzacional, les relacions entre companys/es, una estructura flexible, entre d'altres. En tercer lloc, existeixen un conjunt de factors de gestió com la interacció i el suport entre els docents, el respecte, la delegació de responsabilitats, la possibilitat de prendre decisions, les expectatives vers el professorat, el suport dels càrrecs organitzacionals i la flexibilitat. Dels elements anteriors, la justícia organitzacional és un dels factors que més afecta la qualitat de vida laboral dels docents universitaris. Així mateix, també és important el fet d'assignar tasques al professorat segons el nivell de complexitat d'aquestes i el nivell d'expertesa dels docents, així com oferir oportunitats de creixement personal segons l'expertesa i la formació de cada persona (Ghashghaeizadeh, 2020).

Al seu torn, Kasule (2015) estableix diversos elements de la organització que són importants a l'hora d'adquirir competències d'innovació per part del professorat universitari a través de l'aprenentatge informal (vegeu Taula 46).

Taula 46: Factors influents en l'adquisició de competències d'innovació del professorat universitari

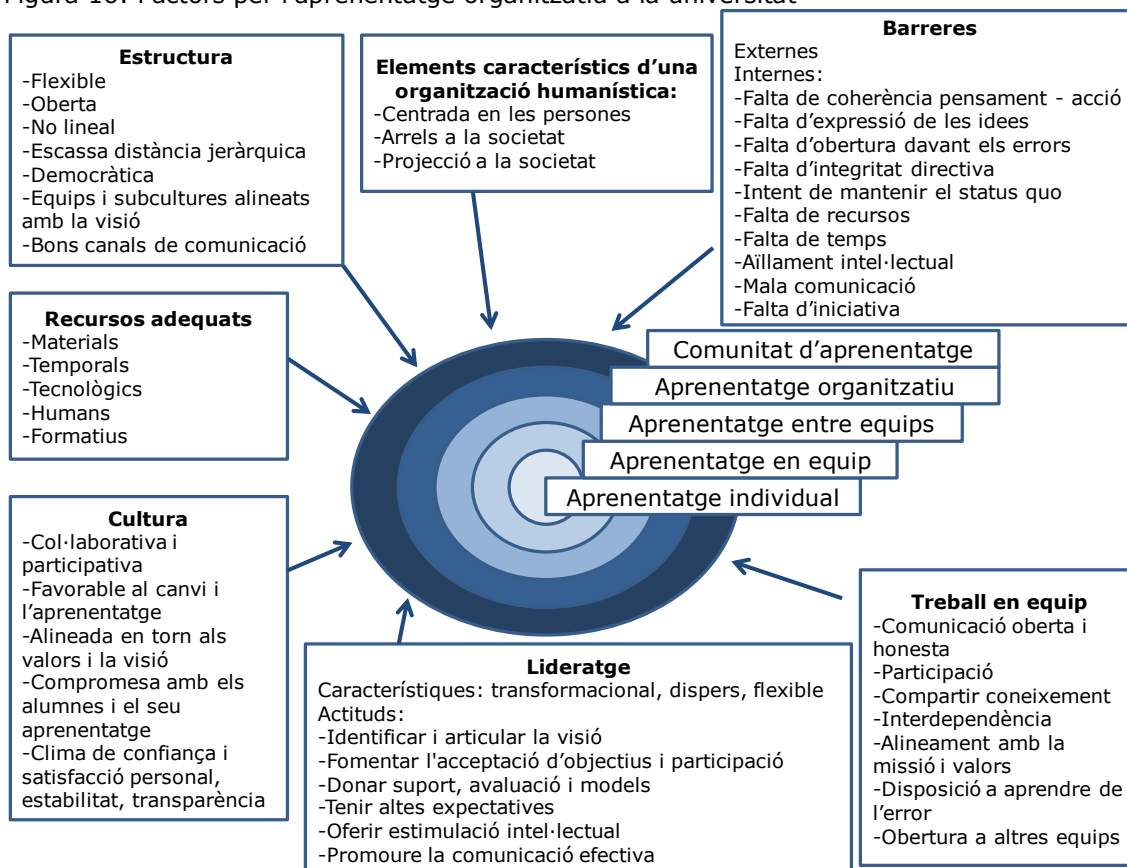
Factors higiènic	Factors motivacionals
<ul style="list-style-type: none"> • Polítiques i administració • Tipus de supervisió • Estabilitat laboral • Beneficis pels treballadors/es • Salari • Estatus • Relacions interpersonals amb els companys/es • Condicions laborals • Vida personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Increment de la responsabilitat • Reconeixement per l'assoliment • Tasques estimulants i reptadores • Augment de les oportunitats professionals i de desenvolupament • Motivació per l'assoliment personal

Font: Kasule (2015, p. 101).

Respecte la Taula 46, pel que fa als factors higiènic, els elements que més influeixen en l'adquisició de competències relacionades amb la innovació són les polítiques institucionals i l'administració, les condicions laborals, el salari, l'estabilitat laboral, els beneficis pels treballadors/es i el tipus de supervisió. En canvi, l'estatus dels treballadors/es i la vida personal són aquells aspectes que menys influeixen en el desenvolupament d'aquestes competències. Pel que fa als factors motivacionals, l'augment de les oportunitats professionals i de desenvolupament, l'assignació de tasques estimulants, el reconeixement de l'assoliment i l'atorgament de responsabilitat contribueixen en desenvolupar les competències d'innovació del professorat universitari. En canvi, la motivació per l'assoliment personal no té relació amb l'assoliment d'aquestes competències (Kasule, 2015).

Pel que fa l'aprenentatge organitzatiu a la universitat, Tintoré i Arbós (2013) estableixen una sèrie de factors que afavoreixen o dificulten aquest tipus d'aprenentatge (vegeu Figura 16).

Figura 16: Factors per l'aprenentatge organitzatiu a la universitat



Font: Elaboració pròpia a partir de Tintoré & Arbós (2013, p. 133).

Més concretament, en el cas del professorat universitari novell d'una universitat catalana, s'han identificat diferents elements organitzacionals (vegeu Taula 47) que actuen com a suports o barreres del seu aprenentatge informal sobre docència universitària (Encinar-Prat, 2016).

Taula 47: Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal del professorat universitari novell

Vies d'aprenentatge	Suports	Barreres
Assignació de tasques	-Docència en àrees afins a la pròpia recerca	-Sobrecàrrega de feina -Rotació d'assignatures -Poca possibilitat de rotació d'assignatures
Clima	-Accessibilitat a professorat amb càrrecs superiors -Accessibilitat als companys/es	-Conflictes -Manca de comunicació entre professorat -Diferència d'anys d'experiència entre professorat

Cultura	-Grup de recerca	-Assistència mínima del professorat -Individualització / aïllament -Manca de consciència de la importància de la docència -Manca d'interès del professorat per la docència -Manca de permeabilitat fora del grup de recerca -Resistència al canvi -Resistències a treballar amb equip -Resistència a l'avaluació -Sensació de pèrdua de temps
Lideratge	-Informació sobre l'oferta d'activitats d'aprenentatge sobre docència -Suport al professorat en l'organització d'iniciatives -Coordinació amb les coordinacions de titulació -Predisposició del professorat amb càrrecs superiors -Sensibilitat del lideratge femení	-Manca de persones de referència -Manca de predisposició del professorat amb càrrecs superiors -Manca de temps dels coordinadors/es -Manca d'idees de la coordinació
Política laboral del professorat	-Llibertat de càtedra	-Condicions contractuals del professorat associat -Reconeixement predominant de la recerca -Precarietat laboral
Política de formació	-Estructures de suport i acompanyament -Suport econòmic en l'assistència a congressos de docència	-Manca de feedback sobre la pròpia docència -Manca d'estructures de suport i acompanyament
Espais d'aprenentatge	-Acompanyament en assignatures compartides -Espais d'interacció amb professorat -Estructura de les classes amb contacte intensiu amb estudiants -Despatxos compartits -Organització d'iniciatives d'aprenentatge informal -Pàgines web institucionals	-Manca d'espais compartits -Manca de continuïtat de les iniciatives d'aprenentatge informal -Traves administratives per a la realització d'iniciatives

Font: Encinar-Prat (2016, p. 114-120).

En resum, els factors que poden condicionar l'aprenentatge informal i el desenvolupament professional són diversos. Un d'ells són els **elements arquitectònics**, com per exemple, les *aules*. El fet de millorar les condicions materials de les aules pot contribuir a incentivar la docència (Gros & Romañá, 2004). Tot i així, el professorat novell considera poc important l'organització espacial de l'aula perquè assumeix que les característiques arquitectòniques ja estan predeterminades per la distribució dels edificis universitaris existents (Benedito et al., 2001). Un altre espai és el *despatx*. En aquest sentit, el fet de

compartir despatx amb altres companys/es pot ser valorat de forma positiva, atès que atorga la possibilitat de poder aprendre de les persones amb les quals es comparteix l'espai. Tot i així, altres docents consideren que compartir despatx és negatiu, ja que d'aquesta manera no poden gaudir d'un espai tranquil (Van Eekelen et al., 2005). En aquest sentit, el despatx pot ser percebut pel propi professorat com un espai de llibertat o bé d'aïllament (Tomàs & Ion, 2008). Al seu torn, els *espais comuns* de la universitat com l'espai de la fotocopiadora, de la màquina de cafè o el restaurant semblen tenir molta importància a l'hora de fomentar la interacció entre el professorat i l'aprenentatge que se'n deriva (Van Waes et al., 2016). A més de la localització física, el fet que la universitat estigui preparada digitalment i, per tant, proporcioni accés a la tecnologia al professorat, també condiciona el seu aprenentatge informal en docència (Sjöberg & Holmgren, 2021).

Un altre element és el **clima organitzacional**. En aquest sentit, la col·laboració conjunta és vital a l'hora de crear un clima positiu que doni suport als estudiants, més enllà de l'àrea de coneixement. En aquest sentit, es valoren positivament vers l'aprenentatge les *relacions amb companys/es* que tendeixen a treballar en grup i comparteixen uns mateixos propòsits i valors (Viskovic, 2006). En aquest sentit, són essencials les converses amb altres companys, així com la comunicació entre el tutor/a i la integració al departament del professorat al departament (Sánchez-Claros, 2014). De fet, mentre que les relacions entre professorat universitari solen ser cordials, també s'evidencia una manca de cooperació entre el professorat i conflictes en el si dels departaments, els quals influeixen en el desenvolupament professional (Lozano et al., 2014). Pel que fa la comunicació amb els caps de Departament, hi ha professorat que considera que la qualitat de les comunicacions no és satisfactòria i necessita millorar, mentre que d'altres consideren que la comunicació amb els caps és oberta i eficient (Blašková et al., 2015a). En el cas del professorat novell també ocorre aquest fet, ja que mentre en alguns contextos aquesta comunicació és unidireccional (Feixas, 2002b), en d'altres s'esmenta un clima favorable pel que fa als companys/es i als càrrecs superiors i en d'altres, una manca de comunicació entre el professorat (Encinar-Prat, 2016).

Tanmateix, l'ambient laboral influeix amb la satisfacció laboral del professorat (Gutiérrez, 2020). En la mateixa línia, la *xarxa de contactes* té una gran influència en el desenvolupament professional del professorat, ja que permet mantenir converses sobre docència en el dia a dia. Aquesta xarxa de persones de més confiança sobretot es pot donar dintre de la mateixa disciplina, el mateix departament, la mateixa universitat o fora del context professional. El fet que es puguin engegar iniciatives de trobada per a l'intercanvi d'experiències i idees fomenta l'aprenentatge del professorat, a la vegada que el lideratge també pot contribuir a enfortir les relacions entre els membres de la universitat (Mårtensson, 2014). En la mateixa línia, és necessari que el professorat sigui més conscient de la seva xarxa professional i com aquesta pot ajudar a millorar la docència (Van Waes et al., 2016).

Un altre element influent en el desenvolupament professional del professorat universitari és la **cultura organitzacional** (Mårtensson, 2014), entesa com les actituds, els valors i el sentiment de pertinença dels membres d'un centre universitari (Viskovic, 2006). En aquest sentit, s'han identificat tres tipus de

cultures acadèmiques que contribueixen a socialitzar el professorat universitari (Austin, 1992):

- *Cultura disciplinar*: cada disciplina contempla determinades formes de pensament, relacions internes, tradicions, tòpics i símbols, així com una metodologia de recerca, referències bibliogràfiques i orientació cap a la docència.
- *Cultura de professió acadèmica*: les diferents facultats i escoles universitàries tenen diferents estructures organitzatives, funcions, objectius i concepcions de la realitat. Aquest fet influeix l'organització de la feina i la interacció amb els estudiants.
- *Cultura institucional*: l'organització determina regles internes de poder, normalitza situacions d'exercici professional i promou el desenvolupament d'hàbits.

Per exemple, la falta de missió i visió de la institució pot dificultar el desenvolupament professional (Erişen et al., 2009), tot i que la influència d'aquesta cultura en el professorat universitari ve determinada per la tensió entre la recerca i la docència i el nivell de col·laboració entre el professorat.

Per una banda, una de les orientacions de la cultura universitària és l'enfocament majoritari a la *producció científica*, mentre que la docència és infravalorada en el si dels Departaments (Medina et al., 2005; Skelton, 2012; Tomàs & Ion, 2008). Així mateix, els càrrecs organitzacionals tampoc donen importància ni suport a les oportunitats en l'àmbit de la docència pel professorat (Skelton, 2012). Aquesta manca d'interès del col·lectiu docent vers la docència comporta que l'aprenentatge del professorat universitari novell es vegi afectat negativament (Encinar-Prat, 2016). Per tant, tot i que institucionalment s'intenti vincular estretament la recerca i la docència, hi ha disfuncions en aquesta relació a causa de la importància que s'atorga a la recerca. De fet, la recerca permet adquirir un major prestigi i reconeixement de la universitat que la docència. En aquest sentit, els investigadors pre-doctorals pensen que són perjudicats per aquest model i solen percebre les dues funcions de forma aïllada (Ion & Castro, 2016; Tomàs & Ion, 2008). Malgrat que aquesta percepció, seria interessant fusionar ambdós conceptes i alhora fomentar que els estudiants participessin en la recerca, creant així una comunitat en la qual tant professorat com estudiantat poguessin generar converses intel·lectuals i aprendre d'aquestes (Bain, 2006; Duță & Foloștină, 2014a).

Per altra banda, la cultura universitària és més aviat és una *cultura individualista* amb una manca de reconeixement institucional vers la docència del professorat (Medina et al., 2005). Encara que el professorat novell reclami un treball col·laboratiu que s'oposa a l'actual cultura individualista i l'aïllament (Bozu & Manolescu, 2010), els és difícil treballar de forma col·laborativa amb altres docents del Departament o la Facultat, atès que es troben amb un entorn altament individualista (Feixas, 2002b; Tomàs & Ion, 2008) i la coordinació de l'equip docent amb qui comparteixen assignatures és escassa (Armengol et al., 2005; Gros & Romañá, 2004). Per tant, la manca de comunicació als departaments i la falta de treball en equip dificulta al desenvolupament professional (Erişen et al., 2009) i l'aprenentatge informal en docència. De fet, mentre que alguns docents perceben

que la cultura és positiva i orientada al desenvolupament professional del professorat, d'altres consideren el contrari. Aquest fet sol dependre dels companys/es i dels equips, així com de la seva voluntat de compartir el coneixement (Sjöberg & Holmgren, 2021).

Al mateix torn, la tradició de realitzar la pròpia tasca professional d'una manera individual i aïllada dels companys condiona negativament l'aprenentatge informal del professorat novell (Encinar-Prat, 2016). Tot i així, la influència del nivell de col·laboració entre el professorat en termes d'aprenentatge informal varia segons cada departament. Per exemple, hi ha departaments petits molt col·laboratius, així com departaments grans que tenen una planificació de reunions i una tradició de compartir recursos. Per contra, altres departaments tenen una cultura d'isolació i les discussions sobre docència són poques (Viskovic, 2006). No obstant, quan la cultura de l'organització és col·laborativa i es propicien activitats de suport i intercanvi entre docents, el professorat universitari es mostra més motivat per la seva activitat professional (Gutiérrez, 2020; Herrera et al., 2011). Per altra banda, també pot ocórrer que hi hagi un alt nivell de col·legialitat. Quan això passa, el professorat té "una consciència de compartir un sentit i un significat comú de les característiques de la identitat de la institució a la que es pertany. La *col·legialitat* requereix un alt nivell d'identificació amb la institució com a conjunt de valors, tradicions i pràctiques" (Tomàs & Ion, 2008).

A més, es considera que l'aprenentatge informal del professorat universitari és influenciat per les microcultures, les quals es poden definir com aquelles normes, accions recurrents, hàbits, assumpcions i tradicions institucionalitzades. En concret, es poden identificar quatre microcultures en les institucions d'Educació Superior (vegeu Figura 17) que influeixen la manera en com l'aprenentatge informal es desenvolupa (Roxå & Mårtensson, 2015).

Figura 17: Microcultures universitàries influents a l'aprenentatge informal

	Alt nivell de confiança Alta significança Llaços forts Sentiment de pertinença	Baix nivell de confiança Baixa significança Llaços dèbils Sentiment de coexistència
	ELS COMUNS	EL MERCAT
-Experiència de responsabilitat compartida -Fer les coses junts -Negociar què fer -Existeix un impacte del què fan els altres	Es comparteix una preocupació per la pràctica. Es negocia en relació a una mateixa preocupació. S'arriba al consens. <i>"Estem junts en això"</i>	Es comparteix una preocupació per la pràctica. Competició d'idees. Es negocia sota un ambient de conflicte. Les relacions estan formalitzades a través de contractes. <i>"Em cuido de mi"</i>
-Sense experiència de responsabilitat compartida -Fer les coses en paral·lel -Sense negociació	EL CLUB Els membres estan junts sense compartir les preocupacions. Les descripcions de la	EL QUADRAT Els membres comparteixen espai amb estranys sense preocupacions

-Sense interferència dels altres	pràctica no són reptadores. L'amistat i el consens són la màxima prioritat. "Sempre ens donem suport amb els altres"	col·lectives. Es consensua només quan és necessari. Les relacions entre els membres són intermitents. "Qui és aquesta gent?"
----------------------------------	---	---

Font: Roxå & Mårtensson (2015, p. 199).

També s'evidencia que un altre element influent que pot inhibir l'aprenentatge informal del professorat universitari està relacionat amb l'**assignació de tasques**. Més concretament, una de les problemàtiques que experimenta el professorat universitari és l'*alta càrrega docent* (Erişen et al., 2009), fet que també ocorre en el professorat novell (Medina et al., 2005). De fet, el professorat novell considera que seria necessari reduir la càrrega docent, atès que dificulta el seu desenvolupament professional (Concepción et al., 2015; Gros & Romañá, 2004).

A més, el professorat més jove ha de realitzar docència que no és propera al seu camp d'expertesa professional (Sánchez-Claros, 2014) o en *assignatures* bàsiques, cosa que pot ser extenuant per la gran càrrega de treball que suposa aquest encàrrec (Korhonen & Törmä, 2016). De fet, la preparació de l'assignatura sol ser una fase problemàtica, atès que els docents novells necessiten molt de temps per a l'especialització i d'elaboració pròpia del coneixement, però la universitat no aporta incentius per aquesta dedicació del professorat (Gros & Romañá, 2004). Malgrat això, en altres ocasions, s'ha identificat que la complexitat de les assignatures on es dóna docència no és percebuda com un problema pel professorat novell (Goenechea et al., 2020). Així mateix, l'alta *autonomia* del professorat també pot ser una barrera per l'aprenentatge informal, ja que no se'ls realitzen massa demandes explícites vers les seves tasques professionals (Van Eekelen et al., 2005).

La *manca de temps* derivada de la diversitat de funcions professionals és un altre aspecte que condiona el professorat universitari novell. El fet de combinar la docència, la recerca, el desenvolupament d'una tesi doctoral i, en el cas del professorat associat, una altra feina, també limita el desenvolupament professional en l'àmbit docent. Aquesta manca de temps també redueix les possibilitats de poder establir contactes amb la resta de professorat, així com per preparar les assignatures, ja sigui actualitzant el contingut o el material didàctic (Feixas, 2002b). De fet, la distribució d'hores de docència i el temps disponible per a la seva preparació també influeixen en l'aprenentatge informal realitzat (Sjöberg & Holmgren, 2021). Així mateix, la combinació de la docència, la recerca i la creixent càrrega de gestió comporta que el professorat novell experimenti alts nivells d'esgotament (Goenechea et al., 2020).

A més, el fet que el professorat universitari també hagi de respondre a la funció de la *investigació* comporta que li sigui difícil de trobar l'equilibri amb la docència. Això afegeix un element de pressió més, atès que a la universitat és valora més la recerca que la docència. De fet, s'atorguen trams de docència a tot el professorat, independentment de la qualitat de la seva docència, però, en canvi, això no passa amb els trams d'investigació. Per tant, combinar les dues funcions suposa una gran dedicació personal entorn a la docència, tot i que la falta d'incentius vers la

docència provoca que surtin beneficiats els que dediquen més de temps a la recerca (González-Soto, 2005; Gros & Romañá, 2004). Tot plegat fa que els professionals acadèmics experimentin uns nivells d'estrès creixents (Altbach et al., 2009) derivats per la pressió que experimenten per tal de publicar la seva recerca (Flecknoe et al., 2017).

Per últim, el fet que les universitats siguin institucions molt *burocràtiques* fa que això generi una quantitat extra de feina i falta de flexibilitat de cara el professorat (Ion & Castro, 2016). Per tant, el professorat ha de dedicar massa temps a qüestions administratives, cosa que comporta restar temps a la preparació de la docència (Duță & Foloștină, 2014a). De fet, aquesta sobrecàrrega de feina derivada de la multitud de tasques professionals comporta una dificultat en realitzar aprenentatges informals en docència per part del professorat novell (Encinar-Prat, 2016). No obstant, altres estudis indiquen que el professorat universitari novell acaba dedicant més temps a la docència, seguit de la investigació. En canvi, dedica poc temps a la gestió, la difusió de la recerca i la pròpia formació (Goenechea et al., 2020).

No obstant, existeix una discrepància entre les expectatives del professorat universitari novell abans d'entrar a treballar a la universitat amb la realitat respecte les funcions del seu lloc de treball. En aquest sentit, els docents troben pocs recursos i una alta pressió institucional, cosa que sumada a la dificultat en la promoció i la poca col·laboració entre el professorat fa que es produeixin canvis en les motivacions, les actituds i l'estil docent que, fins i tot, pot acabar derivant en l'abandonament del cos docent universitari (Feixas, 2002b).

Així mateix, el **lideratge** del professorat amb càrrecs universitaris és un altre aspecte que també pot influir en l'aprenentatge informal dels docents universitaris (Schreurs et al., 2016). De fet, l'aparició dels departaments com estructures acadèmiques organitzatives ha permès deixar enrere la direcció paternalista i ha facilitat l'organització entre els professionals, la continuïtat de les funcions de docència i recerca, un lideratge més democràtic i horitzontal i una gestió basada en la racionalitat (Armengol et al., 2009). En aquest sentit, la integració i socialització del professorat universitari novell hauria de començar al si dels Departaments, complint així la seva funció d'estructures formals de l'organització universitària que donen suport a les tasques de les àrees o unitats i que tenen la missió de fusionar la docència i la investigació. Aquests contextos haurien d'assumir l'orientació als docents principiants, així com l'intercanvi d'experiències, la recerca sobre docència i el perfeccionament professional (Feixas, 2002a).

Precisament, els docents novells que s'inicien en docència a la universitat necessiten orientació i suport per part del professorat experimentat (Bozu & Manolescu, 2010). Tot i així, el *suport que reben per part del Departament* és escàs (Gros & Romañá, 2004), al qual se li suma una falta de comprensió per part del professorat més experimentat (Feixas, 2002b). En altres casos, el professorat novell considera bona l'*accessibilitat al professorat amb càrrecs superiors*, com poden ser els coordinadors/es de titulació, caps d'Unitat o professorat amb una categoria professional més elevada, cosa que contribueix a aprendre informalment sobre docència. Així mateix, les persones amb responsabilitats donen suport a l'hora d'organitzar iniciatives docents que sorgeixen del professorat novell. Tot i així, quan això no passa, l'aprenentatge informal pot quedar minvat (Encinar-Prat,

2016). Per tant, aquest fet ocorre de forma diferenciada segons el Departament. Per exemple, mentre que alguns caps de departament comparteixen la seva experiència amb el professorat del mateix departament, d'altres no mostren interès en l'educació i són poc receptius a l'hora de realitzar innovacions educatives, cosa que dificulta que el professorat pugui aplicar pràctiques apreses mitjançant l'aprenentatge informal (Schreurs et al., 2016).

En aquest sentit, el lideratge també pot contribuir a enfortir les relacions entre els membres de la universitat (Mårtensson, 2014), a la vegada que és essencial poder comptar amb la voluntat de persones amb càrrecs per tal d'institucionalitzar i reconèixer iniciatives docents que el professorat pugui proposar (Armengol et al., 2009). Contràriament, la falta de lideratge condiona negativament el desenvolupament professional (Erişen et al., 2009). Una altra forma de tenir un suport per part de la institució universitària és el fet de disposar d'un mentor. Aquesta mentoria pot ser realitzada pels directors/es de tesi, els investigadors/es principals dels projectes de recerca, el professorat catedràtic de la pròpia àrea de coneixement i els directors/es o companys/es de Departament. Tot i així, normalment aquesta mentoria no té lloc i, en aquells casos en que sí que es dona, el mentor majoritàriament sol ser un home (Lozano et al., 2014).

Pel que fa a la **política laboral**, aquest és un altre element que pot condicionar l'aprenentatge i el desenvolupament professional. En aquest sentit, la carrera acadèmica determina les etapes per les quals el personal docent i investigador pot transitar en el transcurs de la seva vida professional a la universitat. Aquestes etapes prenen forma de *categories professionals* del personal acadèmic, cadascuna de les quals implica haver assolit un conjunt de condicions (Toledo, 2019b). Així mateix, seria precís esmentar que les categories de professorat universitari són molt diverses i impliquen diferents tipus de relació amb l'estructura de l'organització, el procés de socialització, la disponibilitat de recursos i la seva continuïtat laboral. Això comporta que el professorat novell tingui diversos tipus de percepcions en relació a la seva situació professional, sent el col·lectiu més afectat pel sistema. De fet, els docents novells tenen una pressió major per integrar-se en les dinàmiques de funcionament d'equip i d'un departament específic influenciats per l'atmosfera derivada dels canvis en l'Espai Europeu d'Educació Superior. Tot i això, aquest fet depèn de les seves condicions, que poden ser diverses. Per exemple, el professorat novell troba moltes dificultats quan té una *vinculació* a la universitat i al departament feble, les seves perspectives de continuïtat professional futures són incertes i si la docència que realitza no és propera al seu camp d'expertesa professional. En canvi, el fet de començar a ser docent a la universitat gràcies al gaudi d'una beca permet una integració progressiva i una forta identitat. En aquest sentit, és més fàcil que els docents estiguin integrats al sistema, segueixin les normes establertes per l'organització, així com la carrera professional que està determinada (Sánchez-Claros, 2014). Per altra banda, el professorat que té un contracte a temps parcial no se sent tant inclòs en la institució com aquells que tenen una dedicació complerta (Viskovic, 2006).

Una de les condicions per obtenir *promocions*, estabilitat laboral i accés a oportunitats en l'àmbit de la recerca és la producció científica. Per tal que aquesta producció científica sigui acceptada, la recerca ha de sotmetre's a uns criteris que certifiquin l'impacte científic, malgrat que aquests indicadors de qualitat parteixen

d'una concepció més propera al camp de les ciències experimentals, en detriment a la naturalesa de la investigació en ciències socials i les humanitats (Toledo, 2019b). A tall d'exemple, per tal obtenir *l'acreditació de professorat* lector en el sistema català els criteris que es tenen en compte són els següents (Agència de Qualitat Universitària [AQU], 2019):

- *Experiència investigadora*: publicacions, participació en projectes de recerca, contribucions a congressos, estades en centres de recerca, direcció d'activitats de recerca i desenvolupament, i transferència de tecnologia, patents, models d'utilitat i altres resultats.
- *Formació acadèmica*: predoctoral, doctoral i postdoctoral.
- *Experiència docent*: trajectòria docent universitària, informes valoratius i innovació docent.

Tot i així, malgrat que es consideren tres tipus de mèrits, seria precís destacar que el pes de cadascun d'ells és diferent, el qual també canvia segons l'àmbit de coneixement del professorat (vegeu Taula 48). En aquest sentit, el mèrit que es valora amb un percentatge més elevat és l'experiència investigadora, mentre que l'experiència docent té un pes molt menor (AQU, 2019).

Taula 48: Factors organitzatius influents en l'aprenentatge informal

Àmbit de coneixement	Formació acadèmica	Experiència investigadora	Experiència docent
Humanitats	15%	60%	25%
Ciències socials	20%	60%	20%
Ciències	20%	65%	15%
Ciències de la vida	20%	65%	15%
Ciències mèdiques i de la salut	20%	65%	15%
Enginyeria i Arquitectura	15%	65%	20%

Font: Elaboració pròpia a partir d'AQU (2019).

Aquest procés comporta un *desequilibri entre les funcions de recerca i docència* que fa que si el professorat no ha publicat articles científics no pugui promocionar-se encara que s'hagi dedicat molt a la docència. Paradoxalment, la docència sol ser una condició per poder treballar a la universitat, però que, en canvi, ser un bon professor no està valorat a l'hora d'entrar a la universitat. Tot i que en alguns casos, des de la pròpia universitat s'ha intentat posar en valorar la docència com, per exemple, oferint premis de docència, el professorat creu que els recursos de suport que se'ls atorguen no són suficients. Això comporta que el professorat acabi prioritzant la recerca en lloc de la docència i, per tant, no dediqui tants esforços a intentar aprendre sobre aspectes relacionats amb la innovació educativa (Field, 2015). Per tant, el reconeixement predominant que té la recerca en les acreditacions del professorat per la seva promoció laboral contribueix a minvar la dedicació del professorat a la docència i, per tant, acaba afectant negativament a l'aprenentatge informal dels docents novells (Encinar-Prat, 2016).

De fet, com que la promoció a la universitat té més en consideració els mèrits en recerca que en docència, el professorat universitari novell reclama la necessitat d'augmentar la importància de la docència en aquests processos de promoció, tot i que no ho reclama de la tercera funció universitària, la gestió (Benedito et al., 2001). Amb tot, seria necessari repensar el sistema d'avaluació i de reconeixement del professorat sense que aquest es redueixi a l'antiguitat (Pagès, 2014).

Així mateix, el professorat també presenta inquietud respecte la manca d'*estabilitat laboral* a la universitat i per la visió creixent de la universitat com una institució orientada a la maximització de beneficis i a la captació del màxim nombre d'estudiants. Per aquests motius, l'interès del professorat per la docència decau (Field, 2015). Precisament, un nombre molt elevat de professorat està contractat a mitja jornada. A més, la diferència de *salaris* entre països també comporta una migració d'acadèmics cap aquells països on són més remunerats (Altbach et al., 2009). Tot i així, el professorat universitari també pensa que la mobilitat dels docents entre universitats a nivell internacional permet aprendre noves maneres de realitzar la docència, considerar la carrera professional des d'una perspectiva de l'educació al llarg de la vida i fomentar una estreta relació entre l'activitat docent i la investigadora (Duță & Rafailă, 2014a).

De fet, el salari i els incentius són aspectes que influeixen en la satisfacció laboral del professorat (Gutiérrez, 2020). A més, la precarietat laboral es fa més evident en el professorat novell, atès que aquests docents tenen una càrrega docent igual a la dels professorat funcionaris amb un sou més baix i unes baixes perspectives de promoció laboral (Feixas, 2002b). Si a més, aquest professorat novell és associat, experimenta unes limitacions derivades de la seva tipologia de contracte que li comporten una poca presència a la universitat a causa de les obligacions laborals en una altra feina i incertesa vers la seva continuïtat laboral a la universitat, condicionant negativament l'aprenentatge informal en docència (Encinar-Prat, 2016). Així doncs, la falta d'estabilitat professional i l'incertesa davant les possibilitats de continuar la carrera acadèmica a la universitat fa que el professorat vegi la seva professió des d'una perspectiva pessimista. En canvi, la possibilitat d'aconseguir una certa estabilitat provoca efectes positius, com una major motivació per la pràctica docent i l'oportunitat per demostrar la pròpia vocació (Bozu & Manolescu, 2010). Tot i així, l'escassetat de llocs de treball a la universitat provoca que la competitivitat entre professorat augmenti (Goenechea et al., 2020).

Finalment, els canvis que han patit les universitats a causa de la irrupció de la tecnologia, els canvis en les polítiques públiques i la massificació de les universitats han promogut una competició creixent i que la docència del professorat cada vegada més sigui avaluada a través de les *avaluacions dels estudiants* (Ross et al., 2016). En aquest sentit, com que els comentaris dels estudiants són públics de cara les institucions d'Educació Superior, la pressió del professorat per satisfer les necessitats dels alumnes és cada vegada més alta (Thomas et al., 2016). Tot i així, també s'observen casos en què el resultat d'aquestes enquestes d'avaluació del professorat no es tenen en consideració posteriorment per a millorar o prendre decisions (Gros & Romañá, 2004).

Pel que fa a la **política de formació**, en el context espanyol precisament destaca la *falta de formació* enfocada al professorat universitari sobre el nou procés

d'ensenyament-aprenentatge derivat de l'adaptació al Procés Bolonya (Madrid, 2005; Valcárcel, 2003). Tot i així, en els últims anys s'ha començat a assumir que no es produirà cap canvi si no es dóna importància a la formació al personal docent i investigador i, per tant, s'ha evidenciat la importància de formar el professorat per la docència (González-Soto, 2005). Per tant, com que el professorat novell no presenta una formació prèvia (Hinojo et al., 2020; Feixas, 2002b), cada vegada més s'està oferint formació des de la universitats (Hervas & Medina, 2020). Malgrat tot, la manca d'orientació a nivell de departament pot dificultar el desenvolupament professional dels docents universitaris (Erişen et al., 2009). En aquest sentit, a l'hora de plantejar-se com motivar el professorat, les organitzacions d'Educació Superior haurien de definir la política de formació del professorat (Pagès, 2014). Tot i així, el professorat no demana cursos formatius estàndards, sinó que aposta per la creació de comunitats de pràctica o d'aprenentatge on es puguin compartir situacions reals (Bozu & Manolescu, 2010).

Tanmateix, els *espais d'aprenentatge* que la universitat posa a disposició del professorat també condicionen el desenvolupament professional del professorat. Un d'aquests espais són la realització de seminaris o bé *serveis específics* de la universitat que no només ofereixen formació reglada, sinó també atenció i orientació personalitzada (Viskovic, 2006). En aquest sentit, hi ha universitats que presenten unitats que promouen l'aprenentatge informal del professorat universitari docent, tot basant-se en el lideratge distributiu. Aquest servei s'hauria de sostenir, per exemple, en l'observació i el feedback entre iguals, l'organització de seminaris per intercanviar experiències docents, l'elaboració d'un portafoli per fer conscients als docents de l'aprenentatge de la seva pràctica diària i l'atorgament de possibilitats de desenvolupament professional, tot equilibrant la recerca i la docència (Moritz et al., 2021)

Pel que fa als *seminaris* d'intercanvi d'experiències docents, és necessari que hi hagi històries de docència on es mostrin bones pràctiques de cara al professorat novell, a la vegada que es creï una xarxa professional que ajudi a millorar la docència (Van Waes et al., 2016). Per tant, el fet que es puguin engegar iniciatives de trobada per a l'intercanvi d'experiències i idees fomenta l'aprenentatge del professorat (Mårtensson, 2014), ja que de fet els docents novells troben a faltar espais compartits amb docents experts per poder intercanviar experiències i resoldre dubtes (Feixas, 2002b). Tot i així, la valoració d'aquestes oportunitats per part dels docents també difereix depenent dels seus interessos. Mentre que hi ha professorat que valora positivament aquestes possibilitats, altres estan més focalitzats en formar-se en la seva pròpia disciplina i presenten resistències a l'hora de realitzar canvis en docència (Valcárcel, 2003; Viskovic, 2006). Tot i així, des de la perspectiva del professorat novell d'una universitat catalana, des de les institucions universitàries es porten a terme poques activitats d'aprenentatge informal. Quan aquestes tenen lloc, especialment estan basades en l'assistència a conferències sobre docència, la participació en grups de treball, l'intercanvi de materials entre professionals, l'oportunitat de realitzar docència i l'assistència a seminaris de recerca (Encinar-Prat, 2016).

Per últim, també hi ha aspectes de l'**organització de la formació universitària** que poden condicionar el professorat universitari. Per exemple, les elevades *ràtios* d'estudiants que el professorat té a classe dificulten la millora de la docència i el

desenvolupament professional (Erişen et al., 2009; Feixas, 2002b; Gros & Romañá, 2004; Medina et al., 2005). Així mateix, s'identifica un alt nivell d'estrès que afecta al professorat derivat de la diversitat d'estudiants (Flecknoe et al., 2017). Complementàriament, les exigències de *l'àrea de coneixement i de la titulació* on es realitza docència també poden influir en el desenvolupament professional del professorat novell (Feixas, 2004).

4.3. Propostes per l'aprenentatge informal i el desenvolupament professional del professorat novell

Els estudis sobre les propostes vers l'aprenentatge informal del professorat universitari novell són escassos, tot i que sí que s'han estudiat prèviament les estratègies que es poden utilitzar per tal de millorar el desenvolupament professional del professorat universitari.

En general, els docents universitaris troben una **manca d'incentius** per a la dedicació docent (Gros & Romañá, 2004). En aquest sentit, el professorat universitari novell pensa que són necessàries organitzacions que proporcionin "els recursos adequats i suficients, suport i reconeixement institucional a la innovació i una cultura acadèmica basada en la col·laboració" (Medina et al., 2005, p. 15). Així mateix, caldria que la universitat posés més esforços en preparar el professorat per la docència (González-Soto, 2005).

En el cas del foment de la motivació del professorat universitari, s'han identificat diferents estratègies que poden influenciar la seva motivació (Blašková & Blaško 2014; Blašková et al., 2015b), les quals es poden classificar en elements remuneratius o elements no remuneratius (vegeu Taula 49).

Taula 49: Elements influents en la motivació del professorat universitari

Elements remuneratius	Elements no remuneratius
<ul style="list-style-type: none"> • Recompenses per una càrrega addicional • Reconeixement i elogis • Promoció laboral • Activitats formatives • Espai per la independència 	<ul style="list-style-type: none"> • Interès per les opinions • Proporcionar informació requerida • Bones relacions • Justícia dels superiors • Amenaces i sancions

Font: Elaboració pròpia a partir de Blašková & Blaško (2014) i Blašková et al. (2015b).

Dels aspectes inclosos a la Taula 49, hi ha elements remuneratius que tenen un impacte motivador alt, però hi ha més elements no econòmics que encara són més efectius. En aquest sentit, els elements que incrementen la motivació del professorat universitari que es donen amb una major freqüència són l'espai per la independència, el reconeixement i els elogis, i l'interès per les opinions, mentre que les amenaces i rebre la informació requerida es donen menys freqüentment en el si de l'organització universitària. En canvi, en termes d'eficiència, el professorat universitari considera que els aspectes més motivadors són l'espai per la independència, la justícia dels càrrecs superiors, les bones relacions i les recompenses per una càrrega addicional. En canvi, els elements menys efectius per augmentar la motivació són les amenaces i sancions. Amb tot, l'espai per la independència és considerat l'element més freqüent i, a la vegada, el més eficient per augmentar la motivació dels docents, tant per dones com per homes, així com

per totes les categories professionals (Blašková & Blaško, 2014; Blašková et al., 2015b).

A més, segons la facultat on el professorat estigui adscrit, els elements remuneratius o no remuneratius difereixen molt. Tot i així, les universitats no han desenvolupat una estratègia motivacional basada en motivadors no econòmics a causa de la manca d'interès dels caps de departament en conèixer i millorar la motivació del professorat. Aquest fet provoca que la satisfacció i la motivació dels docents sigui bastant baixa (Blašková & Blaško, 2014). De fet, el professorat milloraria els seus esforços entorn a la seva professió i incrementaria el seu rendiment si els gestors universitaris fomentessin més la seva motivació. En aquest sentit, es considera essencial que el professorat amb càrrecs universitaris tingui en compte la motivació dels seus companys/es i faciliti aquesta motivació vers la docència (Blašková et al., 2015b).

A més, per tal de millorar la motivació i la competència professional en el domini de la pròpia disciplina, són necessaris recursos organitzacionals i econòmics, però aquests han d'anar acompanyats també per la motivació intrínseca del professorat. Algunes de les propostes realitzades pel propi professorat per tal d'augmentar la seva motivació són les següents (Blašková et al., 2015a):

- Recompenses financeres
- Eliminació de la burocràcia
- Imparcialitat dels superiors
- Construcció de bones relacions
- Desenvolupament i formació
- Proporcionar la informació necessària
- Canvi de les normes dels pressupostos
- Millora de l'entorn del treball
- Nou enfocament de gestió
- Elogi i reconeixement
- Coneixement dels èxits dels graduats
- Augment de les habilitats dels gerents
- Principis de la remuneració
- Reconeixement dels resultats i de les qualitats
- Creixement de la carrera professional
- Respecte i estima

Al seu torn, també es considera clau la complementarietat entre la implicació del propi professorat universitari i les decisions en la gestió universitària, que tenen incidència en la formació del professorat. Així mateix, per tal de promoure l'excel·lència del professorat universitari en els àmbits de docència, recerca i gestió existeixen diferents mecanismes d'incentivació que es regulen mitjançant l'avaluació del professorat. L'avaluació de la qualitat docent implica consultar a l'estudiantat, tot i que les seves opinions no poden ser l'única font d'informació per a determinar la qualitat docent i, conseqüentment, uns incentius determinats. Aquests incentius poden ser individuals o grupals i prenen forma d'incentius estatals, autonòmics i institucionals, els quals, a més, tenen un caràcter retributiu, acadèmic o de promoció (Valcárcel, 2003):

- *Complements retributius*: compensacions econòmiques estables, com els quinquennis docents o els sexennis de recerca. De vegades, aquests augmenten la satisfacció del professorat, però no la qualitat de les seves funcions professionals.
- *Recompenses acadèmiques*: canvis en l'activitat universitària, anys sabàtics, ajudes per projectes, permisos especials, premis acadèmics, assignació de recursos extraordinaris als departaments o incentius per la formació.
- *Promoció professional*: ascensió de categoria professional gràcies a determinats premis professionals.

Tot i que els incentius poden promoure el compliment de les obligacions del professorat, també poden comportar que els canvis realitzats siguin superficials. Per exemple, el fet d'augmentar la freqüència de participació en comissions no comporta una traducció automàtica a una major implicació del professorat. Algunes de les estratègies per minimitzar els aspectes negatius dels incentius són (Valcárcel, 2003):

- Designar una comissió d'incentius que es responsabilitzi de fer propostes i vetllar pel procés d'avaluació.
- Conjugar el sistema salarial amb sistemes d'assignació de recursos a persones, centres i departaments.
- Combinar els incentius orientats a premiar l'excel·lència i els orientats a donar suport a les millores.
- Vetllar per tal que hi hagi incentius diversos, tant individuals com grupals.
- Assegurar la participació del professorat i dels seus representants, oferint oportunitats de reclamació.
- Elaborar i recollir indicadors que permetin realitzar una avaluació formativa i sumativa de la incidència de la incentivació de la qualitat.
- Realitzar avaluacions qualitatives, longitudinals, contextualitzades i diferenciades.
- Explorar les unitats d'anàlisi individuals, grupals, organitzacionals i institucionals per tal de tenir una visió més holística de la realitat universitària.
- Concedir més protagonisme a incentivacions amb activitats de formació i d'innovació.

En la mateixa línia, considerant que els incentius que té el professorat universitari per actualitzar les seves competències al llarg de la seva carrera professional són escassos, se'n proposen alguns (Tejada, 2013):

1. Consideració del perfil professional i professionalització com a marc de referència pel disseny de la formació, tant inicial com contínua del professorat: es considera rellevant establir diferents nivells de qualificació que poden estar determinats per les categories professionals del professorat universitari.
2. L'acció i la pràctica professional com a referent i com estratègies formatives: cal introduir la reflexió en i per l'acció, la dimensió ètica i la lògica d'aprenentatge continu, responent a les necessitats reals de formació en el

propri lloc de treball. Alguns exemples podrien ser la investigació-acció, l'aprenentatge autònom, els tallers de formació o les comunitats d'aprenentatge.

3. El paper de la formació inicial i contínua: el desenvolupament i la formació del professorat s'ha de considerar essencial i, consegüentment, s'han d'oferir oportunitats d'aprenentatge de forma permanent que combinin l'aprenentatge formal i informal. Per exemple, es podria participar en un programa d'incorporació durant els primers anys de la professió, disposar d'un servei d'orientació, estar en contacte amb professorat experimentat o participar en debats periòdics.
4. Selecció dels continguts de la formació de formadors, actualitzant-los de manera que temàtiques com l'alfabetització digital, la promoció d'intercanvis intra i interinstitucionals i la integració disciplinària siguin contemplats.
5. Creació de xarxes de formadors, tant de forma interna com externa, que propiciïn l'assessorament i la creació i gestió del coneixement.
6. Internacionalització de la formació de formadors, fomentant la mobilitat del professorat.
7. Reconeixement, acreditació i certificació de les competències desenvolupades pel professorat.
8. Gestió de les competències professionals, adoptant un sistema de gestió de recursos humans basat en competències que permetin al professorat desenvolupar-se al màxim professionalment en el marc d'un plantejament d'aprenentatge permanent.

Així mateix, el professorat universitari considera que fan falta iniciatives impulsades des de la pròpia universitat que contribueixin al seu desenvolupament professional. Això es tradueix en suport per part de la institució des d'un punt de vista econòmic, administratiu i de recursos, així com també des d'un punt de vista de millora de la comunicació interpersonal i de la col·laboració entre els diferents membres. A més, també es considera imprescindible participar en cursos de formació, així com també desenvolupar l'aprenentatge al mateix lloc de treball. El professorat també necessita més temps per poder dedicar a la docència, potenciar la mobilitat internacional dels docents com a via d'aprenentatge i vincular més estretament la docència i la recerca (Duță & Foloștină, 2014a). Addicionalment, des de la institució es pot fomentar l'ús de les avaluacions dels estudiants, es poden realitzar avaluacions competencials als docents, crear comunitats de pràctica i d'aprenentatge, introduir criteris de promoció vinculats a la docència, atorgar premis de docència, entre d'altres (Hénard & Roseveare, 2012). En la mateixa línia, algunes estratègies que faciliten una major satisfacció laboral i la reducció de la rotació de professorat a les universitats són l'impuls del creixement professional, el foment d'una cultura de participació tenint en compte l'estil de lideratge, la millora de les condicions laborals, la millora dels salaris i la creació d'un programa d'incentius (Gutiérrez, 2020).

Finalment, en una universitat catalana també s'han evidenciat propostes que serien necessàries per tal de fomentar l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell (Encinar-Prat, 2016):

- Activitats de socialització
- Assignació d'assignatures afins a la pròpia recerca

- Augment de la comunicació entre professorat
- Avaluació de la docència del professorat
- Creació d'equips docents
- Espais d'intercanvi d'experiències
- Formació reglada
- Intercanvis a universitats estrangeres
- Major reconeixement de la docència en les acreditacions
- Manca de necessitat d'iniciatives d'aprenentatge informal
- Mentoria
- Observació activa de professorat
- Projectes d'innovació
- Protocol d'acollida per professorat novell
- Reducció horària
- Reunions de coordinació de professorat
- Seminaris de recerca
- Suport administratiu per a la realització de projectes
- Xarxes d'intercanvi de recursos

De les anteriors estratègies, la proposta més demanada és el foment d'espais o seminaris d'intercanvi d'experiències sobre docència que permetin reflexionar sobre la docència, intercanviar informació entre els docents i consultar dubtes derivats de la pròpia pràctica amb professorat, independentment de la seva experiència. Així mateix, també es considera convenient aprofitar les reunions de coordinació a diferents nivells per intercanviar experiències, més enllà de les tasques burocràtiques de coordinació. En aquest sentit, es considera important que el professorat prengui consciència de la utilitat que tenen aquestes reunions com a espais d'interacció i aprenentatge, a la vegada que es remarca la necessitat de fomentar l'assistència de tot el professorat en aquestes perquè l'aprenentatge pugui ser més enriquidor i s'adquireixi una perspectiva global dels estudis en què s'està implicat. Per contra, també s'evidencia que l'aprenentatge informal ha de ser complementat a través de la formació reglada, que permeti adquirir una base teòrica sobre docència (Encinar-Prat, 2016).

4.4. Síntesi d'elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal

Amb la finalitat de construir una conceptualització que serveixi de base per l'estudi de camp de la present recerca, a partir de la revisió teòrica realitzada s'ha configurat una classificació pròpia dels elements organitzacionals que, depenent de la forma com s'articulin en el si de l'organització, podrien ser facilitadors o barreres per tal que l'aprenentatge a les organitzacions tingui lloc. De la mateixa manera, aquests elements poden guiar les propostes institucionals a implementar per tal de fomentar l'aprenentatge informal (vegeu Taula 50).

Taula 50: Síntesi dels elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal

Factors organitzatius	Descripció	Sub-elements	Autors/es de referència
Elements arquitectònics	Estructura dels edificis universitaris	Aules	(Benedito et al., 2001; Encinar-Prat, 2016; Gros & Romañá, 2004; Jurasaitė-

	que poden propiciar interaccions professionals i aprenentatge informal.		Harbison & Rex, 2010; Lohman & Woolf, 2001)
		Despatxos	(Blašková & Blaško, 2014; Blašková et al., 2015b; Encinar-Prat, 2016; Lohman & Woolf, 2001; Tomàs & Ion, 2008; Van Eekelen et al., 2005)
		Zones comunes	(Berg & Chyung, 2008; Ellinger & Cseh, 2007; Encinar-Prat, 2016; Lohman & Woolf, 2001; López-Crespo, 2020; Muñoz & Rodríguez-Gómez, 2020; Van Waes et al., 2016)
		Accés a la tecnologia	(Abdul Wahab et al., 2014; Berg & Chyung, 2008; Encinar-Prat, 2016; Gairín et al., 2020; Lohman, 2000; Lohman & Woolf, 2001; Marsick & Watkins, 2003; Schürmann & Beusaert, 2016; Sjöberg & Holmgren, 2021)
Cultura	Valors, significats i tradicions compartits pels membres de l'organització que poden condicionar l'aprenentatge informal.	Cultura (de forma genèrica)	(Austin, 1992; Berg & Chyung, 2008; Erişen et al., 2009; Ghashghaeizadeh, 2020; Lohman & Woolf, 2001; López-Crespo, 2020; Mårtensson, 2014; Viskovic, 2006)
		Orientació a l'aprenentatge	(Acosta et al., 2016; Bancheva & Ivanova, 2015; Ellinger & Cseh, 2007; Jurasaitė-Harbison & Rex, 2010; Kim & McLean, 2014; Kolenc, 2010; Marsick & Watkins, 2003; Marsick, 2009; Moore & Klein, 2020; Rodríguez-Gómez et al., 2019; Schei & Nerbø, 2015; Sjöberg & Holmgren, 2021; Tintoré & Arbós, 2013)
		Col·laboració / competitivitat	(Armengol et al., 2005; Bozu & Manolescu, 2010; Encinar-Prat, 2016; Erişen et al., 2009; Tintoré & Arbós, 2013; Feixas, 2002b; Feixas, 2004; Gros & Romañá, 2004; Gutiérrez, 2020; Hargreaves, 1996; Herrera

			et al., 2011; Jurasaitė-Harbison & Rex, 2010; López-Crespo, 2020; Marsick & Watkins, 2003; Marsick et al., 1999; Medina et al., 2005; Roxå & Mårtensson, 2015; Schürmann & Beusaert, 2016; Sjöberg & Holmgren, 2021; Thacker, 2017; Tomàs & Ion, 2008; Viskovic, 2006)
		Orientació a la recerca i/o docència	(Bain, 2006; Duță & Foloștină, 2014a; Encinar-Prat, 2016; González-Soto, 2005; Ion & Castro, 2016; Leibowitz et al., 2015; Medina et al., 2005; Skelton, 2012; Tomàs & Ion, 2008)
Clima	Relacions de confiança entre els companys/es que poden permetre aprendre de la seva experiència i de l'heterogeneïtat de praxis que conviuen a l'organització.	Relacions entre el professorat	(Bancheva & Ivanova, 2015; Blašková & Blaško, 2014; Blašková et al., 2015a; Blašková et al., 2015b; Bozu & Manolescu, 2010; Cunningham & Hillier, 2013; Duță & Foloștină, 2014a; Encinar-Prat, 2016; Eraut, 2004; Feixas, 2002b; Feixas, 2004; Gairín et al., 2020; Ghashghaeizadeh, 2020; Gros & Romañá, 2004; Grosemans et al., 2015; Gutiérrez, 2020; Jurasaitė-Harbison & Rex, 2010; Kasule, 2015; Kolenc, 2010; Lozano et al., 2014; Marsick & Watkins, 2003; Marsick, 2009; Mårtensson, 2014; Sánchez-Claros, 2014; Schei & Nerbø, 2015; Schürmann & Beusaert, 2016; Shoshani & Eldor, 2016; Tintoré & Arbós, 2013; Van Waes et al., 2016; Viskovic, 2006)
Lideratge	Existència i accessibilitat de persones amb càrrecs institucionals que encoratgin a aprendre de forma informal	Suport per part de càrrecs institucionals	(Abdul Wahab et al., 2014; Acosta et al., 2016; Bancheva & Ivanova, 2015; Blašková & Blaško, 2014; Blašková et al., 2015a; Blašková et al., 2015b; Ellinger & Cseh, 2007; Encinar-Prat, 2016; Eraut, 2004; Feixas, 2004;

			Ghashghaeizadeh, 2020; Gros & Romañá, 2004; Grosemans et al., 2015; Gutiérrez, 2020; Jurasite-Harbison & Rex, 2010; Kolenc, 2010; Leibowitz et al., 2015; Lohman & Woolf, 2001; Lohman, 2000; López-Crespo, 2020; Marsick & Watkins, 2003; Marsick et al., 1999; Medina et al., 2005; Schei & Nerbø, 2015; Schreurs et al., 2016; Schürmann & Beusaert, 2016; Skelton, 2012; Tews et al., 2017; Tintoré & Arbós, 2013).
		Jerarquia - Accés als càrrecs institucionals	(Encinar-Prat, 2016; Tintoré & Arbós, 2013)
Assignació de tasques	Possibilitat d'escollir tasques noves o complexes que suposin un repte, consideració de la càrrega docent, equilibri entre les diferents funcions professionals i disposició de temps per aprendre.	Oportunitat de realitzar tasques noves i motivadores	(Eraut, 2004; Gairín et al., 2020; Ghashghaeizadeh, 2020; Kasule, 2015; Lohman & Woolf, 2001; López-Crespo, 2020; Schei & Nerbø, 2015; Schürmann & Beusaert, 2016)
		Funcions docents assignades/ càrrega docent	(Concepción et al., 2015; Encinar-Prat, 2016; Erişen et al., 2009; Ghashghaeizadeh, 2020; Goenechea et al., 2020; Gros & Romañá, 2004; Korhonen & Törmä, 2016; Leibowitz et al., 2015; Medina et al., 2005; Sánchez-Claros, 2014; Sjöberg & Holmgren, 2021; Van Eekelen et al., 2005)
		Equilibri de les funcions professionals amb recerca i gestió	(Altbach et al., 2009; Benedito et al., 2001; Duță & Foloștină, 2014a; Encinar-Prat, 2016; Field, 2015; Flecknoe et al., 2017; Goenechea et al., 2020; González-Soto, 2005; Gros & Romañá, 2004; Ion & Castro, 2016; Pagès, 2014)
		Manca de temps	(Abdul Wahab et al., 2014; Duță & Foloștină, 2014a; Ellinger & Cseh, 2007; Eraut, 2004; Tintoré & Arbós, 2013; Feixas, 2002b; Goenechea et al.,

			2020; Kolenc, 2010; Lohman & Woolf, 2001; Lohman, 2000; Rodríguez-Gómez et al., 2019; Schei & Nerbø, 2015; Sjöberg & Holmgren, 2021)
Política laboral del professorat	Selecció, promoció i acreditació dels docents universitaris, estabilitat laboral i remuneració.	Estabilitat laboral	(Altbach et al., 2009; Bozu & Manolescu, 2010; Encinar-Prat, 2016; Feixas, 2002b; Feixas, 2004; Field, 2015; Ghashghaeizadeh, 2020; Goenechea et al., 2020; Kasule, 2015; López-Crespo, 2020; Viskovic, 2006)
		Promoció	(Benedito et al., 2001; Blašková & Blaško 2014; Blašková et al., 2015b; Feixas, 2002b; Feixas, 2004; Field, 2015; Ghashghaeizadeh, 2020; Pagès, 2014; Sánchez-Claros, 2014; Toledo, 2019b)
		Remuneració i incentius econòmics	(Abdul Wahab et al., 2014; Bancheva & Ivanova, 2015; Berg & Chyung, 2008; Blašková & Blaško 2014; Blašková et al., 2015a; Encinar-Prat, 2016; Feixas, 2004; Ghashghaeizadeh, 2020; Gutiérrez, 2020; Hénard & Roseveare, 2012; Kasule, 2015; Kolenc, 2010; Leibowitz et al., 2015; Lohman & Woolf, 2001; Lohman, 2000; López-Crespo, 2020; Marsick, 2009; Rodríguez-Gómez et al., 2019; Schürmann & Beusaert, 2016; Valcárcel, 2003)
		Avaluació del professorat per part de l'estudiantat	(Gros & Romañá, 2004; Ross et al., 2016; Thomas et al., 2016)
Política de formació	Existència i foment de temps i espai, canals de comunicació o d'iniciatives destinades a la realització d'activitats	Realització d'activitats d'aprenentatge informal institucionals	(Berg & Chyung, 2008; Blašková & Blaško, 2014; Blašková et al., 2015b; Bozu & Manolescu, 2010; Cunningham & Hillier, 2013; Duță & Foloștină, 2014a; Ellinger & Cseh, 2007; Encinar-Prat, 2016; Erişen et al., 2009; Feixas,

	d'aprenentatge informal, tant individuals com col·lectives.		2002b; Gairín et al., 2020; González-Soto, 2005; Hénard & Roseveare, 2012; Lohman & Woolf, 2001; Lohman, 2000; López-Crespo, 2020; Marsick & Watkins, 2003; Marsick et al., 1999; Mårtensson, 2014; Moore & Klein, 2020; Opfer & Pedder, 2011; Pagès, 2014; Ruiz-Rosillo et al., 2019; Tejada, 2013; Tews et al., 2017; Valcárcel, 2003; Van Waes et al., 2016; Viskovic, 2006)
	Serveis d'assessorament pedagògic	Unitats institucionalitzades a les universitats que ofereixen orientació al professorat en docència	(Moritz et al., 2021, Viskovic, 2006)
Organització de la formació universitària	Característiques de la formació universitària que poden influenciar l'aprenentatge informal.	Objectius de la formació	(López-Crespo, 2020)
		Tipus d'àmbit de coneixement	(Feixas, 2004)
		Mida dels grups-aula	(Erişen et al., 2009; Feixas, 2002b; Flecknoe et al., 2017; Gros & Romañá, 2004; Lohman, 2000; Medina et al., 2005)
		Mida de la institució	(López-Crespo, 2020)

Font: Elaboració pròpia.

En resum, a partir de la literatura científica revisada, s'han classificat els elements organitzacionals que podrien estar vinculats amb l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell a la Taula 50. En aquest sentit, s'han determinat vuit elements generals que podrien influir en l'aprenentatge informal: elements arquitectònics, cultura, clima, lideratge, assignació de tasques, política laboral, política de formació i organització de la formació universitària. Al seu torn, cadascun d'ells ha estat disgregat en elements més específics característics d'una organització universitària. Tot i així, no s'ha establert si cada element és un facilitador o una barrera per l'aprenentatge informal, atès que pot ocórrer de diferent manera segons cada organització.

4.5. A mode de resum

El present capítol contribueix a caracteritzar la influència de les organitzacions en l'aprenentatge informal, fet que permet orientar el disseny metodològic de la recerca. Tot seguit, es presenten les idees clau entorn a aquesta temàtica d'estudi que es consideren per la investigació:

- La majoria d'aprenentatge que té lloc a les organitzacions és aprenentatge informal, malgrat que tradicionalment només s'ha donat importància a la formació reglada. Per tant, és necessari que les organitzacions promoguin oportunitats d'aprenentatge informal tant individual com col·lectiu.
- L'aprenentatge individual en el si d'una organització no és suficient, ja que sovint el coneixement no es comparteix amb els companys/es de forma espontània. Per tant, és necessari que des de la organització s'endeguin processos de creació i gestió del coneixement per conformar un aprenentatge col·lectiu i provocar canvis organitzacionals.
- El context organitzacional condiona la manera com l'aprenentatge informal té lloc i en les vies que s'utilitzen per aprendre. Per tant, és rellevant explorar com la pròpia organització influeix en aquest tipus d'aprenentatge.
- Els elements organitzacionals que poden influir l'aprenentatge informal del professorat universitari són diversos. En general, es podrien estructurar en: elements arquitectònics, cultura, clima, lideratge, assignació de tasques, política laboral, política de formació i organització de la formació universitària. Al seu torn, cadascun d'ells ha estat disgregat en elements més específics característics d'una organització universitària.
- Els elements organitzacionals que influencien l'aprenentatge informal poden ser facilitadors o barreres d'aquest segons com s'articulin en cada organització.
- El professorat universitari considera que hi ha una manca d'incentius vers l'aprenentatge sobre docència. En aquest sentit, s'albiren algunes propostes vinculades amb la millora d'alguns elements organitzacionals, com el lideratge, la política laboral, el clima, la cultura, la política de formació, entre d'altres. Tot i així, aquestes accions organitzacionals haurien d'anar acompanyades de la implicació personal del professorat per a ser efectives.

BLOC 2

MARC APLICATIU

Capítol 5. Disseny de l'estudi de camp

En el present capítol, s'introdueix el disseny de l'estudi de camp de la recerca realitzada que s'ha configurat per tal de donar resposta als objectius de la investigació. En primer lloc, es detalla la tipologia de recerca que s'ha portat a terme, tot emmarcant-la en opcions paradigmàtiques concretes. Posteriorment, s'explica el disseny mixt com a disseny metodològic seleccionat, a la vegada que es detallen les fases quantitatives i qualitatives que segueix l'estudi de camp.

A continuació, es presenten les diferents tècniques de recollida de dades, com són el qüestionari, l'entrevista i els grups de discussió. Així mateix, per a cadascuna d'elles es detalla el procés de disseny emprat, així com el procediment seguit per garantir la seva validesa. Per últim, s'explicita i es justifica la mostra obtinguda per a cadascuna de les tècniques de recollida d'informació.

5.1. Tipologia de recerca

A l'hora d'emmarcar una recerca dins d'una tipologia, cal tenir en compte que això depèn de dos factors: l'estat del coneixement del tema de la investigació i l'enfocament que es pretengui donar a l'estudi (Hernández et al., 2007). En primer lloc, seria precís esmentar que la present investigació parteix d'una recerca exploratòria descriptiva realitzada per Encinar-Prat (2016), que va examinar el fenomen de l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell dels àmbits de Ciències Socials, Educació i Humanitats en el context de la Universitat Autònoma de Barcelona. Aquest estudi ha contribuït a iniciar la recerca sobre un fenomen prèviament poc estudiat, constituint una base per la present investigació, la qual pretén aprofundir en la mateixa temàtica des d'un abast més ampli.

La investigació que s'ha dut a terme és de caràcter no experimental, ja que pretén estudiar el fenomen de l'aprenentatge informal tal i com està succeint en els contextos d'estudi, sense manipular les variables que el conformen (Hernández et al., 2007; Sandín, 2003). En aquest sentit, la recerca s'ha aproximat a les universitats de l'àrea metropolitana de Barcelona per tal d'analitzar l'aprenentatge informal en docència del seu professorat novell sense provocar modificacions al context que puguin alterar-ne la realitat i, conseqüentment, els resultats.

Tot i que una recerca s'emmarqui en una **tipologia** en concret, les investigacions poden tenir característiques d'altres tipus d'estudis. Eminentment, la recerca doctoral és una investigació explicativa, ja que el seu objectiu és conèixer i explicar els fenòmens, així com estudiar les seves relacions per tal de conèixer la seva estructura, els aspectes que hi intervenen i les condicions en les que es dona (Hernández et al., 2007; Latorre et al., 1996). Els estudis explicatius es caracteritzen per anar més enllà respecte els estudis descriptius, que tenen l'objectiu de descriure els conceptes a partir de la recollida de dades sobre aquests, o els estudis correlacionals, que pretenen establir relacions entre diferents variables. En concret, els estudis explicatius no només contempen la descripció del fenomen i l'establiment de relacions entre les variables, sinó que a més a més estan dirigits en trobar les causes dels esdeveniments, successos o fenòmens físics o socials. Per tant, el seu interès rau en explicar perquè un fenomen ocorre com

ocorre, en quines condicions es dona i per què es relacionen dues o més variables (Hernández et al., 2007).

Tot i així, encara que la present recerca sigui explicativa, també contempla característiques d'un estudi descriptiu, atès que les dades recollides permeten obtenir una aproximació global al fenomen de l'aprenentatge informal en el context de les universitats seleccionades. Alhora, també conté aspectes d'un estudi correlacional, ja que s'apliquen tests estadístics que relacionen diferents variables contemplades en la recerca. Malgrat això, com que la investigació no es conforma amb la identificació de l'aprenentatge informal i les diferències que hi pugui haver segons les diferents variables sociodemogràfiques, sinó que aspira a la comprensió d'aquest procés i les raons per les quals aquest fenomen es desenvolupa d'una manera determinada, es pot dir que és una investigació explicativa (Hernández, et al., 2007).

A més, qualsevol recerca ha d'emmarcar-se sota un **paradigma** que condiciona l'enfocament de la mateixa, atès que els paradigmes impliquen una determinada perspectiva a l'hora d'entendre una realitat concreta (Sandín, 2003). La recerca en àmbits educatius és més complexa d'estudiar que les realitats físico-naturals, ja que hi entren en joc les creences, els valors o els significats (Latorre et al., 1996). En aquest sentit, la present investigació presenta un pluralisme paradigmàtic, propi d'aquelles recerques que utilitzen un disseny mixt (Hernández et al., 2014), considerant aspectes tant del paradigma positivista com del paradigma interpretatiu.

Per una banda, el paradigma positivista pretén "descobrir lleis per les quals es regeixen els fenòmens educatius i elaborar teories científiques que guien l'acció educativa" (Latorre et al., 1996, p. 40). A més, assumeix que la realitat es pot estudiar mitjançant l'operativització de variables i l'anàlisi quantitativa de les dades, de manera que es puguin descobrir relacions entre els fets i generalitzar els resultats. Així doncs, la primera fase de la recerca, centrada en l'aplicació d'un qüestionari i l'anàlisi quantitativa dels seus resultats, s'emmarca dins la lògica d'aquest paradigma. En aquest sentit, es pretenen extrapolar els resultats de la mostra a la població estadística, a la vegada que aquests resultats són el punt de partida per l'elaboració del model de foment de l'aprenentatge informal en docència del professorat novell (Latorre et al., 1996).

No obstant, també s'entén que la realitat és múltiple, dinàmica i divergent. És per això que el paradigma interpretatiu també té un paper important a la present recerca, atès que aquest pretén estudiar accions humanes des de la interpretació i el significat que li donen els propis agents implicats amb la intenció de descriure els contextos i les circumstàncies en què aquestes tenen lloc per tal d'interpretar i comprendre aquests fenòmens (Jiménez & Tejada, 2007; Latorre et al., 1996). Així doncs, la present investigació també incorpora el paradigma interpretatiu, atès que no només es pretén identificar l'aprenentatge informal en docència que realitza el professorat universitari novell de les universitats catalanes, sinó que també cerca comprendre com es porta a terme aquest procés de forma més detallada en els contextos estudiants, assumint les diferències que hi poden haver entre ells. En aquest sentit, les entrevistes permeten aprofundir en el fenomen de l'aprenentatge informal des de la perspectiva de les persones implicades, cosa que comporta obtenir informació amb un grau de contextualització elevat i obtenir explicacions

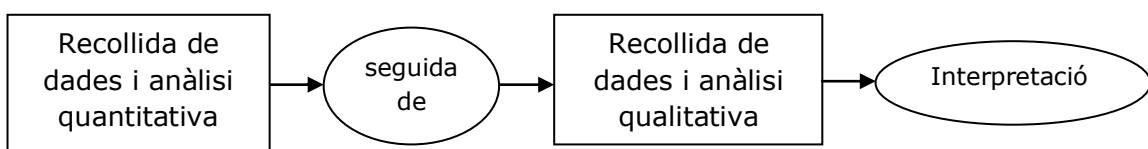
sobre les diferències quantitatives en les diferents variables que componen l'aprenentatge informal, cosa que no es podria recollir de forma quantitativa. Al seu torn, els grups de discussió pretenen millorar i validar el model de foment de l'aprenentatge informal en docència a partir de la perspectiva d'agents propers a la temàtica, vetllant així per l'augment de les possibilitats de transferència d'aquest model de forma contextualitzada a cada realitat.

5.2. Disseny metodològic

El disseny d'una investigació detalla i descriu els procediments que s'utilitzaran per tal d'orientar l'estudi cap a la consecució dels objectius de la recerca, tot indicant quan, de qui i sota quines condicions s'obtiniran les dades (McMillan & Schumacher, 2005). Tenint en compte que tant la investigació quantitativa com la qualitativa tenen limitacions, el **mètode mixt** possibilita neutralitzar els biaixos que presenten els altres mètodes de forma independent, compatibilitzant les metodologies quantitatives i les qualitatives per tal de comprendre millor el tema d'interès. Així doncs, el fet d'utilitzar un mètode mixt comporta la possibilitat d'obtenir una major riquesa en les dades i contrastar els resultats, cosa que no es podria aconseguir si només s'utilitzés un sol mètode (Lochmiller & Lester, 2017; Sabariego & Bisquerra, 2004). A més, aquest mètode permet recollir informació contrastada i aprofundida de les variables de la recerca a partir de l'experiència de les persones participants en relació al seu aprenentatge informal (Eraut, 2004; Galanis et al., 2016; Sandín, 2003).

Per aquest motiu, la present recerca utilitza un mètode mixt, seguint un disseny explicatiu seqüencial d'anàlisi de dades (vegeu Figura 18) que contempla tant anàlisis quantitatives com qualitatives. Amb aquest model es cerca ampliar els resultats d'un mètode, en aquest cas el quantitatiu, a través d'un altre mètode, el qualitatiu. En primer lloc, la fase quantitativa lidera la recerca amb l'objectiu d'obtenir una descripció de l'estat de la qüestió del problema investigat a partir de l'aplicació d'un qüestionari i la seva posterior anàlisi a través de tests estadístics. Posteriorment, es prossegueix amb l'anàlisi del fenomen de forma qualitativa per aprofundir en aquest, realitzant tant entrevistes com grups de discussió, que permetin obtenir perspectives dels participants amb més detall i aprofundir i complementar els resultats previs. De fet, els resultats qualitius han de permetre entendre els resultats quantitius de la primera fase (Creswell, 2003; Creswell & Plano Clar, 2011; Lochmiller & Lester, 2017).

Figura 18: Model explicatiu seqüencial



Font: Creswell & Plano Clar (2011, p. 69).

En aquest sentit, la primera fase de la recerca es basa en una metodologia **quantitativa**, atès que pretén estudiar un fenomen educatiu a partir de la quantificació, utilitzant una metodologia empírico-analítica i analitzant les dades a través de proves estadístiques (Latorre et al., 1996). Aquesta fase contempla la

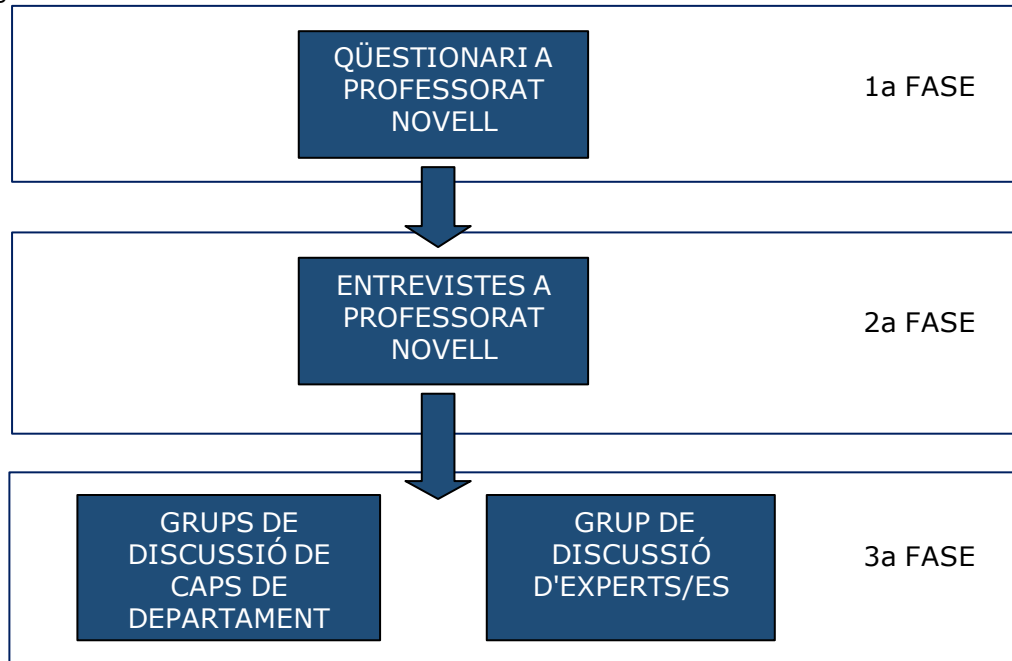
utilització d'un qüestionari com a instrument de recollida de dades que s'ha dissenyat específicament per aquest estudi amb l'objectiu de recollir la resposta d'un nombre significatiu de professorat universitari novell i comparar les dades (López, 1998; Sierra, 2003) segons diferents variables sociodemogràfiques, com poden ser la tipologia d'universitat, l'àmbit de coneixement, l'edat o el gènere, entre d'altres.

Posteriorment, té lloc la fase **qualitativa** de la recerca amb l'objectiu d'aproximar-se a fenòmens observables mitjançant l'estudi dels significats de les accions humanes i de la vida social. En aquest sentit, es busca el descobriment del coneixement, la comprensió del fenomen de l'apreentatge informal en profunditat i la transformació dels escenaris socials i educatius a partir del significat que li atorguen les persones que l'experimenten i des de la seva visió del mateix (Colás, 1998; Latorre et al., 1996; Sandín, 2003).

A més, la recerca qualitativa es caracteritza perquè té en consideració el context, atès que es parteix de la premissa que l'experiència humana es configura a partir d'un context determinat i, per tant, el fenomen no pot ser analitzat sense tenir-lo en compte (Sandín, 2003). Així mateix, també s'assumeix que els individus participants han de compartir un context amb unes mateixes característiques, tot i que no necessàriament tinguin relació entre ells (McMillan & Schumacher, 2005). En aquest cas, el context serien les institucions universitàries incloses a la mostra, tot i que també pot ser considerat el context personal de cada docent universitari. Per aquest motiu, la present recerca té en compte la influència del context organitzatiu on el professorat universitari novell desenvolupa la seva tasca docent.

Més concretament, els instruments que s'utilitzen en la segona i tercera fase de la recerca són entrevistes i grups de discussió. Les entrevistes a docents novells permeten ampliar i aprofundir la informació recollida als qüestionaris. A partir d'aquests resultats s'elabora un model propositiu que inclou propostes i estratègies d'acció pel foment de l'apreentatge informal en docència amb el propòsit de ser contrastat i validat per professorat amb càrrecs universitaris i persones expertes mitjançant la tècnica dels grups de discussió. Així doncs, partint de la recerca bibliogràfica, la investigació està constituïda per tres fases -la primera quantitativa i la segona i la tercera, qualitatives-. En cadascuna de les etapes de recollida d'informació s'utilitzen instruments diferents (vegeu Figura 19).

Figura 19: Instruments i fonts d'informació

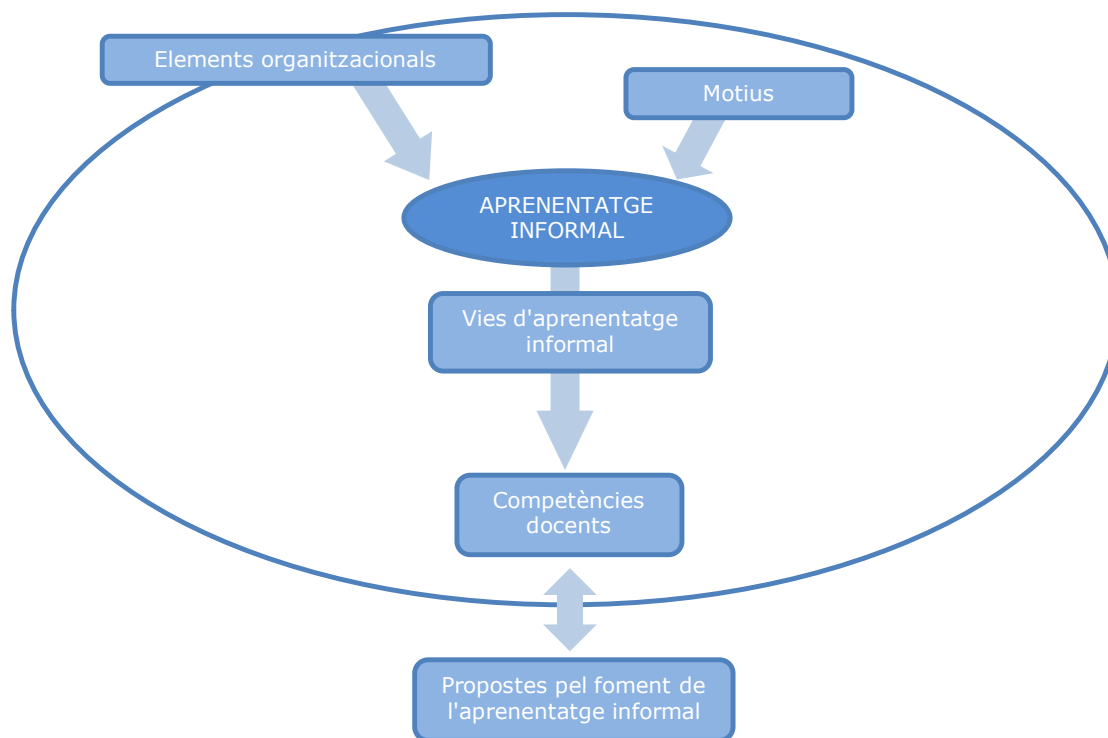


Font: Elaboració pròpia.

En resum, la primera fase té un objectiu descriptiu orientat a la identificació d'elements i descripció de processos, mentre que la segona i la tercera fase pretenen trobar explicacions a aquest fenomen i derivar-ne i validar propostes institucionals. Tot i que hi hagi tres fases de recollida de la informació, es tracta d'una investigació transversal -també anomenada transaccional-, ja que malgrat hi ha diferents moments temporals d'estudi de camp, només es considera un únic moment de recopilació de la informació per a cada instrument (Hernández et al., 2007; Latorre et al., 1996).

Amb tot, els instruments de recollida de dades presentats permeten recollir informació contrastada de les diferents **variables** principals d'aquest estudi, les quals es troben interrelacionades entre si. De fet, la recerca investiga l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell, tot identificant les competències docents que s'aprenen i quines vies d'aprenentatge utilitzen els docents per a aquesta finalitat. Així mateix, s'identifiquen els motius de l'aprenentatge informal i els elements organitzacionals que poden influir en aquest aprenentatge. Una vegada caracteritzat aquest fenomen, es determinen propostes institucionals pel foment de l'aprenentatge informal en docència, les quals deriven de la situació actual a les universitats amb el propòsit de millorar-la (vegeu Figura 20). A partir de la comprensió d'aquest fenomen de forma holística, es dissenya un model pel foment de l'aprenentatge informal en docència universitària.

Figura 20: Variables de la recerca



Font: Elaboració pròpia.

La recerca parteix d'un mètode deductiu, atès que en primer lloc s'ha realitzat la revisió bibliogràfica i l'elaboració d'un corpus teòric que condueix, posteriorment, a l'estudi de camp. Tot i així, també es té en consideració el mètode inductiu, ja que s'han inclòs a la investigació categories emergents a partir de l'anàlisi de resultats que no s'havien contemplat prèviament ni havien aparegut a la literatura revisada. De fet, "la necessitat d'integrar les vies deductives i inductives en un únic mètode dóna lloc al mètode hipotètic-deductiu o científic" (Latorre et al., 1996, p. 19).

5.3. Tècniques de recollida de dades

La naturalesa abstracta i contextual de l'aprenentatge informal provoca que el seu procés d'avaluació sigui complex, atès que resulta difícil validar-lo amb els mètodes que s'utilitzen per avaluar l'aprenentatge formal. De fet, existeixen diferents factors que dificulten el procés d'avaluació de l'aprenentatge informal i que cal tenir en compte a l'hora de determinar els instruments de la recerca (Galanis et al., 2016):

- Els instruments d'avaluació de l'aprenentatge informal han de considerar l'experiència de les persones, tenint present que les tècniques utilitzades també estaran influïdes per l'experiència del propi investigador/a.
- L'observació com a tècnica de recollida d'informació no és efectiva a causa de la naturalesa desestructurada i la irregularitat de l'aprenentatge informal.

El procés d'identificació de l'aprenentatge informal realitzat suposa per si mateix un aprenentatge per la persona, atès que es facilita la consciència i l'anàlisi de les competències adquirides per part dels propis aprenents (European Centre for the Development of Vocational Training, 2007). Així mateix, una de les problemàtiques que comporta identificar l'aprenentatge informal és el fet que sovint les persones

no el reconeixen com a tal i troben difícil descriure'l, atès que la seva concepció de l'aprenentatge va sovint relacionada amb els contextos d'educació formal (Eraut, 2004). A més, el fet que l'aprenentatge informal sigui heterogeni i no estructurat comporta que les persones puguin adquirir els mateixos aprenentatges a través d'activitats i temps molt diversos (Galanis et al., 2016).

Dit això, cal tenir en consideració que el mètode de recerca influeix en la tipologia d'aprenentatges que s'identifiquen. Aquest procés d'identificació de l'aprenentatge informal es pot realitzar de diferents maneres (European Centre for the Development of Vocational Training, 2007):

- Identificar experiències rellevants i descriure-les.
- Comparar experiències de diferents contextos i situacions.
- Analitzar i reflexionar sobre les experiències d'aprenentatge informal.
- Transferir els aprenentatges en altres contextos.
- Reflexionar sobre les contribucions de l'aprenentatge en la pròpia pràctica professional.
- Identificar oportunitats de desenvolupament professional.
- Demostrar els aprenentatges informals en els processos de reconeixement d'aquest.

Per exemple, alguns dels instruments que es poden utilitzar són entrevistes estructurades, autoavaluació de les pròpies competències, descripció de les necessitats de formació personals, elaboració d'un pla d'aprenentatge individual, redacció d'un informe de l'aprenentatge informal portat a terme i realització d'un portafoli o dossier (Eraut, 2004; European Centre for the Development of Vocational Training, 2007). En el cas de les entrevistes, aquestes han estat utilitzades prèviament en diversos estudis en docents per tal d'identificar l'aprenentatge informal del professorat (Jurasaitė-Harbison & Rex, 2010; Lohman & Woolf, 2001). Així mateix, el qüestionari també ha estat una tècnica de recollida d'informació utilitzada prèviament per tal d'analitzar el fenomen de l'aprenentatge informal (Marsick & Watkins, 2003; Shoshani & Eldor, 2016).

A més, també hi ha recerques entorn a l'aprenentatge informal que han utilitzat un mètode mixt, aplicant primer un qüestionari i, posteriorment, entrevistes (Moore & Klein, 2020). De fet, en les recerques prèvies sobre l'aprenentatge informal en professorat de diferents nivells educatius és habitual que s'utilitzi una combinació d'instruments de recollida de dades. Els més habituals són l'entrevista semi-estructurada i els qüestionaris. En canvi, els grups de discussió han estat menys usats (Lecat et al., 2020).

També existeixen iniciatives dissenyades específicament per tal d'avaluar l'aprenentatge informal, com la metodologia TRAILER. Aquesta es concreta en forma de portafoli en una plataforma virtual on s'exposa un catàleg de les competències que ha de disposar un professional amb l'objectiu que aquest les associï amb les activitats realitzades per tal d'adquirir aquestes competències. Les competències també poden ser definides pels aprenents si consideren que n'han desenvolupat algunes que no es troben contemplades al catàleg (García-Peñalvo & Conde, 2014; García-Peñalvo et al., 2013, Marques et al., 2013). Per altra banda, també s'ha fet ús de l'elaboració d'informes per part del professorat on havien de reflexionar sobre la seva experiència a l'aula i els aprenentatges derivats, les

persones que han propiciat aquest aprenentatge, entre d'altres (Hoekstra et al., 2009).

En aquest sentit, cada tècnica de recollida d'informació està associada a diversos objectius de la recerca, tot i que la perspectiva d'abordar-los és diferent. El **qüestionari** pretén obtenir dades genèriques que permetin caracteritzar el fenomen estudiat en el context seleccionat, mentre que les **entrevistes** pretenen aprofundir de forma qualitativa en els resultats dels qüestionari i acabar de definir les propostes pel model de foment de l'aprenentatge informal. Per últim, el **grup de discussió** té com a finalitat validar els diferents elements que conformen el model dissenyat (vegeu Taula 51).

Taula 51: Matriu relacional dels objectius de recerca i les tècniques de recollida d'informació

		Tècniques de recollida d'informació i fonts			
		Qüestionaris a professorat novell	Entrevistes semi-estructurades a professorat novell	Grup de discussió de càrrecs universitaris	Grup de discussió d'experts/es
Objectius específics	1.1. Comprendre els motius de l'existència de l'aprenentatge informal sobre docència de professorat universitari novell.	X	X		
	1.2. Identificar les competències docents del professorat universitari novell desenvolupades mitjançant l'aprenentatge informal.	X	X		
	1.3. Determinar les vies d'aprenentatge informal que utilitza el professorat universitari novell.	X	X		
	1.4. Identificar els elements organitzacionals que influeixen l'adquisició d'aprenentatges informals sobre docència universitària.	X	X		
	2.1. Identificar propostes per la promoció de l'aprenentatge informal en docència universitària.	X	X	X	X
	2.2. Proposar principis d'intervenció i estratègies d'acció pel foment de l'aprenentatge informal del professorat universitari novell segons les particularitats del context.			X	X
	2.3. Validar el model pel foment de l'aprenentatge informal en docència universitària del professorat novell.			X	X

Font: Elaboració pròpia.

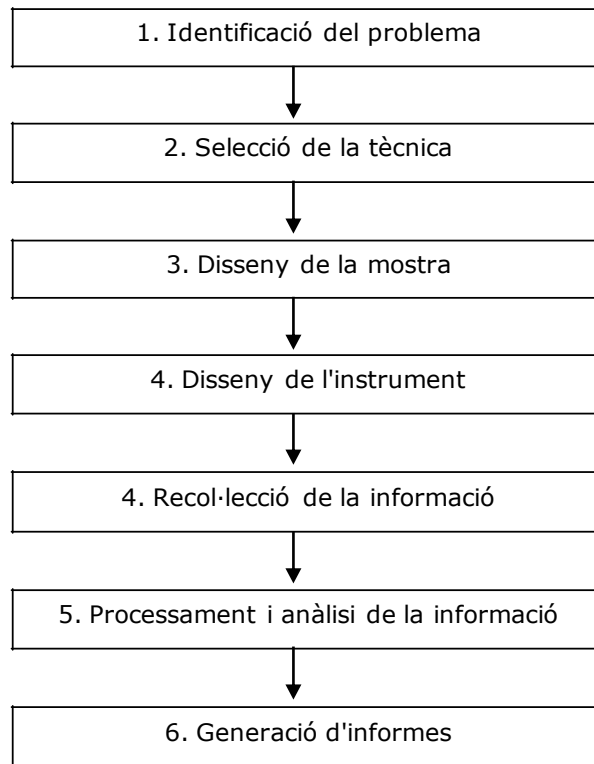
Seria precís esmentar que els guions de tots els instruments presenten una relació entre ells, atès que el plantejament de la recerca rau en utilitzar els resultats del primer instrument -el qüestionari- per tal d'elaborar el guió de la segona fase -l'entrevista-, així com utilitzar els resultats d'aquestes dues tècniques per elaborar el model de foment de l'aprenentatge informal i, consegüentment, els guions dels grups de discussió. D'aquesta manera, s'ha pretès aprofundir en els resultats i cercar explicacions i propostes vers els resultats emergents més significatius. A mode general, seria precís esmentar que s'han seguit unes etapes comunes a l'hora de dissenyar els guions dels diversos instruments (Ruiz, 2004):

1. *Establiment d'indicadors* a partir de les variables d'estudi, és a dir, dels motius per l'aprenentatge informal, les competències docents, les vies d'aprenentatge informal, els elements organitzatius influents i les propostes de foment d'aquest aprenentatge.
2. *Formulació i selecció d'ítems* en relació als indicadors.
3. *Validació de contingut* dels instruments. La validació del qüestionari s'ha realitzat a través de la participació de jutges experts i pràctics, mentre que els guions de l'entrevista i dels grups de discussió s'ha portat a terme a partir d'una validació simple per part de director de la tesi, entenent que en el transcurs de l'aplicació de l'instrument les preguntes són orientatives i existeix flexibilitat a l'hora formular-les i d'incorporar noves qüestions relacionades. Per tant, en tots els casos ha existit una validesa conceptual per assegurar que les definicions operatives de les variables implicades fossin coherents amb les definicions conceptuals de les mateixes (Latorre et al., 1996; McMillan & Schumacher, 2005).

5.3.1. Qüestionari

El qüestionari és un instrument propici per tal de recollir informació sobre un fenomen estudiat per un nombre elevat de professorat novell, així com per les possibilitats de comparació de les dades obtingudes (López, 1998; Sierra, 2003). En aquest cas, es pretén recollir un número significatiu de qüestionaris que permeti caracteritzar el fenomen de l'aprenentatge informal (López, 1998), així com generalitzar els resultats de la mostra a tota la població (Creswell, 2003), en aquest cas el professorat novell de les universitats de l'àrea metropolitana de Barcelona. A més, el qüestionari és un mètode econòmic, ja que "inclou les mateixes preguntes per tots els subjectes i permet assegurar l'anonimat" (McMillan & Schumacher, 2005, p. 237). Segons López (1998), per tal de dissenyar, aplicar i analitzar les dades d'un qüestionari, cal tenir en compte algunes etapes (vegeu Figura 21).

Figura 21: Etapes per l'aplicació d'un qüestionari



Font: López (1998, p. 35).

5.3.1.1. Disseny

Un qüestionari presenta diferents apartats. En general, cal que incorpori una introducció on es sol·licita la col·laboració, preguntes demogràfiques, preguntes relacionades amb els objectius, un agraïment i dades d'identificació. En primer lloc, a la introducció del qüestionari és necessari explicitar unes instruccions detallades per facilitar la comprensió a les persones participants (López, 1998). En el cas del qüestionari d'aquesta recerca, s'ha inclòs una explicació prèvia a les preguntes on es donen detalls dels objectius, el perfil de professorat al qual va dirigit el qüestionari i les condicions de participació. També es s'ha incorporat una definició d'aprenentatge informal, tenint en compte que el professorat podia no estar familiaritzat amb aquest concepte. Pel que fa a les preguntes que pretenen recollir informació sobre els objectius de la recerca s'han tingut en consideració diverses orientacions (vegeu Taula 52).

Taula 52: Orientacions pel disseny del qüestionari

Orientacions	Decisions pel disseny del qüestionari de la recerca
Elaborar preguntes de les quals els participants de la mostra en tinguin informació i siguin capaços de respondre el qüestionari.	Els objectius de la recerca als quals respon el qüestionari estan dirigits a explorar diverses variables de l'aprenentatge informal en docència que realitzen els docents novells. El fet que respongui el professorat universitari, que és qui realitza l'aprenentatge, permet recollir informació per part de les

	persones que experimenten en primera persona aquest aprenentatge.
Focalitzar les preguntes del qüestionari en el tema d'interès, per assegurar que la informació recollida respon als objectius de la recerca i a les variables d'estudi de la tesi. Per a fer-ho, cal identificar els objectius de la recerca i desglossar-los en dimensions i indicadors.	El qüestionari s'ha dissenyat en funció de les variables de la present recerca (motius per l'aprenentatge informal, competències docents adquirides a partir de l'aprenentatge informal, vies d'aprenentatge informal, elements organitzacionals influents en aquest aprenentatge i propostes institucionals pel foment de l'aprenentatge informal en docència).
Elaborar ítems clars de manera que la redacció de les frases o preguntes del qüestionari permetin que la persona que el respon les pugui entendre. Cal evitar les frases complexes amb llenguatge tècnic i que puguin derivar en diferents interpretacions.	S'ha intentat incloure ítems senzills i de fàcil comprensió. Tot i així, per millorar la claredat dels ítems, s'ha portat a terme un procés de validació per jutges experts i pràctics, a partir dels quals s'han derivat modificacions en la redacció dels ítems per facilitar la seva comprensió.
Evitar preguntes referents a dos objectius, ja que les persones podrien voler respondre de forma diferent cada part. Cal limitar les preguntes a un sol concepte.	Cada ítem del qüestionari s'ha referit a un sol indicador que, al seu torn, fa referència a una variable.
Incloure frases curtes, ja que si les preguntes són massa llargues la persona enquestada perd concentració i s'incrementa la possibilitat de donar respostes aleatòries.	Els ítems s'han intentat redactar de la manera més curta possible. Tot i així, en alguns casos les frases han estat una mica més llargues per assegurar que l'explicació permetia una millor comprensió de l'ítem per part de la persona enquestada.
Evitar els ítems negatius, ja que poden ser mal interpretats. Els participants poden ometre la partícula negativa de forma inconscient i capgirar el significat de la seva resposta.	No s'ha inclòs cap ítem on les frases tinguin un sentit de negació.
Decidir la seqüència dels ítems al llarg del qüestionari, definint un ordre per la presentació de les preguntes.	Les preguntes del qüestionari s'han agrupat per tòpics. Així doncs, es van succeint els ítems organitzats per blocs temàtics.
Definir els criteris de resposta per evitar respostes ambigües i poc comparables.	En la majoria de les preguntes, les opcions de resposta són predeterminades i, per tant, els participants han d'escollir les que consideren més pertinents. D'aquesta manera es permet la comparació de les respostes. Tot i així, també s'han inclòs algunes preguntes obertes per recollir informació emergent no contemplada prèviament.

Font: Elaboració pròpia a partir de Babbie (1998), Creswell (2003), López (1998) i McMillan & Schumacher (2005).

Pel que fa a la tipologia d'ítems que conformen el qüestionari, aquest està format majoritàriament per preguntes tancades on la resposta està definida per una escala valorativa que descriu diferents graus de l'ítem que s'ha de valorar. Aquest tipus de preguntes permeten la comparació de les respostes, tot i que la dificultat en la seva

formulació és més difícil (Hernández et al., 2007; López, 1998; McMillan & Schumacher, 2005). Concretament, les respostes tancades es poden trobar en alguns dels ítems referents a variables sociodemogràfiques, així com a les preguntes que recullen informació de les diferents variables de la recerca, les quals estan concretades en cinc nivells (Gens, Poc, Regular, Bastant i Molt). Tot i així, el qüestionari també presenta algunes preguntes de resposta oberta per tal que els participants puguin indicar informació no considerada prèviament al voltant de les variables d'estudi (Hernández et al., 2007; López, 1998).

A més, seria precís esmentar que el qüestionari contempla diferents tipologies de variables (López, 1998; Martínez-Fernández, 2015), que cal tenir en compte a l'hora de realitzar les anàlisis posteriors:

- *Variables categòriques nominals*: el valor de cada resposta representa una categorització qualitativa. Les variables del gènere o la tipologia d'universitat en són un exemple.
- *Variables categòriques ordinals*: les respostes responen a una seqüència o ordre, però no indiquen cap distància. Les preguntes que es responen amb graus de freqüència (Gens, Poc, Regular, Bastant i Molt) exemplifiquen aquest tipus de variable.
- *Variables numèriques o d'interval*: els valors representen un ordre i l'interval entre els diferents valors és el mateix. Per exemple, l'edat o els anys d'experiència són variables numèriques.

Així doncs, tal i com s'ha esmentat, les preguntes responen a les variables de la recerca i s'han distribuït al llarg del qüestionari per blocs amb unes opcions de resposta determinades, les quals determinen la tipologia de cada variable (vegeu Taula 53).

Taula 53: Característiques de les preguntes del qüestionari

Bloc de preguntes	Variables	Sub-variables	Tipus de resposta	Tipus de variables
Bloc 1	Variables sociodemogràfiques	-Universitat	Tancada	Categòrica nominal
		-Àmbit de coneixement	Tancada	
		-Facultat/Escola	Oberta	
		-Departament	Oberta	
		-Categoria professional actual	Mixta	
		-Gènere	Tancada	
		-Edat	Oberta	Numèrica
		-Anys d'experiència en docència universitària	Oberta	
		-Anys d'experiència en docència a la universitat actual	Oberta	
		-Anys d'experiència en docència no universitària	Oberta	
Bloc 2	Formació reglada	-Realització de formació reglada -Utilitat de la formació reglada	Tancada	Categòrica ordinal
Bloc 3	Vies d'aprenentatge informal (ús)	-Reflexió sobre la pròpia experiència -Cerca de recursos docents -Observació d'altres professors -Parlar amb company/es -Reunions amb companys/es -Feedback dels companys/es -Feedback dels estudiants -Tasques de recerca o gestió -Referents de professorat -Experiència en docència no universitària -Activitats socials o culturals -Familiars o amistats docents	Tancada	Categòrica ordinal
Bloc 4	Vies d'aprenentatge informal (utilitat)	-Reflexió sobre la pròpia experiència -Cerca de recursos docents -Observació d'altres professors -Parlar amb company/es -Reunions amb companys/es -Feedback dels companys/es	Tancada	Categòrica ordinal

		<ul style="list-style-type: none"> -Feedback dels estudiants -Tasques de recerca o gestió -Referents de professorat -Experiència en docència no universitària -Activitats socials o culturals -Familiars o amestats docents 		
Bloc 5	Aprenentatge informal	<ul style="list-style-type: none"> -Realització d'aprenentatge informal -Utilitat de l'aprenentatge informal -Importància de l'aprenentatge informal 	Tancades	Categòrica ordinal
Bloc 6	Competències docents adquirides a través de l'aprenentatge informal	<ul style="list-style-type: none"> -Domini del contingut -Disseny i planificació -Metodologia -Avaluació -Comunicació -Gestió de grups -Tutorització -Coordinació docent -Reflexió crítica 	Tancades + 1 pregunta oberta d'ampliació	Categòrica ordinal
Bloc 7	Elements organitzacionals que influeixen en l'aprenentatge informal	<ul style="list-style-type: none"> -Disposició dels espais arquitectònics -Espais temporals per a activitats d'aprenentatge informal -Cultura organitzacional -Relacions entre professorat -Realització de tasques noves -Equilibri entre les funcions professionals -Suport del professorat amb càrrec institucional -Procés d'acreditació del professorat -Iniciatives d'aprenentatge informal institucionals 	Tancada	Categòrica ordinal
Bloc 8	Propostes per l'aprenentatge informal	<ul style="list-style-type: none"> -Espais arquitectònics -Espais temporals d'aprenentatge informal -Foment de l'interès per la docència -Interacció entre el professorat -Diversificació de les tasques professionals -Equilibri de les funcions professionals -Suport per part de càrrecs institucionals 	Tancada	Categòrica ordinal

		-Importància de la docència en l'acreditació del professorat -Pla de desenvolupament docent		
Bloc 9	Sol·licitud voluntària del contacte de la persona participant per tal de participar en la següent fase de la investigació i/o rebre els resultats de la recerca			

Font: Elaboració pròpia.

5.3.1.2. Validesa i fiabilitat

La validesa i la fiabilitat són dues característiques que han de presentar els qüestionaris (Cohen & Swerdlik, 2001; Latorre et al., 1996; López, 1998; Martínez-Fernández, 2015; McMillan & Schumacher, 2005). La validesa "fa referència a mesurar el què es pretén mesurar, és a dir, el grau de representació de la variable, factor o constructe als instruments, activitats i tasques que s'utilitzen per recollir la informació" (Martínez-Fernández, 2015, p. 40). Més concretament, la validesa conceptual es dona quan les definicions operatives de les variables implicades són coherents amb les definicions conceptuals de les mateixes. Al seu torn, la fiabilitat és la consistència en la relació de les variables a l'instrument (Latorre et al., 1996). També es pot definir com "l'estabilitat de la mesura i la precisió de la mateixa, que permet una consistència i un menor grau d'error" (Martínez-Fernández, 2015, p.40).

En el cas de la present recerca, una vegada dissenyat el qüestionari i prèviament a la seva aplicació, l'instrument ha estat sotmès a la **validació de contingut** (Ruiz, 2004) per 12 jutges, dels quals 6 han estat teòrics i 6 pràctics (vegeu Taula 54).

Taula 54: Jutges participants en la validació del qüestionari

Tipologia de jutges	Perfil dels jutges	Nº de jutges participants
Jutges teòrics	2 experts/es de formació del professorat / competències docents	2
	2 experts/es en aprenentatge informal	2
	2 experts/es en cultura universitària	2
Jutges pràctics	2 docents universitaris d'Arts i Humanitats	2
	2 docents universitaris de Ciències Socials	2
	2 docents universitaris d'Educació	2

Font: Elaboració pròpia.

Per una banda, els jutges teòrics han estat formats per professorat universitari expert en l'objecte d'estudi, dels quals dos són experts en temàtiques relacionades amb la formació del professorat universitari i les competències docents, dos tenen expertesa en processos d'aprenentatge informal i, per últim, dos són experts en organització i cultura universitària. D'aquesta manera, s'ha pogut realitzar una validació acadèmica sobre les diferents preguntes del qüestionari, les quals estan relacionades amb els tres àmbits temàtics d'expertesa dels jutges participants.

Per altra banda, els jutges pràctics són professorat universitari novell que ja havien participat prèviament en un estudi exploratori sobre l'aprenentatge informal del professorat universitari a la Universitat Autònoma de Barcelona. Dos d'ells pertanyen a l'àmbit d'Arts i Humanitats, dos a Ciències Socials i dos a Educació, tenint en compte que en l'estudi exploratori es van considerar només aquests àmbits de coneixement i es van separar els àmbits de Ciències Socials i Educació (Encinar-Prat, 2016). Els jutges pràctics permeten validar si el vocabulari del qüestionari és clar i adequat de cara la mostra al qual va dirigit.

A més de fer arribar el guió de qüestionari als jutges, també s'ha informat dels criteris d'univocitat, pertinença i importància que els jutges havien de tenir presents per tal de validar l'instrument (vegeu Taula 55). A més, també s'ha habilitat un espai per tal que els jutges fessin comentaris qualitius de millora per cadascun

dels ítems, si ho consideraven pertinent, així com una valoració global del qüestionari (vegeu Annexos 11.1.1. i 11.1.2.).

Taula 55: Criteris per la validació del qüestionari

Criteri	Descripció del criteri	Valoració dels ítems
Univocitat	Fa referència a la claredat gramatical i semàntica en la redacció de l'ítem per evitar que l'ítem pugui tenir diferents interpretacions.	Escala dicotòmica: <ul style="list-style-type: none"> • Sí: quan l'ítem només té una interpretació possible i està redactat amb claredat • No: quan l'ítem admet diferents interpretacions i no està redactat amb claredat
Pertinença	Indica que l'ítem mesura l'objecte d'estudi pel qual ha estat proposat.	Escala dicotòmica: <ul style="list-style-type: none"> • Sí: quan l'ítem ha de ser present al qüestionari • No: quan l'ítem no hauria de ser present al qüestionari
Importància	Indica la rellevància d'incloure l'ítem al qüestionari en relació a la informació que aquest pot aportar per tal de descriure l'objecte d'estudi	L'escala es mesura de l'1 al 5, on 1 és "Gens d'importància" i el 5 "Molta importància".

Font: Elaboració pròpia.

Seria precís esmentar que els jutges experts han validat el qüestionari mitjançant els criteris d'univocitat, pertinença i importància. En aquest sentit, el seu coneixement sobre la temàtica els permet valorar l'instrument no només des d'un punt de vista de comprensió de les preguntes, sinó també de la necessitat d'incloure certs ítems al qüestionari. En canvi, els jutges pràctics només han validat el qüestionari a partir del criteri d'univocitat, ja que es pretenia identificar errors de comprensió per part del col·lectiu que ha de respondre posteriorment el qüestionari per tal de poder-los esmenar. En canvi, no han valorat les preguntes segons els criteris de pertinença i importància, atès que no tenen una expertesa teòrica en la temàtica d'estudi que els permeti valorar la pertinença i la importància d'incloure els ítems, a diferència dels jutges teòrics. Els jutges pràctics també han pogut realitzar comentaris qualitius de millora per cadascun dels ítems, si ho consideraven necessari. El període de validació del qüestionari per part dels jutges ha estat comprès entre el maig i el juny del 2018.

Posteriorment a la recollida de les validacions dels jutges, s'han analitzat les respostes i s'han pres decisions al respecte. Els canvis realitzats han estat principalment basats en la millora de la redacció de la majoria dels ítems. De fet, la majoria dels ítems han estat reformulats a partir dels suggeriments dels jutges amb al finalitat de millorar-ne la comprensió (vegeu Taula 56). Tot i així, no s'ha considerat necessari eliminar cap dels ítems, atès que la tendència de les persones expertes ha estat valorar-los amb nivells elevats de pertinença i importància.

Taula 56: Modificacions realitzades al qüestionari inicial a partir de la validació dels jutges

Blocs de preguntes	Variable	Modificacions
1	Variables sociodemogràfiques	-S'afegeixen dos ítems -Es redueixen les opcions de resposta d'un dels ítems

2	Formació reglada i aprenentatge informal	-Es millora la redacció de cinc ítems -Es divideixen els ítems en dos blocs (un referent a ítems sobre la formació reglada i l'altre sobre aprenentatge informal) -Les preguntes del nou bloc que fan referència a l'aprenentatge informal es canvien d'ordre i s'emplacen més endavant
3	Vies d'aprenentatge informal - ús	-Es millora la redacció de deu ítems -S'afegeix un ítem -Es modifica l'ordre dels ítems del bloc
4	Vies d'aprenentatge informal - utilitat	-Es millora la redacció de deu ítems -S'afegeix un ítem -Es modifica l'ordre dels ítems del bloc
5	Competències docents	-Es millora la redacció de nou ítems
6	Elements organitzacionals	-Es millora la redacció de sis ítems
7	Propostes pel foment de l'aprenentatge informal	-Es millora la redacció de vuit ítems
8	Contacte i participació futura	-S'incorporen opcions de resposta tancada en tres ítems -Es millora la redacció d'un ítem

Font: Elaboració pròpia.

A partir de les modificacions plasmades a la Taula 56, s'ha finalitzat el disseny del qüestionari que posteriorment ha estat aplicat a la fase de recollida de dades (vegeu Annex 11.1.3.). A més, una vegada duta a terme l'aplicació del qüestionari, també s'ha validat la **fiabilitat** del mateix mitjançant la prova estadística Alpha de Cronbach (vegeu Taula 57), portada a terme amb el programa estadístic SPSS (versió 21).

Taula 57: Alpha de Cronbach del qüestionari

Blocs de preguntes	Variable	Coefficient de l'Alpha de Cronbach
2	Formació reglada	.902
3	Vies d'aprenentatge informal - ús	.707
4	Vies d'aprenentatge informal - utilitat	.800
5	Aprenentatge informal	.873
6	Competències docents	.827
7	Elements organitzacionals	.839
8	Propostes pel foment de l'aprenentatge informal	.847

Font: Elaboració pròpia.

Un coeficient d'Alfa de Cronbach acceptable comprèn de .70 fins al .95 (Bland & Altman, 1997; Tavakol & Dennick, 2011), tot i que també hi ha teories que situen el coeficient ideal entre .80 i .90. Així mateix, també consideren que per sobre de .90 hi ha redundància i, que per tant, caldria eliminar algun ítem repetitiu (Celina & Campo, 2005). En aquest sentit, es confirma la fiabilitat del qüestionari per cadascun dels blocs de preguntes, ja que quasi tots els alphas calculats de cada bloc es situen entre el .80 i .90. Només l'alpha del bloc 3 és menor de .80, però al

ser major de .70 també es pot considerar acceptable. Per tant, el qüestionari queda validat en termes de fiabilitat.

Per últim, seria precís esmentar que també s'ha realitzat l'anàlisi d'*Alpha si s'elimina l'element* per identificar si el coeficient de fiabilitat seria superior si s'eliminés algun ítem del qüestionari. El qüestionari milloraria el coeficient d'Alpha de Cronbach si s'eliminessin alguns ítems en concret. Tot i així, es decideix mantenir-los, atès la millora del coeficient seria com a màxim de .02 (veure Annex 11.1.4.).

5.3.2. Entrevista

L'entrevista es defineix com una conversació verbal interpersonal entre la persona entrevistadora i l'entrevistada que està orientada a l'obtenció d'informació sobre un objectiu definit i que contempla una sèrie de preguntes establertes. Tot i així, hi pot haver certa flexibilitat per poder abordar nous aspectes relacionats amb les variables d'estudi no contemplats prèviament (Hernández et al., 2007; Ruiz, 2004; Sierra, 1998). Les entrevistes pretenen apropar-se a les persones i entendre els fenòmens des del significat que aquestes li atorguen i des de la seva visió del mateix (Sandín, 2003). De fet, l'entrevista es considera una tècnica apropiada en processos d'identificació de l'aprenentatge informal (Eraut, 2004; European Centre for the Development of Vocational Training, 2007). Tot i que el seu objectiu no és generalitzar els resultats, sí que persegueix entendre situacions similars que puguin donar lloc a investigacions futures o a accions pràctiques derivades dels resultats (McMillan & Schumacher, 2005). En el cas de la present investigació, l'entrevista pretén trobar explicacions als resultats del qüestionari i aprofundir de forma qualitativa en les diferents variables de la investigació, sent aquestes els motius per l'aprenentatge informal en docència, les competències docents adquirides a través de l'aprenentatge informal, les vies d'aprenentatge informal i els elements organitzatius que condicionen aquest aprenentatge, així com propostes per incentivar l'aprenentatge informal.

A més, cal tenir en compte que l'experiència de les persones s'aborda de manera holística, ja que no s'entén a l'individu com un conjunt fragmentat de variables (Sandín, 2003). En aquest sentit, les preguntes de l'entrevista estan vinculades a una variable en concret de la recerca, però la resposta dels participants pot enllaçar amb altres variables de la investigació, atès que s'assumeix que el procés d'aprenentatge informal és un fenomen holístic. Per tant, l'entrevista desenvolupada per la recerca pretén descobrir el procés d'aprenentatge informal des d'una perspectiva personal i contextualitzada per part de professorat universitari novell. En aquest sentit, els contextos d'investigació són naturals i, per tant, no són construïts ni modificats per a la recerca (Sandín, 2003). Així doncs, l'entrevista es refereix a l'aprenentatge informal que han desenvolupat els participants en el context real d'Educació Superior on es desenvolupen professionalment. Per aquest motiu, no hi ha cap intervenció per part de la investigadora per modificar el context.

L'instrument que s'ha dissenyat per aquest propòsit és una entrevista semi-estructurada, també anomenada enfocada. Aquesta tipologia es basa en el disseny d'un guió de preguntes que serveixen de guia general, però deixa certa flexibilitat a

la persona entrevistadora per introduir qüestions addicionals que permetin precisar i aprofundir en les respostes, així com perquè els participants introdueixin nous temes o idees (Hernández et al., 2007; Lochmiller & Lester, 2017; Sierra, 1998). Per tant, prèviament a l'entrevista, ha estat necessari elaborar un guió amb les diferents temàtiques que s'havien de tractar de forma ordenada (Sierra, 1998). Per tal de portar a terme aquesta tècnica de recollida de dades, s'ha dissenyat un protocol (Lochmiller & Lester, 2017) donant resposta a diferents preguntes (vegeu Taula 58).

Taula 58: Protocol per l'aplicació d'una entrevista

Aspectes a considerar	Implicacions pel protocol de l'entrevista de la recerca
1. Quin és l'objectiu de l'entrevista?	-Comprendre els motius de l'existència de l'aprenentatge informal sobre docència de professorat universitari novell. -Identificar les competències docents del professorat universitari novell desenvolupades mitjançant l'aprenentatge informal. -Determinar les vies d'aprenentatge informal que utilitza el professorat universitari novell. -Identificar els elements organitzacionals que influeixen l'adquisició d'aprenentatges informals sobre docència universitària. -Identificar propostes per la promoció de l'aprenentatge informal en docència universitària.
2. Qui participarà a l'entrevista?	Professorat universitari novell que ja hagi participat a la fase dels qüestionaris.
3. Quines preguntes d'investigació es pretenen resoldre a través de l'entrevista?	Es plantegen preguntes d'aprofundiment relacionades amb els resultats quantitius més rellevants per cada variable d'estudi.
4. Quant de temps durarà l'entrevista?	Prèviament a l'entrevista, s'estima una durada aproximada de 30 minuts per entrevista, tot i que també depèn de l'extensió de les respostes de cada participant.
5. On es portarà a terme l'entrevista?	Al context laboral de cada participant. Puntualment, es pot contemplar la possibilitat de realitzar entrevistes virtuals a través de sistemes de videoconferència.
6. L'entrevista serà gravada en àudio o en vídeo?	L'entrevista és gravada en àudio.
7. Es prendran notes?	S'apunten conceptes clau puntualment, però no es prenen massa notes escrites.
8. Com de familiaritzat està el participant amb el tema?	Es tracta d'un tema existent en la vida dels participants, com l'aprenentatge informal sobre docència que realitzen. Tot i així, pot ser que el propi terme d'aprenentatge informal els soni llunyà i és per aquest motiu que s'explica als participants a què es refereix si es percep que tenen certes confusions al respecte.
9. Les preguntes són clares?	Es realitza un procés de validació de contingut per assegurar la claredat de les preguntes.
10. Les preguntes són tancades?	Totes les preguntes de l'entrevista són obertes.
11. Les preguntes estan esbiaixades?	Es realitza un procés de validació de contingut per evitar el biaix de les preguntes.

12. Com s'haurien de redissenyar les preguntes per assegurar que són obertes i no tancades?	S'afegeixen preguntes complementàries sobre una mateixa variable per assegurar que es recopila el màxim d'informació possible.
---	--

Font: Elaboració pròpia a partir de Lochmiller & Lester (2017, p. 150).

5.3.2.1. Disseny

Tal i com s'ha esmentat anteriorment, les preguntes de l'entrevista tenen l'objectiu d'aprofundir qualitativament en les variables d'estudi a partir dels resultats del qüestionari. Així doncs, s'han seleccionat els resultats més significatius de la fase quantitativa de la recerca per tal que el professorat pugui explicar les raons d'aquells resultats i pugui posar exemples concrets basats en la pròpia experiència que contribueixin a entendre les situacions descrites (Hernández et al., 2007). En aquest sentit, s'han presentat set resultats rellevants de la fase quantitativa, dels quals sis s'han exemplificat amb gràfics. A partir d'aquests, els participants havien de trobar explicacions a aquests resultats. Per tal de seleccionar els resultats que s'inclourien a l'entrevista per tal de ser analitzats pels participants, es van identificar els resultats més significatius per cadascuna de les variables (vegeu Taula 59).

Taula 59: Selecció dels resultats quantitius per la seva inclusió en l'entrevista

Blocs de preguntes	Variable	Resultats del qüestionari ¹
1	Motius de l'existència de l'aprenentatge informal	S'han considerat els següents resultats a l'hora de formular les preguntes: <ul style="list-style-type: none"> • Percentatge de professorat que afirma haver après en un grau de "bastant" o "molt" sobre docència a través de l'aprenentatge informal (78,5%)
2	Competències docents	S'han considerat els resultats de la prova de Chi-quadrat que relaciona els 9 ítems referents a competències docents amb 7 variables sociodemogràfiques. S'han seleccionat els resultats per aquelles variables sociodemogràfiques que es relacionen significativament amb més ítems: <ul style="list-style-type: none"> • Relació entre competències docents i tipologia d'universitats (diferències significatives entre grups en 5 dels 9 ítems) • Relació entre competències docents i àmbits de coneixement (diferències significatives entre grups en 3 dels 9 ítems) <p>En canvi, no s'ha inclòs el gràfic relatiu amb el gènere (diferències significatives entre grups en 3 dels 9 ítems). Tot i així, s'analitzaran qualitativament les respostes de les persones entrevistades per identificar possibles diferències.</p>
3	Vies d'aprenentatge informal	S'han considerat els resultats de la prova de Chi-quadrat que relaciona els 12 ítems referents a l'ús de les vies d'aprenentatge informal amb 7 variables sociodemogràfiques. S'han seleccionat els resultats

¹ Extrets posteriorment a l'anàlisi dels resultats del qüestionari (vegeu Capítol 7).

		<p>per aquelles variables sociodemogràfiques que es relacionen significativament amb més ítems:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relació entre vies d'aprenentatge informal i tipologia d'universitat (diferències significatives entre grups en 5 dels 12 ítems) • Relació entre competències docents i àmbits de coneixement (diferències significatives entre grups en 6 dels 12 ítems) <p>En canvi, no s'ha inclòs el gràfic relatiu amb el gènere (diferències significatives entre grups en 5 dels 12 ítems). Tot i així, s'analitzaran qualitativament les respostes de les persones entrevistades per identificar possibles diferències.</p>
4	Elements organitzacionals	<p>S'han considerat els resultats de la prova de Chi-quadrat que relacionen els 9 ítems referents als elements organitzacionals amb 7 variables sociodemogràfiques. S'ha seleccionat el resultat per l'única variable sociodemogràfica que es relaciona significativament amb gairebé tots els ítems:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relació entre elements organitzacionals i tipologia d'universitats (diferències significatives entre grups en 8 dels 9 ítems)
5	Propostes pel foment de l'aprenentatge informal	<p>S'han considerat els resultats de la prova de Chi-quadrat que relacionen els 9 ítems referents a les propostes institucionals amb 7 variables sociodemogràfiques. S'ha seleccionat el resultat de la segona variable sociodemogràfica que es relaciona significativament amb més ítems:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relació entre propostes institucionals i tipologia d'universitats (diferències significatives entre grups en 2 dels 9 ítems) <p>En canvi, no s'ha inclòs el gràfic relatiu amb el gènere (diferències significatives entre grups en 5 dels 9 ítems), que és la variable que es relaciona amb més ítems perquè no havia obtingut massa diferències amb la variable d'elements organitzacionals. Tot i així, malgrat no haver inclòs el gràfic relatiu al gènere al guió d'entrevista, es té en compte aquesta variable en l'anàlisi posterior de les entrevistes per tal de trobar-ne possibles explicacions.</p>

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa al disseny del guió de l'entrevista (vegeu Annex 11.2.1.), la distribució de les preguntes al llarg del guió s'ha classificat en preguntes principals, que es formulen a tots els participants, i preguntes complementàries, que estan vinculades a una pregunta principal i pretenen descobrir més informació de la variable d'estudi en concret, en cas que aquesta informació no emergeixi a partir de la pregunta principal. Tot i així, aquestes preguntes complementàries només han estat formulades en els casos que s'ha considerat necessari. A més, també s'ha contemplat la possibilitat de realitzar qüestions no contemplades prèviament, però que permetessin aprofundir amb aspectes emergents durant el transcurs de l'entrevista. Seguint les orientacions de McMillan i Schumacher (2005), les

preguntes s'han agrupat per blocs temàtics, els quals corresponen a cadascuna de les variables de la recerca. Totes les preguntes han partit dels resultats quantitatius derivats del qüestionari i la majoria d'elles han anat acompanyades de gràfics que s'han mostrat als participants per tal que els poguessin valorar a partir de la seva experiència (vegeu Taula 60).

Taula 60: Distribució temàtica de les preguntes de l'entrevista

Blocs de preguntes	Variable	Gràfics amb resultats del qüestionari	Preguntes principals	Sub-preguntes complementàries
1	Motius de l'existència de l'aprenentatge informal	0	1	1
2	Competències docents	2	2	7
3	Vies d'aprenentatge informal	2	2	7
4	Elements organitzacionals	1	3	2
5	Propostes pel foment de l'aprenentatge informal	1	1	2
6	Pregunta d'ampliació	0	1	0

Font: Elaboració pròpia.

5.3.2.2. Validesa

En el disseny del guió d'entrevista, la persona investigadora adquireix un rol essencial, atès que és qui construeix l'instrument amb el qual es recullen dades sobre la realitat (Sandín, 2003). En aquest sentit, és important tenir en compte la validesa de l'instrument de recollida de dades. En el cas dels dissenys qualitatius, la validesa es descriu com "el grau en què les interpretacions i els conceptes posseeixen significats recíprocs entre els participants i l'investigador" (McMillan & Schumacher, 2005, p. 414). Per aquest motiu, les entrevistes han tingut lloc de forma presencial i s'ha elaborat un guió de preguntes semi-estructurades, el qual s'ha anat seguint a l'hora d'aplicar les entrevistes. En concret, les preguntes principals s'han formulat a la totalitat de participants, mentre que les preguntes emergents només s'han utilitzat en el cas que no haguessin quedat respostes a partir de la pregunta principal. A més, s'ha contemplat la possibilitat d'aclarir certes qüestions als participants per part de l'entrevistadora en el cas que aquests tinguessin algun dubte al respecte.

A efectes pràctics, s'ha portat a terme una validació conceptual per part del director de tesi (Latorre et al., 1996) per tal d'assegurar la coherència entre la definició operativa i conceptual de les variables, així com per determinar l'abast del guió d'entrevista. Per tant, a partir de l'esmentada revisió, s'han introduït canvis en el guió d'entrevista amb l'objectiu de reduir preguntes que podien ser repetitives, deixant la possibilitat de formular-se sempre i quan el participant no donés prou informació al respecte (vegeu Taula 61).

Taula 61: Modificacions realitzades a l'entrevista inicial a partir de la validació conceptual

Blocs de preguntes	Variable	Modificacions
1	Motius de l'existència de l'aprenentatge informal	<ul style="list-style-type: none"> Es mantenen les preguntes establertes.

2	Competències docents	<ul style="list-style-type: none"> • Una de les preguntes principals passa a ser una sub-pregunta a formular en el cas que es consideri que la resposta del participant no és suficient.
3	Vies d'aprenentatge informal	<ul style="list-style-type: none"> • Una de les preguntes principals passa a ser una sub-pregunta a formular en el cas que es consideri que la resposta del participant no és suficient.
4	Elements organitzacionals	<ul style="list-style-type: none"> • Es mantenen les preguntes establertes.
5	Propostes pel foment de l'aprenentatge informal	<ul style="list-style-type: none"> • Es mantenen les preguntes establertes.
6	Pregunta d'ampliació	<ul style="list-style-type: none"> • Es mantenen les preguntes establertes.

Font: Elaboració pròpia.

Per últim, també es pot afirmar que s'ha considerat la validesa descriptiva, que fa referència a l'exactitud amb la qual els fets són recollits en textos sense que siguin distorsionats per la persona investigadora (Maxwell, 1992). Així doncs, el fet d'utilitzar una gravadora per tal d'enregistrar les respostes de les persones entrevistades comporta que s'hagi pogut enregistrar tota la informació i que, per tant, no hi hagi hagut pèrdua de dades a l'hora d'analitzar les produccions textuais de les entrevistes (McMillan & Schumacher, 2005).

5.3.3. Grups de discussió

El grup de discussió és una tècnica de recollida de dades on s'entrevisten a la vegada múltiples participants als quals es formula una sèrie de preguntes semi-estructurades que els condueixen a conversar sobre un tema en concret (Lochmiller & Lester, 2017). Així doncs, el grup de discussió consisteix en realitzar sessions en profunditat sota la direcció de la persona investigadora per conversar sobre un tema de manera informal amb l'objectiu d'extreure les percepcions d'un grup de participants sobre una temàtica o bé per interpretar resultats obtinguts prèviament, sense buscar un consens entre els membres del grup de discussió (Berbel, 2019).

El grup de discussió està format per la persona moderadora i els participants convocats (Russi, 1998). La seva dinàmica permet que els participants conversin sobre una o diferents temàtiques en un ambient relaxat i informal sota la conducció d'un especialista en dinàmiques grupals. En concret, es reuneix un grup de persones i es treballa amb ells en relació a les variables de la recerca (Hernández et al., 2007). En aquest sentit, és necessari que el grup de discussió no es basi en la repetició de les mateixes preguntes de forma individual a cada participant, sinó que cal entendre'l com un debat centrat en generar interacció entre les diverses persones (Barbour, 2013; Lochmiller & Lester, 2017). De fet, cal entendre els grups de discussió com un diàleg entre els participants (Russi, 1998). Per aquest motiu, la persona facilitadora pot fer preguntes, tot demanant que els participants s'intercanviïn els seus punts de vista. En aquest sentit, la riquesa del grup de discussió té lloc quan tots els participants intervenen, sense que n'hi hagi alguns que monopolitzin la sessió (Berbel, 2019).

En el cas de la present investigació, els grups de discussió constitueixen l'última tècnica de recollida de dades amb l'objectiu de valorar el model pel foment de

l'aprenentatge informal, el qual ha estat dissenyat prèviament a partir dels resultats dels qüestionaris i les entrevistes. Més concretament, a partir de les dades extretes dels grups de discussió es pretenen valorar, modificar i validar els principis d'intervenció, les propostes i les estratègies d'acció que constitueixen el model per tal de cercar la màxima aplicabilitat del model al context universitari analitzat. Així doncs, els grups de discussió permeten discutir el model, derivat dels resultats previs, així com suggerir dimensions no contemplades en les etapes anteriors (Vallès, 2000). Tot i així, en aquest cas, no es cerca generalitzar els resultats, atès que la mostra és petita (Berbel, 2019), sinó incorporar agents relacionats amb el tema d'estudi que no havien participat prèviament a la recerca. En total, es realitzen dos grups de discussió formats per caps de Departament, un d'ells d'universitats públiques i l'altre d'universitats privades, i un grup de discussió compost per persones expertes en la temàtica que s'investiga.

5.3.3.1. Disseny

Tal i com s'ha mencionat amb anterioritat, els grups de discussió realitzats tenen l'objectiu de presentar el model de foment de l'aprenentatge informal en docència dissenyat a partir dels qüestionaris i les entrevistes. A partir d'aquí, els grups de discussió versen entorn a la validació d'aquest model organitzatiu, tot incorporant les perspectives sobre aquest per part de caps de Departament i persones expertes en la temàtica amb el propòsit d'obtenir un model que s'aproximi a les realitats estudiades i, per tant, que pugui tenir majors possibilitats de transferència.

El model de foment de l'aprenentatge informal en docència per sotmetre's a validació a través dels grups de discussió consta de diferents apartats, els quals detallen els elements que conformen l'aprenentatge informal, els principis d'intervenció, les propostes pel foment de l'aprenentatge informal i les estratègies d'acció (vegeu capítol 8). El document del model s'ha enviat a les persones participants prèviament a la realització dels grups de discussió per tal que el poguessin llegir. Partint d'aquesta lectura, mitjançant el grup de discussió els participants han hagut de respondre unes preguntes per valorar el model i els seus components amb l'objectiu d'enriquir-lo i validar-lo.

Les qüestions del grup de discussió s'han planificat amb anterioritat, tot i que amb flexibilitat per tal que els participants compartissin temes emergents no planificats prèviament (Lochmiller & Lester, 2017). De fet, s'han dissenyat preguntes semi-estructurades per tal d'abordar tòpics específics, però amb la llibertat d'agregar nous temes que sorgeixin durant la sessió i alterar part de l'ordre de les temàtiques (Hernández et al., 2007). En aquest sentit, s'han establert tres preguntes principals vinculades al model de foment de l'aprenentatge informal i una pregunta final oberta. Així mateix, les tres primeres preguntes també han contemplat sub-preguntes complementàries per poder realitzar en cas que els participants no donessin suficient informació a partir de la seva resposta (vegeu Taula 62). A més, seria precís destacar que les preguntes de cada grup de discussió són similars, tot i que s'han redactat amb lleugeres modificacions segons el perfil de participant que forma cada grup de discussió (vegeu Annexos 11.3.1. i 11.3.2.).

Taula 62: Distribució temàtica de les preguntes del grup de discussió

Elements del model	Preguntes principals	Sub-preguntes complementàries
Principis d'intervenció	1	1
Propostes pel foment de l'aprenentatge informal	1	2
Estratègies d'acció	1	4
Pregunta d'ampliació	1	0

Font: Elaboració pròpia.

5.3.3.2. Validesa

Partint de la validesa dels estudis qualitius de McMillan i Schumacher (2005), que sostenen que els conceptes han de ser compartits entre les persones investigadores i els participants, s'ha elaborat el guió del grup de discussió. Aquest guió s'ha basat en preguntes semi-estructurades, cosa que permet la reformulació de les preguntes en cas que les persones participants no entenguin el sentit de les qüestions formulades. Així mateix, el guió de les preguntes semi-estructurades ha estat sotmès a una validació conceptual per part del director de tesi (Latorre et al., 1996) per tal d'assegurar la coherència entre les preguntes i els objectius de la recerca. En aquesta ocasió, no ha estat necessari modificar les preguntes del guió posteriorment a la revisió conceptual.

Complementàriament, s'ha tingut en compte la validesa descriptiva, que té lloc quan la persona investigadora no distorsiona les dades qualitatives recollides (Maxwell, 1992). Per tant, el fet d'enregistrar l'àudio del grup de discussió permet que no hi hagi pèrdua de les converses expressades verbalment per part de les persones participants en el si del grup de discussió (Russi, 1998). Així doncs, el fet d'enregistrar les converses generades a partir d'aquesta tècnica de recollida de dades ha permès recollir tota la informació sense omissions.

5.4. Població i mostra

La **població** es descriu com el conjunt de tots els individus que unes tenen característiques concretes dels quals es pretén estudiar un fenomen (Latorre et al., 1996; Lochmiller & Lester, 2017) i als quals es pretenen extrapolar els resultats de la mostra (López, 1998). La mostra, en canvi, es defineix com el conjunt de casos extrets d'una població a través d'una tècnica de mostreig (Latorre et al., 1996). Per tant, està formada per aquells individus que participen a la recerca i dels quals se'n recull informació (Lochmiller & Lester, 2017).

En el cas de recerques quantitatives, és considera cabdal poder disposar d'una mostra representativa de la població per tal d'extrapolar els resultats de la mostra cap a la població (Lochmiller & Lester, 2017). En aquest cas, per tal de definir una mostra representativa de la població és necessari seguir tres etapes (Creswell, 2003; López, 1998):

1. Definició de la població d'estudi
2. Determinació de la mida de la mostra
3. Forma de selecció de la mostra

La present investigació es situa dins del context de l'Educació Superior i els subjectes que formen part de la població d'estudi són els professors/es universitaris

novells de les universitats de l'àrea metropolitana de Barcelona. Seria precís esmentar que el motiu de selecció d'aquest àmbit territorial rau en criteris d'accessibilitat i conveniència. En total, es comptabilitzen set universitats, tant públiques com privades (vegeu Taula 63).

Taula 63: Universitats participants a la recerca

Públiques	Privades
<ul style="list-style-type: none"> • Universitat Autònoma de Barcelona • Universitat de Barcelona • Universitat Pompeu Fabra • Universitat Politècnica de Catalunya 	<ul style="list-style-type: none"> • Universitat Ramon Llull • Universitat Abat Oliba • Universitat Internacional de Catalunya

Font: Elaboració pròpia.

Tal i com s'ha esmentat, la present investigació es centra en professorat universitari novell. En concret, en aquest estudi es considera que un docent novell és aquell amb un màxim de 5 anys de docència a la universitat (Goenechea et al., 2020; Hoekstra et al., 2009). Per tant, la població que s'estudia a la present recerca presenta les següents característiques:

- Ser docent universitari a una de les universitats públiques o privades de l'àrea metropolitana de Barcelona participants a la recerca.
- Tenir com a màxim 5 anys d'experiència docent a la universitat.

Tot i així, el fet de centrar-se en aquest col·lectiu provoca dificultats derivades de la impossibilitat de conèixer el nombre de docents novells que conformen la població a estudiar, atès que no hi ha dades públiques que facin referència al número de professors/es que tenen com a màxim 5 anys d'experiència. Per aquest motiu, a continuació, es mostren les xifres corresponents al professorat universitari que treballa a les universitats seleccionades per la recerca, independentment dels anys d'experiència que tinguin els docents, atès que aquesta dada no és possible de saber. Així doncs, la població de l'estudi no es pot definir per la manca de dades al respecte, però malgrat això és interessant conèixer el nombre de professorat universitari a les universitats incloses a la recerca per tal de poder calcular la mostra de manera aproximada. Caldria esmentar que les dades que es mostren són les corresponents al curs acadèmic 2017/2018, atès que la recollida de dades a través del qüestionari es va iniciar durant aquest període. Concretament, durant el curs 2017/2018 van treballar a les universitats participants 16.722 docents (vegeu Taula 64).

Taula 64: N° de professorat de les universitats participants el curs 2017/2018

Públiques	Nº de professorat	Privades	Nº de professorat
Universitat Autònoma de Barcelona	3.851 (Universitat Autònoma de Barcelona [UAB], 2019)	Universitat Ramon Llull	1.342 (Universitat Ramon Llull [URL], 2019)
Universitat de Barcelona	5.696 (Universitat de Barcelona [UB], 2019)	Universitat Internacional de Catalunya	912 (Universitat Internacional de Catalunya [UIC], 2019)

Universitat Pompeu Fabra	1.583 (Universitat Pompeu Fabra [UPF], 2019)	Universitat Abat Oliba	245 ² (Institut d'Estadística de Catalunya [Idescat], 2019)
Universitat Politècnica de Catalunya	3.093 (Universitat Politècnica de Catalunya [UPC], 2019)		

Font: Elaboració pròpia.

Una altra variable que s'ha tingut en compte per la selecció de la mostra és l'àmbit de coneixement al qual pertanyen els docents, podent ser: Arts i humanitats, Ciències, Ciències de la salut, Ciències socials i jurídiques i Enginyeria i arquitectura (Generalitat de Catalunya [Gencat], 2018). D'aquesta manera, incloent la totalitat d'àmbits de coneixement existents, es podrà caracteritzar l'aprenentatge informal del professorat novell de les universitats de l'àrea metropolitana de Barcelona segons aquesta variable sociodemogràfica i poder comprendre les possibles diferències existents, en el cas que n'hi hagin.

Per tant, a l'hora d'escollir la **mostra** de professorat universitari novell participant a la investigació, s'han seleccionat docents que formessin part de la població. En el cas del qüestionari, s'ha procurat obtenir una mostra significativa, mentre que en el cas de les entrevistes s'han seleccionat participants que ja haguessin participat prèviament al qüestionari, sense tenir en compte la representativitat de la mostra.

Pel que fa a la població dels col·lectius participants als grups de discussió, és a dir, caps de Departament d'universitats públiques i privades i persones expertes en la temàtica, no s'ha tingut en consideració el nombre de persones que formen part de la població, sinó la rellevància de la informació que pot aportar cada persona (Lochmiller & Lester, 2017). Per tant, s'han definit les característiques de la població amb la finalitat de seleccionar una mostra, però sense tenir en compte el nombre d'individus que formen la població total, atès que l'objectiu no és extrapolar els resultats de la mostra, sinó enriquir i validar el model de foment de l'aprenentatge informal dirigit a les universitats participants a la recerca.

En aquest sentit, les persones amb càrrecs organitzacionals que han participat als grups de discussió havien de complir el requisit de ser professorat universitari amb el càrrec de cap de Departament. Respecte les persones expertes en la temàtica, s'han considerat investigadors/es i professionals que haguessin fet recerca sobre desenvolupament professional del professorat universitari, aprenentatge informal i organització universitària i que tinguessin publicacions científiques al respecte.

5.4.1. Mostra del qüestionari

Pel que fa a la mostra que ha de contestar el qüestionari, aquesta està formada per professorat universitari novell de les universitats de l'àrea metropolitana de Barcelona. Tot i així, el fet de desconèixer la població de professorat universitari novell a les universitats de l'àrea metropolitana de Barcelona condiona el tipus de mostreig que s'ha seleccionat. També ha influït el fet que als webs de les

² Les dades no han estat directament extretes de la pàgina web de la universitat perquè no es troben públiques. Per aquest motiu, en aquest cas s'ha recorregut a Idescat (2019).

universitats, d'on s'ha tret el contacte dels docents, no s'especifiqui els anys de docència del professorat universitari. Per tant, no s'ha pogut determinar quins docents són novells prèviament a l'enviament del qüestionari. Alternativament, s'ha seleccionat el professorat amb categories professionals que fessin més probable que els docents fossin novells i se'ls ha indicat que només contestessin el qüestionari si no superaven els cinc anys d'experiència docent a la universitat (vegeu Capítol 6). Així doncs, el fet de no poder accedir a un llistat amb tot el professorat universitari novell ha comportat que no tots els subjectes de la població tinguessin la mateixa possibilitat de ser escollits a la mostra i, conseqüentment, no s'ha pogut dur a terme un mostreig probabilístic (López, 1998).

Per tant, el mostreig que s'ha usat és un mostreig no probabilístic o de conveniència, ja que en aquest cas no es compleix el principi d'equiprobabilitat al no poder-se conèixer la població total de professorat universitari novell de les universitats incloses a la recerca. Per tant, el criteri de mostreig s'ha hagut de basar en l'accessibilitat als subjectes de l'estudi. Principalment, s'ha portat a terme un mostreig de subjectes voluntaris, atès que s'ha demanat la participació en l'estudi i els individus han decidit voluntàriament participar-hi o no (Creswell, 2003; Hernández et al., 2007; Latorre et al., 1996; McMillan & Schumacher, 2005). Tot i així, també s'ha fet ús del mostreig de bola de neu, atès que al correu de participació enviat també s'ha demanat als docents contactats que reenviessin el qüestionari a professorat novell que coneguessin per tal de poder obtenir una mostra més elevada (Lochmiller & Lester, 2017)

A més, també ha estat un mostreig per quotes, atès que s'ha cercat una representació de professorat d'universitats públiques i privades, així com dels diferents àmbits de coneixement existents (Latorre et al., 1996; McMillan & Schumacher, 2005). Específicament, és un mostreig per quotes no proporcionades, atès que malgrat que és possible conèixer la població de professorat universitari de les universitats participants segons la seva tipologia (pública i privada), no es troben dades sobre el nombre de docents de cada àmbit de coneixement per aquestes universitats. Per tant, aquesta limitació fa que no s'hagi calculat la mostra necessària per cada estrat i que la mostra no sigui proporcional a les característiques específiques de la població (López, 1998).

Malgrat que ha estat impossible utilitzar un mostreig probabilístic, sí que s'ha calculat la mida de la mostra com si d'aquest tipus de mostreig es tractés per tal d'aconseguir que fos el màxim de representativa de la població, sent conscients de les limitacions existents per la indefinició de l'univers. Així, doncs, encara que el propòsit de l'anàlisi no pugui ser estrictament la generalització perquè el mostreig no és probabilístic, sí que aquest ha de permetre obtenir una millor comprensió del fenomen i de les relacions que puguin existir (McMillan & Schumacher, 2005). Per tant, s'ha calculat una mostra que, en el cas d'haver conegut la població, hagués estat representativa.

En aquest sentit, el nombre de docents de les universitats incloses a la mostra, siguin novells o no novells, ha estat de 16.722 docents durant el curs 2017/2018 (Idescat, 2019; UAB, 2019; UB, 2019; UIC, 2019; URL, 2019; UPC, 2019; UPF, 2019). D'aquesta xifra, s'entén que el nombre de professorat novell ha de ser inferior, però es desconeix en quina mesura. A nivell teòric, es considera que quan

una població és de 10.000 subjectes i es calcula la mida de la mostra amb un 95% de nivell de confiança i un 5% de marge d'error, la mostra ha de contemplar com a mínim 366 participants (Hernández et al., 2007; Latorre et al., 1996; López, 1998). Per tant, comptant que la població de professorat universitari és de 16.722 i que dins d'aquesta xifra n'hi ha de novells i de no novells, es suposa que el nombre de professorat universitari novell hauria de ser menor a 10.000 subjectes. Per tant, en aquest cas, es considera representativa una mostra amb la participació mínima de 366 subjectes. Finalment, la mostra del qüestionari de la present recerca ha estat formada per 401 professorat universitari novell, superant la mida de la mostra mínima de 366 subjectes. En aquest sentit, es podria considerar acceptable en termes de representativitat, malgrat les limitacions metodològiques d'aquest estudi explicades amb anterioritat (vegeu Taula 65). Aquesta recollida de dades s'ha produït entre el juliol i el novembre de 2018.

Taula 65: Mostra del qüestionari

Àmbits de coneixement	Nº de qüestionaris a professorat novell		Total
	Universitats públiques	Universitats privades	
Arts i humanitats	57	13	70
Ciències	56	14	70
Ciències de la salut	34	51	85
Ciències Socials i Jurídiques	84	19	103
Enginyeria i arquitectura	54	19	73
Total	285	116	401

Font: Elaboració pròpia.

5.4.2. Mostra de les entrevistes

La mostra de les entrevistes continua estant formada pel professorat universitari novell de les universitats de l'àrea metropolitana de Barcelona. El tipus de selecció de la mostra per aquest instrument s'ha realitzat mitjançant un mostreig intencionat de selecció de quotes, el qual consisteix en fixar unes quotes que estiguin formades per un número d'individus que reuneixin unes determinades característiques (Latorre et al., 1996). Aquest tipus de mostreig serveix per descriure de forma detallada els diferents significats del fenomen d'estudi segons els diferents estrats (McMillan & Schumacher, 2005).

També es pot considerar que es tracta d'un mostreig no probabilístic accidental, atès que la inclusió dels individus a la mostra depèn de la possibilitat d'arribar a ells (Latorre et al., 1996). En aquest sentit, s'ha pogut accedir a les persones que han participat prèviament a la fase quantitativa, han indicat el seu contacte i han mostrat el seu interès en participar a la fase qualitativa per tal d'aprofundir i aproximar-se amb més detall al fenomen estudiat sobre l'aprenentatge informal.

Pel que fa al nombre de subjectes que participen en aquesta etapa, en la recerca qualitativa no existeixen normes estadístiques per la mida de la mostra i es prioritza més "l'abundància de la informació sobre els casos i de les capacitats analítiques de l'investigador que la mida de la mostra" (McMillan & Schumacher, 2005, p. 411). Tot i així, en línies generals, es recomana que la mostra mínima de participants per entrevistes sigui d'entre 6 i 12 individus (Collins, 2010). En aquest cas, s'ha superat aquest nombre mínim recomanat, atès que s'ha realitzat una

planificació de 20 entrevistes a professorat universitari novell per tal de guiar l'estudi de camp qualitatiu i garantir que hi hagi representació de professorat novell amb diferents característiques.

Per tal de configurar les quotes, s'han seleccionat tres variables sociodemogràfiques segons els resultats analitzats del qüestionari (vegeu Capítol 7). En aquest sentit, la tipologia d'universitat, l'àmbit de coneixement i el gènere han estat les variables sociodemogràfiques en les quals s'han trobat més diferències significatives als resultats del qüestionari referents a l'aprenentatge informal. Per aquest motiu, s'han considerat aquestes tres variables per configurar els estrats de la mostra de les entrevistes. Cal dir, però, que les universitats (sense estar agrupades per públiques i privades) també presentaven un nombre elevat de diferències significatives en els ítems referents a l'aprenentatge informal del qüestionari, però aquestes diferències no eren tan nombroses que quan s'analitzaven els resultats per tipologia d'universitats. Per tant, s'ha decidit seleccionar aquesta última variable com a criteri. A més, seria precís esmentar que la variable gènere al qüestionari tenia tres opcions de resposta (masculí/femení/altres), però cap docent que indiqués la tercera opció de resposta va mostrar la seva voluntat en participar a l'entrevista. És per aquest motiu que només s'han considerat les dues opcions de resposta restants per a configurar les quotes.

Per últim, s'ha intentat que, a l'hora de seleccionar participants de cada quota, hi hagués diversitat en les universitats. Per exemple, a l'hora d'escollir dos docents d'universitats públiques d'Arts i Humanitats, a part que un docent fos home i l'altre, dona, també s'ha cercat que aquests dos professors/es pertanyessin a una universitat diferent. Això ha estat possible en els participants de les universitats públiques i en un dels estrats de les universitats privades. A la resta de quotes de les universitats privades no ha estat possible pel fet de tenir un desequilibri en les respostes del qüestionari pel que fa a aquesta tipologia d'universitats.

Amb tot, el procediment que s'ha seguit per a seleccionar les 20 persones que formarien part de la mostra ha estat el següent:

1. Configurar un llistat amb tots els docents que havien indicat al qüestionari la voluntat de participar a l'entrevista.
2. Indicar la universitat, la tipologia d'universitat, l'àmbit de coneixement i el gènere per cadascun dels participants.
3. Seleccionar un participant per cada quota establerta, segons la tipologia d'universitat, l'àmbit de coneixement i el gènere.
4. Enviar un correu electrònic amb la proposta de participació a la fase d'entrevistes.
5. Revisar l'índex de participació i, en cas que un estrat no estigui cobert per cap participant, seleccionar un altre participant que compleixi les característiques de la quota on pertany i contactar-lo.

El període d'aplicació de les entrevistes ha estat comprès entre els mesos de maig i setembre de 2019 i ha permès obtenir les 20 entrevistes planificades, una per cada quota (vegeu Taula 66).

Taula 66: Mostra de les entrevistes

Àmbits de coneixement	Gènere	Nº d'entrevistes a professorat novell		Total
		Universitats públiques	Universitats privades	
Arts i humanitats	Masculí	1	1	4
	Femení	1	1	
Ciències	Masculí	1	1	4
	Femení	1	1	
Ciències de la salut	Masculí	1	1	4
	Femení	1	1	
Ciències Socials i Jurídiques	Masculí	1	1	4
	Femení	1	1	
Enginyeria i arquitectura	Masculí	1	1	4
	Femení	1	1	
Total		10	10	20

Font: Elaboració pròpia.

Per tant, s'han obtingut, 10 entrevistes per cada tipologia d'universitat (pública/privada), 10 entrevistes per cada gènere (masculí/femení) i 4 entrevistes per cada àmbit de coneixement (Arts i humanitats/Ciències/Ciències de la salut/Ciències Socials i Jurídiques/Enginyeria i arquitectura).

5.4.3. Mostra dels grups de discussió

En primer lloc, seria precís recordar que els grups de discussió tenen l'objectiu de validar i concretar el model pel foment de l'aprenentatge informal que s'ha elaborat prèviament a partir dels resultats del qüestionari i les entrevistes a professorat universitari novell. Tenint en compte que a les dues primeres fases de la recerca només hi ha participat professorat universitari novell, en aquesta última fase s'incorporen dos nous agents que poden complementar la visió dels docents novells des d'una perspectiva organitzacional: docents amb càrrecs de gestió universitària, concretament caps de Departament, i persones expertes en la temàtica d'estudi. Per aquest motiu, es realitzen tres grups de discussió. Més concretament, es porten a terme dos grups de discussió amb professorat universitari amb el càrrec de cap de Departament, un d'universitats públiques i l'altre d'universitats privades, i un grup de discussió format per persones expertes.

Pel que fa a la mida dels grups de discussió, aquests no han d'incloure un nombre massa gran de subjectes, ja que a mesura que augmenta el nombre de participants, es requereix una major complexitat en la logística i en la gestió del grup (Hernández et al., 2007). Per tant, es recomana que aquests tinguin una mida petita o mitjana, tot i que existeix certa variabilitat entorn a la mida recomanada. Aquesta mida pot oscil·lar entre 5 i 10 persones (Hernández et al., 2007), entre 4 i 6 (Lochmiller & Lester, 2017), entre 4 o 10 (Russi, 1998) o entre 6 i 12 (Berbel, 2019; Collins, 2010). Tot i així, quan un grup de discussió està format per més de set persones, sempre hi ha algunes d'elles que s'inhibeixen en participar (Russi, 1998). En conclusió, els tres grups de discussió de la present recerca han estat formats per cinc persones cadascun (vegeu Taula 67).

Taula 67: Mostra dels grups de discussió

Característiques	Grup de discussió 1	Grup de discussió 2	Grup de discussió 3
Perfil de participant	Caps de Departament d'universitats públiques	Caps de Departament d'universitats privades	Persones expertes en la temàtica
Nombre de participants	5	5	5

Font: Elaboració pròpia.

La mostra dels tres grups de discussió es basa en una mostra no probabilística, atès que no tots subjectes de la població tenen la mateixa probabilitat de ser escollits, sinó que la investigadora és qui els selecciona (Hernández et al., 2007; Mcmillan & Schumacher, 2005) a partir de la possibilitat de contactar-los. Així mateix, la mostra està formada per subjectes voluntaris (Hernández et al., 2007), atès que es demana la seva participació i ells decideixen si participen o no al grup de discussió.

A més, s'ha intentat que la mostra dels grups de discussió formats per caps de Departament universitaris fos una mostra per quotes (Hernández et al., 2007). Així doncs, a més de seleccionar professorat amb el càrrec de caps de Departament, s'ha vetllat perquè hi hagués representació de totes les universitats i de tots els àmbits de coneixements, tot i que finalment no ha estat possible en tots els casos. En canvi, la mostra del grup de discussió de persones expertes és no probabilística intencional, atès la investigadora ha seleccionat les persones que hi han de participar (Hernández et al., 2007; Mcmillan & Schumacher, 2005) a partir de la seva relació amb la temàtica d'estudi, considerant així informants clau que puguin aportar idees per millorar el model dissenyat. En aquest sentit, la investigadora ha seleccionat persones expertes que han publicat diversos articles científics sobre aprenentatge informal, formació del professorat universitari novell i organització universitària.

El període d'aplicació dels grups de discussió ha estat comprès entre els mesos d'octubre i novembre de 2020, amb un total de 15 participants. En aquest sentit, el procediment que s'ha seguit per a seleccionar les persones que formarien part de la mostra ha estat el següent:

1. Configurar un llistat amb tots els caps de Departament de les universitats participants i el seu contacte, en el cas que aquest estigués disponible a la pàgina web institucional. S'ha indicat la universitat, la tipologia d'universitat, el Departament i l'àmbit de coneixement per cadascun dels participants.
2. Configurar un llistat amb totes les persones expertes identificades que tractessin temàtiques relacionades amb l'aprenentatge informal, la formació del professorat universitari novell i l'organització universitària. S'ha indicat el seu contacte i l'àmbit d'expertesa.
3. Seleccionar diversos participants per cada grups de discussió, garantint els criteris de representació de les diferents universitats i àmbits de coneixement, en el cas dels grups de discussió dels caps de Departament, i d'àmbits d'expertesa, en el cas del grup de discussió de persones expertes.

4. Enviar un correu electrònic amb la proposta de participació als grups de discussió.
5. Revisar l'índex de participació i, en cas que manqués la participació, seleccionar altres participants i contactar-los.

En aquest sentit, el grup de discussió de caps de Departament d'universitats públiques ha estat format per cinc docents universitaris. Malgrat es volia realitzar un grup de discussió amb representació de totes les universitats participants, no s'ha pogut obtenir participació per part de caps de Departament de la Universitat Pompeu Fabra. Malgrat que aquests es van contactar, cap d'ells va indicar la voluntat de participar. Així mateix, tampoc ha estat possible la representació de l'àmbit d'Arts i Humanitats a causa del mateix motiu (vegeu Taula 68).

Taula 68: Mostra del grup de discussió de caps de Departament d'universitats públiques

Participants	Universitat	Àmbit de coneixement
1	Universitat Politècnica de Catalunya	Enginyeria i arquitectura
2	Universitat de Barcelona	Ciències de la Salut
3	Universitat de Barcelona	Ciències
4	Universitat de Barcelona	Ciències Socials i Jurídiques
5	Universitat Autònoma de Barcelona	Ciències Socials i Jurídiques

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa al grup de discussió de caps de Departament d'universitats privades, aquest també ha estat format per cinc docents universitaris. En aquest cas, tampoc ha estat possible comptar amb la representació de totes les universitats participants, atès que no s'ha obtingut participació de cap representant de la Universitat Abat Oliba per manca de resposta. Pel mateix motiu, tampoc ha estat possible aconseguir la col·laboració de professorat relacionat amb l'àmbit d'Arts i Humanitats (vegeu Taula 69).

Taula 69: Mostra del grup de discussió de caps de Departament d'universitats privades

Participants	Universitat	Àmbit de coneixement
1	Universitat Internacional de Catalunya	Ciències Socials i Jurídiques
2	Universitat Internacional de Catalunya	Ciències Socials i Jurídiques
3	Universitat Ramon Llull	Entre Arquitectura i Enginyeria i Ciències Socials i Jurídiques
4	Universitat Ramon Llull	Ciències
5	Universitat Ramon Llull	Ciències Socials i Jurídiques

Font: Elaboració pròpia.

Per últim, el grup de discussió de persones expertes en la temàtica ha comptat amb la participació tant de professionals vinculats al foment de l'aprenentatge informal com d'investigadors/es universitaris que han realitzat recerca i publicacions sobre el desenvolupament professional del professorat universitari novell i l'organització universitària (vegeu Taula 70).

Taula 70: Mostra del grup de discussió d'experts/es

Participants	Institució	Àmbit de coneixement
1	Pädagogische Hochschule Zürich	Desenvolupament professional del professorat universitari novell
2	Universitat Autònoma de Barcelona	Organització universitària
3	Universitat Autònoma de Barcelona	Organització universitària
4	Universitat Internacional de Catalunya	Organització universitària
5	Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada	Aprentatge informal

Font: Elaboració pròpia.

5.5. A mode de resum

El present capítol exposa els principals plantejaments metodològics que guien el posterior desenvolupament de l'estudi de camp. Tot seguit, es detallen les idees principals entorn les decisions metodològiques:

- La recerca és de tipus explicatiu, ja que pretén conèixer i explicar el fenomen de l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell, tot estudiant les condicions en les que aquest té lloc i comprnent els aspectes que hi intervenen.
- La investigació s'emmarca en el pluralisme paradigmàtic. Per una banda, presenta característiques del paradigma positivista, atès que pretén descobrir relacions entre variables i extrapolar els resultats quantitatius de la mostra a la població d'estudi. Per altra banda, també té en compte aspectes del paradigma interpretatiu, ja que cerca comprendre el fenomen de l'aprenentatge informal, entenent les diferències que hi poden haver segons l'experiència personal del professorat i del seu context professional.
- La recerca presenta un disseny metodològic mixt, basat en un model explicatiu seqüencial. En primer lloc es realitza la fase quantitativa amb l'objectiu d'obtenir uns resultats que puguin ser aprofundits a partir de la segona fase, de caire qualitatiu.
- El primer instrument que s'aplica és un qüestionari per caracteritzar les diferents variables de l'aprenentatge informal en docència. Prèviament, el qüestionari ha estat sotmès a una validació de contingut per 12 jutges, tant teòrics com pràctics, i se n'ha confirmat la seva fiabilitat. La mostra ha estat formada per 401 professors/es universitaris novells de les universitats de l'àrea de metropolitana de Barcelona.
- El segon instrument aplicat és l'entrevista semi-estructurada, que té per objectiu comprendre els resultats quantitatius i trobar explicacions dels mateixos a partir de la perspectiva qualitativa de les persones investigades. La mostra ha estat formada per 20 docents universitaris novells que prèviament ja havien participat al qüestionari.

- La tercera tècnica de recollida d'informació ha estat el grup de discussió. Aquest ha tingut per objectiu valorar i validar el model de foment de l'aprenentatge informal que s'ha elaborat prèviament a partir dels resultats del qüestionari i les entrevistes. La mostra ha estat constituïda per 5 caps de Departament d'universitats públiques, 5 caps de Departament d'universitats privades i 5 persones expertes en la temàtica.

Capítol 6. Desenvolupament de l'estudi de camp

L'accés al camp és l'etapa en la qual la persona investigadora s'aproxima al context d'estudi i obté informació rellevant per la recerca (Rodríguez et al., 1999). Precisament, el present capítol pretén desgranar els procediments que s'han utilitzat a l'hora de recollir les dades a través de diferents instruments: els qüestionaris, les entrevistes i els grups de discussió. Així doncs, es detallen les etapes portades a terme per l'aplicació de cadascuna d'aquestes tècniques. En primer lloc, es fa referència a la preparació de l'accés al camp, aprofundint en elements com el contacte amb la mostra participant o aspectes logístics per l'aplicació dels instruments. En segon lloc, es descriu el procés d'obtenció de les dades, tot indicant el nombre de persones contactades, el total d'individus que han col·laborat en la recerca i les estratègies utilitzades per tal de promoure la participació. En tercer lloc, s'explica el tractament de les dades utilitzat, concretant les tècniques d'anàlisi portades a terme. Per últim, es fan referència als aspectes ètics que s'han tingut en consideració a l'hora d'aplicar els tres instruments, a la vegada que es reflexiona sobre les dificultats i incidències que han sorgit durant el procés de treball de camp.

6.1. Fase d'aplicació dels qüestionaris

La primera tècnica de recollida de dades ha estat el qüestionari. Tot seguit, es detalla la preparació de l'accés al camp, el procés d'obtenció de les dades i l'anàlisi estadística posterior que s'ha portat a terme.

6.1.1. Preparació de l'accés al camp

El qüestionari sobre aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell ha estat configurat específicament per aquesta recerca, tal i com s'explica al capítol 5. Una vegada dissenyat el qüestionari, s'ha utilitzat la plataforma *Formularis de Google* per tal d'enviar-lo de manera online al professorat universitari novell. La decisió d'aplicar el qüestionari en aquest format rau en el fet de poder arribar a un nombre més gran de persones a través de correu electrònic, així com estalviar recursos tant econòmics com temporals (López, 1998).

Per tal d'evitar incloure tots els ítems a la mateixa pàgina de la plataforma virtual, s'han dividit les preguntes en sis seccions. Al final de cada apartat, les persones participants han hagut de fer click a l'opció "Següent" per tal d'accedir a la següent secció. Juntament a aquest botó, s'emplaça una barra que indica el nombre de seccions que queden per tal de completar el qüestionari. La decisió de dividir el qüestionari en sis seccions ha estat motivada per tal que les persones participants no trobessin la totalitat de preguntes concentrades de cop i pensessin que el qüestionari era massa llarg. D'aquesta manera, d'entrada només han visualitzat un conjunt de preguntes i han anat avançant de secció successivament, alhora que han anat veient el seu progrés a l'hora de completar el qüestionari.

D'aquestes seccions, la primera ha estat dedicada a oferir una breu explicació als participants sobre el qüestionari (vegeu Figura 22). Concretament, es

contextualitza l'instrument en el marc de la recerca i s'esmenten els objectius que es pretenen assolir. També es posa de manifest el perfil de professorat que pot respondre el qüestionari, fent referència al criteri d'un màxim de 5 anys d'experiència docent en Educació Superior. A la vegada, també es detallen les condicions de participació, tant el temps aproximat de resposta del qüestionari com el compromís per part de l'investigadora a utilitzar les dades únicament per la recerca doctoral, guardant l'anonimat dels participants. Així mateix, s'ha explicat el compromís a realitzar un retorn de resultats a les persones que ho desitgin com a agraïment a la participació. També s'ha inclòs una definició d'aprenentatge informal, indicant que aquest terme exclou totes aquelles accions formatives reglades. El fet d'incloure una definició d'aquest terme pretenia facilitar la comprensió de les preguntes quan aquestes feien referència a l'aprenentatge informal i, per tant, obtenir respostes vàlides per a la recerca. Per últim, s'agraeix la participació i s'indica un correu de contacte per tal que el professorat pogués preguntar dubtes, en el cas que fos necessari.

Figura 22: Secció inicial del qüestionari

QÜESTIONARI SOBRE L'APRENTATGE INFORMAL EN DOCÈNCIA DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI NOVELL

El present qüestionari forma part de la tesi doctoral "Aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell", dirigida pel doctor Joaquín Gairín i desenvolupada en el marc del Doctorat en Educació a la UAB. El seu objectiu és analitzar les competències docents adquirides pel professorat universitari novell mitjançant l'aprenentatge informal, les estratègies a través de les quals s'han adquirit i els elements organitzatius que influeixen en aquest aprenentatge informal, així com propostes pel foment d'aquesta tipologia d'aprenentatge.

El qüestionari està dirigit a professorat universitari novell que tingui un màxim de 5 anys d'experiència docent en Educació Superior.

Contestar aquest qüestionari no li suposarà més de 10 minuts. Les dades seran tractades de forma anònima i s'utilitzaran exclusivament per a la recerca que se li planteja. A més, si hi està interessat/da, una vegada finalitzada la investigació, rebrà un informe amb els resultats d'aquesta. Li agraeixo per avançat la seva participació.

Abans de començar el qüestionari, remarquem que quan es parla d'aprenentatge informal es fa referència a l'aprenentatge sobre docència universitària adquirit a partir d'accions o activitats de la vida diària que tenen lloc en contextos laborals, familiars o d'oci. L'aprenentatge informal exclou tots els cursos o accions formatives estructurades sobre docència que compten amb la presència d'un formador/a.

Per a qualsevol dubte o aclariment, quedo a la seva disposició a través del correu electrònic laia_encinar@gmail.com.

Li agraeixo d'antuvi la seva col·laboració,

Laia Encinar Prat

Siguiente Pàgina 1 de 6

Font: Elaboració pròpia.

La resta de seccions del qüestionari de la plataforma de *Formularis de Google* han incorporat les preguntes referents a les variables de la recerca agrupades en diferents blocs temàtics (vegeu Taula 71).

Taula 71: Distribució temàtica de les preguntes del qüestionari

Secció	Bloc de preguntes	Temàtica de les preguntes
1	Presentació del qüestionari	
2	Bloc 1	Variables sociodemogràfiques
	Bloc 2	Formació reglada
3	Bloc 3	Ús de vies d'aprenentatge informal
	Bloc 4	Utilitat de les vies d'aprenentatge informal
4	Bloc 5	Aprenentatge informal
	Bloc 6	Competències docents adquirides a través de l'aprenentatge informal
5	Bloc 7	Elements organitzacionals que influeixen en l'aprenentatge informal
	Bloc 8	Propostes per l'aprenentatge informal
6	Bloc 9	Sol·licitud voluntària del contacte de la persona participant per tal de participar en la següent fase de la investigació i/o en rebre els resultats de la recerca

Font: Elaboració pròpia.

A l'inici de cada bloc de preguntes, s'ha inclòs una breu explicació sobre la temàtica de cada conjunt d'ítems (vegeu Figura 23). La majoria de preguntes presenten respostes predeterminades a partir de les quals el professorat participant ha escollit aquelles que més s'adequaven a la seva experiència. Al final de cada bloc, s'ha incorporat una pregunta de resposta oberta per tal que es poguessin incloure respostes no contemplades al qüestionari. Finalment, s'ha inclòs un última apartat que informa als participants que la seva resposta ha quedat registrada i els agraeix la seva participació.

Figura 23: Secció d'exemple del qüestionari

QÜESTIONARI SOBRE L'APRENTATGE INFORMAL EN DOCÈNCIA DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI NOVELL

*Obligatori

BLOC 3
Indiqui en quin grau ha utilitzat les següents vies d'aprenentatge informal per aprendre sobre docència universitària, sent 0 "Gens", 1 "Poc", 2 "Regular", 3 "Bastant" i 4 "Molt".

Reflexionar a partir de la meua experiència docent a la universitat. *

0 1 2 3 4

Buscar recursos docents a través d'Internet o centres de recursos. *

0 1 2 3 4

Font: Elaboració pròpia.

A més, la plataforma *Formularis de Google* permet decidir si fixar l'obligatorietat de contestar a les preguntes dels qüestionaris. En aquest sentit, s'ha decidit utilitzar aquesta opció, fent que els participants hagin de contestar obligatòriament a totes les preguntes. D'aquesta manera, s'han pogut obtenir respostes de tots els ítems per part de tots els participants. Les úniques qüestions que no han estat d'obligada resposta han estat les preguntes obertes.

Per tal de fer arribar el qüestionari a la mostra, aquest s'ha enviat al professorat universitari novell mitjançant correu electrònic. El cos del correu emmarca la recerca i especifica quin és el perfil de professorat que ha de contestar el qüestionari. També s'han incorporat qüestions ètiques, com el compromís amb la confidencialitat i el retorn de resultats. Addicionalment, s'ha demanat als docents receptors del correu que fessin arribar la informació a altres companys/es seus que fossin novells i que, per tant, poguessin respondre el qüestionari. Per últim, s'ha indicat l'enllaç al qüestionari. Així mateix, seria precís esmentar que el correu s'ha enviat de forma personalitzada a cada participant, incorporant el nom del destinatari al cos del correu (veure Figura 24).

Figura 24: Plantilla de correu electrònic d'invitació a la participació al qüestionari

Benvolgut/da (nom del professor/a contactat),

El meu nom és Laia Encinar Prat i sóc estudiant del Doctorat en Educació a la Universitat Autònoma de Barcelona. En aquest sentit, estic desenvolupant la meua tesi doctoral sobre "**Aprentatge informal en docència del professorat universitari novell**", que té per objectiu analitzar les competències docents adquirides pel professorat universitari novell mitjançant l'aprenentatge informal, les estratègies a través de les quals s'han adquirit i els elements organitzatius que influeixen en aquest aprenentatge informal, així com propostes pel foment d'aquesta tipologia d'aprenentatge.

Per respondre a aquests objectius, el primer dels instruments de recollida d'informació és un **qüestionari dirigit a professorat universitari novell que tingui un màxim de 5 anys d'experiència docent en Educació Superior**.

En aquest sentit, el motiu d'aquest correu és **sol·licitar la seva col·laboració responent el qüestionari**. Contestar-lo li suposarà una dedicació d'entre 5 i 10 minuts.

Les dades obtingudes seran tractades de forma **anònima** i s'utilitzaran **exclusivament per a la recerca** que se li planteja. A més, si hi està interessat/da, una vegada finalitzada la investigació, rebrà un **informe amb els resultats** d'aquesta. Agrairé molt que pugui participar en aquesta recerca.

Pot accedir al qüestionari mitjançant el següent enllaç: <https://goo.gl/forms/dgWqnQ8LJ72MBbef1>

Per últim, si coneix algun company/a docent que sigui susceptible de poder contestar el qüestionari, pot reenviar-li aquest correu.

Per a qualsevol dubte o aclariment, quedo a la seva disposició a través del correu electrònic laia.encinar@gmail.com.

Moltes gràcies d'antuvi per la seva col·laboració,

Laia Encinar Prat

Font: Elaboració pròpia.

6.1.2. Obtenció de les dades

Pel que fa a l'obtenció de la mostra, primerament s'ha realitzat una cerca de professorat que pogués ser susceptible de presentar la característica principal dels subjectes d'estudi de la recerca: un màxim de 5 anys d'experiència docent a la universitat. El fet que aquesta informació no sigui pública i que, per tant, no es pugui saber d'antuvi quins són els professors/es novells de cada universitat, ha propiciat una cerca de contactes a través dels directoris de les pàgines webs de les universitats participants.

En el cas dels directoris on s'especifica la categoria professional del professorat, s'han seleccionat els contactes de docents que fossin investigadors predoctorals, investigadors postdoctorals, investigadors Juan de la Cierva, investigadors Ramon y Cajal, professorat adjunt, professorat ajudant, professorat ajudant doctor, professorat lector, professorat associat, professorat col·laborador, professorat tutor universitari clínic i professorat visitant. Tot i així, s'ha assumit que no tot el professorat contactat seria novell i, per tant, no podria participar a la recerca. Per aquest motiu, al correu s'instava que es pogués reenviar el qüestionari a companys/es docents que sí que s'emmarquessin dintre de la definició de professorat novell o bé indicar el seu nom a la investigadora per tal que directament els enviés el correu requerint la seva participació.

En el cas d'altres universitats, el directori de les seves pàgines webs no especifica la categoria professional del professorat. Davant d'aquesta situació, s'han enviat correus a la totalitat del professorat dels Departaments seleccionats, entenent que encara que el qüestionari arribaria a professorat no novell, era l'única manera d'arribar als docents novells. En total, s'ha enviat el correu de contacte a 1932 docents universitaris (vegeu Taula 72).

Taula 72: Correus de participació al qüestionari enviats al professorat novell

Àmbits de coneixement	Nº de qüestionaris enviats	
	Universitats públiques	Universitats privades
Arts i humanitats	201	35
Ciències	192	50
Ciències de la salut	236	132
Ciències Socials i Jurídiques	268	303
Enginyeria i arquitectura	295	220
Total	1192	740
	1932	

Font: Elaboració pròpia.

A més, en el cas de les universitats privades es va detectar una manca de respostes per part del professorat contactat de certs àmbits de coneixement. Per aquest motiu, addicionalment s'han contactat 153 directors/es de Departament, coordinadors/es de titulació i secretaries, entre d'altres càrrecs universitaris,

requerint la seva col·laboració mitjançant l'enviament del qüestionari a docents universitaris novells que coneguessin o bé indicant el seu contacte a la investigadora per tal de poder-els-hi fer arribar la invitació de participació a la recerca (vegeu Taula 73).

Taula 73: Correus enviats a càrrecs universitaris

Universitat	Àmbit de coneixement	Nº de persones amb càrrecs universitaris contactades
UIC	Arts i humanitats	8
	Ciències de la salut	5
	Ciències socials i jurídiques	19
	Enginyeria i arquitectura	4
URL	Arts i humanitats	6
	Ciències	55
	Ciències de la salut	22
	Ciències socials i jurídiques	20
	Enginyeria i arquitectura	9
UAO	Arts i humanitats	1
	Ciències socials i jurídiques	4

Font: Elaboració pròpia.

Per tal de sistematitzar els enviaments, s'ha creat un arxiu Excel on s'han emmagatzemat les dades del professorat identificat a través dels directoris, especificant el nom i cognoms, el correu electrònic, la universitat actual, la facultat, el departament i la categoria professional. També s'ha anat anotant l'estat del correu (si s'havia enviat només un correu o si s'havia fet un segon enviament) i l'estat de la resposta (si el docent havia respòs, si el professor/a havia avisat que no era novell i, per tant, no podia respondre, entre d'altres).

El període de recollida de dades s'ha realitzat en un moment determinat, per la qual cosa es tracta d'un qüestionari unitari (López, 1998). Precisament, aquesta recollida de dades s'ha produït al llarg de cinc mesos, concretament entre el juliol i novembre de 2018. Durant aquest període temporal s'ha produït l'enviament de correus al professorat universitari i s'han anat registrant les respostes. A més, també s'han rebut i contestat correus electrònics amb dubtes respecte la participació en la recerca, especialment del professorat que no era novell, però que igualment havia rebut el correu. Per altra banda, també hi ha hagut professorat que va respondre el correu indicant que enviaria el qüestionari a companys/es novells.

Mensualment, s'ha anat fent una revisió del professorat que havia contestat el qüestionari, ja fos perquè havien enviat un correu confirmant la seva resposta o perquè havien deixat la seva adreça electrònica en l'últim apartat del qüestionari. També s'ha realitzat un segon enviament amb el mateix cos de correu per intentar recollir més dades. En total, s'han realitzat un total de 1516 reenviaments a docents amb els quals ja s'havia contactat en un primer correu, però dels quals no es tenia constància de si havien contestat el qüestionari.

6.1.3. Tractament de les dades

Les dades obtingudes de *Formularis de Google* s'han anat emmagatzemant automàticament a la mateixa plataforma a mesura que el professorat anava

contestant. Una vegada finalitzada la recollida de dades, s'ha descarregat un arxiu Excel amb totes les respostes dels participants. Aquest format ha permès posteriorment incorporar les dades al programa estadístic *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), mitjançant el qual s'han analitzat. En total, s'han rebut 447 respostes, tot i que finalment només s'han considerat vàlides 401. La resta pertanyia a professorat amb més de 5 anys d'experiència docent i, per tant, al no formar part dels criteris de selecció de la mostra, no han estat considerats per l'anàlisi (vegeu Taula 74).

Taula 74: Recompte de respostes del qüestionari

Respostes rebudes	Respostes no vàlides	Respostes vàlides (mostra final)
447	46	401

Font: Elaboració pròpia.

A més, també s'ha realitzat una revisió de les respostes per tal de detectar errors tipogràfics en les preguntes obertes del bloc de variables sociodemogràfiques. Per exemple, s'ha verificat si els àmbits de coneixement que havien seleccionat els participants eren coherents amb la Facultat i el Departament al qual pertanyien. En aquest sentit, s'han fet ajustos en la categorització dels àmbits de coneixement seguint la classificació oficial realitzada per Gencat (2018). D'aquesta manera, s'ha assegurat que el professorat d'una mateixa àrea disciplinar estigui inclòs en el mateix àmbit de coneixement. Una vegada realitzat el procés de depuració, s'ha procedit a codificar les variables categòriques nominals del qüestionari pel seu posterior anàlisi (vegeu Taula 75).

Taula 75: Codificació de variables del qüestionari

Variable	Codificació
Universitat	1: Universitat Autònoma de Barcelona 2: Universitat de Barcelona 3: Universitat Pompeu Fabra 4: Universitat Politècnica de Catalunya 5: Universitat Internacional de Catalunya 6: Universitat Ramon Llull 7: Universitat Abat Oliba
Àmbit de coneixement	1: Arts i humanitats 2: Ciències 3: Ciències de la salut 4: Ciències socials i jurídiques 5: Enginyeria i arquitectura
Categoria professional actual	1: Investigador/a pre-doctoral 2: Investigador/a post-doctoral 3: Professorat lector 4: Professorat associat 5: Investigador Ramon y Cajal 6: Professorat col·laborador 7: Investigador/a pre-doctoral + Professorat associat 8: Professorat ajudant 9: Professorat ajudant doctor 10: Professorat contractat doctor 11: Professorat visitant 12: Professorat titular 13: Altres categories (s'han inclòs les següents respostes: group leader tenure-track, contractat temporal, extern,

	director/professor, programador, tutor de treball de fi de màster i PAS amb una assignatura un semestre)
Gènere	1: Masculí 2: Femení 3: Altres
Ítems dels Blocs 2-8	0: Gens 1: Poc 2: Regular 3: Bastant 4: Molt

Font: Elaboració pròpia.

També s'han codificat algunes variables numèriques en variables categòriques ordinals amb l'objectiu de poder realitzar anàlisis comparatives d'una manera més global, per exemple, en el cas de l'edat o els anys d'experiència docent. Així mateix, aquelles variables amb diverses opcions de resposta s'han simplificat de cara l'anàlisi. Per exemple, s'han creat les variables noves de tipologia d'universitat i categoria professional actual reduïda a partir de variables existents. Així mateix, també s'han agrupat les opcions de resposta dels ítems sobre l'aprenentatge informal, atès que en alguns nivells hi havia molt poques respostes (vegeu Taula 76).

Taula 76: Recodificació de variables del qüestionari

Variable	Codificació
Tipologia d'universitat	0: Pública (on s'inclouen les següents universitats: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat Pompeu Fabra i Universitat Politècnica de Catalunya) 1: Privada (on s'inclouen les següents universitats: Universitat Internacional de Catalunya, Universitat Ramon Llull i Universitat Abat Oliba)
Categoria professional actual reduïda	1: Investigador/a pre-doctoral 2: Investigador/a post-doctoral / professorat lector / ajudant 3: Professorat associat / col·laborador 4: Altres (on s'inclou la resta de categories professionals)
Edat (recodificada per franges)	1: De 21 a 29 anys 2: De 30 a 39 anys 3: De 40 a 67 anys
Anys d'experiència en docència universitària (recodificada per franges)	1: Fins a 1 any d'experiència (1r any inclòs) 2: Entre 1 a 2 anys d'experiència (2n any inclòs) 3: Entre 2 a 3 anys d'experiència (3r any inclòs) 4: Entre 3 a 4 anys d'experiència (4t any inclòs) 5: Entre 4 a 5 anys d'experiència (5è any inclòs)
Anys d'experiència en docència no universitària (recodificada per franges)	0: Sense experiència 1: Entre 1 i 5 anys d'experiència 2: Entre 6 i 35 anys d'experiència
Ítems dels Blocs 2-8	0: Entre gens i regular (s'inclouen les opcions de resposta: Gens, Poc i Regular) 1: Entre bastant i molt (s'inclouen les opcions de resposta Bastant i Molt)

Font: Elaboració pròpia.

L'anàlisi de les dades s'ha portat a terme amb el programa estadístic *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Primerament, s'han realitzat proves d'estadística descriptiva com freqüències, percentatges, mitjanes i desviacions estàndard (Hernández et al., 2007, Martínez-Fernández, 2015). A més, s'ha aplicat la prova de normalitat Kolmogorov-Smirnov per determinar si es podia fer ús de proves paramètriques o no paramètriques segons el seu resultat. El fet que aquesta última prova determinés que tots els ítems del qüestionari no presenten normalitat estadística ($p < 0,0001$) ha condicionat que s'apliquessin proves no paramètriques. Per aquest motiu, s'han aplicat proves estadístiques no paramètriques com la correlació (Rho de Spearman) entre dues variables categòriques ordinals (Lochmiller & Lester, 2017; Martínez-Fernández, 2015).

Així mateix, també s'ha realitzat la prova del Chi-Quadrat, que relaciona dues variables categòriques i que determina si les dades s'ajusten a una distribució teòrica determinada (Hernández et al., 2007, Martínez-Fernández, 2015). Per tal de realitzar aquest test estadístic s'ha considerat la condició d'aplicació que assumeix que no pot haver-hi més del 20% de les cel·les amb menys de 5 casos (McHugh, 2013). Com que en alguns casos no es complia amb aquest supòsit s'han pres decisions al respecte per algunes variables. Per exemple, en el cas de la variable d'*Universitat*, s'ha prescindit de la categoria referent a la Universitat Abat Oliba ($N = 2$) a l'hora de calcular el Chi-quadrat per incomplir la condició d'aplicació esmentada. Pel mateix motiu, en el cas del gènere s'ha omès l'opció d'Altres ($N = 3$).

6.2. Fase d'aplicació de les entrevistes

En segon terme, s'han recollit dades qualitatives a través d'entrevistes a professorat universitari novell. A continuació, s'explicita la preparació de l'accés al camp, el procés de realització de les entrevistes, així com la seva anàlisi posterior.

6.2.1. Preparació de l'accés al camp

La segona fase de l'estudi de camp ha estat composta per entrevistes a professorat universitari novell que havia participat en la primera etapa contestant el qüestionari. Com que l'objectiu era aprofundir i trobar explicacions als resultats quantitatius, les preguntes de l'entrevista també han estat dissenyades específicament per la present recerca.

En total, l'entrevista ha estat formada per 10 preguntes que s'han realitzat a tots els participants, cadascuna d'elles associada a una variable de la investigació. De fet, cada pregunta introduïa un resultat del qüestionari (vegeu Capítol 5) i en demanava explicacions qualitatives a les persones entrevistades. A part de les preguntes principals, també s'han planificat sub-preguntes per tal de formular-les en cas que les respostes no fossin del tot explicatives o no donessin una resposta suficientment àmplia (vegeu Taula 77).

Taula 77: Distribució temàtica de les preguntes de l'entrevista

Pregunta	Temàtica de les preguntes
1	Motius de l'existència de l'aprenentatge informal
2	Competències docents (a partir dels resultats segons la tipologia d'universitat)

3	Competències docents (a partir dels resultats segons l'àmbit de coneixement)
4	Vies d'aprenentatge informal (a partir dels resultats segons la tipologia d'universitat)
5	Vies d'aprenentatge informal (a partir dels resultats segons l'àmbit de coneixement)
6	Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal (a partir dels resultats segons la tipologia d'universitat)
7	Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal (a partir dels resultats segons la tipologia d'universitat)
8	Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal (a partir dels resultats segons la tipologia d'universitat)
9	Propostes de foment per l'aprenentatge informal (a partir dels resultats segons la tipologia d'universitat)
10	Pregunta oberta

Font: Elaboració pròpia.

Una vegada elaborat el guió d'entrevista, s'ha iniciat la selecció dels participants per aquesta fase de l'estudi de camp. Seguint el disseny metodològic (vegeu Capítol 5), la mostra de les entrevistes ha estat formada per professorat universitari novell que ja hagués participat prèviament al qüestionari. Per tant, s'ha tornat a contactar a la mostra mitjançant un correu electrònic (vegeu Figura 25), el qual feia referència a la participació prèvia del professor/a contactat al qüestionari i se li sol·licitava la seva predisposició a participar en la segona fase de l'estudi, és a dir, a l'entrevista. Al correu, s'ha avançat que la duració de l'entrevista seria d'uns 30 minuts aproximadament i s'ha tornat a recordar que les dades obtingudes serien anònimes i només s'utilitzarien per finalitats de la recerca, a la vegada que els resultats serien comunicats una vegada la recerca finalitzés (Sierra, 1998). Així mateix, al correu s'ha demanat la disponibilitat del docent a l'hora de realitzar aquesta entrevista, que s'ha anat concretant en correus posteriors. També s'ha ofert la possibilitat de portar a terme l'entrevista en el lloc de treball dels participants per facilitar la seva participació en la recerca (Creswell, 2003).

Figura 25: Plantilla de correu electrònic d'invitació a la participació a l'entrevista

Benvolgut/da (*nom del docent*),

Em torno a posar en contacte amb tu amb motiu de la tesi doctoral que estic desenvolupant sobre "**Aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell**". Fa uns mesos, vas participar en la primera fase de la recerca contestant un qüestionari sobre aquesta temàtica i indicares la teva predisposició a ser entrevistat en una segona fase de l'estudi.

Ara em trobo en aquesta etapa de l'estudi i t'escric per **sol·licitar-te la teva col·laboració en la realització d'una entrevista**, que té per objectiu aprofundir en els resultats del qüestionari.

L'entrevista tindria una durada aproximada de **30 minuts** i jo em desplaçaria fins a la teva pròpia facultat el dia i hora que les dues parts acordem. Les dades seran tractades de forma **anònima** i s'utilitzaran **exclusivament per a la recerca** que se li planteja. A més, una vegada finalitzada la investigació rebràs un informe amb els resultats d'aquesta.

Així doncs, t'agrairia que m'indiquessis si tens disponibilitat per participar en l'entrevista i, en cas que així sigui, en quin moment podríem realitzar-la. En el meu cas, els dies que tinc disponibilitat total són els divendres. Podria ser possible realitzar l'entrevista durant els propers divendres? Tot i així, si no fos possible realitzar les entrevistes en divendres, em pots fer saber la teva disponibilitat i busquem una alternativa.

Espero la teva resposta, a la vegada que resto a la teva disposició davant de qualsevol dubte.

Moltes gràcies de nou per la teva col·laboració,

Laia Encinar Prat

Font: Elaboració pròpia.

Amb la previsió posterior de contactar amb professorat que hagués participat en la primera fase de la recerca, el qüestionari ja incloïa una qüestió a la part final que preguntava sobre l'interès en participar en una entrevista en una segona fase de l'estudi i es demanava el correu electrònic de contacte. En concret, 169 participants van indicar que estarien disposats a realitzar aquesta entrevista, tot i que només 163 van deixar un correu electrònic de contacte (vegeu Taula 78). Per tant, s'ha comptat amb 163 persones a l'hora de seleccionar els participants finals de les entrevistes, havent-hi representació de professorat de tots els estrats planificats (tipologia d'universitat, àmbit de coneixement i gènere).

Taula 78: Participants amb interès de participar a les entrevistes

Àmbits de coneixement	Gènere	Nº professorat novell interessat		Total
		Universitats públiques	Universitats privades	
Arts i humanitats	Masculí	12	2	35
	Femení	16	5	
Ciències	Masculí	11	3	25
	Femení	7	4	
Ciències de la salut	Masculí	5	6	36
	Femení	8	17	
Ciències Socials i Jurídiques	Masculí	11	3	44
	Femení	24	6	
Enginyeria i arquitectura	Masculí	8	3	23
	Femení	8	4	
Total		110	53	163

Font: Elaboració pròpia.

En un principi, s'han contactat un total de 20 participants, atès que la mostra prevista per l'entrevista era de 20 persones. Tot i així, com que alguns dels docents contactats no van donar resposta, es van enviar correus de participació a altres professors/es amb la finalitat de complir amb la planificació prevista d'entrevistes. Així doncs, en total s'ha contactat 27 docents (vegeu Taula 79).

Taula 79: Professorat contactat per participar a les entrevistes

Àmbits de coneixement	Gènere	Nº professorat novell contactat		Total
		Universitats públiques	Universitats privades	
Arts i humanitats	Masculí	1	1	4
	Femení	1	1	
Ciències	Masculí	3	1	6
	Femení	1	1	
Ciències de la salut	Masculí	2	2	8
	Femení	3	1	
Ciències Socials i Jurídiques	Masculí	1	1	4
	Femení	1	1	
Enginyeria i arquitectura	Masculí	2	1	5
	Femení	1	1	
Total		16	11	27

Font: Elaboració pròpia.

Així mateix, a part de considerar les tres variables sociodemogràfiques esmentades a l'hora de seleccionar les persones per enviar els correus, també s'ha tingut en compte que hi hagués diversitat pel que fa a les universitats on els docents treballen dins de cada tipologia d'universitat i a les disciplines específiques dins de cada àmbit de coneixement.

Una vegada concertada l'entrevista, s'ha fet un recordatori un dia abans per tal d'assegurar que l'altra persona la tenia agendada, amb el propòsit d'evitar anul·lacions d'última hora. Malgrat aquest recordatori, en un dels casos hi va haver una cancel·lació de l'entrevista una hora abans de la realització d'aquesta i es va haver de reagendar un altre dia.

6.2.2. Obtenció de les dades

La realització de les entrevistes s'ha iniciat durant el mes de maig de 2019 i s'ha finalitzat el mes de setembre de 2019. Per tal que l'entorn generés confiança als participants (Sierra, 1998) i per facilitar la seva disponibilitat per tal d'accedir a realitzar l'entrevista, la majoria d'entrevistes s'han portat a terme de forma presencial a les pròpies universitats on les persones entrevistades realitzen la docència, havent-t'hi només dues excepcions. Una d'elles és el cas d'una entrevista que va ser iniciada de forma presencial, però va haver de ser interrompuda per una causa sobrevinguda per part de la persona participant. Aquesta entrevista es va finalitzar el dia següent a través d'una vídeotrucada. Per altra banda, una altra entrevista va haver de realitzar-se de manera íntegrament virtual per qüestions de disponibilitat del participant.

La informació derivada de les entrevistes s'ha recollit mitjançant l'ús d'una gravadora. Tot i que es considera que l'enregistrament pot generar certa incomoditat a la persona entrevistada, el registre de veu ha permès que la investigadora no hagués d'estar pendent de prendre notes i no es perdés informació (Hernández et al., 2007; Sierra, 1998), garantint així la integritat de la totalitat de les intervencions verbals (McMillan & Schumacher, 2005). En aquest sentit, abans d'iniciar l'entrevista, s'ha sol·licitat permís a les persones

entrevistades per tal d'enregistrar en àudio la conversa. Totes elles han acceptat la gravació de l'entrevista, cosa que ha permès la posterior transcripció i anàlisi.

A l'inici de cada entrevista, s'ha contextualitzat el tema d'estudi de la recerca i s'ha explicat que l'entrevista té l'objectiu de donar continuïtat als resultats obtinguts a partir del qüestionari que els participants havien contestat prèviament, tot pretenent aprofundir en els resultats (McMillan & Schumacher, 2005). També s'ha comunicat que els resultats de l'entrevista només es farien servir per a la recerca (Hernández et al., 2007). Així doncs, amb aquesta introducció s'ha procurat la creació progressiva d'un clima adequat que permetés compensar les condicions artificials de l'entrevista (Sierra, 1998).

En el transcurs de l'entrevista, s'han formulat les preguntes principals establertes prèviament al guió. En el cas dels participants que han tingut algun problema de comprensió d'alguna pregunta o bé que no coneixien algun dels conceptes utilitzats, l'entrevistadora ha reformulat la pregunta d'una altra manera o ha aclarit els termes desconeguts (Sierra, 1998). En aquells casos que les respostes dels participants no aportaven suficient informació sobre la temàtica, s'han formulat les preguntes complementàries que figuraven al guió per tal d'obtenir més dades al respecte. De la mateixa manera, també s'han afegit noves preguntes per tal d'explorar aspectes emergents a les entrevistes.

A més, tenint en compte que la majoria de preguntes demanaven l'opinió dels participants sobre els resultats del qüestionari, s'han imprès sis gràfics de mida DIN-A4 que mostraven les dades quantitatives més rellevants per aprofundir-hi de forma qualitativa. Aquests gràfics s'han mostrat als participants a mesura que s'anaven introduint les preguntes relacionades. En aquest sentit, també ha estat necessari formular preguntes que induïssin els participants no només a interpretar els gràfics, sinó a relacionar-los amb la seva experiència com a docents universitaris en el seu context particular.

Durant les entrevistes, s'ha prioritzat l'escolta activa dels participants i no s'han pres massa notes escrites, considerant que les respostes ja estaven sent enregistrades amb una gravadora. D'aquesta manera, s'ha intentat que l'entrevista s'assemblés el màxim possible a un diàleg i es generés un clima de confiança (Hernández et al., 2007), atès que no s'estava pendent d'apuntar tota la informació que verbalitzava la persona entrevistada. Tot i així, quan s'ha cregut oportú s'han anotat paraules clau que han ajudat a recordar i reprendre alguns aspectes en els quals s'hi volia aprofundir més.

A més, per tal de generar un clima de confiança, s'ha evitat interrompre la persona entrevistada i formular possibles judicis de valor (Sierra, 1998), promovent que el professorat verbalitzés les seves experiències entorn l'aprenentatge informal en docència des de la seva perspectiva personal. En acabar l'entrevista, s'ha agraït a cada participant la seva col·laboració en la recerca i s'ha informat del retorn de resultats que es realitzarà una vegada finalitzada la investigació.

Finalment, s'ha aconseguit obtenir la participació d'un total de 20 participants (vegeu Taula 80), dels quals la meitat són docents d'universitats públiques i l'altra meitat, d'universitats privades. Dins de cada tipologia d'universitat, s'han obtingut dues entrevistes per cada àmbit de coneixement, de les quals un dels docents

entrevistats és del gènere masculí i l'altra, del gènere femení. D'aquesta manera, la mostra va contemplar un 50% de participants de cada gènere. Tot i que el qüestionari havia contemplat altres possibilitats de gènere, no hi va haver cap persona que tingués interès de participar en l'entrevista que hagués marcat aquesta opció i, per tant, no es van contemplar en la segona fase de l'estudi.

Taula 80: Nombre de docents novells participants a les entrevistes

Àmbits de coneixement	Gènere	Nº professorat novell		Total
		Universitats públiques	Universitats privades	
Arts i humanitats	Masculí	1	1	4
	Femení	1	1	
Ciències	Masculí	1	1	4
	Femení	1	1	
Ciències de la salut	Masculí	1	1	4
	Femení	1	1	
Ciències Socials i Jurídiques	Masculí	1	1	4
	Femení	1	1	
Enginyeria i arquitectura	Masculí	1	1	4
	Femení	1	1	
Total		10	10	20

Font: Elaboració pròpia.

En total, s'han enregistrat un total de 12 hores, 35 minuts i 24 segons d'entrevistes. La duració mitjana de les entrevistes va ser 37 minuts i 46 segons. Tot i així, segons la persona entrevistada, el temps de conversa va ser diferent, sent l'entrevista més curta de 25 minuts i 2 segons minuts i la més llarga d'1 hora, 31 minuts i 15 segons.

6.2.3. Tractament de les dades

A partir de l'enregistrament de les entrevistes amb la gravadora, els arxius s'han guardat amb format .mp3. Posteriorment, cada entrevista ha estat transcrita de forma literal durant els mesos de maig i setembre de 2019 en un document independent per tal de facilitar l'anàlisi. Per tant, s'han obtingut un total de 20 documents amb la transcripció de cadascuna de les entrevistes. La velocitat de transcripció ha estat d'aproximadament d'una hora per cada 15 minuts d'entrevista. Per tal de garantir l'anonimat de les persones participants, tant els documents d'àudio com els documents de text amb les entrevistes s'han identificat amb codis (Lochmiller & Lester, 2017), que aporten dades sociodemogràfiques de cada individu. Així doncs, a cada persona que ha participat en una entrevista se li ha assignat un codi que aporta informació que l'identifica com a professorat novell. També es registra la tipologia d'universitat en la qual és docent, l'àmbit de coneixement al qual pertany i el seu gènere. Per a poder identificar aquesta informació, s'ha generat un sistema de codis per a cadascuna d'aquestes variables sociodemogràfiques (vegeu Taula 81). A tall d'exemple, si un professor/a novell (PN) treballa a una universitat pública (PUB), és de l'àmbit de coneixement d'Arts i Humanitats (HUM) i del gènere masculí (M), el seu codi seria el PN_PUB_HUM_M.

Taula 81: Codificació dels participants a les entrevistes

Variable sociodemogràfica identificadora	Categoria	Codi
Tipologia de participant	Professorat novell	PN
Tipologia d'universitat	Pública	PUB
	Privada	PRI
Àmbit de coneixement	Arts i Humanitats	HUM
	Ciències	CC
	Ciències de la salut	CSOC
	Ciències socials i jurídiques	CSAL
	Enginyeria i arquitectura	ENG
Gènere	Masculí	M
	Femení	F

Font: Elaboració pròpia.

A més, caldria fer un esment a l'idioma de les entrevistes. Tot i que 17 de les entrevistes van ser dutes a terme en català, 3 es van realitzar en castellà a petició de les persones entrevistades. A l'hora de transcriure les entrevistes, la informació s'ha escrit en el mateix idioma que es van desenvolupar per tal d'evitar perdre matisos lingüístics i, en conseqüència, informació valuosa per a la comprensió del tema d'estudi.

Una vegada transcrites les entrevistes, s'ha procedit a l'anàlisi. Concretament, pel tractament de les dades s'ha utilitzat el programa QDA Miner Lite. El motiu per a la selecció d'aquest software rau en la possibilitat d'analitzar documents de text mitjançant un procés de categorització de forma gratuïta, atès que es tracta d'un programari d'accés lliure. Per la realització del procés de categorització, el qual també pot rebre el nom de codificació, s'han seguit un conjunt de fases (Hernández et al., 2007):

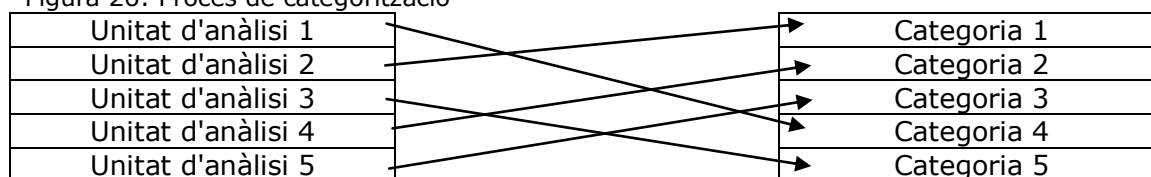
1. Revisar el material
2. Codificar les dades
3. Interpretar les dades
4. Descriure els contextos i explicar els fets
5. Verificar la qualitat de la informació
6. Corregir i tornar al camp, si és necessari

Seguint la fases anteriors, primerament s'ha procedit a la revisió del material (Hernández et al., 2007). En aquest sentit, s'han repassat les 20 transcripcions, assegurant que cadascuna estava identificada correctament, a la vegada que tota la informació estava inclosa i no hi havia faltes ortogràfiques. Així doncs, s'han arreglat els errors identificats haver abans de començar amb l'anàlisi.

A continuació, seguint les indicacions de Hernández et al. (2007), s'ha iniciat la categorització de les dades per tal de simplificar les dades, eliminar informació irrellevant per l'estudi i poder comprendre amb més concreció el fenomen estudiant. En aquest sentit, la categorització ha comportat una classificació de la informació basada en la similitud i les diferències entre les unitats d'anàlisi. En el cas de la present investigació, les unitats d'anàlisi han estat frases o paràgrafs. Així mateix, segons el seu contingut conceptual, aquests fragments de text s'han

assignat a categories, les quals es refereixen a un concepte en concret. Per tant, s'han creat tantes categories com conceptes relacionats amb els objectius de la recerca han aparegut a l'entrevista. Cal tenir en consideració, però, que la creació de categories s'ha realitzat seguint un mètode tant deductiu com inductiu (Lochmiller & Lester, 2017; McMillan & Schumacher, 2005; Punch, 2009). Així mateix, s'ha partit d'una categorització deductiva derivada de la revisió teòrica prèvia en la present recerca, que ha estat complementada per un anàlisi inductiu que ha permès considerar categories emergents a partir de les unitats d'anàlisi. Per tant, a mesura que s'anaven llegint les entrevistes, s'anaven assignant les unitats d'anàlisi a categories ja establertes o bé a les de nova creació noves (vegeu Figura 26).

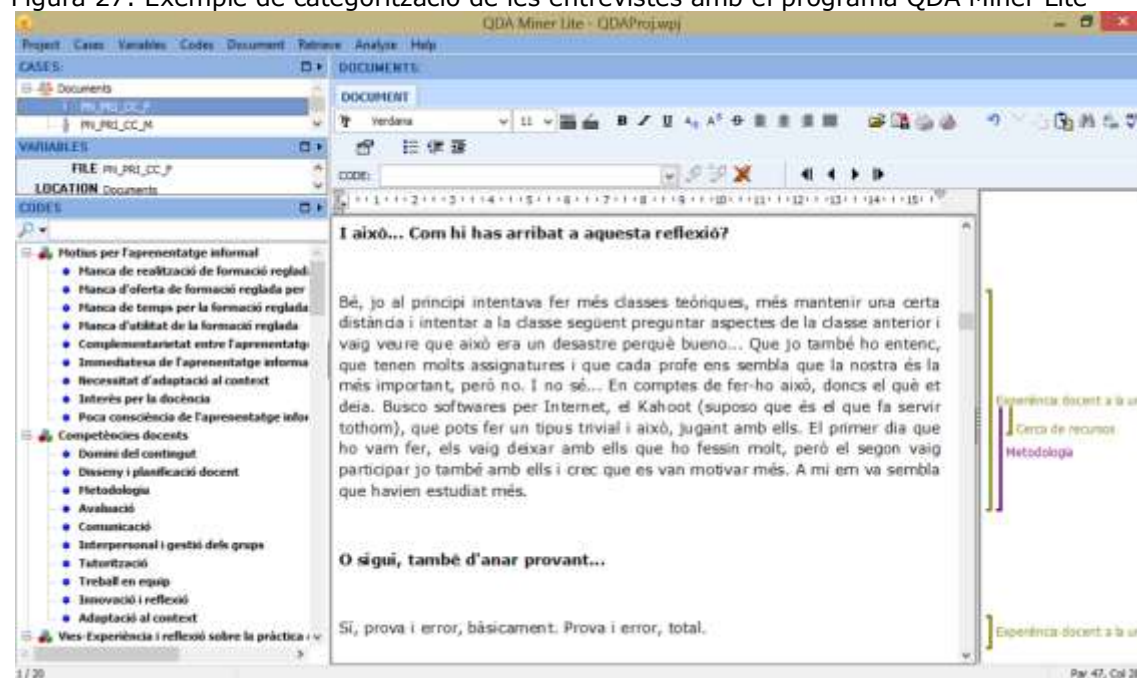
Figura 26: Procés de categorització



Font: Hernández et al. (2007, p. 291).

Seria precís esmentar que algunes unitats d'anàlisi s'han assignat a diferents categories (vegeu Figura 27), atès que el mateix fragment textual feia referència a dos conceptes diferents. Així mateix, al llarg de l'anàlisi s'han identificat unitats d'anàlisi que generaven dubtes sobre la categoria a la qual s'havien d'emmarcar. En aquest cas, s'ha aprofitat l'opció del programa QDA Miner Lite de crear comentaris, per tal d'indicar la naturalesa del dubte i la necessitat de resoldre'l posteriorment (Hernández et al., 2007).

Figura 27: Exemple de categorització de les entrevistes amb el programa QDA Miner Lite



Font: Elaboració pròpia.

Una vegada categoritzades les entrevistes, s'han realitzat dues revisions per avaluar si es podien ajuntar categories similars, així com resoldre els comentaris que s'havien anat especificant al llarg de l'anàlisi (Hernández et al., 2007).

D'aquesta manera, s'han reduït el nombre de categories finals, a la vegada que també s'ha acabat d'ajustar els noms d'algunes categories per tal que fossin més comprensibles. A través d'aquest procediment s'ha constituït el conjunt de categories i sub-categories final a partir del qual s'han obtingut els resultats (vegeu Taula 82).

Taula 82: Relació de categories emergides a través de l'anàlisi qualitativa de les entrevistes

Variable	Categories	Sub-categories
Motius de l'aprenentatge informal	Manca de realització de formació reglada	-
	Necessitat d'adaptació al context	-
	Manca d'oferta de formació reglada per part de la universitat	-
	Complementarietat entre l'aprenentatge informal i la formació reglada	-
	Immediatesa de l'aprenentatge informal	-
	Manca de temps per la formació reglada	-
	Manca d'utilitat de la formació reglada	-
	Interès per la docència	-
Competències docents	Domini del contingut	-
	Disseny i planificació	-
	Metodologia	-
	Avaluació	-
	Comunicació	-
	Interpersonal i gestió dels grups	-
	Tutorització	-
	Treball en equip	-
Innovació i reflexió	-	
Vies d'aprenentatge informal	Experiència i reflexió sobre la pràctica docent	Experiència docent a la universitat
		Realització de tasques diferents a les habituals
		Elaboració d'un diari docent
		Experiència docent a altres universitats
	Cerca de recursos	Cerca de recursos
		Cerca a plataformes institucionals amb recursos
	Realització d'altres funcions professionals	Tasques de recerca
		Tasques de gestió
		Participació en congressos o seminaris de recerca
		Redacció de publicacions científiques
	Experiències fora de l'àmbit docent universitari	Referents de professorat de l'època d'estudiant
		Amistats i familiars docents
Activitats socioculturals		

		Experiència docent en altres nivells educatius
		Experiència professional
		Referents d'autors filosòfics
	Interacció amb estudiants	Feedback dels estudiants
		Activitats entregades dels estudiants
		Parlar amb estudiants
	Interacció amb iguals en activitats semi-estructurades	Reunions amb professorat sobre docència
		Participació en seminaris sobre docència
		Participació en projectes d'innovació sobre docència
	Interacció amb iguals en activitats no estructurada	Parlar amb professorat
		Observació de professorat
		Feedback dels companys sobre docència
		Referents de companys docents
		Acompanyament docent en assignatures compartides
		Intercanvi de recursos docents
Elements organitzacionals	Elements arquitectònics	Despatxos
		Zones comunes
		Aules
	Cultura	Orientació a la recerca
		Orientació a la docència
		Individualisme
		Competitivitat
		Corporativisme
		Orientació al negoci
		Resistència al canvi
		Col·laboració
	Clima	Relacions entre els companys
		Coneixement del professorat
	Assignació de tasques	Tipus d'assignatura
		Equilibri de les funcions professionals
		Funcions docents assignades
		Oportunitat de realitzar tasques noves
		Manca de temps
		Vinculació de la docència amb la recerca
	Lideratge	Suport per part de càrrecs institucionals
		Jerarquia - Accés als càrrecs institucionals
	Política laboral	Acreditació del professorat
		Estabilitat laboral
		Vinculació amb la universitat
		Selecció del professorat
		Remuneració
	Política de formació	Oferta d'activitats d'aprenentatge informal institucional

		Activitats socials institucionals	
		Oferta de formació reglada	
		Serveis d'assessorament pedagògic	
	Organització de la formació universitària		Tipus d'àmbit de coneixement
			Gestió de l'avaluació del professorat
			Adaptació als estudiants
			Mida dels grups-aula
			Mida de la institució
	Burocratització de la docència		
Propostes institucionals pel foment de l'aprenentatge informal	Elements arquitectònics	Modificar els espais arquitectònics	
	Cultura	Fomentar l'interès per la docència	
		Mostrar la funció docent als estudiants universitaris	
	Clima	Augmentar la interacció entre el professorat	
	Assignació de tasques	Equilibrar les funcions professionals	
		Tenir en compte els interessos del professorat a l'hora d'assignar assignatures	
		Diversificar les tasques professionals	
		Augmentar el temps de preparació de la docència	
		Incorporar el professorat en projectes de recerca	
	Lideratge	Rebre suport per part de càrrecs institucionals	
		Desdibuixar les jerarquies	
	Política laboral	Donar més pes a la docència a l'acreditació i a la selecció de professorat	
		Incentivar un pla de desenvolupament docent	
		Millorar les condicions laborals del professorat	
	Política de formació	Promoure espais d'aprenentatge informal	
		Augmentar la formació reglada	
		Observar les classes d'altres companys	
		Crear una mentorització entre professorat	
	Organització de la formació universitària	Generar material audiovisual sobre docència	
		Augmentar els recursos destinats a la docència	
		Baixar la ràtio d'estudiants per classe	

Font: Elaboració pròpia.

Posteriorment, s'ha procedit a la interpretació de les dades (Hernández et al., 2007). En aquest sentit, s'ha observat la presència de cada categoria, calculant la freqüència i el seu percentatge. També s'ha fet aquest mateix anàlisi segons la

tipologia d'universitat del professorat, l'àmbit de coneixement i el seu gènere. D'aquesta manera, s'ha pogut veure la incidència de cada categoria segons cada variable sociodemogràfica. Addicionalment, s'ha procedit a contextualitzar els resultats qualitius, aportant detalls complementaris que no es poden inferir només considerant la categoria. Per tant, a la vegada que s'han ordenat els resultats qualitius, també s'han identificat aquelles cites literals més exemplificadores del significat de cada categoria (Hernández et al., 2007).

Així mateix, per tal d'assegurar la confiabilitat i validesa del procediment realitzat (Hernández et al., 2007), s'ha validat que les categories obtingudes responguessin als objectius de la investigació. De fet, només s'han tingut en compte les unitats d'anàlisi que fan referència a les preguntes d'investigació. Tot i així, la majoria de text ha estat categoritzat, atès que totes les preguntes formulades ja tenien vinculació amb els objectius de la recerca i, per tant, també l'han tingut les respostes. Així mateix, s'ha assegurat que totes les unitats d'anàlisi identificades se'ls hagués assignat la categoria corresponent i no hagués quedat cap comentari referent a dubtes per resoldre. També s'ha assegurat que el significat de cada categoria sigui suficientment clar per distingir-les entre elles. Per últim, no ha estat necessari tornar al camp a recollir més dades, atès que els resultats obtinguts han estat útils per complementar els resultats quantitius i trobar-ne explicacions.

6.3. Fase d'aplicació dels grups de discussió

Finalment, s'han aplicat els grups de discussió amb la participació de caps de Departament i persones expertes en la temàtica. Seguidament, es detalla la preparació de l'accés al camp, el procés de realització dels grups de discussió i la seva posterior anàlisi.

6.3.1. Preparació de l'accés al camp

La tercera i última fase de l'estudi de camp ha estat formada per tres grups de discussió, cadascun d'ells format per persones d'un col·lectiu diferent. En concret, el primer grup de discussió ha estat format per caps de Departament d'universitats públiques, el segon per caps de Departament d'universitats privades i el tercer per persones expertes en la temàtica. L'objectiu d'aquesta última fase de recollida de dades era valorar el model de foment de l'aprenentatge informal dissenyat a partir dels qüestionaris i les entrevistes. Per tant, prèviament als grups de discussió, s'ha redactat el model de foment de l'aprenentatge informal per tal de poder ser mostrat (vegeu Capítol 8).

Posteriorment, s'ha dissenyat el guió dels grups de discussió. Aquest ha estat constituït per 4 preguntes principals i 7 sub-preguntes complementàries, les quals estan vinculades als objectius de la recerca que es volen cobrir en aquesta etapa de l'estudi de camp (vegeu Capítol 5). Totes les preguntes han estat dirigides a valorar diferents elements del model de foment de l'aprenentatge informal (vegeu Taula 83).

Taula 83: Distribució temàtica de les preguntes dels grups de discussió

Pregunta	Temàtica de les preguntes
1	Principis d'intervenció
2	Propostes pel foment de l'aprenentatge informal
3	Estratègies d'acció
4	Pregunta oberta

Font: Elaboració pròpia.

Una vegada elaborat el guió del grup de discussió, també s'ha organitzat la logística del mateix (Russi, 1998). En aquest sentit, s'han tingut en compte diferents aspectes per la realització dels grups de discussió (Berbel, 2019; Hernández et al., 2007), els quals prenen forma de passos (vegeu Taula 84).

Taula 84: Passos per a la realització d'un grup de discussió

Passos per l'aplicació del grup de discussió	Implicacions pels grups de discussió de la recerca
1. Determinar la mida del grup i el número de sessions	S'han planificat tres grups de discussió de cinc persones cadascun.
2. Definir el perfil de les persones que hi participaran, tenint en compte la seva vinculació amb la temàtica d'estudi	Els participants del grup de discussió són caps de Departament d'universitats públiques i privades, així com persones expertes en la temàtica d'estudi.
3. Detectar el perfil de les persones escollides	Es realitza una cerca telemàtica de persones que compleixin les característiques prèviament esmentades per tal d'identificar-les i conèixer-ne el seu contacte.
3. Convidar els participants als grups de discussió	S'envia un correu electrònic als possibles participants sol·licitant la seva participació al grup de discussió.
4. Organitzar les sessions dels grups de discussió	Es recullen les disponibilitats dels participants per acordar un dia i hora comú. Es decideix realitzar els grups de discussió online per evitar desplaçaments per part dels participants i facilitar la participació.
5. Realització de les sessions	La investigadora de la recerca és la facilitadora dels grups de discussió. Durant el desenvolupament de la sessió es cerca crear un ambient distès i escoltar activament els participants. Es preveu que el temps aproximat de cada grup de discussió sigui de 40 minuts.
6. Gravació de l'àudio	Els grups de discussió són enregistrats per tal de no perdre informació.
7. Elaboració d'un informe de la sessió	La discussió generada als grups de discussió i enregistrada en àudio s'ha transcrit posteriorment de forma literal, indicant la data i duració de la sessió i una identificació anònima dels participants.

Font: Elaboració pròpia a partir de Berbel (2019) i Hernández et al. (2007).

Així doncs, per tal de seleccionar els participants per a cada grup de discussió, s'han identificat un conjunt de persones que complissin el perfil establert. Per tant, s'han llistat tant el professorat amb el càrrec de cap de Departament de les universitats públiques i privades participants, així com persones expertes en les

temàtiques de formació del professorat universitari novell, aprenentatge informal i organització universitària.

Posteriorment, s'ha contactat amb la possible mostra mitjançant un correu electrònic. En aquest correu, es realitzava una breu explicació sobre la temàtica de la tesi doctoral i la recollida de camp realitzada fins al moment. A més, s'especificava que la durada del grup de discussió seria d'uns 40 minuts aproximadament i s'indicava que les dades obtingudes només utilitzades per finalitats de la recerca i es preservaria l'anonimat dels participants. Així mateix, es deixava palès que es faria un retorn de resultats una vegada finalitzada la recerca (Sierra, 1998). Addicionalment, al correu es proposaven diferents disponibilitats al llarg d'una setmana concreta i es sol·licitava als participants que indiquessin en quins moments els era possible participar-hi, amb l'objectiu d'aconseguir un dia i hora que fos comuna a un mínim de 5 participants. Així mateix, al correu s'especificava que el grup de discussió tindria lloc de forma online (Creswell, 2003).

Tot i així, el correu ha estat lleugerament diferent segons el col·lectiu al qual anava dirigit. En el cas del professorat universitari amb el càrrec de cap de Departament s'ha posat en valor la perspectiva de caire organitzacional des d'un punt de vista pràctic que podien aportar a l'hora de valorar el model de foment de l'aprenentatge informal (vegeu Figura 28).

Figura 28: Plantilla de correu electrònic d'invitació a la participació al grup de discussió de caps de Departament universitari

Benvolgut/da (*nom del participant*),

El meu nom és Laia Encinar Prat i sóc estudiant del Doctorat en Educació a la Universitat Autònoma de Barcelona. En aquest sentit, estic desenvolupant la meua tesi doctoral sobre "**Aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell**", dirigida pel Dr. Joaquín Gairín Sallán, que té per objectiu analitzar les competències docents adquirides pel professorat universitari novell mitjançant l'aprenentatge informal, les estratègies a través de les quals s'han adquirit i els elements organitzatius que influeixen en aquest aprenentatge informal, així com propostes pel foment d'aquesta tipologia d'aprenentatge.

Per respondre a aquests objectius, s'han aplicat qüestionaris i entrevistes a professorat universitari novell amb un màxim de 5 anys d'experiència docent en Educació Superior. Posteriorment, una vegada analitzats els resultats, s'ha elaborat una proposta de model pel foment de l'aprenentatge informal del professorat universitari novell.

Per tal de millorar i validar la proposta de model de foment de l'aprenentatge informal, està previst realitzar grups de discussió formats per 5 caps de Departaments universitaris, els quals poden aportar una visió des d'un punt de vista organitzacional. Precisament, com que vostè és cap de departament, li faig arribar aquest correu per tal de **sol·licitar la seva col·laboració participant al focus group**. Aquest tindria una durada aproximada de 40 minuts i es faria de manera **online**.

Les dades obtingudes seran tractades de forma **anònima** i s'utilitzaran **exclusivament per a la recerca** que se li planteja. A més, una vegada finalitzada la investigació, rebrà un **informe amb els resultats** d'aquesta. Agrairé molt que pugui participar en aquesta recerca.

Proposo realitzar el focus group la setmana del 2 al 6 de novembre. En concret, he creat un doodle per tal que indiqui la seva disponibilitat entre les opcions possibles. Si us plau, marqui les diferents opcions en les que vostè pugui participar, atès que d'aquesta manera serà més senzill poder coincidir amb altres participants. Pot accedir al doodle [AQUÍ](#).

Agrairia que m'indiquéssis si estàs interessat en participar en la investigació i, en cas que així sigui, la seva disponibilitat horària dins de les franges proposades per tal d'anar concretant la realització del dia i hora del grup focal amb la resta de participants.

Per a qualsevol dubte o aclariment, quedo a la seva disposició a través del correu electrònic laia.encinar@gmail.com.

Moltes gràcies d'antuvi per la seva col·laboració,

Laia Encinar Prat

Font: Elaboració pròpia.

En canvi, al correu dirigit a persones expertes en la temàtica, s'ha apuntat al valor de les aportacions teòriques que cada membre podia realitzar des de la seva especialitat, ja fos entorn al desenvolupament professional del professorat universitari novell, l'aprenentatge informal o l'organització universitària (vegeu Figura 29).

Figura 29: Plantilla de correu electrònic d'invitació a la participació al grup de discussió de persones expertes en la temàtica

Benvolgut/da (*nom del participant*),

El meu nom és Laia Encinar Prat i sóc estudiant del Doctorat en Educació a la Universitat Autònoma de Barcelona. En aquest sentit, estic desenvolupant la meua tesi doctoral sobre "**Aprentatge informal en docència del professorat universitari novell**", dirigida pel Dr. Joaquín Gairín Sallán, que té per objectiu analitzar les competències docents adquirides pel professorat universitari novell mitjançant l'aprenentatge informal, les estratègies a través de les quals s'han adquirit i els elements organitzatius que influeixen en aquest aprenentatge informal, així com propostes pel foment d'aquesta tipologia d'aprenentatge.

Per respondre a aquests objectius, s'han aplicat qüestionaris i entrevistes a professorat universitari novell amb un màxim de 5 anys d'experiència docent en Educació Superior. Posteriorment, una vegada analitzats els resultats, s'ha elaborat una proposta de model pel foment de l'aprenentatge informal del professorat universitari novell.

Per tal de millorar i validar la proposta de model de foment de l'aprenentatge informal, està previst realitzar un grup de discussió formats per persones expertes en la temàtica, ja sigui en la formació del professorat universitari, en aprenentatge informal o en organització universitària. Precisament, com que vostè ha realitzat investigació en (*àmbit d'expertesa de la persona contactada*), li faig arribar aquest correu per tal de **sol·licitar la seva col·laboració participant en el focus group**. Aquest tindria una durada aproximada de 40 minuts.

Les dades obtingudes seran tractades de forma **anònima** i s'utilitzaran **exclusivament per a la recerca** que se li planteja. A més, una vegada finalitzada la investigació, rebrà un **informe amb els resultats** d'aquesta. Agrairé molt que pugui participar en aquesta recerca.

Proposo realitzar el focus group la setmana del 26 al 30 d'octubre. En concret, he creat un doodle per tal que indiqui la seva disponibilitat entre les opcions possibles. Si us plau, marqui les diferents opcions en les que vostè pugui participar, atès que d'aquesta manera serà més senzill poder coincidir amb altres participants. Pot accedir al doodle [AQUÍ](#).

Per a qualsevol dubte o aclariment, quedo a la seva disposició a través del correu electrònic laia.encinar@gmail.com.

Moltes gràcies d'antuvi per la seva col·laboració,

Laia Encinar Prat

Font: Elaboració pròpia.

Per tal d'identificar el contacte dels possibles participants als grups de discussió, en el cas dels caps de Departament, s'ha realitzat una cerca a les pàgines web de les universitats. Concretament, s'han obtingut un total de 138 noms de caps de Departament d'universitats públiques i els seus corresponents correus electrònics, així com 25 d'universitats privades (vegeu Taula 85). Seria precís esmentar que aquest llistat no inclou la totalitat de caps de Departament de les universitats participants, atès que en alguns casos no ha estat possible trobar les seves dades ni el correu electrònic de contacte. Així mateix, en el cas de les universitats privades s'han identificat 5 departaments transversals que corresponen a dos àmbits de coneixement, per la qual cosa s'han comptabilitzat doble a la Taula 85.

Taula 85: Possibles participants als grups de discussió de caps de Departament

Àmbit de coneixement	Universitats públiques	Universitats privades
Arts i humanitats	24	2
Ciències	19	2
Ciències de la salut	34	9
Ciències Socials i Jurídiques	38	10
Enginyeria i arquitectura	23	5

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a les universitats públiques, s'han contactat a 27 caps de Departament amb l'objectiu d'obtenir una participació mínima de cinc persones. Tot i que un total de set persones van mostrar interès en participar, dos d'ells no ho van poder fer per manca de disponibilitat al dia i hora que es va realitzar el grup de discussió o per causes imprevistes. Per tant, finalment es va constituir un grup de discussió format per cinc persones, sense representació de l'àmbit de coneixement d'Arts i Humanitats (vegeu Taula 86). A més, tot i que es va tenir en compte que hi hagués diversitat d'universitats on els caps de Departament treballen, només hi va haver representació de la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat de Barcelona i la Universitat Politècnica de Catalunya. Per tant, no hi va haver participants de la Universitat Pompeu Fabra (vegeu Capítol 5).

Taula 86: Caps de Departaments d'universitats públiques contactats pel grup de discussió

Àmbit de coneixement	Docents contactats	Docents que accepten participar	Participants finals
Arts i humanitats	6	0	0
Ciències	5	1	1
Ciències de la salut	6	2	1
Ciències Socials i Jurídiques	5	3	2
Enginyeria i arquitectura	5	1	1

Font: Elaboració pròpia.

Respecte el grup de discussió format per caps de Departament d'universitats privades, es van contactar un total de 23 docents. Tot i que inicialment set d'ells van mostrar interès en participar, dos docents finalment no hi van poder participar a causa de la manca de disponibilitat en el moment temporal que es va realitzar el grup de discussió. Així mateix, cal recordar que en el cas d'universitats privades hi ha departaments que comprenen dos àmbits de coneixement. Tot i així, no es va poder aconseguir la participació de cap representant d'Arts i Humanitats i Ciències de la Salut (vegeu Taula 87). En aquest cas, malgrat que també es va vetllar per la representació de totes les universitats, no hi va haver participació de la Universitat Abat Oliba. Per tant, només la Universitat Internacional de Catalunya i la Universitat Ramon Llull hi van ser representades (vegeu Capítol 5).

Taula 87: Caps de Departaments d'universitats privades contactats pel grup de discussió

Àmbit de coneixement	Docents contactats	Docents que accepten participar	Participants finals
Ciències	2	1	1
Ciències de la salut	7	2	0
Ciències Socials i Jurídiques	7	3	3
Enginyeria i arquitectura	2	0	0
Arts i humanitats / Ciències Socials i Jurídiques	2	0	0
Enginyeria i arquitectura / Ciències Socials i Jurídiques	1	1	1
Ciències/ Enginyeria i arquitectura	2	0	0

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa al grup de discussió de persones expertes en les temàtiques relacionades amb la recerca, se'n van identificar 18 (vegeu Taula 88). Tenint en compte que el model de foment de l'aprenentatge informal estava redactat en català, es va considerar només incloure persones expertes de parla catalana o castellana per assegurar la comprensió del document.

Taula 88: Possibles participants al grup de discussió de persones expertes

Àmbits d'expertesa	Possibles participants identificats
Desenvolupament docent del professorat universitari	11
Aprentatge informal	4
Organització universitària	3

Font: Elaboració pròpia.

Així mateix, es van contactar un total de 7 experts/es per tal de cobrir els tres àmbits d'expertesa determinats prèviament. En un primer moment, 6 experts/es van accedir a participar al grup de discussió, tot i que finalment un d'ells va denegar la participació per una causa imprevista. Tot i així, es van cobrir tots els àmbits d'expertesa desitjats (vegeu Taula 89).

Taula 89: Persones expertes contactades pel grup de discussió

Àmbits d'expertesa	Experts/es contactats	Experts/es que accepten participar	Participants finals
Desenvolupament docent del professorat universitari	2	1	1
Aprenentatge informal	2	2	1
Organització universitària	3	3	3

Font: Elaboració pròpia.

En tots els casos, una vegada obtinguda una resposta positiva entorn a la participació als grups de discussió, es va decidir la data i l'hora on més persones havien mostrat disponibilitat per a participar-hi. Així mateix, es va enviar un correu als participants indicant aquesta data i hora, a la vegada que se'ls va adjuntar el document del model de foment de l'aprenentatge informal, demanant que el llegissin abans de la realització del grup de discussió. Per últim, el dia abans de cada grup de discussió, es va enviar un correu recordatori als participants i se'ls va fer arribar l'enllaç corresponent per unir-se al grup de discussió online.

6.3.2. Obtenció de les dades

La realització dels grups de discussió ha tingut lloc entre l'última setmana d'octubre i la primera setmana de novembre de 2020. Aquests s'han realitzat en un format online amb el programa Gotomeeting per dos motius diversos. El primer va ser degut a les restriccions derivades de la situació sanitària provocada per la COVID-19 i el segon per facilitar la participació dels diferents participants, els quals es troben en universitats diferents i, fins i tot, en algun cas, en altres països (Stancanelli, 2010). Per tant, s'ha sol·licitat a cada grup de persones de reunir-se en un mateix espai virtual per poder parlar i dialogar. Així mateix, tot i que els grups de discussió no s'han realitzat en un mateix lloc físic, l'opció escollida també ha permès que els participants es sentissin còmodes i amb la llibertat de comentar aspectes relacionats amb la temàtica d'estudi (Russi, 1998), ja que, de fet, la realització dels grups de discussió online també permet crear vincles entre els participants (Stancanelli, 2010).

Els grups de discussió han estat conduïts per una facilitadora (Russi, 1998), que és la mateixa investigadora de la recerca. A l'inici del grup de discussió, la facilitadora ha contextualitzat la investigació donant detalls metodològics del disseny del model de foment de l'aprenentatge informal i indicant els objectius del grup de discussió. També s'ha recomanat que els participants disposessin del document del model d'aprenentatge informal a prop per tal de poder-lo consultar i referir-s'hi en les seves respostes. D'aquesta manera, s'ha intentat crear un clima de confiança entre els diferents participants per tal de propiciar la intervenció de tots ells (Berbel, 2019).

A més, durant el transcurs del grup de discussió s'han tingut en compte aspectes de conducció de grups, com el fet de mostrar-se proper i pacient als participants, així com fer preguntes per tal de fomentar l'intercanvi de punts de vista (Berbel, 2019). També s'han interpretat els significats de la comunicació verbal i no verbal dels participants, cosa que ha permès dirigir-se a ells quan s'ha cregut convenient per obtenir un nivell més alt d'aprofundiment, així com per fomentar la participació d'una forma equilibrada per part de cada persona. En aquest sentit, quan s'ha considerat necessari s'han formulat les sub-preguntes previstes prèviament, així com altres preguntes emergents que permetien obtenir més detall de les valoracions realitzades sobre el model. Així mateix, també s'ha demanat l'opinió als diferents membres sobre aspectes emergents en el si del grup de discussió, cosa que ha permès intercanviar punts de vista tant divergents com convergents (Hernández et al., 2007), facilitant que tots els membres intervinguessin de forma equilibrada (Berbel, 2019). A més, s'ha intentat formular les qüestions sense biaix, és a dir, sense fer valoracions subjectives (Lochmiller & Lester, 2017) per no influir en les respostes dels participants.

Cada grup de discussió ha estat enregistrat en àudio, cosa que ha permès no perdre informació i transcriure les respostes de forma literal amb l'objectiu d'analitzar-les de forma qualitativa (Hernández et al., 2007; Russi, 1998). Abans de començar cada grup de discussió, s'ha demanat als participants la seva autorització per tal que el grup de discussió pogués ser gravat i tots ells han acceptat. Això ha permès que la facilitadora no hagués d'estar prenent notes i, per tant, pogués realitzar escolta activa a la discussió generada (Hernández et al., 2007), garantint posteriorment tenir registrades totes les intervencions generades durant el grup de discussió (McMillan & Schumacher, 2005). Tot i així, quan s'ha cregut necessari s'han apuntat paraules clau per tal de preguntar sobre aquests aspectes a la resta de participants i recollir-ne la seva valoració. En acabar cada grup de discussió, s'ha mencionat un agraïment vers els participants per la seva col·laboració en la investigació, a la vegada que se'ls ha anunciat un retorn de resultats quan la recerca hagi finalitzat.

En resum, finalment cada grup de discussió ha estat format per cinc persones i ha tingut una durada aproximada d'una hora (vegeu Taula 90). Per tant, s'han seguit les recomanacions de Berbel (2019) de realitzar grups de discussió amb una durada d'entre 30 minuts i 120, així com les de Russi (1998), que indica que una durada de més de 90 minuts pot provocar desgast als participants del grup de discussió. En total, s'han enregistrat un total de 3 hores, 1 minut i 36 segons.

Taula 90: Durada dels grups de discussió

Grups de discussió	Nº de participants	Durada
Caps de Departament d'universitats públiques	5	1 hora 1 minut 46 segons
Caps de Departament d'universitats privades	5	56 minuts 21 segons
Persones expertes en la temàtica	5	1 hora 3 minuts 50 segons

Font: Elaboració pròpia.

6.3.3. Tractament de les dades

La gravació dels grups de discussió s'ha portat a terme mitjançant l'opció d'enregistrament en format .mp4 del programa Gotomeeting, que va ser la plataforma utilitzada per a realitzar els grups de discussió en format virtual. Més tard, els àudios dels grups de discussió han estat transcrits de forma literal durant el mes de novembre de 2020. Tots els participants van utilitzar el català a l'hora d'intervenir en el si dels grups de discussió i, per tant, no es va haver de traduir cap fragment. La transcripció de cada grup de discussió s'ha guardat en un document independent per facilitar la posterior anàlisi. La velocitat de transcripció ha estat d'aproximadament una hora per cada 15 minuts de gravació.

A més, cada transcripció s'ha acompanyat de la data i la duració de la sessió, així com les dades anònimes dels participants (Berbel, 2019; Hernández et al., 2007). Per tal de garantir la confidencialitat de les respostes, s'han assignat codis a tots els membres dels grups de discussió (Lochmiller & Lester, 2017), que aporten dades sobre el perfil de participant. En el cas del grup de discussió de caps de Departament, els codis han estat compostos per FG juntament a un número que identifica cada grup de discussió (on FG significa Focus Group), CAP en referència al col·lectiu participant (caps de Departament), la tipologia d'universitat (on PRI es refereix a privada i PUB a pública) i un número per identificar a cada participant. Un exemple de codi seria *FG1_CAP_PUB_1*. En el cas dels codis referents als grups de discussió d'experts/es, aquest està compost per FG juntament a un número identificador del grup de discussió (on FG significa Focus Group), la sigla EX (en referència a experts/es) i un número per identificar a cada participant. A tall, d'exemple un codi propi del grup de discussió de persones expertes seria *FG3_EX_2* (vegeu Taula 91)

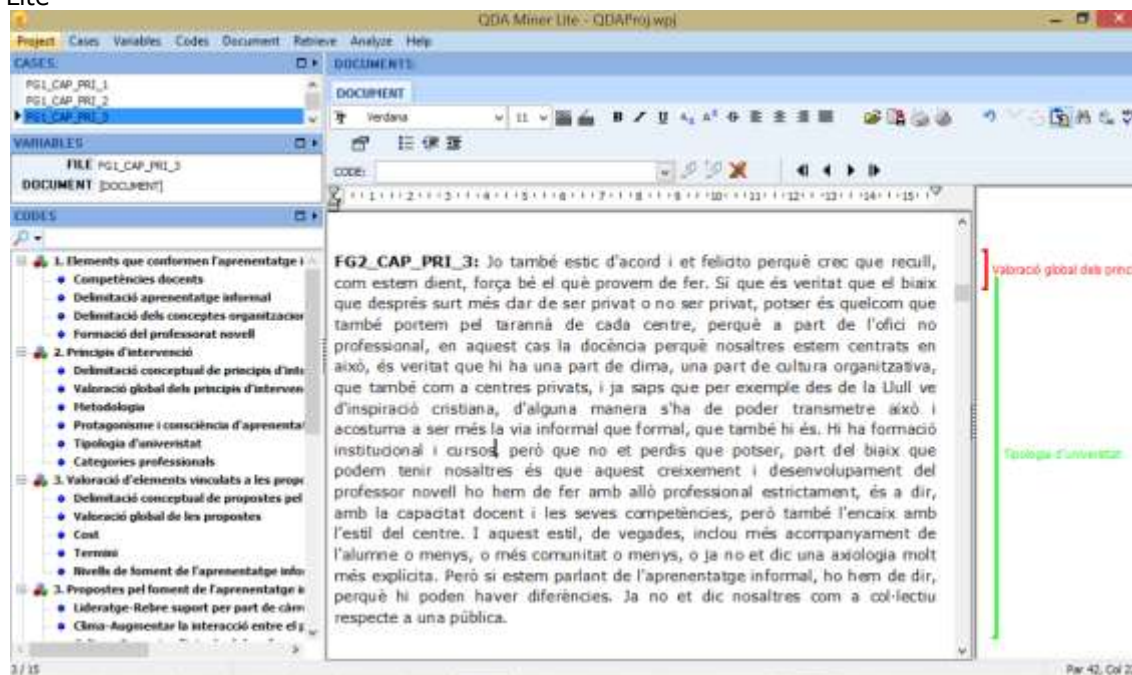
Taula 91: Codificació dels participants als grups de discussió

Variable sociodemogràfica identificadora	Categoria	Codi
Grup de discussió	Grup de discussió de caps de Departament d'universitats públiques	FG1
	Grup de discussió de caps de Departament d'universitats privades	FG2
	Grup de discussió de persones expertes	FG3
Tipologia de participant	Cap de Departament d'universitat pública	CAP_PUB
	Cap de Departament d'universitat privada	CAP_PRIV
	Experts/es en la temàtica	EX
Número de participant	Pública	1-5

Font: Elaboració pròpia.

Una vegada recollides les dades i transcrites, s'ha procedit a l'anàlisi de la informació (Russi, 1998). Pel tractament de les dades s'ha utilitzat el programa QDA Miner Lite, que és el mateix programa mitjançant el qual també s'han analitzat qualitativament les entrevistes (vegeu Figura 30).

Figura 30: Exemple de categorització dels grups de discussió amb el programa QDA Miner Lite



Font: Elaboració pròpia.

En aquest cas, també s'ha partit de les fases pròpies de la realització del procés de categorització. En primer lloc, s'han revisat les transcripcions dels tres grups de discussió per tal de poder arreglar errors tipogràfics i d'identificació anònima dels participants. Posteriorment, s'ha iniciat la lectura i categorització, de manera que s'han determinat categories agrupant les unitats d'anàlisi segons la seva proximitat a certes temàtiques. En aquest cas, les unitats d'anàlisi han estat també fragments de text, seguint el mateix procediment realitzat en l'anàlisi de les entrevistes (Hernández et al., 2007). Per una banda, la creació de les categories s'ha realitzat deductivament, atès que algunes d'elles es refereixen a elements inclosos al model de foment d'aprenentatge informal i dels quals s'induïa a obtenir-ne informació mitjançant les preguntes formulades en el si dels grups de discussió. Per altra banda, també s'han creat categories de forma inductiva, considerant així elements emergents rellevants per a la millora del model (Lochmiller & Lester, 2017; McMillan & Schumacher, 2005; Punch, 2009).

Durant l'anàlisi, hi ha hagut dubtes sobre la categorització de certs fragments, per la qual cosa s'han plasmat comentaris amb el programa QDA Miner Lite per tal de revisar-los una vegada l'anàlisi s'hagués finalitzat. Així mateix, una vegada acabat el procés de categorització s'han realitzat dues revisions per tal d'acabar d'ajustar algunes categories i resoldre els dubtes anotats al llarg de l'anàlisi (Hernández et al., 2007). A través d'aquest procediment, s'ha acabat de perfilar els noms d'algunes categories per tal de fer-les més comprensibles, a la vegada que s'han redistribuït algunes d'elles. A més, per tal d'assegurar la confiabilitat i validesa de l'anàlisi (Hernández et al., 2007), s'ha revisat que les categories responguessin als objectius de la investigació, obviant així fragments de text que es desviessin del tema de la investigació. Tot i així, la majoria del text ha estat categoritzat, atès que el guió dels grups de discussió incloïa preguntes directament vinculades als objectius de la recerca. Així mateix, també s'ha comprovat que el significat de cada

categoria sigui suficientment entenedora per distingir-les entre elles. Aquest procediment ha resultat en un conjunt final de categories i sub-categories (vegeu Taula 92).

Taula 92: Relació categories emergides de l'anàlisi qualitativa dels grups de discussió

Variable	Categories	Sub-categories		
Elements que conformen l'aprenentatge informal	Delimitació de l'aprenentatge informal	-		
	Delimitació dels conceptes organitzacionals	-		
	Competències docents	-		
	Formació del professorat novell	-		
Principis d'intervenció	Delimitació conceptual de principis d'intervenció	-		
	Valoració global	-		
	Metodologia	-		
	Protagonisme i consciència d'aprenentatge del professorat novell	-		
	Tipologia d'universitat	-		
	Àmbit de coneixement	-		
	Categories professionals	-		
Propostes pel foment de l'aprenentatge informal	Valoració d'elements vinculats a les propostes pel foment de l'aprenentatge informal	Delimitació conceptual de propostes pel foment de l'aprenentatge informal		
		Valoració global		
		Cost		
		Termini		
		Nivells de foment de l'aprenentatge informal		
	Propostes concretes pel foment de l'aprenentatge informal	Augmentar la interacció entre el professorat		
		Fomentar l'interès del professorat per la docència		
		Equilibrar les funcions professionals		
		Rebre suport per part de càrrecs institucionals		
		Donar importància a la docència en l'acreditació		
		Incentivar un pla de desenvolupament professional		
		Promoure espais temporals d'aprenentatge informal		
		Estratègies d'acció	Valoració general	-
			Consensuar amb el professorat novell els moments per a les reunions	-
Planificar una sèrie de reunions de seguiment entre els coordinadors/es d'assignatura i el professorat novell	-			
Mostrar l'impacte de la docència sobre el desenvolupament personal per part del professorat	-			

	amb càrrecs institucionals	
	Incloure al professorat novell en la presa de decisions sobre aspectes docents	-
	Incorporar al professorat en projectes de recerca que puguin revertir en la docència	-
	Rebaixar la càrrega de recerca i gestió en benefici de la docència	-
	Assignar assignatures amb docència compartida per fomentar l'aprenentatge conjunt entre professorat	-
	Assignar al professorat assignatures relacionades amb el seu àmbit d'investigació	-
	Permetre al professorat novell intervenir en decisions sobre les assignatures	-
	Assegurar que el resultat de les enquestes de satisfacció de l'alumnat arribin al professorat	-
	Organitzar un programa de mentorització entre professorat novell i professorat sènior	-
	Crear una plataforma de recursos docents institucional	-
	Planificar sessions d'observació del professorat novell a classes de companys/es amb més experiència	-
	Organitzar seminaris d'intercanvi d'experiències i de bones pràctiques	-
	Assignar docència a postgraus	-
	Establir objectius conjuntament amb el professorat segons les seves necessitats i interessos	-
	Crear premis o ajuts sobre docència	-

Font: Elaboració pròpia.

Tot seguit, s'ha realitzat la interpretació de les dades (Hernández et al., 2007), tot calculant la freqüència i el percentatge de cada categoria de forma global. Així mateix, també s'han fet els mateixos càlculs segons el col·lectiu al qual pertanyien els participants que han mencionat cada categoria. A més, a l'hora de redactar els resultats s'ha aportat més detalls de cada categoria per tal d'exemplificar amb més matisos el significat que li han atorgat els participants. Així mateix, també s'han inclòs cites literals que permeten comprendre el sentit dels resultats (Hernández et al., 2007).

6.4. Qüestions ètiques

La investigació educativa es basa essencialment en persones i és per aquest motiu que els investigadors/es han de ser ètics en els seus plantejaments metodològics, de manera que no es vulnerin els drets i el benestar dels subjectes mentre es realitza l'estudi (McMillan & Schumacher, 2005). El codi ètic en recerca s'erigeix com un intent d'explicitar que l'exercici de la investigació té un compromís cap al benestar de les persones que hi participen, el qual està per sobre de la resta de finalitats de la recerca (Sandín, 2003).

Quan les investigacions es realitzen amb persones, la recerca ha de contemplar diverses qüestions ètiques. Conseqüentment, la present investigació també ha tingut en consideració algunes consideracions ètiques (Creswell, 2002; Creswell, 2003; Latorre et al., 1996; Lochmiller & Lester, 2017; McMillan & Schumacher, 2005; Punch, 1994; Sandín, 2003; Sierra, 1998):

- **Negociació d'entrada al camp:** prèviament a l'entrada al camp, s'han pres les decisions entorn a com es realitzaria el contacte amb les persones participants, quin tipus de relacions s'establirien amb aquestes i quin rol prendria la persona investigadora. En aquest sentit, la investigació no ha de causar repercussions negatives a les persones participants, a la vegada que aquestes han d'acceptar lliurement a col·laborar amb la recerca. Per aquest motiu, el contacte amb les persones participants s'ha realitzat per mitjà d'adreces de correu electrònic que són públiques a les pàgines web de les universitats on treballen. Així mateix, s'ha informat en el primer correu de contacte el rol de cada persona i el tipus de participació que s'esperava per part dels subjectes d'estudi.
- **Consentiment informat:** en el contacte inicial amb els participants de la recerca s'ha fet ús del consentiment informat, que implica que els participants a la recerca són informats dels objectius de la recerca, els instruments de recollida de dades i les implicacions de la seva col·laboració. En el cas de la present recerca, el contacte s'ha realitzat a través de correu electrònic. En el cos del correu, s'ha emmarcat la investigació, s'ha explicat el propòsit de l'instrument de recerca en el qual es demanava participar i les finalitats amb les quals s'utilitzarien les dades.
- **Confidencialitat de dades:** es garanteix la privacitat i la confidencialitat de la identitat de les persones participants, atès que el seu nom real mai serà publicat, sinó que es fan servir codis que no permetin la identificació de les persones. En el correu electrònic de contacte, s'ha assegurat als participants que la informació obtinguda només serà utilitzada per les finalitats de la pròpia investigació i no s'utilitzaran per altres usos.
- **Retorn de resultats:** quan es finalitzi la investigació, es farà un retorn dels resultats de l'estudi a totes les persones participants en agraïment a la seva participació i a mode de transparència a través de correu electrònic.

6.5. Dificultats i incidències del treball de camp

En termes generals, el procés de recollida de dades s'ha pogut realitzar seguint la planificació establerta inicialment. Tot i així, aquest procés no ha estat exempt de certes dificultats i incidències que han complicat la recerca. Malgrat això, s'han cercat solucions alternatives que han permès que els resultats de la investigació no s'hagin vist significativament alterats.

Pel que fa a la primera fase de recollida de dades, referent a l'aplicació del qüestionari, hi ha hagut certes dificultats. La primera d'elles és relativa a la població d'estudi. La recerca, en un primer moment, pretenia poder obtenir una mostra significativa de la població estadística per tal de poder-ne extrapolar els resultats. Per tant, per tal de calcular la mida de la mostra era necessari conèixer el nombre de professorat de les universitats participants que tenia un màxim de 5 anys d'experiència docent universitària. Tot i així, aquesta informació no és pública, cosa que ha impossibilitat saber quin és la xifra total de la població estadística. Tot i així, a partir d'una aproximació a la mida de la població de professorat universitari, tant novell com no novell, s'ha calculat que la mostra obtinguda es consideraria significativa en termes estadístics de la població de professorat novell.

Així mateix, ha aparegut una altra dificultat relativa al contacte del professorat novell. Tot i que per obtenir les dades de contacte, s'ha fet una cerca als directors públics de les pàgines webs institucionals de cada universitat, no totes elles disposen dels correus electrònics públics i, fins i tot en algun cas, no s'han trobat els noms del professorat que hi treballa. Aquest fet ha limitat les possibilitats de contacte, cosa que ha comportat que alguna universitat estigui infrarepresentada a la mostra.

Pel que fa a la segona fase, basada en l'aplicació d'entrevistes a professorat novell, hi ha hagut incidències com, per exemple, una anul·lació d'última hora d'una de les entrevistes programades. Malgrat això, l'entrevista ha pogut ser emplaçada en un altre moment temporal i s'ha pogut acabar realitzant. Així mateix, una altra entrevista va haver de ser realitzada de manera virtual a causa de la impossibilitat del participant de portar-la a terme presencialment. Addicionalment, una altra entrevista va ser interrompuda mentre s'estava portant a terme per una situació sobrevinguda del participant, però es va poder continuar de manera virtual l'endemà.

La tercera fase, centrada en la realització dels grups de discussió, també va experimentar algunes dificultats. Una d'elles va ser la impossibilitat de realitzar els grups de discussió de manera presencial a causa de les restriccions derivades de la situació sanitària del COVID-19. No obstant, el fet de realitzar-los de forma virtual també va facilitar la participació dels membres de cada grup de discussió, atès que va evitar el desplaçament de les persones, que no es troben en el mateix punt geogràfic. Tanmateix, en un primer lloc també es cercava diversitat en els àmbits de coneixement dels caps de Departament participants als grups de discussió. Tot i que es van enviar molts correus per tal d'aconseguir-la, en alguns casos no va ser possible per la manca de resposta per part de les persones contactades. Una altra incidència també va ser la impossibilitat d'alguns caps de Departament o experts/es de poder participar al grup de discussió a causa d'incompatibilitats horàries. Així mateix, hi va haver alguna persona que va denegar participar poc temps abans de

la realització del grup de discussió, cosa que no va deixar marge a buscar algun altre participant alternatiu.

Per últim, seria precís esmentar quelcom que pot haver afectat l'aplicació dels tres instruments, com és la definició d'aprenentatge informal. En aquest sentit, la majoria del professorat prové d'àmbits de coneixement aliens a l'educatiu i, per tant, no havien sentit a parlar del concepte d'aprenentatge informal. Preveient aquest fet, es va incloure una definició escrita del terme a l'inici del qüestionari i també es va explicar oralment a l'inici de les entrevistes. Així mateix, els participants del grup de discussió van rebre el model de foment de l'aprenentatge informal, en el qual es caracteritzava aquest fenomen a partir dels resultats prèvius. Tot i així, es van percebre certes dificultats a l'hora de comprendre el propi aprenentatge informal en un sentit ampli, cosa que es relaciona amb la revisió literària prèvia, que ja advertia de la complexitat d'estudiar el fenomen de l'aprenentatge informal a causa de la manca de consciència vers aquest.

6.6. A mode de resum

El present capítol explicita els principals detalls del desenvolupament de l'estudi de camp per a cadascuna de les tècniques de recollida de dades. A continuació, es resumeixen les principals idees exposades:

- Respecte la preparació de l'accés al camp del qüestionari, s'ha contactat mitjançant correu electrònic a docents universitaris que podien incloure's dins de la definició de professorat novell. S'ha preparat un qüestionari online i s'han descrit les característiques que calia complir per tal de respondre'l.
- Pel que fa a l'obtenció de dades a través del qüestionari, s'han enviat un total de 1932 correus i s'ha anat fent seguiment de les respostes obtingudes. Finalment, s'han aconseguit 401 respostes, cosa que conforma una mostra significativa de la població d'estudi.
- En referència al tractament de les dades del qüestionari, aquestes s'han analitzat mitjançant el programa SPSS una vegada s'ha tingut depurada la matriu de dades. En concret, s'han aplicat proves d'estadística descriptiva i inferencial.
- Respecte la preparació de l'accés al camp de l'entrevista, s'ha contactat mitjançant correu electrònic a docents universitaris que ja havien participat prèviament al qüestionari per valorar la realització d'una entrevista.
- Pel que fa a l'obtenció de dades a través de l'entrevista, s'han enviat un total de 27 correus demanant la participació. Finalment, s'ha aconseguit la realització de 20 entrevistes amb una representació equitativa de professorat de totes les tipologies d'universitats, àmbits de coneixement i gènere. La majoria d'entrevistes s'han realitzat presencialment a les universitats on treballa el professorat entrevistat.
- En referència al tractament de les dades de les entrevistes, l'anàlisi s'ha portat a terme a través d'una categorització deductiva i inductiva de les

transcripcions de les entrevistes amb el programa Qda Miner Lite. En total, s'han identificat 40 categories i 85 sub-categories, que estan vinculades amb cinc variables de la recerca.

- Respecte la preparació de l'accés al camp dels grups de discussió, s'ha contactat mitjançant correu electrònic a caps de Departament d'universitats públiques i privades, així com persones expertes en la temàtica de recerca.
- Pel que fa a l'obtenció de dades a través dels grups de discussió, s'han enviat un total de 57 correus demanant la participació. Finalment, s'ha aconseguit la realització de 3 grups de discussió amb 5 participants cadascun. Aquests han tingut lloc de forma online.
- En referència al tractament de les dades dels grups de discussió, l'anàlisi s'ha portat a terme a través d'una categorització deductiva i inductiva de les transcripcions amb el programa QDA Miner Lite. En total, s'han identificat 31 categories i 12 sub-categories, que estan vinculades amb quatre variables de la recerca.
- La recerca ha tingut en compte qüestions ètiques, com l'entrada al camp i el consentiment informat. En concret, s'ha informat de la voluntarietat de la participació, així com de les seves implicacions abans de la recollida de dades. També s'han establert procediments per mantenir l'anonimat dels participants, a la vegada que es preveu realitzar un retorn de resultats a les persones que hi han col·laborat com a exercici de transparència.

Capítol 7. Resultats sobre l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell

En el present capítol, s'expliciten els resultats vinculats al primer objectiu general i els seus corresponents objectius específics. Aquests resultats deriven de les dades recollides mitjançant l'aplicació dels qüestionaris i entrevistes a professorat universitari novell i la seva posterior anàlisi. Per tant, la presentació de resultats del present capítol segueix l'ordre lògic dels diferents objectius de la recerca coberts a través de les dues tècniques de recollida de dades mencionades.

En un primer lloc, es detalla el perfil dels participants al qüestionari i les entrevistes. Posteriorment, es caracteritza de forma genèrica l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell. Tot seguit, s'introdueixen els apartats vinculats directament als objectius específics, com són els motius pels quals l'aprenentatge informal en docència ocorre, les competències docents que el professorat novell desenvolupa a través de l'aprenentatge informal, les vies mitjançant les quals aprenen aspectes sobre docència i els elements organitzacionals que influeixen en aquest procés.

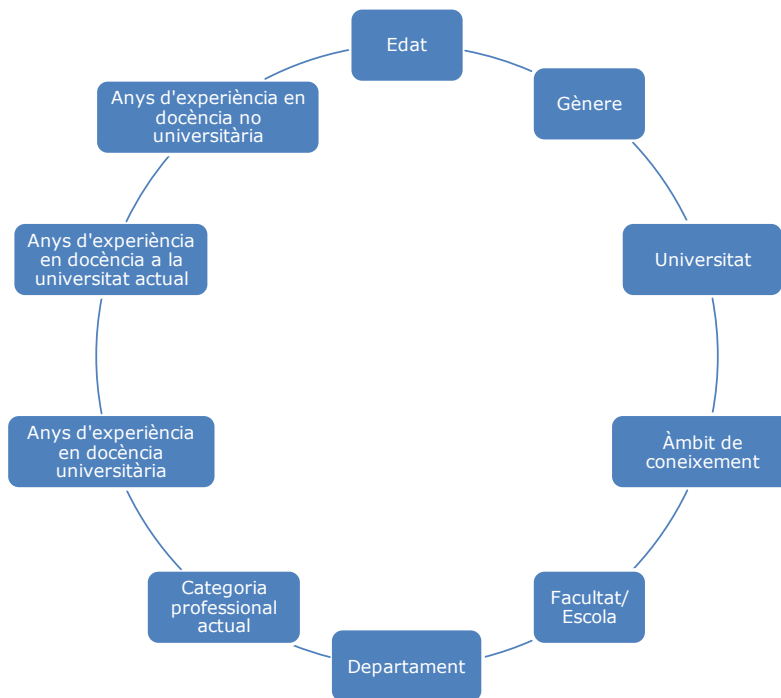
Per últim, seria precís esmentar que s'expliciten els resultats dels qüestionaris i entrevistes a professorat universitari novell de forma conjunta. Així doncs, les dades quantitatives derivades del qüestionari permeten caracteritzar l'estat actual d'aquestes variables per a tot el professorat universitari novell de les universitats de l'àrea metropolitana de Barcelona, mentre que les dades qualitatives possibiliten aprofundir en els resultats quantitatius, tot aportant explicacions de cada element del fenomen estudiant.

7.1. Perfil dels participants

Per tal d'entendre les resultats de la recerca, és necessari descriure el perfil de professorat novell que ha participat en aquest estudi. Per aquest motiu, és convenient descriure les característiques sociodemogràfiques dels participants dels qüestionaris i de les entrevistes.

En la primera fase de l'estudi, el qüestionari aplicat entre el col·lectiu de professorat universitari novell de les universitats de l'àrea metropolitana de Barcelona contemplava unes primeres preguntes destinades a obtenir informació sobre variables sociodemogràfiques de cada participant per tal de determinar el **perfil del professorat novell participant al qüestionari** (vegeu Figura 31). Seria precís recordar que la mostra final recollida mitjançant l'aplicació del qüestionari ha estat de 401 docents novells.

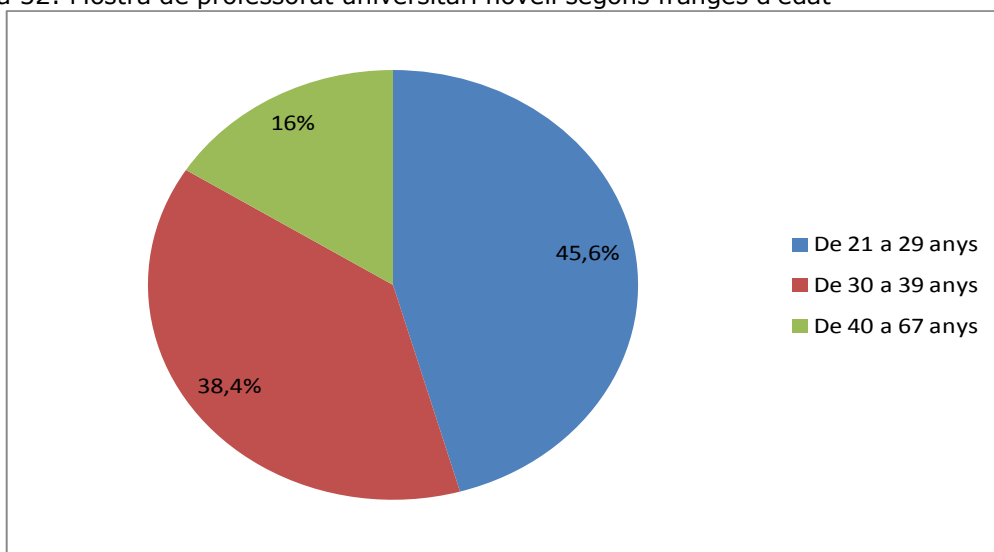
Figura 31: Variables sociodemogràfiques respecte el perfil del professorat



Font: Elaboració pròpia.

En el cas de l'**edat**, el professorat participant oscil·la entre els 21 i els 67 anys, sent l'edat mitjana de 32,35 amb una desviació estàndard de 7,52. Per a càlculs posteriors, aquesta variable numèrica s'ha agrupat en tres franges d'edat, creant així una variable categòrica. D'aquesta manera, es pot observar com un 45,6% dels docents tenen una edat compresa entre els 21 i 29 anys i un 38,4% tenen entre 30 i 39 anys. Per tant, el 84% del professorat té una edat compresa entre els 21 i els 39 anys. El professorat amb una edat compresa entre els 60 i els 67 anys tenen una representació més minoritària, suposant un total de 16% (vegeu Figura 32).

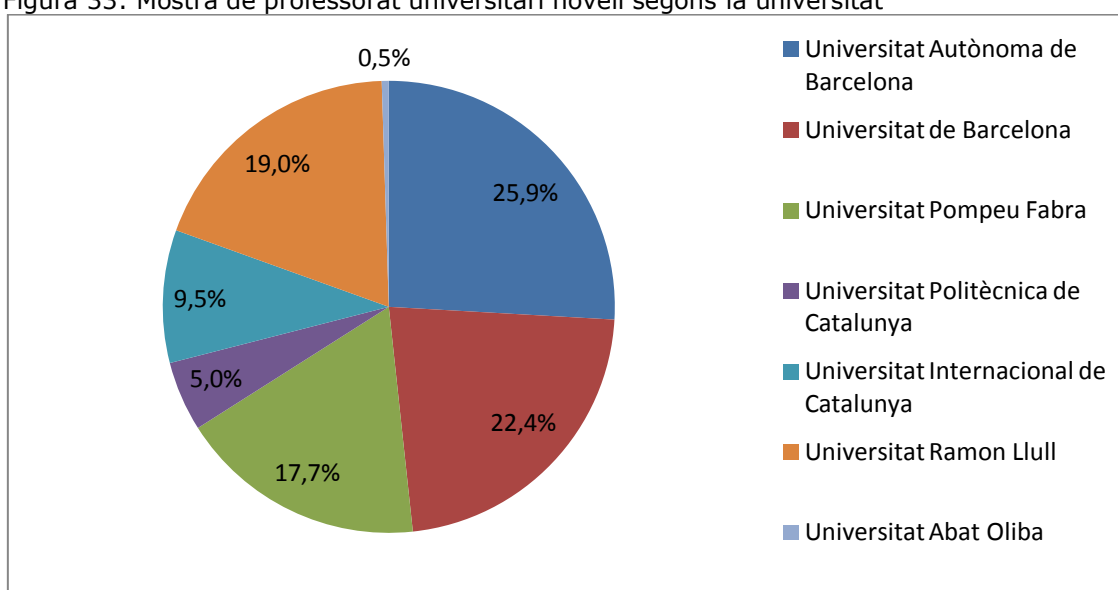
Figura 32: Mostra de professorat universitari novell segons franges d'edat



Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa al **gènere**, un 50,9% dels participants pertanyen al gènere femení, un 48,4% al gènere masculí i un 0,7% a altres gèneres. Sobre la representació per **universitats**, es pot observar com un 25,9% del professorat pertany a la Universitat Autònoma de Barcelona i un 22,4% a la Universitat de Barcelona. Aquestes dues universitats corresponen a quasi la meitat de professorat de la mostra, però seria precís recordar que a la població estadística aquests centres ja ocupen el 23% i 34% respectivament de la totalitat de professorat de les universitats participants (vegeu Capítol 5). Pel que fa a la resta d'universitats, un 19% de docents pertanyen a la Universitat Ramon Llull i un 17,7% a la Universitat Pompeu Fabra. Seguidament, amb menor participació, un 9,5% de docents treballen a la Universitat Internacional de Catalunya i un 5% ho fa a la Universitat Politècnica de Catalunya. Per últim, hi ha una participació molt residual de professorat de la Universitat Abat Oliba, concretament del 0,5% (vegeu Figura 33).

Figura 33: Mostra de professorat universitari novell segons la universitat



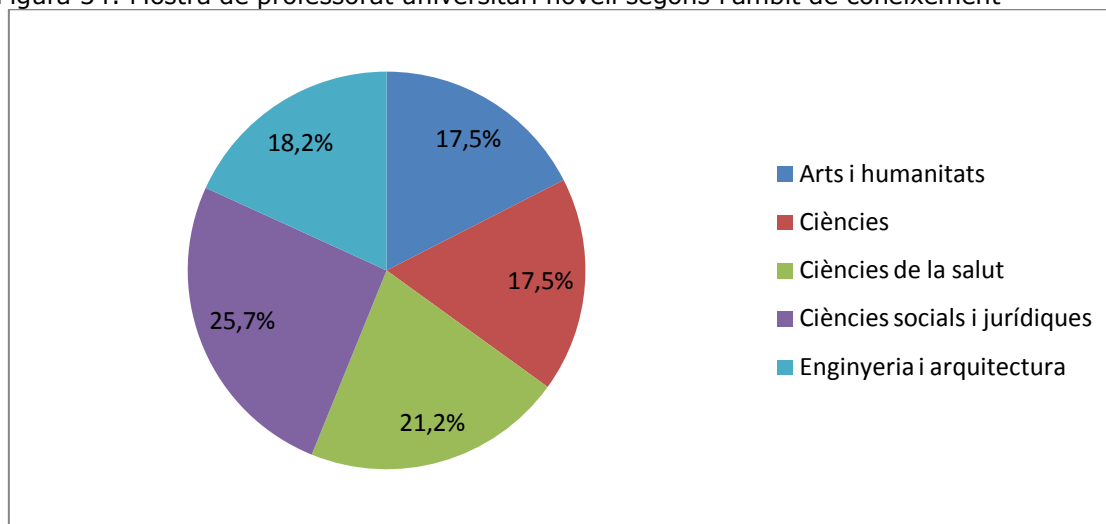
Font: Elaboració pròpia.

Una vegada identificades les diferents universitats on treballen els docents participants, s'ha creat una nova variable que fes referència a la **tipologia d'universitat** segons si són públiques o privades. En aquest sentit, s'observa que un 71,1% de professorat novell de la mostra pertany a una universitat pública, és a dir, de la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat de Barcelona, la Universitat Pompeu Fabra o la Universitat Politècnica de Catalunya. En canvi, el 28,9% restant forma part d'una universitat privada, podent ser aquesta la Universitat Ramon Llull, la Universitat Internacional de Catalunya o la Universitat Abat Oliba. Aquesta major representació del professorat d'universitats públiques a la mostra també es correspon a la realitat, atès que de la totalitat de professorat universitari de les universitats participants aproximadament el 85% pertany a universitats públiques i un 15% a privades (vegeu Capítol 5).

Respecte l'**àmbit de coneixement**, els percentatges han estat bastant equilibrats. En aquest sentit, un 25,7% de docents pertanyen a l'àmbit de Ciències Socials i Jurídiques i un 21,2% a Ciències de la Salut. Seguidament, amb un 18,2% es troba el professorat d'Enginyeria i Arquitectura i, finalment, hi ha un 17,5% de participants tant de l'àmbit d'Arts i Humanitats com de Ciències (vegeu Figura 34).

Al qüestionari també hi havia dues preguntes control on els participants havien d'especificar la Facultat o Escola i el Departament on estan adscrits. Això va permetre identificar incoherències entre aquestes dues variables i l'àmbit de coneixement que havien seleccionat els participants. En els casos que aquesta informació no es corresponia, es va arreglar de forma manual.

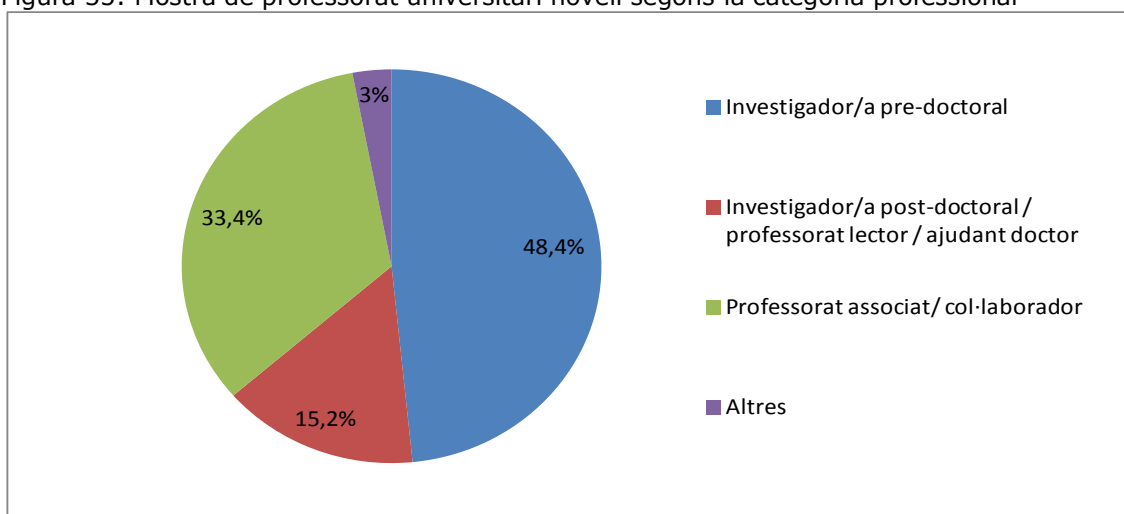
Figura 34: Mostra de professorat universitari novell segons l'àmbit de coneixement



Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa la **categoria professional**, s'observa que quasi la meitat de professorat, en concret un 48,4%, és investigador/a pre-doctoral. Seguidament, un 33,4% de professorat és associat o col·laborador. Amb menys proporció, es troben les categories d'investigador/a post-doctoral i professorat lector o ajudant doctor (15,2%), les quals s'han considerat com una categoria conjunta al referir-se a professorat que té un contracte temporal a la universitat posteriorment a l'assoliment del doctorat. Per últim, una sèrie de categories professionals encara més minoritàries que sumades representen el 3% de la mostra s'han agrupat en la categoria d'altres. Algunes de les categories incloses són la d'investigador/a Ramon y Cajal, professorat contractat doctor, professorat visitant o professorat titular, entre d'altres (vegeu Figura 35).

Figura 35: Mostra de professorat universitari novell segons la categoria professional

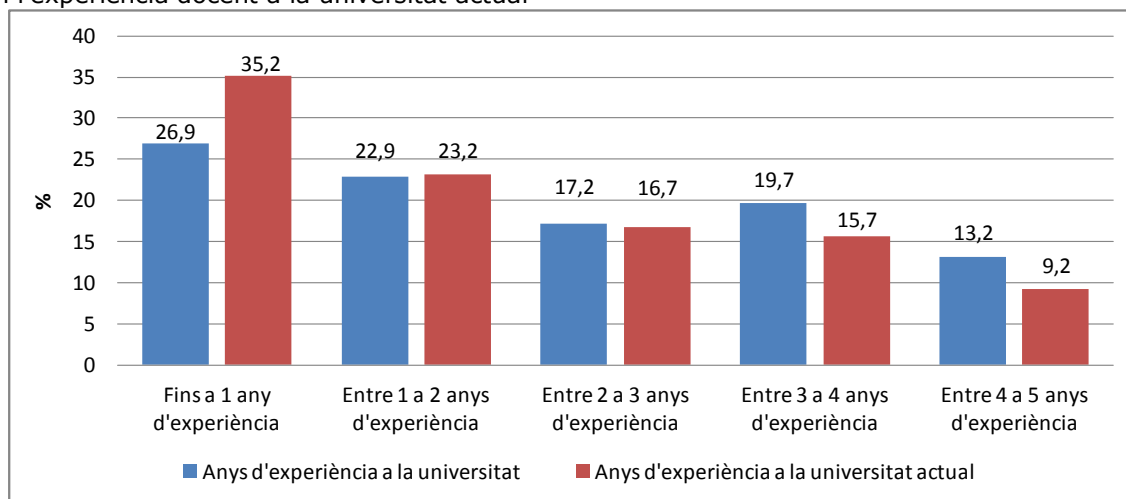


Font: Elaboració pròpia.

Sobre els **anys d'experiència docent universitària total** que té el professorat participant, així com els **anys d'experiència docent a la universitat actual**, aquests s'han recollit mitjançant preguntes obertes. Això ha comportat que alguns dels participants hagin escrit la resposta, fent que no fos possible el tractament d'aquesta informació com una variable quantitativa. Per aquest motiu, s'han creat diverses franges entorn a l'experiència docent. Així doncs, quasi la meitat del professorat participant té un màxim de 2 anys d'experiència, sent un 26% aquells docents que tenen fins un any d'experiència i un 22,9% aquells que en tenen entre 1 i 2 anys d'experiència. Per tant, la meitat de la mostra té poca trajectòria docent a la universitat. Seguidament, un 17,2% de la mostra té entre 2 i 3 anys d'experiència, un 19,7% en presenta entre 3 i 4 anys i, finalment, un 13,2% de docents tenen entre 4 i 5 anys d'experiència docent a la universitat (vegeu Figura 36).

Cal tenir en compte, però, que aquests anys d'experiència docent poden haver ocorregut a la mateixa universitat o, pel contrari, el professorat pot haver realitzat docència en altres centres universitàries diferents a la institució on actualment està treballant. En aquest sentit, s'observa que un 35,2% de participants tenen una experiència de fins un any a la universitat actual. Per tant, un 8,3% de professorat presenta més d'un any d'experiència docent total, però no porta més d'un any treballant a la universitat actual. Pel que fa a la resta de professorat, es pot identificar que els percentatges entre els anys d'experiència docent universitària total i els anys d'experiència docent a la universitat actual són similars en percentatge. Tot i així, es pot destacar que només un 9,2% de la mostra té cinc anys d'experiència docent universitària exercint a la universitat actual (vegeu Figura 36).

Figura 36: Mostra de professorat universitari novell segons l'experiència docent universitària i l'experiència docent a la universitat actual

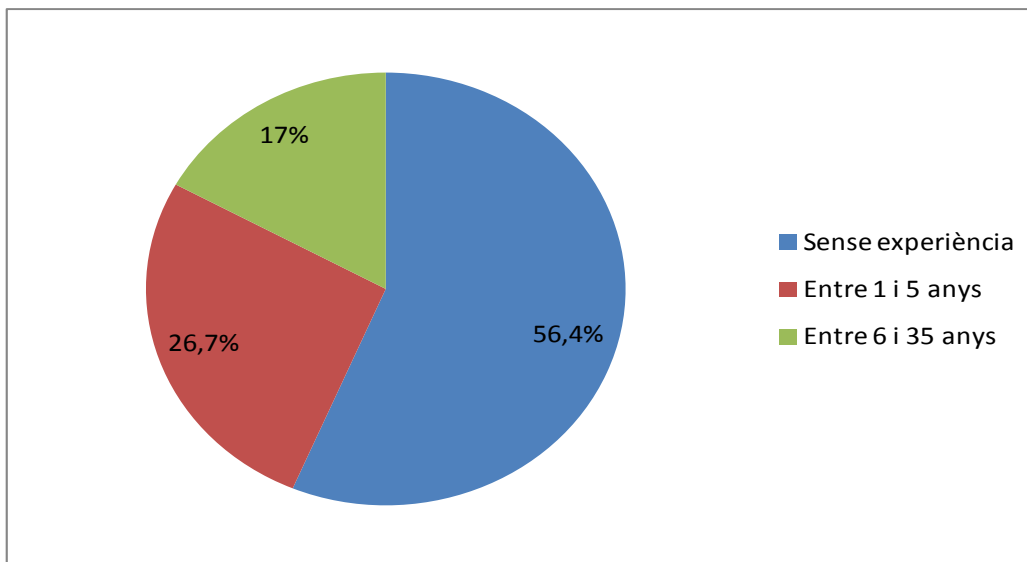


Font: Elaboració pròpia.

Per últim, també s'han considerat els **anys d'experiència docent en nivells no universitaris** del professorat de la mostra, com podrien ser a educació infantil, primària, secundària o educació no formal. En aquest sentit, el professorat presenta de mitjana 2,75 anys d'experiència docent no universitària, amb una desviació estàndard de 5,08. Tot i així, els anys d'experiència docent no universitària oscil·len entre 0 i 35 anys. Per tal de fer càlculs estadístics posteriors, s'ha decidit agrupar

aquesta variable en diferents franges. Així, doncs, es pot observar com un 56,4% dels docents no presenten experiència en altres nivells educatius que no siguin l'universitari. En canvi, un 26,7% de la mostra sí que té entre 1 i 5 anys d'experiència en formació no universitària. El 17% restant té una trajectòria entre 6 i 35 anys d'experiència docent en centres no universitaris, un 10,2% dels quals presenten entre 6 i 10 anys d'aquest tipus d'experiència (vegeu Figura 37).

Figura 37: Mostra de professorat universitari novell segons l'experiència docent no universitària



Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa als **participants de les entrevistes**, la mostra va estar formada per 20 docents novells que prèviament ja havien contestat al qüestionari. Tal i com s'ha explicat al capítol de metodologia, per tal de seleccionar la mostra es van determinar quotes segons tres variables sociodemogràfiques, sent aquestes la **tipologia d'universitat**, l'**àmbit de coneixement** i el **gènere**. Per tant, aquest fet ha provocat que hi hagués un equilibri en la presència d'aquestes variables entre els participants (vegeu Taula 93).

Taula 93: Perfil del participants de l'entrevista

Variable sociodemogràfica	Categoria	Nombre de participants
Universitat	Universitat Autònoma de Barcelona	3
	Universitat de Barcelona	3
	Universitat Pompeu Fabra	3
	Universitat Politècnica de Catalunya	1
	Universitat Internacional de Catalunya	1
	Universitat Ramon Llull	9
	Universitat Abat Oliba	0
Tipologia d'universitat	Pública	10
	Privada	10
Àmbit de coneixement	Arts i Humanitats	2
	Ciències	2

	Ciències de la salut	2
	Ciències socials i jurídiques	2
	Enginyeria i arquitectura	2
Gènere	Masculí	10
	Femení	10
Categoria professional	Investigador/a pre-doctoral	7
	Professorat lector/professorat ajudant doctor	3
	Professorat associat/col·laborador	8
	Altres	2
Anys d'experiència en docència universitària	Fins a 1 any d'experiència	4
	Entre 1 a 2 anys d'experiència	4
	Entre 2 a 3 anys d'experiència	4
	Entre 3 a 4 anys d'experiència	4
	Entre 4 a 5 anys d'experiència	4
Anys d'experiència en docència a la universitat actual	Fins a 1 any d'experiència	7
	Entre 1 a 2 anys d'experiència	3
	Entre 2 a 3 anys d'experiència	4
	Entre 3 a 4 anys d'experiència	2
	Entre 4 a 5 anys d'experiència	4
Anys d'experiència en docència no universitària	Sense experiència	12
	Entre 1 i 5 anys d'experiència	7
	Entre 6 i 10 anys d'experiència	1

Font: Elaboració pròpia.

A part de les variables sociodemogràfiques a partir de les quals es van establir les quotes per la selecció de la mostra, en les quals hi ha un nombre equitatiu per cadascuna d'elles, també cal tenir en compte el perfil del professorat a partir d'altres variables que podrien influir en els resultats de l'entrevista. En aquest sentit, tot i que hi ha 10 docents d'universitats públiques i 10 d'universitats privades, la representació de les diferents **universitats** no és equitativa. Així doncs, d'universitats públiques han participat 3 docents de la Universitat Autònoma de Barcelona, 3 de Universitat de Barcelona, 3 de la Universitat Pompeu Fabra i 1 de la Universitat Politècnica de Catalunya. El fet que hi hagi menys presència d'aquesta última universitat rau en el fet que només ofereix estudis d'una branca de coneixement. Pel que fa als participants de la universitat privada, s'observa un desequilibri entre les diferents universitats, sent 9 docents de la Universitat Ramon Llull i 1 de la Universitat Internacional de Catalunya. El motiu d'aquest desequilibri

s'explica per la major participació al qüestionari de la primera universitat i la baixa participació de la Universitat Abat Oliba, de la qual no s'ha pogut entrevistar cap docent.

Pel que fa a la **categoria professional** del professorat participant, s'observa que la majoria d'ells són o bé investigadors/es pre-doctorals o professorat associat i/o col·laborador. Respecte l'**edat** dels docents novells participants a l'entrevista, aquesta és de 31,95 anys. Sobre els **anys d'experiència en docència universitària**, s'observa que hi ha una distribució equitativa entre les diferents franges establertes. Per tant, hi ha diversitat en el temps que el professorat porta realitzant docència a la universitat, dins dels primers 5 anys inicials. Aquesta xifra canvia quan es tracta de conèixer els **anys de docència en la universitat actual**. En aquest sentit, augmenta el nombre de professorat que només fa un any que treballa a la universitat actual. Per últim, respecte la seva **experiència en docència universitària**, més de la meitat de participants no ha tingut mai aquesta experiència.

7.2. Aprentatge informal

En primer lloc, el qüestionari contemplava un conjunt de tres preguntes sobre la realització d'aprenentatge informal, la importància d'aquest en el desenvolupament professional del professorat universitari i la millora de la pròpia docència a través de l'aprenentatge informal. Els participants havien d'escollir entre cinc opcions segons si l'ítem corresponia en *Gens*, *Poc*, *Regular*, *Bastant* o *Molt* a la seva pròpia experiència. En aquest sentit, s'observa que més de la meitat dels participants consideren haver après i millorat aspectes docents a través de l'aprenentatge informal, a la vegada que pensen que l'aprenentatge informal és important pel seu desenvolupament professional (vegeu Taula 94).

Taula 94: Freqüències en relació a l'aprenentatge informal en docència

Ítems sobre l'aprenentatge informal	Gens	Poc	Regular	Bastant	Molt
He après de manera informal sobre temàtiques relacionades amb la docència universitària.	1%	2,5%	18%	45,6%	32,9%
L'aprenentatge informal sobre docència m'ha permès millorar aspectes de la meva docència.	0,7%	3,2%	15,7%	47,4%	32,9%
L'aprenentatge informal en docència és important pel meu desenvolupament professional com a docent universitari.	0,2%	2,5%	14,5%	43,9%	38,9%

Font: Elaboració pròpia.

En aquest sentit, en termes d'**aprenentatge informal**, a la taula 95 s'observa com un 78,5% del professorat participant esmenta haver après informalment temàtiques relacionades amb la docència. Només un 1% dels docents consideren que no han realitzat cap mena d'aprenentatge informal. Per tant, s'observa com l'aprenentatge informal té un pes molt important pel professorat novell. Així

mateix, un 80,3% del professorat universitari esmenta que aquest tipus d'aprenentatge l'ha permès **millorar aspectes de la seva docència**. Per tant, els docents no només han après, sinó que la seva pràctica docent ha estat millorada a través d'aquest aprenentatge. En canvi, només un 0,7% pensa que no ha canviat cap aspecte de la seva docència a partir de l'aprenentatge informal. Per últim, un 82,8% del professorat novell creu que l'aprenentatge informal és bastant o molt **important pel seu desenvolupament docent**, mentre que només un 0,2% nega la manca total d'influència d'aquest aprenentatge sobre el seu desenvolupament professional.

Per tal de determinar si el professorat universitari que realitza aprenentatge informal considera a la vegada que aquest és important i li és útil per modificar la seva pràctica docent, s'ha calculat la correlació de Spearman, la qual s'utilitza per variables categòriques (Lochmiller & Lester, 2017; Martínez-Fernández, 2015). El resultat d'aquest test estadístic (vegeu Taula 95) mostra que hi ha una correlació forta i positiva entre l'existència i la utilitat d'aquest aprenentatge informal (Martínez-Fernández, 2015). Per tant, a mesura que el professorat aprèn més de manera informal, més considera que aquest aprenentatge informal és important pel propi desenvolupament professional ($r = -.632$; $p = 0.000$) i més li permet millorar aspectes de la pròpia docència ($r = -0.666$; $p = 0.000$). Aquesta correlació no només ocorre a la mostra, sinó que també té lloc a la població, atès que la significació ha estat menor a 0.05.

Taula 95: Resultats de la prova de correlació de Spearman sobre l'aprenentatge informal

Ítems sobre l'aprenentatge informal	He après de manera informal sobre temàtiques relacionades amb la docència universitària	
L'aprenentatge informal sobre docència m'ha permès millorar aspectes de la meva docència	<i>Rho de Spearman</i>	.666**
	<i>Sig. (bilateral)</i>	.000
L'aprenentatge informal en docència és important pel meu desenvolupament professional com a docent universitari	<i>Rho de Spearman</i>	.632**
	<i>Sig. (bilateral)</i>	.000

Font: Elaboració pròpia.

A més, també s'han analitzat els nivells d'aprenentatge informal i la importància en el propi desenvolupament docent segons les diferents variables sociodemogràfiques a través de la prova del Chi-quadrat. Les variables sociodemogràfiques tingudes en consideració han estat edat per franges, gènere, universitat, tipologia d'universitat, l'àmbit de coneixement, categoria professional, anys d'experiència en docència universitària per franges, anys d'experiència en docència a la universitat actual per franges i anys d'experiència no universitària per franges.

L'anàlisi del Chi quadrat s'ha realitzat posteriorment d'haver agrupat les opcions de resposta dels ítems sobre l'aprenentatge informal i creant dues categories (*Poc*, format per les opcions originals de Gens, Poc i Regular; i *Molt*, format per Bastant i Molt). Aquesta reducció de les categories ha estat propiciada pel fet que en alguns nivells del grau d'aprenentatge, especialment en Gens i Poc, hi ha hagut poques respostes per part dels participants (vegeu Taula 96).

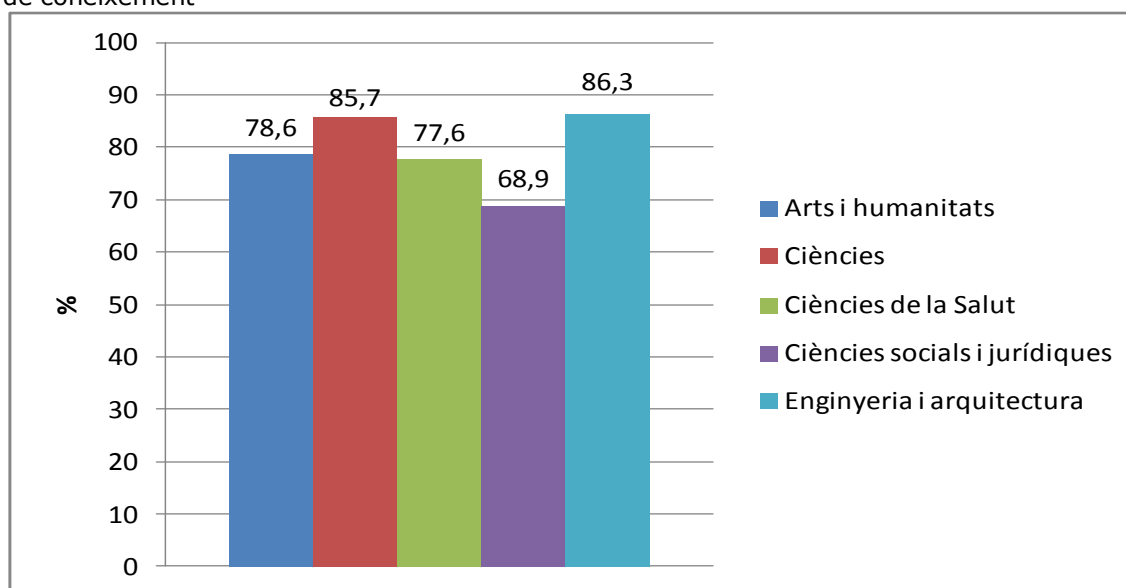
Taula 96: Chi-quadrat entre els ítems referents a aprenentatge informal i les variables sociodemogràfiques

	Significació asimptòtica (bilateral)		
	He après de manera informal sobre temàtiques relacionades amb la docència universitària	L'aprenentatge informal sobre docència m'ha permès millorar aspectes de la meva docència	L'aprenentatge informal en docència és important pel meu desenvolupament professional com a docent universitari
Edat	0.441	0.965	0.606
Gènere	0.375	0.455	0.960
Universitat	0.461	0.544	0.248
Tipologia d'universitat	0.614	0.430	0.082
Àmbit de coneixement	0.034	0.054	0.085
Categoria professional	0.332	0.531	0.530
Anys d'experiència en docència universitària	0.559	0.751	0.916
Anys d'experiència en docència a la universitat actual	0.866	0.141	0.835
Anys d'experiència docent no universitària	0.587	0.083	0.169

Font: Elaboració pròpia.

En aquest cas, tal i com s'indica a la Taula 97, la majoria de variables sociodemogràfiques no fan diferir la distribució dels resultats vers els ítems referents a l'aprenentatge informal, la millora de la docència a partir d'aquest i la importància d'aquesta aprenentatge en el propi desenvolupament professional, a excepció de l'àmbit de coneixement ($\chi^2 = 10.433$, $p = 0.034$). En aquest cas, existeixen diferències significatives entre el professorat de diferents àmbits de coneixement a l'hora d'aprendre sobre docència a partir de l'aprenentatge informal ($\chi^2 = 10.433$, $p = 0.034$). En concret, el professorat d'Enginyeria i d'Arquitectura i de Ciències són els grups de professorat que aprenen més mitjançant l'aprenentatge informal, atès que un 86,3% del total de professorat d'Enginyeria i d'Arquitectura i un 85,7% del total de docents de Ciències esmenten haver après bastant o molt a través d'aquest aprenentatge informal. En canvi, aquest percentatge és inferior en el cas de Ciències Socials i Jurídiques, on només un 68,9% de docents d'aquest àmbit han après informalment (vegeu Figura 38). En canvi, el professorat de diferents àmbits de coneixement no difereix en l'aplicació de canvis a la seva docència a partir d'aquest aprenentatge informal ($\chi^2 = 9.287$, $p = 0.054$) ni tampoc a la influència que té l'aprenentatge informal en el seu desenvolupament docent ($\chi^2 = 8.183$, $p = 0.085$).

Figura 38: Nivell d'aprenentatge informal alt del professorat universitari novell segons l'àmbit de coneixement



Font: Elaboració pròpia.

7.3. Motius per l'aprenentatge informal

El qüestionari també ha inclòs preguntes sobre la realització d'aprenentatge en contextos formals. En aquest sentit, s'ha preguntat si el professorat ha realitzat cursos formatius sobre docència universitària i si aquests li han permès millorar la seva docència, amb les opcions de resposta *Gens*, *Poc*, *Regular*, *Bastant* o *Molt*. En aquest cas, les dades mostren que un 55,4% del professorat participant no ha realitzat formació formal sobre docència universitària i un 18,7% dels docents n'han realitzat poca. Només un 14,5% del professorat esmenta haver realitzat bastant o molta formació reglada. En aquesta línia, només un 24,4% dels docents consideren que la formació formal els ha permès bastant o molt la millora d'aspectes de la seva docència (vegeu Taula 97).

Taula 97: Freqüències en relació a la formació reglada sobre docència

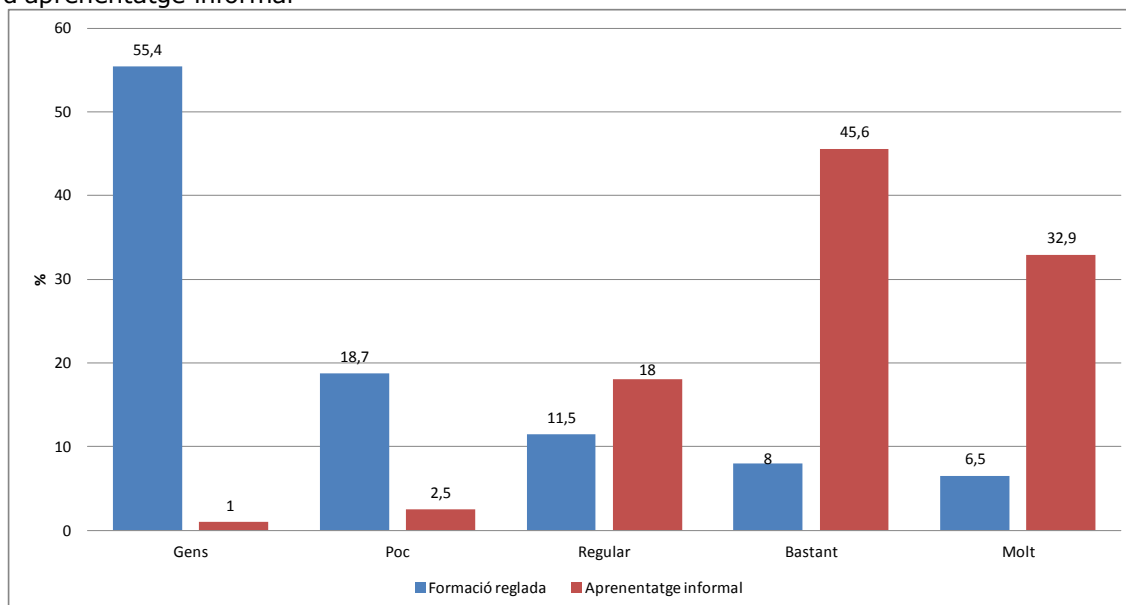
Ítems sobre l'aprenentatge informal	Gens	Poc	Regular	Bastant	Molt
He realitzat cursos formatius estructurats sobre docència universitària.	55,4%	18,7%	11,5%	8%	6,5%
Els cursos formatius m'han permès millorar la meva docència.	55,4%	8,5%	12%	16,5%	7,7%

Font: Elaboració pròpia.

A més, s'ha portat a terme la correlació de Spearman entre els ítems referents a la realització de cursos formatius i la millora de la docència a partir d'aquests, per tal de saber si realment el professorat considera útil la formació reglada. En aquest sentit, s'identifica una correlació positiva i molt forta ($r = 0.910$; $p = 0.000$) entre aquests dos ítems, cosa que significa que a mesura que el professorat ha realitzat més formació reglada en termes de docència, més ha pogut millorar la seva pràctica docent. Per tant, el professorat considera útil la formació reglada que ha portat a terme.

Així doncs, s'observa que les dades sobre la realització de formació reglada en docència universitària són oposades a les referents a l'aprenentatge informal realitzat. Mentre que un 55,4% de docents no han realitzat gens de formació reglada, només un 1% reconeix no haver realitzat mai cap mena d'aprenentatge informal. En canvi, hi ha un 32,9% que considera haver après molt de manera informal i només un 6,5% esmenta haver après molt a través de formació reglada (vegeu Figura 39).

Figura 39: Distribució del professorat segons el seu nivell de realització de formació reglada i d'aprenentatge informal



Font: Elaboració pròpia.

Seguint amb aquesta relació entre la formació reglada i l'aprenentatge informal en docència, s'ha realitzat la prova estadística de la correlació de Spearman. Aquesta prova permet descobrir si el fet d'haver realitzat formació reglada sobre docència universitària està relacionat amb la realització o no de aprenentatge informal que pugui realitzar el professorat universitari. Els resultats de les correlacions (vegeu Taula 99) mostren que el fet d'haver realitzat formació reglada sobre docència universitària correlaciona de forma molt dèbil i negativa amb el fet d'haver après aspectes sobre la docència a través de l'aprenentatge informal. Tot i així, la correlació és significativa a nivell poblacional ($r = -.116$; $p = .020$). De la mateixa manera, el fet d'haver realitzat cursos estructurats també correlaciona en un sentit negatiu i amb una força molt dèbil amb la importància que atorguen els docents a l'aprenentatge informal ($r = -.120$; $p = .016$). Per tant, a mesura que el professorat ha realitzat més formació reglada sobre docència universitària, ha realitzat menys aprenentatge informal i aquest és menys important pel seu desenvolupament professional; i a la inversa. Tot i així, cal recordar que aquesta correlació és molt dèbil i, per tant, no es pot considerar que hi hagi una alta associació entre les variables relacionades.

Així mateix, a mesura que el professorat considera haver millorat més aspectes de la seva docència a partir de formació reglada, menys aprenentatge informal creu haver realitzat ($r = -.163$; $p = .001$) i menys important considera aquest aprenentatge informal pel desenvolupament docent ($r = -.147$; $p = .003$), i a la

inversa. Tot i que aquesta correlació és significativa a nivell poblacional, cal recordar que la força d'associació entre les dues variables continua sent molt dèbil. La correlació entre la millora d'aspectes docents a partir de l'aprenentatge informal i la realització de cursos formatius ($r = -.058$; $p = .246$), així com la relació d'aspectes docents a partir de l'aprenentatge informal i la millora de la pràctica docent a partir de la formació reglada ($r = -.079$; $p = .113$) continua sent negativa i molt dèbil. En aquest cas, a més, aquestes dues associacions no són significatives a nivell poblacional (vegeu Taula 98).

Taula 98: Correlació de Spearman sobre la formació reglada i l'aprenentatge informal

Ítems sobre l'aprenentatge informal		He realitzat cursos formatius estructurats sobre docència universitària?	Els cursos formatius m'han permès millorar la meua docència
He après de manera informal sobre temàtiques relacionades amb la docència universitària.	<i>Rho de Spearman</i>	-,116	-,163
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,020	,001
L'aprenentatge informal sobre docència m'ha permès millorar aspectes de la meua docència.	<i>Rho de Spearman</i>	-,058	-,079
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,246	,113
L'aprenentatge informal en docència és important pel meu desenvolupament professional com a docent universitari.	<i>Rho de Spearman</i>	-,120	-,147
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,016	,003

Font: Elaboració pròpia.

Per tal de relacionar els ítems referents a la formació reglada amb diferents variables sociodemogràfiques, s'ha portat a terme la prova del Chi-quadrat. Aquesta anàlisi també s'ha realitzat agrupant les opcions de resposta dels ítems sobre la formació reglada (*Poc*, compostat per les opcions originals de Gens, Poc i Regular; i *Molt*, format per Bastant i Molt). Aquesta reducció de les categories s'ha realitzat, atès que hi ha hagut poques respostes per part dels participants en els valors de Bastant i Molt.

L'aplicació de la prova del Chi-quadrat evidencia que hi ha diverses variables sociodemogràfiques que no presenten diferències entre els diferents grups a l'hora d'haver realitzat formació reglada sobre docència i d'haver millorat aspectes de la pràctica docent a partir d'aquesta formació. Aquestes són l'edat, la categoria professional, els anys d'experiència en docència universitària i els anys d'experiència en docència a la universitat actual. En canvi, altres variables sociodemogràfiques com el gènere, la universitat, la tipologia d'universitat, l'àmbit de coneixement i els anys d'experiència no universitària presenten diferències significatives en relació a la formació reglada, les qual estan marcades en color verd a la Taula 99.

Taula 99: Chi-quadrat entre els ítems referents a la formació reglada i les variables sociodemogràfiques

	Significació asimptòtica (bilateral)	
	He realitzat cursos formatius estructurats sobre docència universitària	Els cursos formatius m'han permès millorar la meva docència
Edat	0.449	0.956
Gènere	0.000	0.001
Universitat	0.000	0.008
Tipologia d'universitat	0.015	0.809
Àmbit de coneixement	0.016	0.004
Categoria professional	0.368	0.918
Anys d'experiència en docència universitària	0.341	0.717
Anys d'experiència en docència a la universitat actual	0.444	0.305
Anys d'experiència docent no universitària	0.018	0.259

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa el gènere, un 20,6% dels docents pertanyents al gènere femení han realitzat bastant o molta formació reglada, mentre que aquest percentatge es redueix a un 8,2% del professorat del gènere masculí. Aquestes diferències entre gèneres són significatives a nivell poblacional ($\chi^2 = 12.165$, $p = 0.000$), sent el professorat de gènere femení qui més formació reglada ha realitzat. Així mateix, s'identifica que un 30,9% de les docents del gènere femení ha millorat la seva docència a partir de l'aprenentatge derivat de la formació reglada, mentre que només ho ha fet un 16,5% dels docents del gènere masculí. A més, aquestes diferències entre els diferents gèneres són estadísticament significatives ($\chi^2 = 11.327$, $p = 0.001$), sent el gènere femení els dos grups que apliquen més canvis en la pròpia docència a partir de la formació reglada.

Respecte la universitat, s'observen diferències en els percentatges de les diferents universitats en els dos ítems respecte la formació reglada (vegeu Taula 100). En aquest sentit, un 25,4% del professorat de la Universitat Pompeu Fabra esmenta haver realitzat bastant o molta formació reglada, seguidament per un 18,4% del total de docents de la Universitat Internacional de Catalunya i d'un 18,3% de docents de la Universitat Autònoma de Barcelona. Precisament, a la Universitat Internacional de Catalunya és on es dona més importància a aquesta formació, atès que un 39,5% dels seus docents han millorat la seva pràctica docent a partir d'aquesta. Contràriament, aquelles universitats on menys formació han realitzat els docents novells són la Universitat Ramon Llull, on només un 1,3% de professorat esmenta haver cursat formació, i la Universitat Politècnica de Catalunya, on aquest percentatge és del 0%. Aquestes diferències entre el professorat de diferents universitats són estadísticament significatives, tant pel que fa a la formació realitzada ($\chi^2 = 22.820$, $p = 0.000$), com per la millora de la docència a partir d'aquestes accions formatives ($\chi^2 = 15.750$, $p = 0.008$).

Taula 100: Percentatge dels ítems sobre formació reglada per universitat

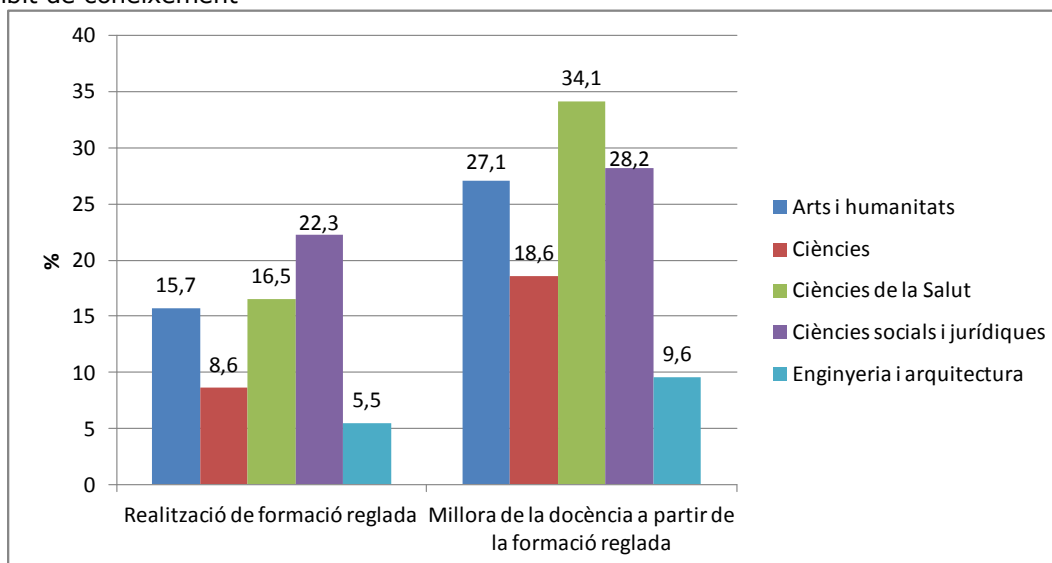
	Percentatge dels nivells bastant i molt	
	He realitzat cursos formatius estructurats sobre docència universitària	Els cursos formatius m'han permès millorar la meva docència
Universitat Autònoma de Barcelona	18,30%	27,90%
Universitat de Barcelona	13,30%	17,80%
Universitat Pompeu Fabra	25,40%	31,00%
Universitat Politècnica de Catalunya	0,00%	5,00%
Universitat Internacional de Catalunya	18,40%	39,50%
Universitat Ramon Llull	1,30%	17,10%

Font: Elaboració pròpia.

Les dades anteriors també s'han analitzat agrupant les universitats segons si aquestes són de titularitat pública o privada. En aquest sentit, es pot observar com només un 7,8% de professorat d'universitats privades han realitzat formació reglada, mentre que a les universitats públiques un 17,2% del professorat n'ha cursat. A nivell estadístic, aquestes diferències entre les dues tipologies d'universitat és significativa ($\chi^2 = 5.931$, $p = 0.015$). Pel que fa a la utilitat d'aquesta formació, un 25% dels docents d'universitats privades han modificat la seva docència després d'haver realitzat formació reglada, mentre que aquest percentatge és del 23,9% a la universitat pública. Tot i així, aquestes diferències no es poden considerar estadísticament significatives ($\chi^2 = 0.058$, $p = 0.809$).

Pel que fa l'àmbit de coneixement, existeixen diferències en el fet d'haver-se format en docència de forma reglada i haver aplicat canvis en la pràctica docent a partir d'aquesta formació (vegeu Figura 40). En aquest sentit, l'àmbit de coneixement on el professorat està més format és el de Ciències Socials i Jurídiques, concretament el 22,3% dels docents. En canvi, només un 8,6% dels docents de Ciències i el 5,5% d'Enginyeria i Arquitectura han realitzat formació reglada sobre docència. Aquestes diferències són estadísticament significatives a la població ($\chi^2 = 12.244$, $p = 0.016$). Pel que fa a la millora de la pràctica docent a partir d'aquesta formació, un 34,1% del professorat de Ciències de la Salut considera haver millorat la seva docència a partir de la formació reglada, així com el 28,2% dels docents de l'àmbit de Ciències Socials i Jurídiques i el 27,1% del professorat d'Arts i Humanitats. En canvi, només un 9,6% del professorat d'Enginyeria i Arquitectura milloren la seva pràctica docent a partir de la formació. Aquestes diferències entre els diferents àmbits de coneixement són significatives a nivell poblacional ($\chi^2 = 15.476$, $p = 0.004$).

Figura 40: Distribució del professorat segons els ítems referents a la formació reglada per àmbit de coneixement



Font: Elaboració pròpia.

Per últim, els anys d'experiència docent no universitària també han reportat diferències estadísticament significatives en la realització de cursos formatius estructurats sobre docència universitària ($\chi^2 = 8.023$, $p = 0.018$). En concret, només un 8,8% de professorat amb més de 6 anys d'experiència docent no universitària ha realitzat formació reglada, mentre que en canvi ho ha fet un 22,4% del professorat entre 1 i 5 anys d'experiència.

Al seu torn, els resultats de l'entrevista han permès complementar la informació anterior, una vegada realitzada la categorització de les respostes mitjançant una anàlisi inductiva. Mitjançant aquesta anàlisi s'han identificat diversos motius pels quals apareix l'aprenentatge informal (vegeu Taula 101).

Taula 101: Percentatge dels motius de l'aprenentatge informal sobre el total de participants a les entrevistes

	Percentatge
Manca de realització de formació reglada	60%
Necessitat d'adaptació al context	60%
Manca d'oferta de formació reglada per part de la universitat	55%
Complementarietat entre l'aprenentatge informal i la formació reglada	40%
Immediatesa de l'aprenentatge informal	35%
Manca de temps per la formació reglada	30%
Manca d'utilitat de la formació reglada	20%
Interès per la docència	15%

Font: Elaboració pròpia.

Tot i que l'anàlisi quantitativa no ha permès establir una vinculació evident entre la manca de formació reglada i l'aparició d'aprenentatge informal, els resultats de les entrevistes sí que mostren que la **manca de realització de formació reglada** és un dels motius més comuns per a la realització d'aprenentatge informal, sent aquest resultat mencionat per un 60% del professorat entrevistat. Així, doncs, s'esmenta que no hi ha el requeriment de formació sobre docència per accedir a

una posició de docent universitari, a la vegada que moltes vegades no és possible realitzar aquesta formació prèviament al desenvolupament de les funcions docents.

Per què el professorat ha après? Perquè no té més nassos. No sé quants professors universitaris tenen un aprenentatge reglat de com s'ha d'ensenyar... Bueno, almenys en aquesta casa ni un. [PN_PRI_CC_M]

Consideramos la docencia como algo importante, para la cual necesitamos realizar un aprendizaje que, como no tenemos ni formal ni no formal, lo acabamos haciendo informal [PN_PUB_CSOC_M]

Pel que fa la tipologia d'universitat, mentre que els resultats del qüestionari apuntaven que el professorat de les universitats públiques havia realitzat més formació reglada, a l'entrevista un 70% de docents entrevistats esmenten que si han après informalment ha estat a causa de la falta de realització de formació formal. En canvi, aquest percentatge només és del 50% en el cas de les universitats privades. Pel que fa a la tipologia d'universitat, als resultats del qüestionari, el professorat d'Enginyeria i Arquitectura i Ciències eren els col·lectius que menys formació reglada havien realitzat. Precisament, a les entrevistes, un 75% d'ells també esmenten que la causa per la qual realitzen aprenentatge informal és la falta d'aquesta formació. En canvi, de la resta d'àmbits de coneixement, només el 50% d'ells esmenten aquesta causa com a motiu d'aprenentatge informal en docència. En el cas del gènere, tot i que els resultats quantitius mostraven que les persones de gènere femení havien realitzat més formació reglada, en l'entrevista la meitat de professorat de cada gènere esmenta que el fet de no haver rebut formació reglada sobre docència els ha fet aprendre de manera informal.

Formalment, mai he tingut una formació a nivell de docent. [PN_PRI_CSAL_M]

A mi no m'han ensenyat mai a fer classe. És que a mi mai m'han dit "No, és que has de fer això així". [PN_PUB_HUM_M]

Així mateix, una altra de les raons que explica la realització de l'aprenentatge informal és la **necessitat d'adaptació al context**, la qual ha sorgit en un 60% de les entrevistes. En aquest sentit, les responsabilitats docents forcen al professorat a buscar estratègies d'aprenentatge informals per tal de donar resposta als reptes de l'entorn, ja sigui per adaptar-se al ritme dels estudiants o millorar les classes.

Sempre necessites "Bueno, aquest any tinc un grup, que són un nivell molt baix. Doncs ara que he de fer? Ho canvio tot? No, un moment. Com ho explico d'una altra manera?". I, de vegades, això és molt més ràpid de fer-ho informalment. [PN_PRI_ENG_F]

Si fas classes sol, suposo que aprens més a marxar forçades perquè t'has d'espavilar. [PN_PUB_CC_M]

Pel que fa a les diferències trobades segons les variables sociodemogràfiques, s'observa que aquest motiu és mencionat per un 70% del professorat d'universitats públiques i un 50% de centres privats. Per tant, sembla que el primer col·lectiu

utilitza vies d'aprenentatge informal per una major necessitat d'adaptar-se al context docent on es desenvolupa. Respecte l'àmbit de coneixement, s'identifica que els que creuen en major grau que aprenen informalment a causa de la necessitat d'adaptar-se al context són el professorat de Ciències i Enginyeria i Arquitectura, concretament un 75% d'ells. En canvi, només esmenten aquest motiu la meitat professorat de la resta d'àmbits de coneixement. En el cas del gènere, aquesta raó ha estat esmentada per un 60% del professorat tant del gènere masculí com el femení.

Aleshores, el què fem per sobreviure és intentar trobar altres vies i altres fonts d'aprenentatge, sí. [PN_PRI_HUM_F]

Creo que el aprendizaje informal lo realizas mientras tienes la necesidad y la necesidad la tienes al principio porque no tienes otros recursos. [PN_PUB_CSAL_F]

Seguidament, una altra de les raons per les quals els docents novells realitzen aprenentatge informal és la **manca d'oferta de formació reglada per part de la universitat** on treballen, la qual ha estat mencionada per un 55% de les persones entrevistades. Per tant, com que no poden formar-se al seu lloc de treball mitjançant accions formatives, l'única opció que els resta és aprendre a través de l'aprenentatge informal. En aquest sentit, es destaca que la majoria de cursos que s'ofereixen estan enfocats a millorar el domini de la llengua anglesa, però no estan focalitzats en la docència universitària.

No hi ha un sistema que puguis dir "Vale, m'apunto a aquest curs i m'ensenyaran a fer-ho". [PN_PRI_CC_F]

L'única formació que m'ha arribat a mi ha estat temes d'anglès, comunicació en anglès, però jo més o menys ja ho porto bastant bé i no hi he assistit mai. No hi ha hagut més. [PN_PUB_ENG_M]

En aquest cas, aquest motiu ha estat mencionat per part del 60% de professorat de les universitats públiques en comparació al 50% de docents d'universitats privades que l'ha esmentat. Tot i així, també s'explicita que de forma comparativa, la universitat pública ofereix més formació reglada al professorat que no la privada. De fet, també es troben casos de docents de la universitat pública que mencionen que l'organització sí que ofereix cursos gratuïts sobre docència universitària i que n'han cursat.

Jo he donat classes a les dues tipologies d'universitat, més a la privada. A la pública molt puntualment, mentre feia el doctorat, tenia la beca i havia de fer alguna classe. Llavors, quan et trobes de docent de la pública, se t'obre un món on pots fer cursos. A la privada, els recursos són més limitats, de formacions n'hi ha menys; n'hi ha, però llavors has d'estar contractat. [PN_PRI_ENG_F]

Des de la universitat s'organitzen un munt de cursos. Almenys n'hi ha dos o tres per trimestre que tracten aquests temes. Llavors, tu en el moment que ets doctorand, encara que no facis docència, tu aquests cursos els pots fer gratuïtament. [PN_PUB_HUM_F]

Pel que fa a l'àmbit de coneixement, s'observa que la totalitat del professorat d'Enginyeria i Arquitectura pensa que el fet de no poder realitzar formació reglada a la mateixa universitat el porta a aprendre informalment, seguit per un 75% del professorat de Ciències. En canvi, només un 25% dels docents de Ciències de la Salut i Ciències Socials i Jurídiques esmenten aquesta raó. Respecte el gènere, les dones, concretament un 70% d'elles, destaquen aquesta manca d'oferta de formació a la pròpia universitat com un motiu per aprendre informalment, mentre que només el 40% d'homes han esmentat aquesta raó.

Així mateix, seria precís destacar que un 40% dels participants fan referència a la **complementarietat entre l'aprenentatge informal i la formació reglada**, esmentant que és necessària la interrelació entre un aprenentatge reglat i l'aprenentatge informal, atès que el primer permet adquirir unes bases sobre diferents aspectes de docència i el segon, adaptar-ho al propi context.

A mi la pedagogia m'ha interessat moltíssim sempre i llavors crec que ha estat un aprenentatge informal meu, però alhora després ho he recolzat amb l'aprenentatge formal del màster i qüestions d'aquestes. Però sí, jo crec que ha estat un aprenentatge molt informal també. [PN_PUB_HUM_M]

En aquest cas, aquest motiu ha estat més citat per part de docents de centres públics, concretament un 60%, respecte el professorat de la universitat privada, que només l'ha esmentat en un 20% dels casos. Pel que fa la tipologia d'universitat, el col·lectiu que l'ha citat amb un percentatge més elevat, específicament del 75%, ha estat el professorat de Ciències Socials. Contràriament, només un 25% del professorat Ciències, Ciències de la Salut i Ciències Socials han considerat aquest motiu. En canvi, segons el gènere, aquesta raó ha estat citada de forma igualitària entre homes i dones, sent citada per un 40% dels participants de cada grup.

Així mateix, un 35% dels participants a les entrevistes també esmenten la **immediatesa de l'aprenentatge informal**. En aquest sentit, mentre que la formació reglada implica la dedicació de temps i d'estudi, l'aprenentatge informal és més instantani i, sovint, més aplicable a situacions concretes amb les que es troba el professorat.

Sempre necessites "Bueno, aquest any tinc un grup, que tenen un nivell molt baix. Doncs ara que he de fer? Ho canvio tot? No, un moment. Com ho explico d'una altra manera?". I, de vegades, això és molt més ràpid de fer-ho informalment. [PN_PRI_ENG_F]

Por lo tanto, la única vía que no necesita una programación previa, una inscripción, una aceptación y tal, pues es la vía informal. [PN_PUB_CSAL_F]

Pel que fa a les diferències segons les variables sociodemogràfiques, s'observa que un 40% de professorat de la universitat pública ha esmentat la immediatesa de l'aprenentatge informal com un motiu que el propicia, mentre que aquest percentatge ha estat del 30% a la universitat privada. Sobre l'àmbit de coneixement, ha esmentat aquesta raó el 50% de professorat de Ciències Socials i Jurídiques, Ciències de la Salut i Enginyeria i Arquitectura. En canvi, només el 25% de professorat d'Arts i Humanitats ha citat aquest motiu, mentre que no ho ha fet

cap docent de Ciències. Pel que fa al gènere, un 30% de dones ha mencionat aquest motiu enfront d'un 40% d'homes.

Una altra de les raons esmentades per l'aparició de l'aprenentatge informal és la **manca de temps per la formació reglada**, la qual mencionen un 30% del professorat entrevistat. En aquesta línia, expliquen que encara que la universitat els oferís cursos, no tenen temps suficient per dedicar a aquesta formació, ja que el prefereixen dedicar a desenvolupar altres funcions professionals.

M'encantaria anar a cursos sobre temes pedagògics i n'hi ha, eh? El què passa que moltes vegades no coincideix amb a possibilitat de poder-hi anar. El temps, el temps... [PN_PRI_CSAL_M]

En aquell moment hi havia un curs. El què passa que en aquell moment podies fer la versió curta o la versió llarga, però eren un munt d'hores, havies de fer un projecte. Hi era, però no crec que el fes gaire gent. [PN_PUB_HUM_F]

Pel que fa a les diferències segons les variables sociodemogràfiques, s'observa que un 20% de professorat d'universitats públiques han mencionat aquest factor, mentre que en el cas de les privades el percentatge s'eleva fins el 40%. Respecte els àmbits de coneixement, un 25% del professorat de cada àmbit menciona aquest motiu, excepte en el cas d'Enginyeria i Arquitectura, on és mencionat pel 50% dels docents. Respecte el gènere, un 30% dels dos gèneres mencionen aquest motiu.

En un percentatge més baix, concretament del 20%, apareix una altra raó de l'aparició de l'aprenentatge formal com és la **manca d'utilitat de la formació reglada**. Concretament, es fa referència que la formació reglada que s'ha realitzat no ha estat útil a l'hora d'aprendre sobre docència, atès que les orientacions donades han estat massa específiques o bé no s'adaptaven a les assignatures on el professorat realitzava la docència. Per tant, ha calgut desenvolupar aprenentatges informals per aprendre aquests aspectes no coberts mitjanant contextos formals. La meitat de les referències a aquest motiu provenen de docents d'universitats públiques i l'altra meitat, de docents d'universitats privades. Sobre els àmbits de coneixement, hi hagut una menció per cada àmbit al respecte d'aquesta raó, excepte en el cas d'Arts i Humanitats. Pel que fa al gènere, un 30% de les dones han citat aquest motiu, mentre que només un 10% dels homes l'ha mencionat.

Perquè un curs suposo que no serà específic per una assignatura en concret. Un curs serà a nivell general i tu el contingut de l'assignatura l'aprens quan te l'has de preparar. [PN_PUB_CC_M]

Per últim, l'**interès per la docència** del professorat emergeix com una raó minoritària, atès que només ha estat mencionada pel 15% dels participants de les entrevistes. Aquest interès provoca que els docents utilitzin vies d'aprenentatge informal per aprendre sobre aquesta funció professional per iniciativa pròpia. En aquest cas, totes les cites provenen de professorat de la universitat pública i de professorat d'Enginyeria i Arquitectura i d'Arts i Humanitats. Hi ha hagut dues mencions per part de docents del gènere masculí i una del gènere femení.

Jo és que la pedagogia m'ha interessat moltíssim sempre i llavors crec que ha estat un aprenentatge informal meu. [PN_PUB_HUM_M]

7.4. Competències docents

El qüestionari incloïa un ítem per a cadascuna de les competències docents identificades prèviament mitjançant la revisió de la literatura. Els participants havien d'indicar en quin grau -*Gens, Poc, Regular, Bastant* o *Molt*- havien desenvolupat les mencionades competències a través de vies d'aprenentatge informal. Una vegada calculades les freqüències de les respostes dels participants s'observa que més de la meitat del professorat universitari novell esmenta haver desenvolupat informalment en *bastant* i *molt* totes les competències docents (vegeu Taula 102).

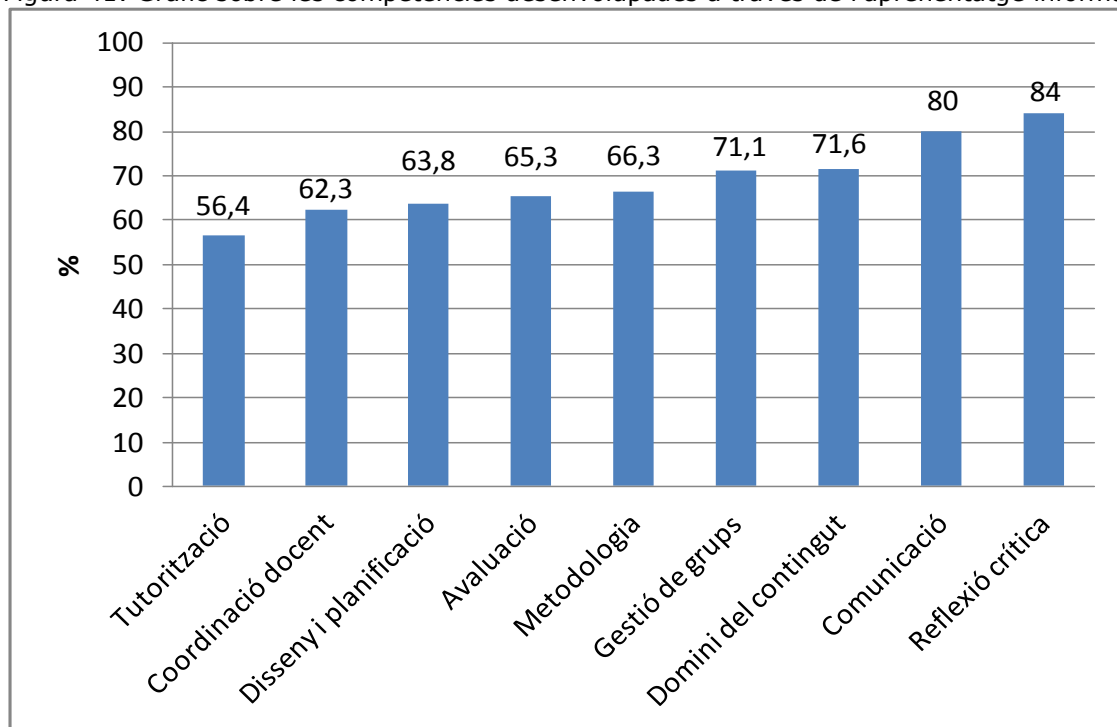
Taula 102: Freqüències de les competències docents desenvolupades a través de l'aprenentatge informal

	Gens	Poc	Regular	Bastant	Molt
Domini del contingut	3,7%	10,2%	14,5%	34,9%	36,7%
Disseny i planificació	4%	10,7%	21,4%	35,4%	28,4%
Metodologia	3%	6%	24,7%	44,4%	21,9%
Avaluació	4,2%	7,5%	22,9%	44,4%	20,9%
Comunicació	1%	4,2%	14,7%	39,2%	40,9%
Gestió de grups	4%	7,2%	17,7%	38,9%	32,2%
Tutorització	9,5%	10,7%	23,4%	32,2%	24,2%
Coordinació docent	4,5%	9,7%	23,4%	36,2%	26,2%
Reflexió crítica	9,5%	10,7%	23,4%	32,2%	24,2%

Font: Elaboració pròpia.

Tot i que totes les competències docents s'han desenvolupat a través de l'aprenentatge informal per més de la meitat del professorat participant, algunes d'elles han estat més assolides que d'altres. Per analitzar-ho s'han agrupat les respostes *Bastant* i *Molt* en una de sola. En aquest sentit, s'observa que la competència que més han après els docents universitaris és a ser reflexius i crítics amb la pròpia docència, concretament per part del 84% del professorat. En segon lloc, la competència de la qual s'ha après més és la comunicació, atès que un 80% del professorat esmenta haver-la desenvolupat a través de l'aprenentatge informal. Les següents competències desenvolupades han estat la de domini del contingut i la de gestió de grups, per un 71,6% i 71,1% del professorat respectivament. Pel que fa a aquelles competències que menys s'han desenvolupat a través de l'aprenentatge informal, s'observa que la tutorització només ha estat adquirida per un 56,4% del professorat, sent la competència menys desenvolupada. Les altres competències que s'han desenvolupat en menys mesura són la coordinació docent, desenvolupada per un 62,3% del professorat, i el disseny i planificació, adquirida per un 63,8% dels docents (vegeu Figura 41).

Figura 41: Gràfic sobre les competències desenvolupades a través de l'aprenentatge informal



Font: Elaboració pròpia.

A més, el qüestionari contemplava una pregunta oberta per tal que els docents participants poguessin escriure altres competències docents que consideraven haver desenvolupat a través de l'aprenentatge informal que no estiguessin contemplades a les preguntes del qüestionari. Tot i així, cap docent ha incorporat cap competència addicional diferent a les mencionades.

A més, per tal de determinar si existeixen diferències segons les variables sociodemogràfiques incloses al qüestionari, s'ha realitzat el test estadístic del Chi-quadrat. Aquest ha permès identificar les diferències entre grups en el desenvolupament de competències d'aprenentatge informal. L'anàlisi del Chi-quadrat s'ha realitzat agrupant les opcions de resposta dels ítems sobre les competències, de manera que s'han creat dues categories (*Poc*, format per les opcions originals de Gens, Poc i Regular; i *Molt*, format per Bastant i Molt). Aquesta reducció de les categories ha estat propiciada pel fet que en alguns nivells del grau d'aprenentatge, especialment en Gens i Poc, hi ha hagut poques respostes per part dels participants (vegeu Taula 103).

Taula 103: Significació de la prova del Chi-quadrat entre les competències docents i les variables sociodemogràfiques

	Significació asimptòtica (bilateral)								
	Universitat	Tipologia d'universitat	Àmbit de coneixement	Categoria professional	Gènere	Edat	Anys d'experiència en docència universitària	Anys d'experiència a la universitat actual	Anys d'experiència no universitària
Domini del contingut	0.444	0.331	0.007	0.575	0.493	0.573	0.352	0.093	0.163
Disseny i planificació	0.099	0.012	0.617	0.201	0.870	0.473	0.645	0.738	0.282
Metodologia	0.012	0.000	0.018	0.230	0.031	0.430	0.118	0.064	0.443
Avaluació	0.046	0.033	0.135	0.365	0.565	0.782	0.680	0.514	0.606
Comunicació	0.124	0.387	0.320	0.657	0.315	0.037	0.434	0.451	0.416
Gestió de grups	0.485	0.111	0.071	0.268	0.028	0.681	0.352	0.327	0.888
Tutorització	0.033	0.005	0.056	0.162	0.000	0.118	0.200	0.245	0.501
Coordinació docent	0.106	0.081	0.387	0.912	0.052	0.676	0.352	0.444	0.690
Reflexió crítica	0.030	0.010	0.011	0.379	0.190	0.879	0.146	0.160	0.453

Font: Elaboració pròpia.

Segons els resultats de la prova del Chi-quadrat, per una banda, només s'ha identificat que la coordinació docent és l'única competència que no s'ha desenvolupat de forma diferencial a través de l'aprenentatge informal per cap de les diferents variables sociodemogràfiques que defineixen el perfil del professorat. En canvi, per la resta de competències sí que existeixen diferències significatives segons algunes de les variables sociodemogràfiques (vegeu Taula 103).

Primerament, s'han identificat diferències en l'aprenentatge del **domini del contingut** dependent de l'àmbit de coneixement ($\chi^2 = 14.018$, $p = 0.007$). En específic, el professorat que menys esmenta haver après sobre aspectes del contingut disciplinar és el que pertany a Ciències Socials i Jurídiques i a Ciències, atès que només el 61,2% i 65,7% del professorat d'aquests àmbits considera haver desenvolupat aquesta competència. En canvi, el 83,6% del professorat d'Enginyeria i Arquitectura ha millorat aquest aspecte en un 83,6%, sent aquells que més mencionen haver après informalment aspectes del contingut disciplinar.

Pel que fa al **disseny i la planificació docent**, es reporten diferències en el seu nivell d'aprenentatge segons la tipologia d'universitat ($\chi^2 = 6.295$, $p = 0.012$). En aquest sentit, un 73,3% el professorat de la universitat privada esmenta haver après aquesta competència, sent aquest un percentatge més elevat que el del professorat de la universitat pública, el qual és d'un 60%.

Al respecte de la **competència metodològica** existeixen diferències significatives en relació a diferents variables sociodemogràfiques. En primer lloc, hi ha diferents nivells d'aprenentatge d'aquesta competència segons la universitat ($\chi^2 = 14.597$, $p = 0.012$). En aquest sentit, el professorat de certes universitats coincideix en aprendre en major mesura aspectes metodològics. Per exemple, això es dona en el 81,6% dels docents de la Universitat Internacional de Catalunya i el 78,9% del professorat de la Universitat Ramon Llull. Per contra, en altres universitats el desenvolupament d'aquesta competència és menor. És el cas del professorat de la Universitat Politècnica de Catalunya i de la Universitat Autònoma de Barcelona, els quals desenvolupen aquesta competència en un 55% i 57,7% respectivament. Respecte la tipologia d'universitat també es detecten diferències significatives ($\chi^2 = 13.996$, $p = 0.000$). En la línia anterior, el professorat de les universitats privades és aquell grup que aprèn en major mesura la competència metodològica, en específic un 80,2%. En canvi, aquest percentatge disminueix fins el 60,7% en el cas del professorat de les universitats públiques. També s'observen diferències pel que fa l'àmbit de coneixement ($\chi^2 = 11.964$, $p = 0.018$). En aquest cas, un 55,7% del professorat de Ciències i un 57,5% d'Enginyeria i Arquitectura esmenten haver desenvolupat aquesta competència, el qual és un percentatge inferior al dels àmbits d'Arts i Humanitats o Ciències de la Salut, on un 74,3% i un 76,5 del professorat aprenen aquesta competència, respectivament. Respecte el gènere ($\chi^2 = 4.676$, $p = 0.031$) també s'observen diferències, sent les persones de gènere femení aquelles que més desenvolupen aquesta competència, concretament en un 71,6%. En canvi, les persones del gènere masculí la milloren en un 61,3%.

Sobre la **competència avaluativa**, existeixen diferències segons la universitat ($\chi^2 = 11.263$, $p = 0.046$). En aquest sentit, mentre que un 81,6% de la Universitat Ramon Llull ha desenvolupat aquesta competència mitjançant l'aprenentatge informal, només ho ha fet un 57,9% de la Universitat Internacional de Catalunya. També existeixen diferències en el seu aprenentatge en relació a la tipologia

d'universitat ($\chi^2 = 4.542$, $p = 0.033$). Així doncs, el professorat d'universitats privades esmenta haver après en major mesura aspectes avaluatius, concretament un 73,30%. En canvi, el professorat de la universitat pública ha desenvolupat aquesta competència en un 62,1%.

Pel que fa a la **competència comunicativa**, s'han determinat diferències significatives només a partir de l'edat del professorat ($\chi^2 = 6.588$, $p = 0.037$). En aquest sentit, el professorat que té entre 40 i 67 anys són aquells que menys han après aspectes de comunicació respecte els altres grups, sent un 68,8% d'ells els que sí que han desenvolupat aquesta competència. En canvi, un 83,6% de professorat entre 21 i 29 mencionen haver desenvolupat aspectes comunicatius respecte l'aprenentatge informal.

En el cas de la competència de **gestió de grups**, només s'han identificat diferències significatives pel què fa al gènere ($\chi^2 = 4.841$, $p = 0.028$). En concret, mentre que un 76% de les professores de gènere femení esmenten haver après aquesta competència, només ho ha fet un 66% del professorat de gènere masculí.

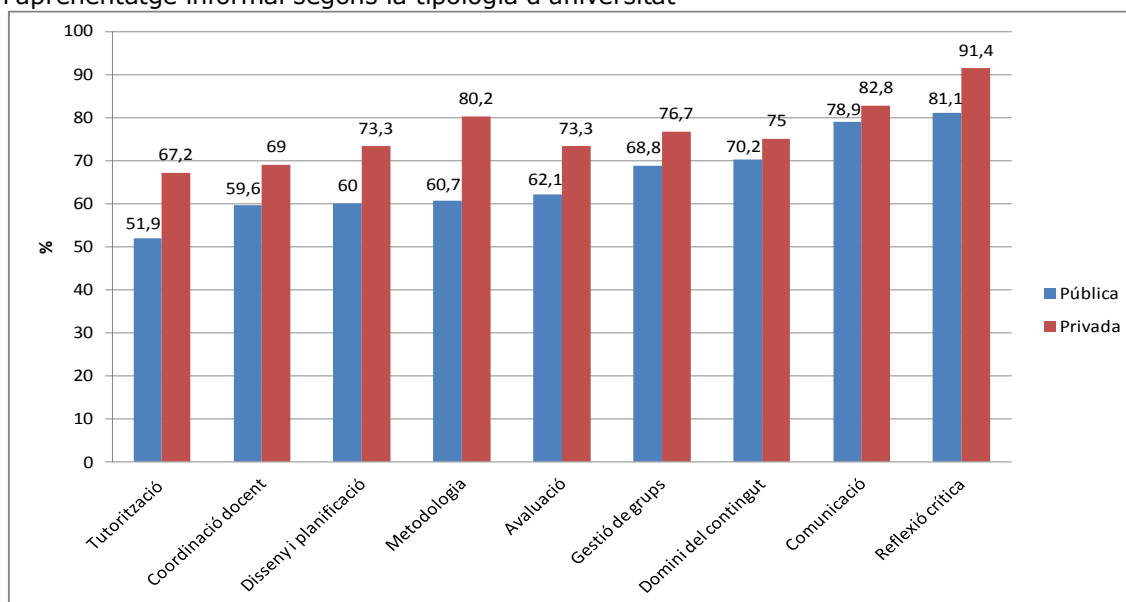
Sobre la competència de **tutorització**, s'han identificat diferències en tres de les variables sociodemogràfiques. Un d'elles és la *universitat* on pertany el professorat ($\chi^2 = 12.143$, $p = 0.033$). De fet, les universitats que més difereixen en el desenvolupament d'aquesta competència són la Universitat Politècnica de Catalunya, on només un 35% dels seus docents esmenten haver-la après informalment, i la Universitat Ramon Llull, on aquest percentatge augmenta fins el 71,1%. L'altre variable en la qual hi ha hagut diferències en el grau de desenvolupament de la tutorització ha estat la *tipologia d'universitat* ($\chi^2 = 7.858$, $p = 0.005$). En aquest sentit, el professorat de les universitats privades tendeix a haver desenvolupat més aquesta via a través de l'aprenentatge, en concret un 67,2%. En canvi, només el 51,9% del professorat de la universitat pública esmenta haver-ho fet. Finalment, el gènere també condiona els diferents nivells d'aprenentatge d'aquesta competència ($\chi^2 = 14.270$, $p = 0.000$). Així doncs, s'observa que un 65,7% del professorat de gènere femení desenvolupa aquesta competència, mentre que en el gènere masculí aquest percentatge és inferior, en concret d'un 46,9%.

Respecte la competència de **reflexió crítica**, s'han determinat diferències significatives en relació a tres de les variables sociodemogràfiques. Una d'elles és la *universitat* on treballen els docents ($\chi^2 = 12.366$, $p = 0.030$). En la línia de resultats anteriors, el professorat de la Universitat Ramon Llull és aquell que més ha desenvolupat aquesta competència, concretament el 93,4% dels participants. En canvi, el professorat que menys ha desenvolupat aquesta competència és el de la Universitat Politècnica de Catalunya, on només un 65% ha après informalment a ser reflexiu i crític amb la pròpia docència. També s'han identificat diferències segons la *tipologia d'universitat* ($\chi^2 = 6.555$, $p = 0.010$). Específicament, s'observa altra vegada com el professorat d'universitats privades esmenta haver desenvolupat en major grau la competència a través de l'aprenentatge informal, concretament un 91,4% d'ells, respecte el professorat de la universitat pública, on aquest percentatge baixa fins al 81,1%. Per últim, l'àmbit de coneixement ($\chi^2 = 13.104$, $p = 0.011$) també comporta diferents nivells d'aprenentatge de la competència de tutorització. Així, doncs, els docents que menys desenvolupen aquesta competència són els que pertanyen a l'àmbit de Ciències i d'Enginyeria i

Arquitectura, atès que aquells que l'assoleixen són un 72,9% i 78,1% respectivament. En canvi, aquells docents que més desenvolupen aquesta competència són els pertanyents a l'àmbit de Ciències Socials i Jurídiques, en concret un 90,6% d'ells.

En definitiva, si s'observen les diferències significatives per variables sociodemogràfiques, es pot identificar que les dues variables sociodemogràfiques que en presenten més són tipologia d'universitat i l'àmbit de coneixement. Els resultats del desenvolupament de les diverses competències segons aquestes dues característiques del professorat han estat presentades als participants de les entrevistes per tal que poguessin aportar explicacions sobre aquests resultats. Pel que fa a la tipologia d'universitat on treballa el professorat, s'observa una clara tendència del professorat de les universitats privades a valorar més alt el seu nivell de desenvolupament de totes les competències, sent aquestes diferències significatives en el cas de les competències de disseny i planificació, metodologia, avaluació, tutorització i reflexió crítica (vegeu Figura 42). La Figura 42 presenta el percentatge d'aquells docents que han esmentat haver desenvolupat en un nivell de *bastant* i *molt* les diferents competències docents, disgregant les dades segons la tipologia d'universitat a la qual pertanyen.

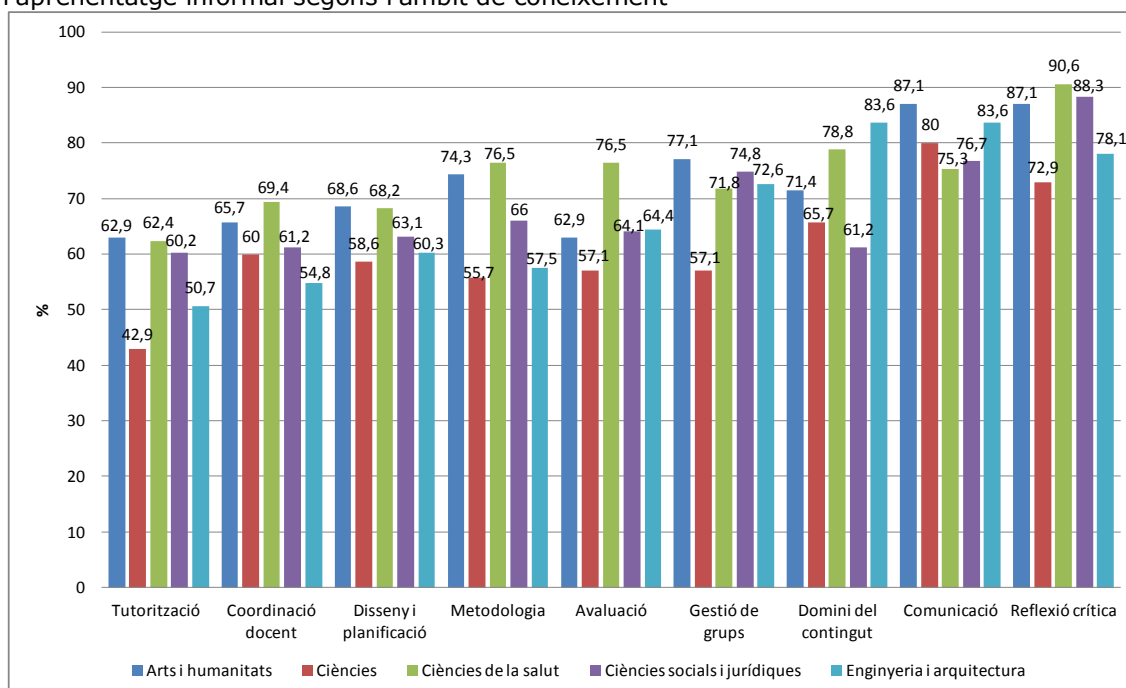
Figura 42: Percentatge de desenvolupament de les competències docents a partir de l'aprenentatge informal segons la tipologia d'universitat



Font: Elaboració pròpia.

Respecte l'àmbit de coneixement on s'emmarca cada docent, s'observa que hi ha diferències en el desenvolupament de les competències a través de l'aprenentatge informal, podent-se identificar les diferències significatives en el domini de contingut, la metodologia i la reflexió crítica (vegeu Figura 43).

Figura 43: Percentatge de desenvolupament de les competències docents a partir de l'aprenentatge informal segons l'àmbit de coneixement



Font: Elaboració pròpia.

Els resultats anteriors (vegeu Figures 42 i 43), referents al desenvolupament de les diverses competències segons la tipologia d'universitat i àmbit de coneixement, han estat presentats als participants de les entrevistes per tal que poguessin aportar explicacions sobre aquestes dades i aportar més detalls al respecte d'aquesta variable. En primer lloc, l'anàlisi ha permès identificar el percentatge de vegades que s'ha mencionat cada competència docent sobre el total de participants, tenint en compte que les referències a cada competència poden tenir diverses connotacions. En aquest sentit, s'observa com el domini del contingut, la comunicació i la tutorització són les competències de les quals el professorat entrevistat n'ha parlat més, a la vegada que ho ha fet menys de la competència de treball en equip (vegeu Taula 104).

Taula 104: Percentatge de les competències docents a les entrevistes

Categories	Sub-categories	Percentatge de vegades referenciat
Competències docents	Domini del contingut	95%
	Disseny i planificació	80%
	Metodologia	65%
	Avaluació	60%
	Comunicació	90%
	Interpersonal i gestió dels grups	65%
	Tutorització	85%
	Coordinació docent / treball en equip	45%
	Reflexió crítica	75%

Font: Elaboració pròpia.

A continuació, es detallen les explicacions analitzades sobre les diferents competències docents que ha aportat el professorat participant a l'entrevista. A més, també es fa incís en les explicacions qualitatives respecte les diferències significatives que han aparegut en els resultats del qüestionari segons la tipologia

d'universitat, l'àmbit de coneixement i el gènere en el desenvolupament de les competències docents a partir de l'aprenentatge informal.

En primer lloc, la competència de **domini del contingut** no presentava cap diferència significativa segons les variables sociodemogràfiques esmentades al qüestionari, a la vegada que era una de les competències més desenvolupades a través de l'aprenentatge informal. A les entrevistes sí que s'esmenta que a través de l'aprenentatge informal s'aprèn aquest contingut disciplinar. De fet, les vies d'aprenentatge informal que més s'expliciten per a adquirir el domini del contingut són la lectura sobre temes científics, l'observació d'altres docents i la discussió amb els companys/es. A més, també es fa referència que la pròpia experiència docent permet anar adquirint continguts sobre les assignatures que es realitzen, ja sigui gràcies a la preparació de l'assignatura, l'intercanvi amb els estudiants o el fet d'haver d'explicar els conceptes.

Llegir i fer una bona comunicació té a veure amb el domini del contingut. És a dir, quan tu llegeixes molt i saps molt d'un tema tens els recursos suficients pera dotar de contingut al què estàs parlant. [PN_PUB_HUM_M]

Jo crec que el domini del contingut és una de les coses que aprens molt explicant. Quan ho has d'explicar, tot allò que pensaves que entenies, te n'adones que no ho entenies i que ara sí que ho entens. [PN_PRI_ENG_M]

A més, també es fa referència a la tipologia d'assignatura a l'hora d'aprendre informalment sobre l'àmbit de coneixement. Concretament, docents de l'àmbit de Ciències Socials i Jurídiques esmenten que realitzen docència en assignatures més interdisciplinàries, cosa que fa que no hagin estat formats en tots els àmbits inclosos en aquestes matèries i, per tant, hagin d'aprendre a través de vies informals. Així mateix, i especialment en l'àmbit de l'Enginyeria i Arquitectura, es fa referència en la necessitat d'actualització constant dels continguts de les assignatures, fet que comporta l'adquisició d'aprenentatge informal per part dels docents.

En el tema de la gestió de projectes es toquen moltes àrees alhora i al tocar moltes matèries, necessites en algun moment de poder consultar o aprofundir en els conceptes per altres vies. [PN_PRI_CSOC_M]

El què ens passa és que a Enginyeria canvia molt ràpidament el què has de fer. Llavors, l'aprenentatge formal no acaba sent pràctic perquè t'has buscar la vida d'un any per l'altre i estaries fent cursos constantment. Llavors, el què acabes fent és aprenent tu informalment, de com ho fan els altres, buscar altres que ja han innovat amb algun tipus de tecnologies i mires com ho han fet altres professors. [PN_PUB_ENG_F]

A més, també és interessant destacar que alguns docents fan esment que els han assignat assignatures que no tenen relació amb la seva formació prèvia o la seva recerca actual. Per tant, han d'aprendre informalment el contingut per tal de poder realitzar posteriorment la docència d'aquestes matèries. Malgrat això, en alguns casos s'explica que aquest contingut disciplinari s'ha après a través de la formació reglada, ja sigui per la titulació universitària inicial o per formació complementària.

Y el dominio del contenido yo creo que no saldría si no fuera porque no damos docencia en las cosas sobre las que somos expertos. Yo no pondría que aprendo de manera informal dando docencia en un tema en el que ya soy experto porque ya tengo dominio del contenido. Si lo pongo como algo que he adquirido informalmente es porque no lo tenía de antes [PN_PUB_CSOC_M]

El professor ho ha après quan ell ha anat a classe i després ho ha après amb llibres. [PN_PRI_CC_M]

Pel que fa al **disseny i la planificació**, aquesta competència és de les que s'adquireix en un menor grau segons els resultats del qüestionari. A més, els resultats quantitius també indiquen diferències significatives segons la tipologia d'universitat, sent més desenvolupada per part del professorat de les universitats privades. Una explicació a aquestes diferències es podria trobar en els resultats de l'entrevista, atès que s'identifica que no tots els docents de la universitat pública tenen l'oportunitat de tenir la decisió sobre el disseny i la planificació de la pròpia assignatura, ja que en algunes ocasions els plans docents de les assignatures on realitzen docència ja estan determinats prèviament i els docents no els poden modificar. Per tant, al no haver de desenvolupar aquesta funció, l'aprenentatge sobre el disseny i planificació docent que realitzen és poc.

No eres coordinador de una asignatura, no puedes cambiar guías docentes. Te viene predeterminado y impuesto en realidad. [PN_PUB_CSAL_F]

Fa molts anys que es fan aquestes assignatures, estan molt estructurades i també som molts i jo havia de preparar lo meu i ja està. No portava quasi cap feina. [PN_PUB_ENG_M]

En canvi, en el cas de la universitat privada, els docents esmenten tenir un cert marge per decidir la planificació i disseny de les assignatures, cosa que els pot fer aprendre en major grau. Tot i així, també expliciten que la discussió entorn al disseny i la planificació de l'assignatura hauria de ser encara major de l'actual i que es troben resistències a l'hora de modificar la planificació d'una assignatura.

Clar, normalment, ve bastant definit, però també és veritat que casos com el meu que és una assignatura molt peculiar dins la carrera, hi ha un cert marge en el com, no tant en el què. [PN_PRI_HUM_F]

Amb disseny i planificació igual. Dones alguna idea i sembla que costa, sembla que costi canviar. I si dones alguna idea i ràpid algú si suma, ja sona una flauta diferent. [PN_PRI_CSAL_M]

Respecte les vies a partir de les quals sembla que aquesta competència s'adquireix, aquestes són la interacció amb els estudiants i amb els companys/es, així com les reunions de coordinació. Precisament, respecte a la coordinació, s'observa que en el cas de les Ciències de la Salut es dona més importància al disseny i planificació de les assignatures que a les Ciències Socials i Jurídiques, concretament per evitar solapaments de contingut entre les assignatures.

Potser en Ciències de la Salut, ens ha ajudat fer reunions entre companys, no només de la pròpia assignatura. Ens ha ajudat a identificar activitats que

estaven repetides i que potser ens podíem estalviar dels nostres temaris i que altres companys podien fer en altres assignatures. Jo penso que és perquè hi ha relació amb les altres assignatures des del punt de vista de contingut. Cadascú té les seves àrees, però hi ha solapament entre coses i ajuda basant de poder-se coordinar d'aquesta manera. [PN_PUB_CSAL_M]

A l'hora de planificar la docència d'un grau a Medicina no hi poden haver dues assignatures on s'estudiï el cor. Crec que en Ciències Socials, per desgracia, la responsabilitat sobre això no hi és o no s'assumeix. És com que la percepció del coneixement adquirit per part dels estudiants no es posa al nivell de les Ciències de la Salut i, per tant, això precaritza l'aprenentatge i, per tant, fa que no es planifiquin tants esforços a planificar aquest aprenentatge. [PN_PUB_CSOC_F]

Tot i així, en ambdues tipologies d'universitat, s'esmenta que el disseny i la planificació hauria de ser un aprenentatge que s'adquirís a través de contextos reglats, atès que a través de l'aprenentatge informal no és té la seguretat d'estar desenvolupant les tasques de disseny i planificació adequadament.

El disseny i planificació i la metodologia, quan tens una formació reglada, pots optimitzar molt més els resultats [PN_PRI_ENG_F]

En el cas de l'aprenentatge sobre la competència relacionada amb la **metodologia**, al qüestionari s'han trobat diferències significatives segons la tipologia d'universitat, l'àmbit de coneixement i el gènere. Començant per la tipologia d'universitat i l'àmbit de coneixement, a les entrevistes no s'han trobat arguments clarament divergents entre els diferents col·lectius de professorat. En general, s'evidencia la necessitat d'innovar metodològicament per adoptar un enfocament més centrat en l'alumnat i es posa el focus d'atenció en les vies que han comportat l'aprenentatge en metodologia docent. Aquestes vies són la interacció amb companys/es, disposar de referents de professorat, així com observar les classes o presentacions d'altres docents. També s'ha esmentat parlar amb els estudiants, la pròpia recerca en el cas que aquesta estigui vinculada amb una temàtica educativa i el fet d'haver tingut experiència en educació en el lleure o haver cursat el màster de formació del professorat.

Metodologia s'aprèn informalment perquè no en tens ni idea, vas allà i t'has d'espavilar. I sí que amb reunions amb professors o recordant com ho feien els teus professors, doncs ho acabes fent. [PN_PRI_ENG_M]

El meu tema de carrera està relacionat amb docència... Llavors, com que treballa amb tecnologies educatives, n'he après més i n'he acabat aplicant més. [PN_PUB_ENG_F]

Pel que fa al gènere, les respostes sobre com s'ha desenvolupat la competència metodològica han estat similars a les mencionades anteriorment. Tot i així, en el cas del gènere femení també s'ha afegit una manera més de desenvolupar qüestions metodològiques, com la cerca de recursos pedagògics per Internet. En aquest sentit, el fet de mencionar més vies d'aprenentatge que els han permès aprendre la competència metodològica concorda amb el fet que en els resultats

quantitatius aquest gènere també hagi desenvolupant amb més mesura aquesta competència.

Busco softwares per Internet, el Kahoot, que pots fer un tipus trivial i això, jugant amb ells.[PN_PRI_CC_F]

Per altra banda, en algun cas, també s'ha mencionat que la metodologia ja està predeterminada i el professorat novell no pot innovar en aquest aspecte, cosa que li impedeix aprendre sobre docència.

La metodología de las asignaturas es la que es. Hay aprendizaje basado en problemas en muchas asignaturas y no puedes hacer nada. Te guste o no te guste, compartas o no compartas, lo tienes que hacer. [PN_PUB_CSAL_F]

Respecte l'**avaluació**, els resultats quantitatius mostren que el professorat de les universitats privades aprèn més aquesta competència a través de l'aprenentatge informal que el professorat de la universitat pública. Tot i així, a les entrevistes s'observa que els docents d'universitats privades consideren que l'avaluació és un aspecte més personal, assumint que cada docent té un estil a l'hora d'avaluar, i que els canvis que han realitzat al respecte són pocs.

L'avaluació jo crec que no s'aprèn informalment perquè almenys en l'Arquitectura amb els anys s'aprèn a fer -"Aquest té un 6"- i el primer dia ja els veus, saps com treballa i dius "Aquest noi acabarà amb un 6". [PN_PRI_ENG_F]

Pel que fa a la universitat pública, hi ha hagut més referències referents a l'avaluació que en el cas de la universitat privada. Així doncs, alguns docents esmenten que els criteris d'avaluació els vénen donats en els programes de l'assignatura i, a més, no tenen poder de decisió sobre aquesta funció. A més, aquells que gaudeixen de beques pre-doctorals mencionen que per la seva tipologia contractual no se'ls hauria de deixar decidir en la funció avaluativa. Així mateix, els docents de la universitat pública també esmenten que els aspectes avaluatius serien més senzills d'aprendre a través de formació reglada, però que, davant la falta d'aquesta, n'acaben aprenent a través de l'aprenentatge informal. Tot i així, expliciten la complexitat que els suposa avaluar, atès que senten que no tenen suficient domini d'aquesta funció.

El mínimo tiempo que pasamos fue sobre criterios de evaluación. Bueno, de hecho ni se habla porque ya están en la guía docente. [PN_PUB_CC_F]

Jo crec que amb l'aprenentatge informal hi ha coses que, en principi, costarien més d'aprendre que si a tu te les expliquen en un curs o així. Com, per exemple, a nivell de com avaluar.[PN_PUB_CC_M]

Per últim, en alguns casos també es fa referència a la interacció amb els companys/es a l'hora de compartir dubtes sobre l'avaluació, tot i que aquest intercanvi tampoc aporta seguretat al professorat en termes relatius a la funció avaluativa.

La profesora sí que me pide opinión sobre si veo el examen muy difícil o fácil, si se entienden bien los enunciados, pero yo sé que eso no es hacer un examen. Un examen conlleva muchas más cosas. Entonces, no diría que he aprendido sobre la evaluación. [PN_PUB_CSOC_M]

Pel que fa a la **comunicació**, aquesta ha estat de les competències més desenvolupades a través de l'aprenentatge informal segons els resultats del qüestionari, sense presentar diferències significatives en relació a les tres variables sociodemogràfiques considerades a l'entrevista. Una de les raons que podria explicar aquest resultat és el fet que, pels participants de l'entrevista, és més senzill aprendre a comunicar a partir de l'experiència d'estar en una aula i estar atenent a les reaccions dels estudiants que no realitzant una formació reglada. Altres vies que els han permès desenvolupar la competència comunicativa han estat la presentació de recerca en congressos i seminaris i l'observació als ponents d'aquests actes acadèmics. Així mateix, la competència comunicativa també s'ha millorat a través dels referents de professorat de l'època d'estudiant, el fet d'haver tingut experiència en altres nivells educatius, així com la participació en activitats socioculturals, que permeten millorar en aspectes com, per exemple, la projecció de la veu.

Es que las habilidades de comunicación las aprendes en el día a día mirando las caras de tus estudiantes, si están aprendiendo algo o están absolutamente perdidos, en función de las preguntas que te hacen y todo eso. Yo creo que te haces más consciente de tus carencias. [PN_PUB_CC_F]

Et bases molt en el què has vist fer o, fins i tot, amb professors. Ja et dic, des de la universitat, de quan vaig fer la llicenciatura o fins i tot de batxillerat, que recordes coses. [PN_PRI_CSOC_F]

Fer un curs o fer xerrades o afrontar-te al públic, a mi m'han facilitat estar còmode en la docència universitària com a professor. [PN_PUB_HUM_M]

Per últim, tot i que no hi havia diferències significatives prèvies segons l'àmbit de coneixement, sí que s'han realitzat valoracions sobre certes particularitats a l'hora de desenvolupar la competència comunicativa. En aquest cas, sembla que el professorat de Ciències de la Salut i d'Enginyeria i Arquitectura no està tan predisposat a la comunicació a causa de les característiques del seu àmbit, mentre que en Arts i Humanitats ocorre el contrari.

Sí que és veritat que Humanitats, a Història, la comunicació és molt important perquè nosaltres ens dediquem també molt a fer xerrades. Determinats temes interessen moltíssim i s'aprèn molt i és una qüestió vinculada directament a la nostra professió. [PN_PUB_HUM_M]

La comunicació en els àmbits d'Enginyeria tampoc la toques molt quan estudies per ser enginyer. Com que és molt tècnic tot, al final la comunicació és treballa menys i l'has d'acabar aprenent. [PN_PUB_ENG_F]

Respecte la competència **interpersonal i de gestió dels grups**, aquesta no ha mostrat diferents nivells de desenvolupament segons les tres variables sociodemogràfiques considerades a l'entrevista. A l'entrevista, el professorat s'ha

centrat en destacar l'aprenentatge que ha realitzat entorn aquesta competència, especialment en la necessitat de ser propers als estudiants, així com gestionar certs conflictes entre estudiants que hi puguin haver, com per exemple, els derivats dels treballs en grup. En aquest sentit, les vies més habituals per desenvolupar aquesta competència són la pròpia experiència i el contacte amb els estudiants a l'aula, així com el fet de parlar amb els companys/es. Tot i així, en algun cas també s'ha recorregut a la formació reglada en algun dels casos.

Jo al principi vaig començar una mica distant. Però crec que a mida que ha anat passant el curs, m'he adonat que si ets més propera a ells, paren més atenció. [PN_PRI_CC_F]

Gestió del grups, doncs jo m'imagino que és "Tinc un estudiant que fa això" i ho comentes "Jo també en tinc un. Has provat de fer això? D'ignorar-lo?". Coses així i que es fan de més fàcil comentar. [PN_PUB_HUM_F]

Respecte les diferències en l'aprenentatge sobre la **tutorització** d'estudiants, en els resultats del qüestionari s'observa que és la competència que s'ha adquirit en menor mesura. A més, els resultats quantitius mostren diferències respecte la tipologia d'universitat, l'àmbit de coneixement i el gènere del professorat. A les entrevistes, pel que fa a la tipologia d'universitat, el professorat de les universitats privades explicita que institucionalment se'ls encarrega la funcions d'orientació dels estudiants, a la vegada que la relació que tenen amb l'alumnat és molt propera. Tot i així, en alguns casos, la tutorització també ve marcada per decisió del professorat, atès que no els ha estat assignada aquesta funció institucionalment.

Sobre la tutorització, concretament en aquesta universitat el professor és molt proper a l'alumne. Llavors, existeix la figura del tutor, que és molt semblant al tutor de l'escola i al tutor de batxillerat i de l'institut. [PN_PRI_ENG_M]

Aquí a la nostra universitat, tots els estudiants tenen un tutor, es cuiden molt que intentis conèixer a l'alumne, de saber què està passant,... Cuiden una mica més aquest aspecte més personal. [PN_PRI_CSAL_F]

En canvi, el professorat de les universitats públiques no esmenta que des de la institució se'ls hi hagi assignat cap rol de tutor, sinó que emfatitzen que han desenvolupat la funció de tutorització des d'un punt de vista personal. Així mateix, també s'introdueix la tutorització acadèmica a l'hora de resoldre dubtes i de desenvolupar Treballs de Fi de Grau, la qual tampoc és assignada a la totalitat de professorat novell. A més, també es fa palesa la dificultat d'orientar als estudiants sense haver rebut formació prèvia al voltant de la tutorització.

Tutorització, clar, crec que no tothom tutoritza cursos o de TFGs d'estudiants. [PN_PUB_CSOC_F]

Aquí la tutorització és de consultes de dubtes. La majoria no tenim ni horari de consultes. És més "Envia'ns un email i quedem" i ja està. Però no els anem a buscar per estar sobre seu. Ens han de venir a buscar ells. [PN_PUB_ENG_M]

Sobre l'àmbit de coneixement, no s'observen diferències que ajudin a explicar el motiu pel qual el professorat de Ciències ha desenvolupat en menor mesura aquesta competència, segons els resultats del qüestionari. En aquest sentit, a l'entrevista, aquest col·lectiu centra la funció de tutorització respecte els dubtes de l'alumnat i la tutorització de Treballs de Fi de Grau. El professorat de Ciències de la Salut i d'Enginyeria i Arquitectura també es focalitza en els mateixos àmbits de tutorització, a més de mencionar el vincle personal amb l'alumnat. El professorat d'Arts i Humanitats només fa referència a l'atenció personalitzada a l'estudiantat per atendre els seus interessos o bé a problemes d'aprenentatge, mentre que el professorat de Ciències Socials i Jurídiques només s'ha centrat en la tutorització de TFGs. Per últim, els docents de Ciències de la Salut destaquen l'orientació als estudiants que tenen dificultats personals, a la vegada que expliciten la importància de la relació entre el professorat i l'alumnat a l'hora de tutoritzar TFGs.

Però no sé per què en Ciències és més baix que en altres. Al final, tutoritzar un alumne és igual quina sigui la branca. Al final, la feina és molt similar. [PN_PUB_CC_M]

Pel que fa al gènere, no s'observen discursos diferenciats entre persones del gènere masculí i femení que ajudin a comprendre perquè les dones adquireixen més aquesta competència que els homes. De fet, s'esmenten diferents vies a partir de les quals es desenvolupa la competència de tutorització que apareixen en ambdós gèneres, com per exemple, el fet de disposar de professorat de l'època d'estudiant i recordar com tutoritzaven i la pròpia experiència derivada del contacte amb l'alumnat.

Una de las vías informales para aprender la tutorización es que te tutorizen a ti. Tener varios tutores en diferentes momentos de tu vida para que sepas como funciona cada uno y de haber tenido la oportunidad de tutorizar a alguien. [PN_PUB_CC_F]

Crec que tutoritzar s'aprèn molt dels alumnes i veus també quins són els seus interessos, les seves problemàtiques. [PN_PUB_HUM_M]

En general, s'evidencia que és més difícil d'aprendre estratègies de tutorització de la resta de docents, atès que el professorat novell no té accés a observar les tutories que porten a terme els companys/es. Malgrat això, en moments puntuals, sí que es recorre a parlar amb altres docents per tal de rebre consell a l'hora d'orientar els estudiants vers les seves situacions personals i acadèmiques.

Són casos més concrets de cada estudiant i tampoc no tens la possibilitat directa de veure com ho fan altres professors de forma més privada a no ser que ho preguntis explícitament. [PN_PRI_HUM_M]

Pel que fa a la coordinació docent o **treball en equip**, al qüestionari ha determinat que és de les competències desenvolupades en menor mesura, a la vegada que no s'han identificat diferències significatives segons les variables sociodemogràfiques contemplades a l'entrevista. En aquest sentit, el professorat sembla haver après menys a treballar en equip perquè la coordinació entre els diferents docents no sol donar-se tan com el professorat novell creu que seria necessària. En aquest sentit, institucionalment es deixa en un segon terme la importància de la coordinació, a la

vegada que no existeix una cultura de la col·laboració en el si de la universitat. A més, el professorat novell no està inclòs en les reunions de coordinació que es solen fer, sinó que existeix una verticalitat en la comunicació de les decisions. En concret, és el coordinador/a de les assignatures qui transmet la informació al professorat novell, sense que aquest pugui participar en decisions que afecten l'assignatura on realitza docència.

Potser com prima tant que la classe vagi bé, que es descuida una mica que hi hagi comunicació entre el propi equip i jo crec que és fonamental perquè de vegades veus que s'estan repetint coses en assignatures diferents o avorreixes a l'alumne entre any i any només perquè els professors no han parlat. [PN_PRI_CSAL_F]

La part que té a veure amb coordinació docent, clarament no et ve o no se'ns assigna o no són tasques que tenen a veure amb el professorat novell, sinó que més aviat algú ens coordina a nosaltres normalment. [PN_PRI_HUM_F]

En el cas de la **reflexió crítica**, al qüestionari ha emergit com la competència més desenvolupada a través de l'aprenentatge informal per part del professorat novell. Així mateix, també s'han identificat diferències estadísticament significatives segons la tipologia d'universitat i l'àmbit de coneixement. En primer lloc, caldria destacar la importància que atorga el professorat al fet de desenvolupar la reflexió sobre la pròpia docència, cosa que pot explicar que sigui una de les competències més desenvolupades a partir de l'aprenentatge informal.

La part de reflexió per mi és bàsica, per tot, no només en la docència. Però fomentar-la tant en nosaltres com en els alumnes per mi és el més important. [PN_PRI_CSAL_F]

Pel que fa a les diferències del qüestionari, que mostren que el professorat de les universitats privades aprenen a ser més reflexius sobre la seva docència a partir de l'aprenentatge informal, a les entrevistes no s'observa una raó evident que justifiqui aquestes diferències. De fet, segons el professorat participant, el motiu principal del desenvolupament d'aquesta competència és la dificultat d'aprendre a ser reflexiu a partir de formació reglada, cosa que comporta que l'aprenentatge informal tingui un paper clau per tal d'aprendre a ser crític i reflexiu sobre la pròpia docència. Així mateix, la reflexió crítica es desenvolupa a partir de l'anàlisi de la pròpia experiència amb la voluntat de millora de la docència, així com el feedback dels estudiants i la interacció amb altres docents a l'hora de compartir aspectes de la pròpia docència.

A veure, perquè ser crític jo crec que no s'aprèn a nivell teòric, s'aprèn practicant-ho. I quan tu quan fas classe, doncs practiques i la gent et pregunta i et fa reflexionar més que l'aprenentatge formal. [PN_PUB_CC_M]

Esta reflexión la haces no solo con lo que observas de ti mismo, sino con el feedback que tienes de alumnos sobretodo. [PN_PUB_CSAL_F]

Finalment, al qüestionari s'havien identificat diferències respecte el desenvolupament d'aquesta competència segons l'àmbit de coneixement, on Ciències i Enginyeria i Arquitectura eren els àmbits on menys s'havia adquirit. En

aquest cas, mitjançant l'entrevista no s'entreveuen explicacions evidents d'aquestes diferències. Tot i així, es fa referència al fet que el professorat d'Enginyeria i Arquitectura tendeix a ser més tecnòleg, mentre que el de Ciències Socials i Arts i Humanitats porten intrínsecament la tendència a reflexionar.

La reflexió crítica també crec que és una qüestió intrínseca vinculada al món de les humanitats o al món de la història, la filosofia,... [PN_PUB_HUM_M]

La reflexió crítica. A mi sí que m'agrada fer docència, però som més tecnòlegs i no som tant d'Arts i de parlar i de lletres com podries dir que és un professor. [PN_PUB_ENG_F]

7.5. Vies d'aprenentatge informal

Respecte les vies d'aprenentatge informal utilitzades a l'hora d'aprendre aspectes docents, el qüestionari també presentava un ítem per cadascuna de les vies d'aprenentatge informal determinades al marc teòric. Els docents havien d'indicar en quin grau -*Gens, Poc, Regular, Bastant* o *Molt*- havien utilitzat les vies d'aprenentatge informal, a la vegada que també en valoraven la seva utilitat a l'hora de generar aprenentatges.

En primer lloc, s'ha calculat l'estadística descriptiva, que ha permès identificar quines són les vies d'aprenentatge més utilitzades pel professorat universitari novell. Així doncs, les vies on més del 50% de respostes indiquen que el professorat novell les ha utilitzat en *bastant* i *molt* per tal d'aprendre aspectes sobre docència són la reflexió sobre la pròpia experiència, la cerca de recursos docents, l'observació d'altres professors/es, parlar amb companys/es, el feedback dels estudiants i els referents de professorat (vegeu Taula 105).

Taula 105: Freqüències sobre l'ús de les vies d'aprenentatge informal

	Gens	Poc	Regular	Bastant	Molt
Reflexió sobre la pròpia experiència	1,7%	2,2%	14,2%	33,7%	48,1%
Cerca de recursos docents	9,7%	13,7%	21,2%	33,9%	21,4%
Observació d'altres professors/es	6,5%	10,2%	14,7%	34,2%	34,4%
Parlar amb companys/es	1,5%	6,7%	10,5%	39,4%	41,9%
Reunions amb companys/es	13,2%	14,2%	23,7%	28,7%	20,2%
Feedback dels companys/es	20,4%	18,7%	23,7%	24,4%	12,7%
Feedback dels estudiants	6,5%	11%	16,7%	29,9%	35,9%
Tasques de recerca o de gestió	15,7%	14%	20,9%	27,4%	21,9%
Referents de professorat	5%	6,7%	16,2%	34,2%	37,9%
Experiència en docència no universitària	35,9%	9%	16%	18,2%	20,9%
Activitats socials o culturals	34,9%	15,7%	17%	18,5%	14%
Familiars o amitats docents	28,4%	16,5%	19,2%	20,7%	15,2%

Font: Elaboració pròpia.

Complementàriament, el qüestionari presentava una pregunta oberta, on els participants tenien la possibilitat d'esmentar altres vies d'aprenentatge informal que utilitzessin per aprendre sobre docència universitària. Aquesta s'ha analitzat mitjançant la categorització per al tractament de les dades qualitatives. En concret,

16 docents han explicat de forma qualitativa altres vies que utilitzen per aprendre sobre docència, resultant-ne un total de 19 vies. No obstant, la majoria d'elles ja s'havien valorat mitjançant els ítems del qüestionari i, per tant, no aporten cap via nova. Per exemple, és el cas de la cerca de recursos docents o l'experiència en docència no universitària, entre d'altres. Així doncs, només s'han fet menció de dues vies que no estaven contemplades al qüestionari. Una d'elles és l'acompanyament per part del professorat a l'hora de realitzar assignatures compartides, mentre que l'altra és el fet d'haver disposat d'experiència professional fora de l'àmbit docent. Per últim, també es fa menció a la formació reglada com una via d'aprenentatge. Tot i així, aquest aprenentatge no es pot emmarcar dintre dels estàndards de l'aprenentatge informal (vegeu Taula 106).

Taula 106: Vies utilitzades per aprendre informalment emergents al qüestionari

Vies indicades	Freqüència
Cerca de recursos docents	4
Experiència en docència no universitària	3
Formació reglada	3
Activitats socials i culturals	2
Referents de professorat de l'època d'estudiant	2
Feedback dels estudiants	1
Acompanyament en assignatures compartides	1
Reflexió sobre la pròpia experiència docent	1
Familiars o amistats docents	1
Experiència professional	1

Font: Elaboració pròpia.

Seguidament, també s'ha computat l'estadística descriptiva, que ha permès identificar quines vies d'aprenentatge informal es consideren útils a l'hora d'aprendre sobre docència universitària, independentment que el professorat les utilitzi en el seu lloc de treball. En aquest cas, la majoria de vies d'aprenentatge informal han estat valorades per més de la meitat del professorat com a bastant o molt útils, excepte les tasques de recerca o de gestió, les activitats socials o culturals i els familiars o amistats docents (vegeu Taula 107).

Taula 107: Freqüències sobre la utilitat de les vies d'aprenentatge informal

	Gens	Poc	Regular	Bastant	Molt
Reflexió sobre la pròpia experiència	0,5%	0,7%	8,2%	28,7%	61,8%
Cerca de recursos docents	2,7%	6,5%	20,7%	35,9%	34,2%
Observació d'altres professors/es	0,7%	2,7%	7,7%	32,7%	56,1%
Parlar amb companys/es	0,2%	1,7%	7,2%	38,2%	52,6%
Reunions amb companys/es	2,7%	6%	16,5%	34,9%	39,9%
Feedback dels companys/es	1,2%	3,2%	9,5%	31,2%	54,9%
Feedback dels estudiants	1%	3%	8%	23,2%	64,8%
Tasques de recerca o de gestió	7,7%	16,2%	28,7%	26,2%	21,2%
Referents de professorat	2,5%	8%	22,4%	34,4%	32,7%
Experiència en docència no universitària	5,7%	8%	21,7%	33,9%	30,7%
Activitats socials o culturals	13,5%	17%	28,4%	25,9%	15,2%
Familiars o amistats docents	8,7%	17,5%	28,7%	27,7%	17,5%

Font: Elaboració pròpia.

Addicionalment, el qüestionari contemplava una pregunta oberta, on el professorat participant podia incloure altres vies d'aprenentatge informal que considerés útils a l'hora d'aprendre informalment sobre docència categoritzant les respostes. Només 4 participants han omplert aquest apartat, els quals han citat 6 vies que els semblen útils per l'aprenentatge informal. La majoria d'elles, però, eren les mateixes que ja havien estat incloses al qüestionari i, per tant, ja havien valorat prèviament. És el cas de la reflexió sobre la pràctica docent, les tasques de recerca i de gestió i els referents de professorat de l'època d'estudiant. En canvi, apareix una nova via, com és la realització de docència de forma compartida amb altres docents. Per últim, també es fa menció a la utilitat de la realització de formació reglada, tot i que aquesta via no es pot considerar aprenentatge informal (vegeu Taula 108).

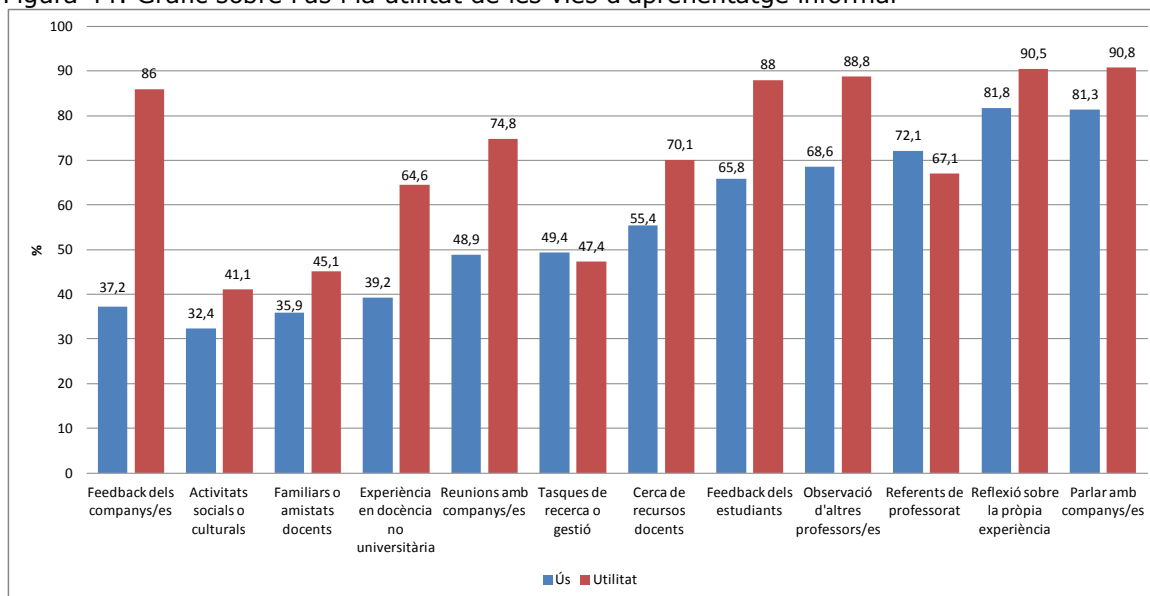
Taula 108: Vies considerades útils per aprendre informalment emergents al qüestionari

Vies indicades	Freqüència
Reflexió sobre la pròpia experiència docent	2
Tasques de recerca o de gestió	1
Referents de professorat de l'època d'estudiant	1
Acompanyament en assignatures compartides	1
Formació reglada	1

Font: Elaboració pròpia.

Per tal de conèixer si hi ha una correspondència entre l'ús que fa el professorat novell de les vies d'aprenentatge informal i la utilitat que els hi atorguen per tal d'aprendre informalment, independentment de si les han utilitzat o no, s'han contrastat els resultats dels ítems corresponents. La Figura 44 inclou el percentatge de professorat que considera l'ús i la utilitat en nivells de bastant i molt (vegeu Figura 44).

Figura 44: Gràfic sobre l'ús i la utilitat de les vies d'aprenentatge informal



Font: Elaboració pròpia.

En aquest sentit, a la Figura 44 s'observa que la majoria de vies d'aprenentatge informal tenen un nivell més alt d'utilitat per tal d'aprendre sobre docència que el nivell d'ús. Per exemple, un 90,85% de professorat considera que parlar amb els companys sobre docència és bastant o molt útil per aprendre, però només un 81,3% dels docents esmenten haver après bastant o molt a través d'aquesta via.

En el cas d'altres vies, aquestes diferències encara són més acusades. Per exemple, un 74,8% del professorat pensa que les reunions amb altres docents per tractar temàtiques sobre docència són útils, però en canvi només un 48,9% les realitza sovint en el seu dia a dia. I, el cas més extrem es situa en el feedback sobre docència entre professorat, atès que un 86% de participants pensen que és una via molt útil per aprendre sobre docència, però només l'han experimentada un 37,2% del professorat de la mostra. Contràriament, les tasques de recerca o gestió i els referents de professorat de l'època d'estudiant són les dues úniques vies que s'utilitzen per part dels docents en un nivell més elevat comparativament amb el nivell d'utilitat que els hi atorga el professorat. A tall d'exemple, un 72,1% de professorat recorda docents de la seva època d'estudiant per aprendre aspectes sobre la formació, però només un 67,1% considera realment que aquesta via sigui útil per aprendre.

Complementàriament, també s'ha realitzat la correlació de Spearman per tal de comprovar si hi ha una relació entre l'ús de les vies d'aprenentatge informal i la seva percepció d'utilitat. Per exemple, es pretén copsar si a mesura que es parla més amb els companys sobre docència, aquesta via es considera més útil. De forma general, els resultats mostren que les vies d'aprenentatge informal que s'utilitzen per aprendre aspectes sobre la docència es consideren útils per a fer-ho i, per tant, quan s'augmenta l'ús d'una via d'aprenentatge, la percepció d'utilitat a l'hora d'aprendre sobre docència mitjançant aquesta via també és superior. Tot i així, la força d'associació entre l'ús i la utilitat de la mateixa via varia segons la via d'aprenentatge informal. En primer lloc, el fet de tenir referents de professorat de l'època d'estudiant o realitzar activitats socials i culturals es relaciona de manera forta amb el fet de trobar aquestes activitats útils, respectivament. Per tant, a mesura que el professorat més utilitza referents de professorat com a via d'aprenentatge sobre docència, més utilitat troba a aquesta via. En el cas de les vies com la reflexió sobre la pròpia experiència, la cerca de recursos docents, el fet de parlar amb companys/es, la realització de reunions amb companys/es, les tasques de recerca o de gestió, l'experiència en docència no universitària i el contacte amb familiars o amistats docents, la correlació entre l'ús de cadascuna d'aquestes activitats i la percepció d'utilitat a l'hora d'aprendre té una força d'associació moderada. Per últim, existeix una correlació entre l'ús i la utilitat de les vies com el feedback dels companys/es, el feedback dels estudiants i l'observació d'altres professors/es, però aquesta té una força d'associació dèbil. Tot i així, independentment de la força d'associació, totes les correlacions han estat significatives ($p < 0,005$), així que també ocorrerien a nivell poblacional (vegeu Taula 109).

Taula 109: Correlació de Spearman entre l'ús i la utilitat de les vies d'aprenentatge informal

Relació entre l'ús i la utilitat de les vies d'aprenentatge informal	Correlació de Spearman		
Reflexió sobre la pròpia experiència	Coefficient de correlació	0.580	Positiva i moderada
	Sig. (bilateral)	0.000	Significativa
Cerca de recursos docents	Coefficient de correlació	0.546	Positiva i moderada
	Sig. (bilateral)	0.000	Significativa
Observació d'altres professors/es	Coefficient de correlació	0.365	Positiva i dèbil
	Sig. (bilateral)	0.000	Significativa
Parlar amb companys/es	Coefficient de correlació	0.438	Positiva i moderada
	Sig. (bilateral)	0.000	Significativa

Reunions amb companys/es	Coeficient de correlació	0.443	Positiva i moderada
	Sig. (bilateral)	0.000	Significativa
Feedback dels companys/es	Coeficient de correlació	0.213	Positiva i dèbil
	Sig. (bilateral)	0.000	Significativa
Feedback dels estudiants	Coeficient de correlació	0.358	Positiva i dèbil
	Sig. (bilateral)	0.000	Significativa
Tasques de recerca o de gestió	Coeficient de correlació	0.556	Positiva i moderada
	Sig. (bilateral)	0.000	Significativa
Referents de professorat	Coeficient de correlació	0.673	Positiva i forta
	Sig. (bilateral)	0.000	Significativa
Experiència en docència no universitària	Coeficient de correlació	0.417	Positiva i moderada
	Sig. (bilateral)	0.000	Significativa
Activitats socials o culturals	Coeficient de correlació	0.705	Positiva i forta
	Sig. (bilateral)	0.000	Significativa
Familiars o amestats docents	Coeficient de correlació	0.530	Positiva i moderada
	Sig. (bilateral)	0.000	Significativa

Font: Elaboració pròpia.

A més, per tal de determinar si existien diferències segons les variables sociodemogràfiques incloses al qüestionari en l'ús de les vies i la seva utilitat, s'ha realitzat el test estadístic del Chi-quadrat. Les respostes als ítems referents a l'ús i la utilitat de cada via d'aprenentatge informal s'han agrupat en dues categories (*Poc*, format per les opcions originals de Gens, Poc i Regular; i *Molt*, format per Bastant i Molt). Aquesta reducció de les categories s'ha realitzat perquè en alguns dels ítems hi ha hagut poques respostes per cada nivell.

En primer lloc, es presenten els resultats de significació de la prova del Chi-quadrat entre les variables sociodemogràfiques i el nivell d'ús de cada via d'aprenentatge informal. A la Taula 110 es troben marcades en verd les diferències estadísticament significatives. Pel que fa a l'ús de les vies d'aprenentatge informal, l'anàlisi del Chi-quadrat mostra que algunes de les variables sociodemogràfiques presenten poques diferències significatives en l'ús de les vies d'aprenentatge informal segons els diferents grups de docents. Concretament, l'anàlisi mostra que la tipologia d'universitat, l'àmbit de coneixement i el gènere són les variables que presenten més diferències significatives en l'ús de les vies d'aprenentatge informal. Pel que fa a les vies d'aprenentatge informal, aquella que té més diferències en el seu nivell d'ús segons les variables sociodemogràfiques és la de reflexió sobre la pròpia experiència, seguida per la de cerca de recursos docents i reunions amb companys/es. En canvi, les tasques de recerca i gestió no presenten cap diferència significativa segons les variables sociodemogràfiques (vegeu Taula 110).

Taula 110: Significació de la prova del Chi-quadrat entre el nivell d'ús de les vies d'aprenentatge informal i les variables sociodemogràfiques

	Significació asimptòtica (bilateral)								
	Universitat	Tipologia d'universitat	Àmbit de coneixement	Categoria professional	Gènere	Edat	Anys d'experiència en docència universitària	Anys d'experiència a la universitat actual	Anys d'experiència no universitària
Reflexió sobre la pròpia experiència	0.000	0.021	0.017	0.823	0.029	0.010	0.010	0.003	0.004
Cerca de recursos docents	0.136	0.030	0.524	0.077	0.583	0.004	0.833	0.003	0.003
Observació d'altres professors/es	0.585	0.399	0.797	0.000	0.039	0.003	0.235	0.525	0.171
Parlar amb companys/es	0.129	0.844	0.136	0.748	0.010	0.318	0.804	0.652	0.030
Reunions amb companys/es	0.003	0.000	0.004	0.105	0.007	0.223	0.491	0.321	0.136
Feedback dels companys/es	0.002	0.000	0.002	0.802	0.167	0.636	0.578	0.233	0.584
Feedback dels estudiants	0.000	0.000	0.001	0.148	0.497	0.241	0.399	0.554	0.656
Tasques de recerca o de gestió	0.815	0.412	0.329	0.808	0.611	0.896	0.204	0.813	0.754
Referents de professorat	0.183	0.169	0.029	0.222	0.638	0.000	0.135	0.196	0.002
Experiència en docència universitària	0.086	0.087	0.635	0.047	0.079	0.124	0.981	0.615	0.000
Activitats socials o culturals	0.095	0.540	0.012	0.063	0.296	0.935	0.377	0.450	0.066
Familiars o amistats docents	0.237	0.443	0.606	0.671	0.012	0.480	0.579	0.546	0.601

Font: Elaboració pròpia.

Segons els resultats de la prova del Chi-quadrat, s'han identificat diferències significatives en la utilització de pràcticament totes les vies d'aprenentatge informal, a excepció de la via de tasques de recerca i gestió, la qual no presenta diferències segons les diferents característiques del professorat. Pel que fa a la resta, cadascuna d'elles ha reportat aquestes diferències segons diferents variables sociodemogràfiques (vegeu Taula 110).

En primer lloc, pel que fa a la **reflexió sobre la pràctica docent**, s'han identificat diferències significativament estadístiques en quasi totes les variables sociodemogràfiques. La primera és la *universitat* on realitza docència el professorat ($\chi^2 = 24.289$, $p = 0.000$). Mentre que de mitjana un 81,8% del professorat utilitza aquesta via, s'observa que els docents de certes universitats que l'utilitzen en menys mesura, com a la Universitat Politècnica de Catalunya, on només el 45% del professorat realitza aquesta pràctica. En canvi, a altres universitats, com a la Universitat Ramon Llull, aquesta via és utilitzada en major mesura, concretament per un 90,8% del professorat. Si s'agrupen els centres docents per la *tipologia d'universitat* també s'identifiquen diferències significatives ($\chi^2 = 5.367$, $p = 0.021$). Concretament, s'observa com la universitat pública té tendència menor a utilitzar aquesta via, només en un 78,9% dels casos, mentre que la privada tendeix a usar-la en un 88,8%. Pel que fa *l'àmbit de coneixement* ($\chi^2 = 12.027$, $p = 0.017$) es detecta una tendència d'un ús més baix de l'àmbit d'Enginyeria i Arquitectura, mentre els que més utilitzen aquesta via són els d'Arts i Humanitats, específicament un 88,6%. Respecte el *gènere* ($\chi^2 = 4.757$, $p = 0.029$), s'observa que un 85,8% de professores del gènere femení han utilitzat aquesta via, mentre que en el cas del gènere masculí el percentatge disminueix fins el 77,3%.

En referència a *l'edat* ($\chi^2 = 9.308$, $p = 0.010$), els docents que menys reflexionen sobre la seva docència són aquells que tenen de 21 a 29 anys, atès que només un fan un 75,4%. Pel que fa als *anys d'experiència en docència universitària* ($\chi^2 = 13.244$, $p = 0.010$), s'identifica que un 73,1% del professorat que no arriba a l'any d'experiència considera que utilitza sovint la reflexió sobre la pròpia trajectòria docent, mentre que aquest percentatge arriba fins al 92,5% de professorat. Per últim, respecte les diferències segons els *anys d'experiència a la universitat actual* ($\chi^2 = 15.951$, $p = 0.003$), s'observa que aquells que menys reflexionen sobre la seva pràctica professional són els docents que no arriben a un any d'experiència docent, en concret, un 74,5% d'ells. En canvi, els que més l'usen són aquells que tenen més experiència a la universitat actual. Concretament, un 93,77% dels docents que presenten entre 3 i 4 anys d'experiència i un 94,6% dels que tenen entre 4 i 5 anys d'experiència a la universitat on treballen actualment utilitzen aquesta via. Per últim, els *anys d'experiència docent no universitària* també presenten diferències en l'ús de les vies ($\chi^2 = 10.823$, $p = 0.004$). Específicament, el 94,1% d'aquells que tenen més de 6 anys de docència no universitària utilitzen la reflexió, mentre que només el 77% dels que no tenen aquest tipus d'experiència l'usen.

Respecte la **cerca de recursos docents**, s'han identificat diferències en l'ús d'aquesta via segons quatre variables sociodemogràfiques. Pel que fa a la *tipologia d'universitat* ($\chi^2 = 4.695$, $p = 0.030$), s'observa la tendència d'un menor ús d'aquesta via a la universitat pública, concretament per part d'un 51,9% del professorat, i un major ús a la universitat privada, específicament d'un 63,8% dels

docents. Respecte l'edat ($\chi^2 = 10.956, p = 0.004$), només un 46,4% de professorat d'entre 20 i 29 anys utilitza sovint aquesta via, mentre que el seu ús ascendeix fins a un 63,5% del professorat de 30 a 39 anys. Pel que fa als anys d'experiència en docència universitària a la universitat actual ($\chi^2 = 1.512, p = 0.003$), s'identifica que el 61,9% de docents que tenen entre 3 i 4 anys d'experiència docent a la universitat actual són aquell col·lectiu que més utilitza aquest recurs respecte els altres. Per últim, segons els anys d'experiència docent no universitària també s'observen diferències significatives ($\chi^2 = 11.529, p = 0.003$). En concret, un 72,1% del professorat amb més de 6 d'experiència docent no universitària utilitzen aquesta via, mentre que aquest percentatge disminueix fins al 49,1% en el cas de professorat sense aquest tipus d'experiència.

Sobre l'**observació a altres professors/es**, s'han determinat diferències significatives en tres de les variables sociodemogràfiques. En primer lloc, l'edat del professorat comporta diferents usos d'aquesta via ($\chi^2 = 13.612, p = 0.009$). Per exemple, s'observa que un 77% del professorat d'entre 20 i 29 anys utilitza aquesta via, sent el grup que més l'usa, mentre que aquest percentatge descendeix fins un 53,3% entre els docents d'entre 50 i 59 anys, sent aquells que menys ús en fan. Pel que fa al gènere ($\chi^2 = 4.268, p = 0.039$), les professores de gènere femení han utilitza més aquesta via, específicament el 73%. En canvi, només un 63,4% de docents de gènere masculí han usat l'observació. Per altra banda, també hi ha diferències d'ús segons la categoria professional ($\chi^2 = 20.239, p = 0.000$). En aquest sentit, s'observa com l'investigador pre-doctoral té tendència a utilitzar més aquesta via, concretament en un 78,9% dels casos. En canvi, aquells que l'utilitzen menys és el professorat inclòs dins la categoria d'altres, en un 41,7%.

Pel que fa a **parlar amb els companys/es**, s'observen diferències significatives per gènere ($\chi^2 = 6.551, p = 0.010$), s'observa que les persones del gènere femení parlen més amb els companys que la resta de gèneres, específicament un 86,3%. En canvi, les persones del gènere masculí utilitzen menys aquesta via, concretament en un 76,3%. També s'han identificat diferències segons els anys d'experiència docent no universitària ($\chi^2 = 6.990, p = 0.030$). En concret, aquells docents entre 1 i 5 anys amb aquest tipus d'experiència són els que més parlen amb els companys/es, específicament el 89,7% d'ells.

Respecte la realització de **reunions amb companys/es** s'han identificat diferències significatives en quatre de les variables sociodemogràfiques. La primera és la universitat on treballa el professorat ($\chi^2 = 17.738, p = 0.003$). Mentre que la mitjana d'ús d'aquesta via és de 48,9%, algunes universitats tenen un ús molt inferior, com la Universitat Autònoma de Barcelona, on només un 39,4% del professorat l'utilitza, i d'altres que l'utilitzen més freqüentment, com la Universitat Ramon Llull, amb un 65,8% del professorat que l'usa. A més, aquestes diferències significatives es mantenen quan s'analitzen les dades per tipologia d'universitat ($\chi^2 = 12.900, p = 0.000$). En aquest sentit, només un 43,2% del professorat d'universitat pública realitza reunions sobre docència amb companys/es, mentre que a la privada un major nombre de professorat utilitza aquesta via, concretament el 62,9% dels docents. Respecte l'àmbit de coneixement ($\chi^2 = 15.165, p = 0.004$), qui realitza més reunions sobre docència és el professorat de Ciències de la Salut, en un 64,7% dels casos. En canvi, els que menys utilitzen aquesta via són els

docents de Ciències Socials i Jurídiques, només en un 38,8% dels casos. Per últim, respecte el *gènere* ($\chi^2 = 7.404$, $p = 0.007$), s'identifica com només un 41,8% dels docents de gènere masculí utilitzen sovint aquesta via, mentre que el professorat del gènere femení ho fa en un 55,4% dels casos.

Sobre el fet de rebre **feedback dels companys/es** sobre la pròpia docència, s'identifiquen diferències significatives en tres de les variables sociodemogràfiques. Una d'elles és la *universitat* ($\chi^2 = 18.972$, $p = 0.002$), on el percentatge mitjà d'ús d'aquesta via és de 37,2%. Tot i així, el professorat d'algunes universitats utilitzen en menor mesura aquesta estratègia, com per exemple a la Universitat de Barcelona, on és el cas només del 27,8% del professorat. En canvi, a altres universitats, com la Universitat Internacional de Catalunya, ocorre de forma contrària, sent el 57,9% del professorat que usa aquesta via. Respecte la *tipologia d'universitat* ($\chi^2 = 18.551$, $p = 0.000$), s'observa com el 30,5% del professorat d'universitats públiques utilitza aquesta via, mentre d'universitats privades ho fa el 53,4%. Pel que fa l'*àmbit de coneixement* ($\chi^2 = 17.215$, $p = 0.002$), es detecta que el professorat de Ciències i el d'Arts i Humanitats reben feedback per part dels seus companys/es amb menys freqüència que la resta d'àmbits de coneixement, concretament un 25,7% i un 31,4% respectivament. En canvi, qui més utilitza aquesta via és el professorat de Ciències de la Salut, amb un 55,3% dels casos.

Respecte el fet de rebre **feedback dels estudiants**, s'han determinat diferències significatives a partir de tres variables sociodemogràfiques. La primera d'elles és la *universitat* on pertany el professorat ($\chi^2 = 30.340$, $p = 0.000$). Per exemple, la Universitat Ramon Llull és el centre on el professorat fa més ús d'aquesta via, concretament el 86,8% dels casos. Contràriament, a la Universitat Autònoma de Barcelona, només el 50% del professorat rep freqüentment feedback dels estudiants. Pel que fa la *tipologia d'universitat* ($\chi^2 = 16.763$, $p = 0.000$), s'observa un major ús per part dels docents de les universitats privades, concretament un 81%. En canvi, el professorat de les universitats públiques només rep feedback dels estudiants en un 59,6% dels casos. Per últim, respecte l'*àmbit de coneixement* també s'observen diferències ($\chi^2 = 18.117$, $p = 0.001$), sent els docents de Ciències aquells que fan menys ús del feedback dels estudiants (44,3%) i els d'Enginyeria els que més, concretament en un 74% dels casos.

Sobre el fet de pensar en **referents de professorat** de l'època d'estudiant, s'han identificat diferències estadístiques segons tres variables sociodemogràfiques. Pel que fa l'*edat* ($\chi^2 = 20.893$, $p = 0.000$), el professorat d'entre 20 a 29 anys pensa en major mesura en el professorat que va tenir a la seva època d'estudiant, concretament un 79,8% d'ells. En canvi, només un 50% del professorat de 40 a 67 anys utilitza aquesta via. Pel que fa l'*àmbit de coneixement* ($\chi^2 = 10.822$, $p = 0.029$) es detecta que el professorat que menys utilitza els referents de professorat com una via d'aprenentatge és aquell pertanyent a l'àmbit de les Ciències de la Salut, atès que només un 58,8% dels docents indiquen que utilitzen aquesta via. Per contra, el professorat d'Enginyeria i Arquitectura és aquell que utilitza més aquesta estratègia, específicament en un 80,8% dels casos. Sobre els *anys d'experiència docent no universitària* ($\chi^2 = 12.684$, $p = 0.002$) a l'hora d'aprendre sobre docència, hi ha franges d'edat que usen aquesta via de forma inferior a la mitjana, d'un 72,1%. Per exemple, només el 54,4% dels docents amb més de 6 anys amb experiència docent no universitària l'utilitzen.

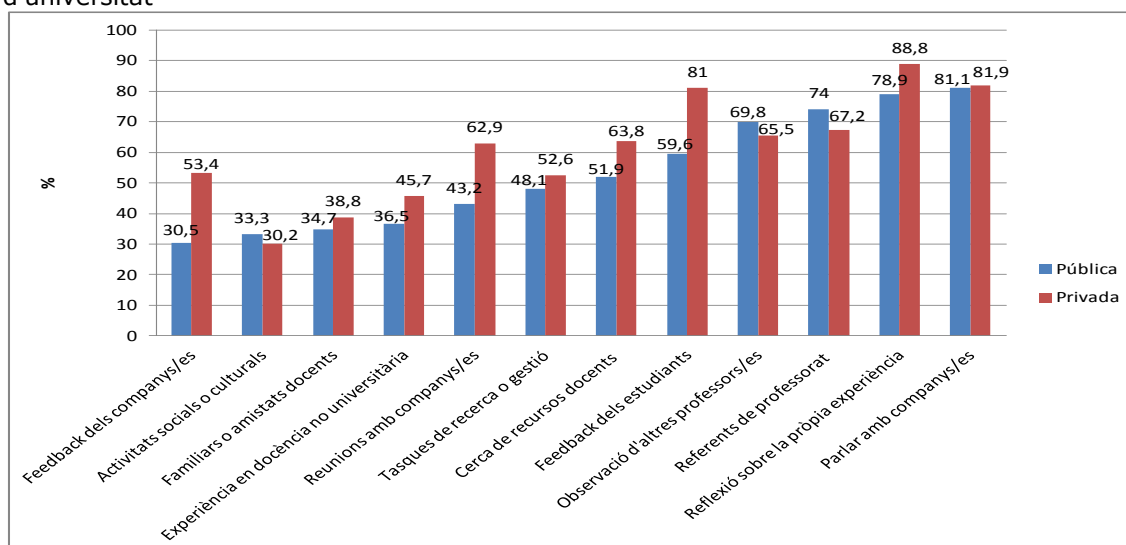
Pel que fa a l'**experiència en docència no universitària**, precisament s'han identificat diferències segons si el professorat ha tingut aquesta *experiència docent no universitària* ($\chi^2 = 125.379, p = 0.000$). Mentre que el percentatge mitjà d'ús d'aquesta via és del 39,2%, un 82,4% dels docents amb entre 6 i 35 anys d'experiència reconeixen el fet d'haver exercit en aquests nivells com una via d'aprenentatge informal. Sorprenentment, destaca que aquells professors sense experiència no universitària esmenten haver utilitzat en un 15,9% aquesta via per aprendre informalment. També s'han identificat diferències segons la *categoria professional* ($\chi^2 = 7.965, p = 0.047$). Precisament, només un 31,1% de professorat post-doctoral o lector ha disposat d'aquesta via, mentre que un 48,5% de professorat associat n'ha tingut.

Sobre les **activitats socials i culturals**, només s'han identificat diferències significatives segons l'*àmbit de coneixement* ($\chi^2 = 12.804, p = 0.012$), sent els docents d'Enginyeria i Arquitectura aquells que menys en realitzen, concretament només un 17,8% d'ells, i el professorat de Ciències Socials i Jurídiques aquells que més en porten a terme, específicament en un 42,7% dels casos.

Respecte el **contacte amb familiars o amistats docents**, s'han trobat diferències significatives pel què fa al *gènere* ($\chi^2 = 7.654, p = 0.006$). En aquest cas, s'observa que qui fa més ús d'aquesta via és el professorat de gènere femení, en concret un 42,2%. En canvi, el professorat de gènere masculí només en fa ús en un 28,9%.

En resum, es pot observar com les tres variables sociodemogràfiques que presenten més diferències significatives en l'ús de les vies d'aprenentatge informal són la tipologia d'universitat, l'àmbit de coneixement i el gènere. Per una banda, s'observa com segons la tipologia d'universitat on pertanyi el professorat, les vies corresponents a la reflexió sobre la pròpia experiència docent, la cerca de recursos docents, les reunions amb companys, el feedback dels companys/es i el feedback dels estudiants presenten diferències d'ús per part del professorat (vegeu Figura 45).

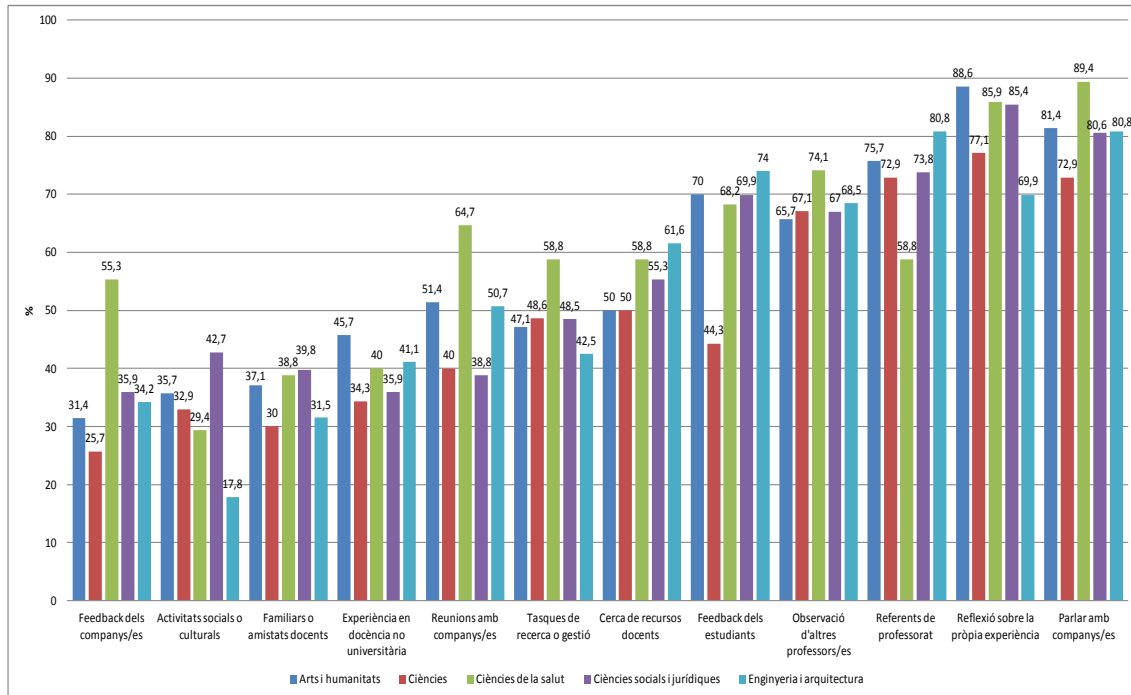
Figura 45: Percentatge de l'ús de vies d'aprenentatge informal segons la tipologia d'universitat



Font: Elaboració pròpia.

Segons l'àmbit de coneixement del professorat també s'observen varies diferències significatives en l'ús de diverses vies, concretament pel que fa a la reflexió sobre la pròpia experiència, les reunions amb companys/es, el feedback dels companys/es, el feedback dels estudiants i les activitats socials i culturals (vegeu Figura 46).

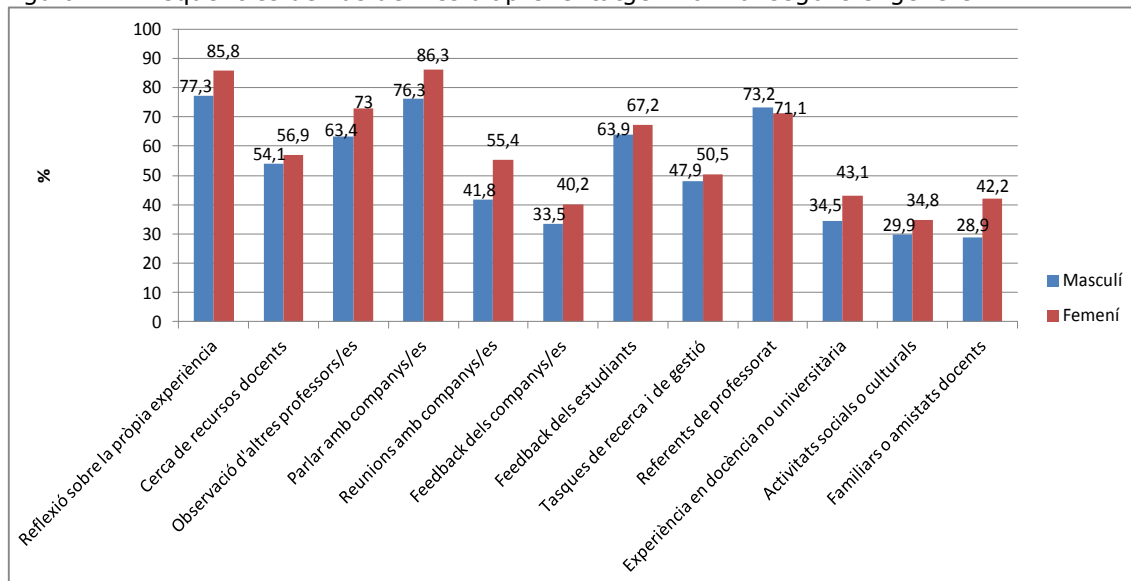
Figura 46: Freqüències de l'ús de vies d'aprenentatge informal segons l'àmbit de coneixement



Font: Elaboració pròpia.

En el cas del gènere s'observa que totes les vies han estat més utilitzades per les professores de gènere femení. Aquestes diferències són estadísticament significatives en el cas de la reflexió sobre la pròpia experiència, l'observació d'altres professors/es, parlar amb companys/es, reunions amb companys/es i familiars o amitats docents (vegeu Figura 47).

Figura 47: Freqüències de l'ús de vies d'aprenentatge informal segons el gènere



Font: Elaboració pròpia.

Adicionalment, s'ha realitzat la prova del Chi-quadrat relacionant les variables sociodemogràfiques amb el nivell d'utilitat que el professorat atorga a les vies d'aprenentatge informal. En aquest cas, s'han trobat menys diferències significatives que les identificades entre les mateixes variables sociodemogràfiques amb l'ús de les vies d'aprenentatge informal (vegeu Taula 111).

Taula 111: Significació de la prova del Chi-quadrat entre el nivell d'utilitat de les vies d'aprenentatge informal i variables sociodemogràfiques

	Significació asimptòtica (bilateral)								
	Universitat	Tipologia d'universitat	Àmbit de coneixement	Categoria professional	Gènere	Edat	Anys d'experiència en docència universitària	Anys d'experiència a la universitat actual	Anys d'experiència no universitària
Reflexió sobre la pròpia experiència	0.010	0.024	0.148	0.335	0.027	0.003	0.518	0.319	0.024
Cerca de recursos docents	0.922	0.864	0.203	0.208	0.022	0.296	0.524	0.772	0.024
Observació d'altres professors/es	0.941	0.723	0.018	0.950	0.055	0.875	0.099	0.355	0.514
Parlar amb companys/es	0.622	0.517	0.551	0.641	0.171	0.180	0.063	0.414	0.483
Reunions amb companys/es	0.298	0.115	0.071	0.270	0.272	0.261	0.032	0.052	0.181
Feedback dels companys/es	0.216	0.099	0.178	0.347	0.026	0.742	0.502	0.064	0.406
Feedback dels estudiants	0.245	0.046	0.748	0.369	0.903	0.029	0.217	0.034	0.378
Tasques de recerca o de gestió	0.072	0.004	0.161	0.109	0.407	0.496	0.262	0.757	0.361
Referents de professorat	0.886	0.509	0.526	0.503	0.376	0.002	0.016	0.017	0.281
Experiència en no universitària	0.489	0.501	0.340	0.092	0.001	0.683	0.099	0.318	0.002
Activitats socials o culturals	0.414	0.132	0.002	0.755	0.911	0.285	0.560	0.779	0.300
Familiars o amistats docents	0.830	0.602	0.878	0.966	0.018	0.951	0.771	0.309	0.979

Font: Elaboració pròpia.

Segons els resultats de la prova del Chi-quadrat de la Taula 111, s'han identificat diferències significatives en la utilitat que el professorat percep en termes d'aprenentatge pel que fa a les vies d'aprenentatge informal. L'única via que no ha reportat diferències significatives segons les diferents variables sociodemogràfiques ha estat parlar amb companys/es. En canvi, la utilitat de la resta de vies d'aprenentatge informal sí que han reportat diferències significatives en algunes de les variables sociodemogràfiques.

En primer lloc, la percepció d'utilitat sobre la **reflexió vers la pròpia experiència** ha presentat diferències significatives en diverses variables. Una d'elles és la *universitat* a la qual pertany el professorat ($\chi^2 = 14.977, p = 0.010$). Mentre que el percentatge de professorat que considera aquesta via com a bastant o molt útil és del 96,1% a la Universitat Ramon Llull, aquesta xifra descendeix fins el 70% quan es tracta dels docents de la Universitat Politècnica de Catalunya. En relació a aquesta variable, també s'han identificat diferències significatives en la *tipologia d'universitat* ($\chi^2 = 5.078, p = 0.024$). En aquest cas, s'observa com mentre que un 88,4% de docents de les universitats públiques considera la utilitat d'aquesta via, en el cas de les privades aquest percentatge és del 95,7%. Per tant, el professorat de les universitats privades sembla valorar més la utilitat de reflexionar sobre la pròpia pràctica docent. Pel que fa al *gènere* ($\chi^2 = 4.886, p = 0.027$) també s'observen diferències. En concret, un 93,6% de professores de gènere femení troben útil aquesta via, sent un percentatge major que els professors de gènere masculí, on és d'un 87,1%. L'altra variable que presenta diferències significatives a l'hora de valorar la utilitat de la reflexió sobre la pròpia experiència és l'*edat* ($\chi^2 = 11.320, p = 0.003$). Precisament, 85,2% el professorat més jove, que es situa en la franja d'edat d'entre 20 i 29 anys, són els que menys valoren aquesta via. En canvi, un 96,9% del professorat d'entre 40 i 67 anys reconeix la seva utilitat. Per últim, respecte els *anys d'experiència docent no universitària* ($\chi^2 = 7.458, p = 0.024$), s'identifica que el 98,5% de professorat amb més de 6 anys amb aquest tipus d'experiència valora la utilitat d'aquesta via, mentre que només ho fa un 87,6% del professorat sense aquesta experiència.

Pel que fa a la utilitat de la **cerca de recursos docents** a l'hora d'aprendre sobre docència, s'han trobat diferències significatives en la variable de *gènere* ($\chi^2 = 5.272, p = 0.022$). En aquest sentit, un 64,4% de les persones del gènere masculí troben aquesta via útil, sent aquest percentatge superior en les persones del gènere femení, del 75%. Així mateix, aquesta via també s'ha valorat de forma diferent segons els *anys d'experiència en docència no universitària* ($\chi^2 = 7.431, p = 0.024$). El professorat que menys valora la cerca de recursos són aquells que no han realitzat docència en nivells no universitaris. Concretament, només el 64,6% d'ells valora positivament aquesta via.

Sobre l'**observació d'altres professors/es** s'han identificat diferències entre els grups segons l'*àmbit de coneixement* al qual pertany el professorat ($\chi^2 = 11.880, p = 0.018$). En aquest sentit, hi ha una tendència a valorar altament aquesta via per part del professorat d'Arts i Humanitats, concretament del 98,6% dels docents d'aquest àmbit. En canvi, el professorat d'Enginyeria i Arquitectura i Ciències són aquells que menys valoren la utilitat d'observar classes de companys/es, concretament un 84,9% i un 81,4%, respectivament.

Respecte les **reunions amb companys/es sobre docència**, existeixen diferències significatives segons els *anys d'experiència en docència universitària* que tenen els docents ($\chi^2 = 11.880, p = 0.032$). En aquest sentit, s'observa que el professorat que menys útil considera aquesta via és el que presenta una experiència docent a la universitat entre 1 i 2 anys d'experiència. Concretament, un 62% d'ells valora la utilitat d'aquesta via, el qual és un percentatge inferior a la resta d'àmbits de coneixement, on aquesta xifra oscil·la entre el 77,8% i el 79,7%.

En referència a rebre **feedback dels companys/es**, només s'identifiquen diferències significatives en la percepció de la seva utilitat per *gènere* ($\chi^2 = 4.936, p = 0.026$). En concret, un 89,7% de les dones valoren positivament aquesta via, mentre que aquest percentatge descendeix fins el 82% en el cas dels homes.

Pel que fa el rebre **feedback dels estudiants** sobre la pròpia docència, s'observen diferències significatives segons *tipologia d'universitat* ($\chi^2 = 3.987, p = 0.046$). En concret, un 93,1% de professorat de la universitat privada valora la utilitat d'aquesta via, mentre que de la universitat pública només ho fa un 86%. Així mateix, aquesta via també es valora de forma diferent pel què fa a l'*edat* ($\chi^2 = 7.115, p = 0.029$), sent valorada positivament pel 90,2% del professorat entre 21 i 29 anys i pel 78,1% pel professorat major de 40 anys. A més, segons els *anys d'experiència a la universitat actual* també ocorren diferències en la percepció de la utilitat d'aquesta via ($\chi^2 = 10.382, p = 0.034$). En general, un 88% del professorat troba útil rebre el feedback dels estudiants, però aquesta xifra disminueix fins a un 73% quan es tracta de professorat que té entre 4 i 5 anys d'experiència docent a la universitat actual i augmenta fins al 92,5% en el cas dels docents amb una experiència a la universitat actual d'entre 2 i 3 anys.

Respecte les **tasques de recerca o de gestió**, només s'han identificat diferències significatives pel que fa a la *tipologia d'universitat* ($\chi^2 = 8.26, p = 0.004$). Específicament, un nombre major de professorat de la universitat privada, concretament un 58,6%, valora més la utilitat de les tasques de recerca o gestió que el professorat de la pública, on només ho ha mencionat un 42,8%.

Sobre els **referents de professorat de l'època d'estudiant**, s'han trobat diferències significatives en tres de les variables sociodemogràfiques. La primera és l'*edat* ($\chi^2 = 12.544, p = 0.002$). En aquest sentit, els docents que més valoren la utilitat d'aquesta via són aquells que tenen entre 20 a 29 anys, concretament un 74,9% d'ells. Contràriament, només el 51,6% del professorat major de 40 anys valora la utilitat d'aquesta via. En segon lloc, els docents també valoren de forma diferent la utilitat d'aquesta via segons els seus *anys d'experiència docent a la universitat* ($\chi^2 = 12.165, p = 0.016$). En aquest cas, un 74,8% del professorat que té fins 2 anys d'experiència valora la utilitat d'aquesta via, mentre que només un 59,1% del professorat que té més de 3 anys d'experiència creu que recordar referents de professorat és útil per aprendre sobre docència. Finalment, segons els *anys d'experiència docent a la universitat actual* també hi ha diferències ($\chi^2 = 12.054, p = 0.017$). En la mateixa línia que l'anterior variable, 73,8% del professorat amb un màxim de 2 anys d'experiència docent a la universitat actual valora la utilitat d'aquesta via, mentre que només ho fa un 57,4% de professorat amb una experiència major de 3 anys a la universitat actual.

Pel que fa a la utilitat de l'**experiència en docència no universitària** com a via d'aprenentatge, s'han reportat diferències significatives pel que fa al gènere i als anys d'experiència no universitària. Respecte el *gènere* ($\chi^2 = 10.917, p = 0.001$), s'observa que les persones de gènere femení valoren més la utilitat d'aquesta via, en un 72,1%. En canvi, només un 56,2% de les persones del gènere masculí pensen que aquesta via és útil per aprendre sobre docència. Per altra banda, pel que fa als *anys d'experiència no universitària* ($\chi^2 = 12.885, p = 0.002$), s'identifica que aquells docents que no han tingut experiència docent no universitària pensen que aquesta via és útil per aprendre sobre docència universitària en un 57,5% dels casos, sent el grup que menys valora aquesta via. En canvi, un 79,4% dels docents que presenten entre 6 i 35 anys d'experiència en altres nivells no universitaris pensen que aquesta via és molt útil per aprendre aspectes sobre docència.

Respecte les **activitats socials i culturals** només es reporten diferències significatives per *àmbit de coneixement* ($\chi^2 = 16.926, p = 0.002$). En aquest sentit, un 54,4% del professorat de Ciències Socials i Jurídiques i un 48,6% de docents d'Arts i Humanitats valoren la utilitat d'aquesta via per aprendre aspectes sobre docència. En canvi, només ho fa un 27,4% del professorat de l'àmbit d'Enginyeria i Arquitectura, sent el grup que menys valora la utilitat d'aquesta via.

Per últim, la utilitat de les **amistats o familiars docents** també s'ha valorat de forma diferent segons el *gènere* ($\chi^2 = 5.594, p = 0.018$). Les professores de gènere femení valoren en major mesura aquesta via, en concret, un 51% d'elles. En canvi, només 39,2% del professorat de gènere masculí reconeix la seva utilitat.

Pel que fa a la part qualitativa, a les entrevistes es van mostrar els resultats sobre l'ús de les vies d'aprenentatge informal pel que fa a tipologia d'universitat i àmbit de coneixement, amb l'objectiu d'obtenir explicacions sobre els resultats quantitatius. Primerament, els resultats de les entrevistes han permès identificar tendències a l'hora d'utilitzar les diferents vies d'aprenentatge informal, a la vegada que han emergit vies més detallades respecte les incloses al qüestionari. A continuació, es mostra el percentatge de vegades que cadascun de les vies va ser mencionada. Concretament, parlar amb professorat, observar a professorat, reunir-se amb docents per temes de docència, rebre feedback dels estudiants i cercar recursos van ser les vies més mencionades (vegeu Taula 112).

Taula 112: Percentatge de l'aparició de les vies d'aprenentatge informal a les entrevistes

Categories	Sub-categories	Percentatge de vegades referenciat
Experiència i reflexió sobre la pràctica docent	Experiència docent a la universitat	85%
	Realització de tasques diferents a les habituals	5%
	Elaboració d'un diari docent	5%
	Experiència docent a altres universitats	5%
Cerca de recursos docents	Cerca de recursos	90%
	Cerca de recursos a plataformes institucionals	5%
Realització d'altres funcions professionals	Tasques de recerca	60%
	Tasques de gestió	45%
	Participació en congressos o seminaris de recerca	40%
	Redacció de publicacions científiques	10%

Experiències fora de l'àmbit docent universitari	Referents de professorat de l'època d'estudiant	85%
	Amistats i familiars docents	70%
	Activitats socioculturals	55%
	Experiència docent en altres nivells educatius	55%
	Experiència professional	20%
	Referents d'autors filosòfics	10%
Interacció amb estudiants	Feedback dels estudiants	100%
	Activitats entregades dels estudiants	30%
	Parlar amb estudiants	15%
Interacció amb iguals en activitats semi-estructurades	Reunions amb professorat sobre docència	90%
	Participació en seminaris sobre docència	40%
	Participació en projectes d'innovació sobre docència	5%
Interacció amb iguals en activitats no estructurada	Parlar amb professorat	100%
	Observació de professorat	90%
	Feedback dels companys/es sobre docència	75%
	Referents de companys/es docents	50%
	Acompanyament docent en assignatures compartides	45%
	Intercanvi de recursos docents	15%

Font: Elaboració pròpia.

Tot seguit, s'especifiquen les explicacions respecte cadascuna de les vies d'aprenentatge informal incloses al qüestionari, a la vegada que s'incorporen vies en un nivell de detall superior a les mostrades en els resultats quantitius. Així mateix, es detallen les diferències que s'hagin pogut trobar segons la tipologia d'universitat, l'àmbit de coneixement i el gènere.

En primer lloc, s'han identificat un conjunt de vies que es s'engloben dins de **l'experiència i la reflexió sobre la pràctica docent**. La primera d'elles és *l'experiència docent a la universitat*, que ha estat àmpliament mencionada a les entrevistes com una font d'aprenentatge per part del professorat. Aquesta via havia estat inclosa al qüestionari previ a les entrevistes, sent de les vies que més s'utilitzen i que més útil es considera. En concret, els resultats quantitius mostraven diferències significatives per tipologia d'universitat, àmbit de coneixement i gènere. En el cas de la tipologia d'universitat, els resultats quantitius havien evidenciat valors d'aquests ítems superiors en el cas de les universitats privades. Mitjançant les entrevistes s'ha copsat que el professorat de la universitat privada utilitza aquesta via per necessitat de realitzar la docència i adaptar-se als diferents de perfils d'estudiants. A més, gràcies a la reflexió sobre l'experiència docent universitària el professorat ha passat d'estar focalitzat en els continguts per passar a donar més importància a aspectes metodològics, comunicatius i de relació interpersonal. Així mateix, també es destaca la possibilitat de millorar l'assignatura si es pot repetir al llarg dels anys.

Al principi pensava "que no se t'oblidi el temari, és súper important que tu sàpigues en cada moment el què has de dir", però després, un cop has treballat a l'aula, doncs ja és més fàcil enganxar amb les coses més generals perquè ja les has experimentat. [PN_PRI_CSAL_F]

Hi ha una assignatura que l'he fet l'any passat i aquest, no? Doncs, clar, ha canviat molt. I l'any que ve tornarà a canviar, a millor espero. Realment, el fet de tenir experiència fent-ho un any, et permet elaborar d'una altra manera, anar consolidant, anar aportant més materials pels alumnes. [PN_PRI_HUM_M]

Pel que fa el professorat de les universitats públiques, aquest destaca que l'experiència docent a la universitat els ha comportat millorar les seves competències de comunicació, de desenvolupament de les classes i el domini del contingut. Concretament, tenir l'oportunitat de repetir durant diversos cursos la mateixa assignatura fa que la reflexió sigui major i estigui enfocada a millorar aquesta matèria en concret. Així mateix, es cita el pas del temps i la reflexió entorn la pròpia trajectòria docent a la universitat també per millorar en la seguretat en si mateix.

Per mi el temps seria la cosa més informal. [PN_PUB_HUM_M]

A partir del primer cop que fas una assignatura, si tens oportunitat de repetir-la curs a curs, també hi ha una part molt important d'aprenentatge. [PN_PUB_CSOC_F]

Així mateix, els resultats del qüestionari respecte l'ús de les vies d'aprenentatge informal també mostraven diferències significatives segons l'àmbit de coneixement, on el professorat d'Enginyeria i Arquitectura era qui menys utilitzava aquesta via i el d'Arts i Humanitats, Ciències Socials i Jurídiques i Ciències de la Salut els que més. A les entrevistes han emergit algunes cites que es refereixen a la tendència dels primers a ser més pràctics i d'aquests últims a ser més reflexius.

Potser pel què deia abans de la naturalesa d'Arts i Humanitats. Els docents són més de discussions, més de lletres, d'entrar a discutir i reflexionar i, en canvi, els d'Enginyeria anem més directament. [PN_PUB_ENG_F]

A Arts i Humanitats és molt alta la reflexió sobre la pròpia experiència. Som gent reflexiva. [PN_PRI_HUM_F]

A més, seguint encara dins de la categoria d'experiència i reflexió sobre la pràctica docent, en el cas del professorat d'universitats privades s'han identificat vies més específiques mencionades de forma minoritària. Concretament, *l'experiència docents a altres universitats, l'obligatorietat institucional a realitzar un portafoli docent i la realització de tasques diferents a les habituals* causades per la necessitat d'haver d'adquirir noves funcions a meitat del curs a causa de l'alta rotació del professorat fa que també els hagi permès aprendre informalment sobre docència.

Al final de cada assignatura, quan s'acaba el curs, et fan omplir una fitxa i et demanen els punts forts de l'assignatura, els punts febles i els punts a millorar. L'any següent ho has de tornar a omplir i pots anar treballant una mica sobre això. [PN_PRI_CSAL_F]

Jo tambéestic a una altra universitat fent allà de professor de seguiment de pràctiques amb el portafoli que realitzen. I copies formats. [PN_PRI_CSAL_M]

Com hi ha bastant rotació, molts cops un professor ho deixa a mig curs i t'agafa que hakis de fer una tasca i evidentment quan rotates, aprens coses noves. [PN_PRI_ENG_M]

Pel que fa a les diferències quantitatives segons el gènere, les professores de gènere femení utilitzaven i valoraven en major mesura aquesta via. A les entrevistes no s'han obtingut resultats completament divergents entre els dos gèneres. S'ha observat que les dones tendeixen a preocupar-se sobre el desenvolupament de les classes i aspectes de contingut i hi reflexionen tant posteriorment de la classe com entre els cursos acadèmics. En el cas dels homes es posa èmfasi en el domini del contingut i la comunicació, a la vegada que sembla que es reflexioni més al finalitzar el curs acadèmic.

Jo porto tres anys fent una assignatura i el segon any recordava coses que havia fet el primer i dic "Segur que no em va entendre ningú" i el tercer any ho expliques més o menys bé. [PN_PRI_ENG_M]

Jo recordo que al principi era "que no se t'oblidi el temari, és súper important que tu sàpigues en cada moment el què has de dir", però després vas guanyant l'experiència, fas el temari més teu, i pots començar a aplicar altres coses més genèriques. [PN_PRI_CSAL_F]

Sobre la **cerca de recursos docents**, al qüestionari també s'han reportat diferències significatives en les dades quantitatives, sent el professorat dels centres privats els que utilitzen més aquesta via i les professores de gènere femení les que troben més útil aquesta via. Tot i així, a les entrevistes no sembla haver-hi massa diferències en els discursos respecte la *cerca de recursos*, atès que la majoria de professorat fa referència a la cerca d'informació per Internet, bibliografia o materials docents, ja sigui per buscar aspectes relacionats amb el contingut com amb la metodologia de les classes.

Sobretot llibres tècnics. També algunes diapositives de presentacions d'altres professors. [PN_PUB_ENG_M]

Què he fet? Estudiar molt, estudiar molt sobre plans docents, llegir moltíssim sobre aspectes acadèmics, pedagògics,... [PN_PRI_CSAL_M]

A més, en un cas pertanyent a universitats privades, es fa referència a la *cerca de recursos a plataformes institucionals*. Concretament, s'indica l'impuls d'una plataforma per part de la universitat on poden trobar recursos docents d'interès.

Tenim diverses plataformes a les quals podem accedir a fer consultes que et permeten aquest aprenentatge informal. [PN_PRI_CSOC_M]

Seguint amb la cerca de recursos, el qüestionari s'havien identificat diferències significatives en la utilitat d'aquesta via per gènere, sent les dones les que trobaven més útil aquesta activitat respecte els homes. En canvi, a les entrevistes no s'observa que hi hagi diferents tendències diferenciades entre els dos gèneres.

Pel que fa a la **realització d'altres funcions professionals**, el qüestionari tenia un ítem referent a la realització de tasques de recerca o de gestió. Concretament, només s'havien trobat diferències significatives en la utilitat d'aquesta via segons la tipologia d'universitat. En el cas de l'entrevista, han emergit diferents categories pel

que fa a la realització d'altres funcions en l'àmbit professional, separant la recerca i la gestió. En primer lloc, a les entrevistes més de la meitat del professorat ha fet referències a les *tasques de recerca*, és a dir, al propi fet de desenvolupar investigació. En el cas del professorat de les universitats privades, ha destacat que el fet de realitzar recerca els permet llegir articles sobre els últims avenços científics i, per tant, introduir aquests nous aprenentatges a les assignatures on realitzen docència. Així mateix, el fet de poder realitzar docència sobre el tema de la pròpia recerca permet que la interrelació entre la docència i la recerca sigui superior.

Com que jo també desenvolupo recerca, els articles que també faig servir per la recerca, els que em semblen més adequats o que poden entendre més els alumnes, són els que utilitzem com a casos. [PN_PRI_CC_F]

Estic fent una assignatura de Fenomenologia que té una relació indirecta amb la meva tesi perquè era un àmbit que coneixia. [PN_PRI_HUM_M]

Pel que fa al professorat de les universitats públiques, aquest també ha destacat que la cerca i lectura d'articles de recerca els permet aprendre sobre el contingut disciplinar de la pròpia assignatura on donen docència. Tot i així, també es destaca que, de vegades, les assignatures no es relacionen amb el seu tema de recerca, cosa que fa que sigui més difícil aprendre sobre la pròpia recerca. En alguns casos, la recerca que els docents desenvolupen està relacionada amb temàtica educativa, cosa que els ha permès descobrir diferents metodologies d'aprenentatges. A més, el fet de portar a terme investigacions provoca que estiguin més en contacte amb el professorat amb qui comparteixen recerca i puguin aprendre més dels seus companys/es.

La meva tesis, tot i que no està directament vinculada amb el món de la pedagogia, es centra en una de les primeres mestres laiques de l'Estat espanyol. Era pedagoga i, clar, ella feia tècniques i propostes pedagògiques que són molt interessants. [PN_PUB_HUM_M]

El què estàs investigant no sol tenir connexió amb el què estàs fent de docència. Sol estar bastant allunyat. Tot i que en el meu cas sí que té relació perquè estic en tecnologies i educació i acabes relacionant. En el meu cas sí, però és molt particular. [PN_PUB_ENG_F]

Així mateix, el professorat també ha destacat la millora de la competència interpersonal i comunicativa a partir la *participació en congressos o seminaris de recerca*. En aquest sentit, aquesta participació pot prendre forma de presentacions orals, xerrades, comunicacions a congressos, presentacions en seminaris de recerca a la pròpia universitat o defenses de tesi. En aquest cas, s'ha mencionat en un nivell lleugerament superior per part d'universitats públiques respecte les privades. En menor grau i de forma equilibrada entre les universitats públiques i privades, també ha aparegut que la *redacció de publicacions científiques*, com articles, cosa que els ha comportat la millora de la comunicació i del contingut disciplinar de l'assignatura on fan docència.

Aquí el què fem sobretot són seminaris setmanals de recerca dins del nostre grup i et força una mica a preparar-te una presentació, a donar una presentació de mitja hora i sí que et força. [PN_PUB_ENG_M]

També estic a recerca i he de redactar articles i moltes vegades em serveixen per fer-los servir a classe. [PN_PRI_HUM_F]

Pel que fa les *tasques de gestió*, es troben algunes referències al fet que puntualment s'encarrega al professorat novell alguna tasca de gestió que els ha permès aprendre quelcom nou. Tot i així, en ambdós tipologies d'universitats, s'observa que el professorat novell no sol realitzar tasques de gestió i, si les fa, no les considera una via d'aprenentatge al tractar-se d'activitats molt burocratitzades.

De vegades, m'han donat algunes tasques de coordinació a petita escala o bé de treball amb alguna tipologia d'alumne més concret o bé de fer de pont entre dos professorat que fan tasques diferents i sí, aprens. [PN_PRI_HUM_F]

La gestió i la burocràcia més aviat entorpeix l'aprenentatge. [PN_PRI_HUM_M]

Veus? Jo en gestió no he treballat. [PN_PUB_CC_M]

Respecte les **experiències fora de l'àmbit docent universitari**, al qüestionari ja s'inclouen algunes d'aquestes vies, com els referents de professorat de l'època d'estudiant, l'experiència en docència no universitària, el fet de tenir familiars o amiguets docents o la realització d'activitats socioculturals. Aquestes també han aparegut en les entrevistes, juntament amb dues vies més, com són l'experiència professional no docent i els referents d'autors filosòfics. En primer lloc, l'ítem referent a l'ús dels *referents de professorat de l'època d'estudiant* a l'hora d'aprendre sobre docència, inclòs al qüestionari, havia reportat diferències significatives segons l'àmbit de coneixement, sent més utilitzat en Arquitectura i Enginyeria i menys en Ciències de la Salut. A les entrevistes, aquesta via ha estat mencionada per la majoria de professorat. En general, els motius sobre l'ús i la utilitat d'aquesta via d'aprenentatge és similar entre els diferents àmbits de coneixement, ja que els docents esmenten que el fet de recordar professorat que havien tingut en etapes formatives anteriors, com per exemple de la universitat o de batxillerat, els permet tenir referents i valorar quin estil docent volen adoptar i quin no. A més, en molts casos, el fet d'haver deixat de ser estudiant recentment fa que encara recordin les seves percepcions vers el professorat que havien tingut a la universitat i el què ells pensaven sobre les classes que havien rebut.

Jo ho recordo molt vivament de "Em toca ara fer a mi classe, vaig a recordar quines classes em van agradar a mi quan jo era estudiant". [PN_PUB_CSOC_F]

Durant la meua època d'estudiant, que de fet la tinc força recent, jo vaig tenir experiències amb professors més bones i més dolentes i he intentat copiar o agafar de model els que jo creia que m'aportaven més, els que veia que s'implicaven amb els alumnes. [PN_PRI_CC_F]

Tot i així, en l'àmbit de Ciències de la Salut, s'esmenten dos motius pels quals podria ser que es considerés menys l'ús d'aquesta via. El primer és el fet que el professorat de Ciències de la Salut, de vegades, s'incorpora a realitzar docència a la universitat després de varis anys on ha exercit la seva professió en l'àmbit sanitari i, per tant, ha estat desvinculat de la universitat. Això fa que tingui menys present el professorat que va tenir a la seva època d'estudiant, atès que havia perdut el vincle universitari. Per altra banda, també s'esmenta que els docents d'aquest

àmbit no destaquen per les seves habilitats comunicatives, cosa que provoca que no tinguin referents de professorat als qui voler-se assemblar.

Me imagino que si tú has hecho la carrera en esta facultad recientemente, pues tienes referentes, pero en Ciencias de la Salud pasa mucho que son carreras muy profesionalizadoras, que acabas y nos ponemos a trabajar. Entonces, hay unos tiempos entre que tu acabas tu formación reglada hasta que empiezas a trabajar como docente. No lo tienes tan cercano. [PN_PUB_CSAL_F]

Potser en l'àmbit de Ciències de la Salut no hi ha professorat que frapi. Potser perquè la manca de capacitats de comunicació fa que el professorat no estigui ben vist per l'alumne que després esdevé professor a la seva vegada. [PN_PUB_CSAL_M]

Per altra banda, una altra via és el fet de tenir *amistats i familiars docents*. En el cas del qüestionari, aquesta via no s'utilitzava massa a l'hora d'aprendre sobre docència, tot i que hi havia diferències significatives que mostraven que els docents de gènere femení l'utilitzaven més respecte els de gènere masculí. En el cas de les entrevistes, hi ha una idea general que ha emergit basada en el fet que per aprendre sobre docència a partir de familiars i amics hi ha d'haver una condició prèvia que és disposar de família o amistats que tinguin a veure amb el món docent. Quan aquesta condició no existeix, no es pot realitzar aprenentatge per aquesta via. Tot i així, en alguns casos, sobretot en el cas del gènere femení, s'identifiquen familiars, com progenitors, germans o parelles, que tenen relació amb el món docent i que aporten aprenentatge a partir de compartir la seva experiència amb els docents entrevistats.

També crec que familiars i amistats docents és perquè no tothom en té. [PN_PUB_CSOC_F]

Tinc família meva, amistats o gent que fa docència i m'agrada molt. He fet servir, de vegades, experiències que m'han explicat que han viscut ells com a professors. [PN_PRI_ENG_F]

Respecte la via d'*activitats socioculturals*, els resultats quantitatius havien mostrat diferències significatives segons l'àmbit de coneixement, ja que els docents de Ciències Socials i Jurídiques utilitzaven més aquesta via i la trobaven més útil respecte la resta de col·lectius. En canvi, els docents d'Enginyeria i Arquitectura eren aquells que utilitzaven menys i trobaven menys útil aquesta tipologia d'activitats. Tot i que alguns dels docents, esmenten no realitzar activitats socioculturals o no estar segurs dels que els poden aportar a nivell d'aprenentatge en docència, sí que s'evidencia que el professorat de Ciències Socials i Jurídiques i d'Arts i Humanitats són aquells que més activitats són capaços de reconèixer i vincular amb l'aprenentatge sobre docència. En concret, citen activitats com participar en una coral, en associacions d'estudiants, viatjar o assistir a actes culturals, per exemple. En canvi, el professorat d'Enginyeria i Arquitectura i de Ciències de la Salut tendeix a no identificar cap activitat sociocultural que hagin fet i els hagi comportat un aprenentatge en docència.

Participo des de fa temps en una coral. Potser m'ha donat eines de projectar més la veu [PN_PRI_CSOC_F]

La gent que ens movem en Arts i Humanitats hi ha una obertura ja de base, una predisposició que tot pot ser font d'aprenentatge. Tant ens pot semblar positiu un videoclip de la Beyoncé per ensenyar-lo a classe com l'última xerrada de Richard Sennet del CCCB. [PN_PRI_HUM_F]

Les activitats socials i culturals jo crec que t'emplenen molt a tu com a persona, però a nivell docent costa poder-la relacionar. [PN_PRI_CSAL_F]

Pel que fa a l'experiència docent en altres nivells educatius no universitaris, al qüestionari s'havia identificat que era una de les vies menys utilitzades a l'hora d'aprendre informalment sobre docència. Pel que fa a les diferències significatives, les professores de gènere femení consideraven més útil aquesta via que els docents de gènere masculí. En el cas de les entrevistes, s'esmenta que no tothom té experiència realitzant docència en altres nivells. Per tant, si aquesta trajectòria no existeix, l'aprenentatge que se'n pot fer a través d'aquesta via és nul·la. A més, en el cas del gènere femení, les experiències de docència no universitària que els han permès aprendre són la realització de classes particulars, docència a l'educació secundària, educació en el lleure, tallers i cursos per adults i formació als destinataris del servei on es treballa professionalment. En el cas del gènere masculí, molts dels àmbits mencionats són similars als mencionats. En concret, es fa referència a les classes particulars, la docència a instituts, la realització de formació per adults i la tutorització d'estudiants en pràctiques al centre de treball.

Experiència en docència universitària pot ser el cas d'alguns o no. En el meu cas, no ho és. [PN_PRI_HUM_M]

Educació en lleure. Òbviament no té res a veure amb la formació de l'àmbit universitari, però sí que en el fons crec que portava una base de pedagogia, que em va ajudar sobretot a enfrontar-me a una classe. [PN_PUB_CSOC_F]

Jo he estat profe de secundària i els anys a secundària sí que em van ajudar en molts sentits. En primer lloc, perquè t'ajuda a entendre com arriba la gent a la carrera. [PN_PRI_HUM_F]

A l'entrevista també han aparegut de forma minoritària vies no incloses prèviament al qüestionari. Una d'elles és l'experiència professional no docent del professorat, la qual ha estat més citada per part de docents de gènere masculí d'universitats privades i dels àmbits de Ciències de la Salut, Ciències Socials i Jurídiques i Enginyeria i Arquitectura. Per tant, el fet d'haver treballat en empreses o centres on s'ha desenvolupat la professió per la qual els docents havien estudiat ha fet que poguessin aprendre aspectes de metodologia, gestió de persones i projectes, així com un discurs teòric-pràctic entorn la pròpia disciplina.

És possible que en l'àmbit de Ciències de la Salut, la pròpia formació professional dels docents està relacionada amb la protocol·lització de les seves tasques professionals, no només com a docents. [PN_PUB_CSAL_M]

Al final és el coneixement que un té i que va adquirint a còpia d'exercir la pròpia professió. I sí que es nota molt respecte les assignatures i els professors que són únicament docents. [PN_PRI_ENG_F]

Per altra banda, una altra via que també ha emergit de forma minoritària a les entrevistes ha estat el fet de disposar de *referents d'autors filosòfics* citada per professors de gènere masculí, d'Arts i Humanitats i tant d'universitats públiques com privades. Aquests referents provinents de la filosofia han permès configurar un discurs sobre l'enfocament de l'educació que, posteriorment, es tradueix en les pràctiques que realitzen en la docència universitària.

Jo plantejava el mètode socràtic a les classes. Llavors, és un referent Plató o Sòcrates per mi? No ha estat mai professor meu Sòcrates, evidentment. Però sí que ho ha estat amb mi. [PN_PUB_HUM_M]

Pel que fa a la **interacció amb els estudiants**, s'han identificat diferents tipologies que s'engloben dins d'aquesta via. Una d'elles és el *feedback dels estudiants*, que ja havia estat inclosa al qüestionari. De fet, els resultats de l'ús d'aquesta via mostrava diferències significatives segons la tipologia d'universitat i l'àmbit de coneixement, així com la percepció d'utilitat d'aquest feedback segons la tipologia d'universitat. A les entrevistes, tot el professorat participant ha fet referència al feedback de l'estudiantat. En general, s'observa que el professorat pot rebre el feedback a la mateixa classe, ja sigui perquè el professorat els demana l'opinió o perquè els estudiants l'expressen. Aquest feedback, però, també es recull a través d'enquestes de satisfacció de l'assignatura que passa el professorat per iniciativa pròpia o bé són administrades de forma institucional. En aquest últim cas, tot i que alguns docents consideren que el feedback que reben a través de les enquestes els permet conèixer aquells aspectes que han funcionat i altres que haurien de millorar de l'assignatura, en altres casos també es remarca que cal relativitzar els resultats d'aquestes enquestes, atès que els resultats poden no ser representatius de tot el grup classe.

En algunas clases en las que son contenidos más complicados o herramientas más difíciles en las que yo directamente les he preguntado en plan "Oye, ¿esto lo habéis entendido? ¿No lo habéis entendido?". [PN_PUB_CSOC_M]

Per mi, aprendre dels estudiants és un punt molt gran. Per exemple, una de les qüestions que m'he plantejat fer aquest any és fer una enquesta a final de curs anònima per saber què ells millorarien de les meves classes. [PN_PUB_HUM_M]

Jo he vist una gran varietat. Vaig passar de tenir una nota magnífica en les assignatures de màster a tenir una nota terrible a la carrera i els comentaris eren desagradables i tot. [PN_PUB_ENG_M]

Sobre les diferències mostrades al qüestionari, les entrevistes han identificat tendències divergents segons la tipologia d'universitat. En aquest sentit, s'observa que a les universitats públiques sovint hi ha una distància més gran entre alumnat i professorat i els resultats de les enquestes de satisfacció de l'assignatura administrades de forma institucional, en alguns casos, no es fan arribar als docents i, per tant, aquest no poden utilitzar el feedback dels estudiants per aprendre sobre docència. En canvi, a les universitats privades sembla ser que hi ha una proximitat major amb l'estudiantat a causa que els grups-classe són més reduïts. A més, institucionalment es promou la difusió dels resultats de les enquestes, sent en algun cas fins i tot vinculant en la retribució del professorat.

Yo no he recibido nunca las encuestas ni las puntuaciones. Más allá del feedback de los estudiantes en clase. [PN_PUB_CSOC_M]

Fan a final de curs una avaluació dels estudiants i aquí hi donen molt pes perquè també la nostra retribució, una part, ve d'això. [PN_PRI_CC_F]

El feedback tenen molta relació i la diferència entre pública i privada és òbvia i és perquè som més petits, hi ha més col·lació, més col·lectivitat, més osmosi. No és el "profesor y los alumnos". O sigui, estem molt més barrejats. [PN_PRI_CC_M]

Sobre les diferències en l'ús del feedback dels estudiants per àmbit de coneixement trobades al qüestionari, i especialment, en el baix ús per part del professorat de Ciències, a les entrevistes s'observa que alguns docents participants de Ciències mostren menys interès en rebre comentaris sobre docència per part dels estudiants i sembla haver-hi més distància entre discent i docent respecte altres àmbits de coneixement.

Feedback dels estudiants, això és preocupant, però suposo que és "porque los científicos somos muy listos y los estudiantes los tenemos muy lejos". [PN_PRI_CC_M]

Altres vies d'aprenentatge que impliquen la interacció amb els estudiants que han emergit de forma més minoritària a les entrevistes són les *activitats entregades pels estudiants*. Concretament, a partir de les activitats que han desenvolupat els estudiants i els seus resultats el professorat reflexiona sobre el desenvolupament de les classes i del seu enfocament.

Demanes un treball el primer any i te n'adones que et trobes no sé quants treballs copiats. Llavors, clar, en funció de com demanis el treball, també pots evitar això. La primera vegada que ho fas no te n'adones. [PN_PRI_HUM_M]

A mi em ve tot d'aquí, és a dir, veig que la mitjana de la classe és un 2,5, bueno, què ha passat? Reflexió crítica... [PN_PRI_CC_M]

Per últim, *parlar amb estudiants* és una altra via d'aprenentatge sobre docència, mencionada en menor mesura. Concretament, el diàleg que es pot establir entre l'alumnat i el professorat provoca que aquest últim pugui aprendre aspectes de contingut, però també de reflexió crítica. A més, també es fa referència a la proximitat dels estudiants segons els àmbits de coneixement. En particular, es destaca que en l'àmbit de Ciències el professorat té menys proximitat amb els estudiants, cosa que fa que les possibilitats de contacte siguin menors.

Quan tractes amb estudiants a nivell de màster, si tens alumnes sèniors, que tenen cert grau d'experiència professional, et pots trobar que el què t'aporten els grups, la pròpia experiència dels alumnes i els seus coneixements són enriquidors o t'ajuden també a incorporar aprenentatges. [PN_PRI_CSOC_M]

A lo mejor, el concepto que hay de las Ciencias es que son unas cosas allí elevadas, difíciles, oscuras, que las hacen gente que son ratas de laboratorio que son muy inaccesibles o con pocas habilidades sociales y a lo mejor los alumnos se resisten a interactuar con nosotros. [PN_PUB_CC_F]

Pel que fa a la via d'**interacció amb iguals en activitats semi-estructurades**, s'han identificat tres categories: les reunions amb professorat sobre docència, la participació en seminaris sobre docència i la participació en projectes d'innovació docent, sent la primera mencionada per la majoria de professorat. Precisament, sobre les *reunions amb professorat sobre docència*, a la part quantitativa s'han observat diferències significatives en l'ús d'aquesta via segons el gènere, la tipologia d'universitat i l'àmbit de coneixement. Respecte el gènere, al qüestionari es mostrava que les dones utilitzaven en major mesura aquesta via que els homes. A les entrevistes, però, no es detecten discursos diferenciats segons els diferents gèneres pel que fa a les valoracions de les reunions. Concretament, les tendències diferenciadores entre els gèneres semblen estar més relacionades amb la tipologia d'universitat on treballen els docents.

Respecte la tipologia d'universitat, al qüestionari s'observa que el professorat de la universitat privada utilitzava més aquesta via que el professorat de les universitats públiques. A les entrevistes es copsa que el professorat de la universitat privada realitza reunions entre els docents entre els equips docents de les assignatures, però també a nivell de claustre. Tot i així, hi ha alguns docents de centres privats que també mencionen que les reunions sobre docència no solen ser freqüents, excepte que s'hagin de tractar temàtiques noves. Així mateix, també s'explica que en el cas del professorat associat és difícil assistir a les reunions que es programen per tractar temes de docència per un tema horari.

Durant tots aquests anys hem fet molta coordinació entre professors de quins són els conceptes que transmetrem i que aquests conceptes que transmetrem vagin en una línia de coherència. [PN_PRI_CSOC_M]

S'han de fer quatre reunions obligatòries per semestre i per temàtica. No s'acaba fent res perquè no coincidim. Ets un professorat adjunt, que s'entén que tu estàs treballant tantes hores i que aquí només vens a donar classe i anar-te'n. Si et quadra la reunió, vale, si no et quadra la reunió, no passa res. [PN_PRI_CSAL_M]

En canvi, a la universitat pública, en general les reunions solen escasses, ja sigui per manca de temps del professorat o bé perquè els equips docents estan formats per un nombre gran de docents i és difícil poder coincidir. Quan les reunions sí que tenen lloc, aquestes es solen fer a nivell d'assignatura i solen dependre que el coordinador/a de l'assignatura corresponent les convoqui. Tot i així, en algun cas es menciona l'existència de reunions a nivell de Departament.

Les reunions potser serien quan hi ha un coordinador i aquestes reunions són molt esporàdiques. És per falta de temps normalment. [PN_PUB_ENG_F]

Jo porto 3 anys fent classes al grau i he fet dues reunions en els tres anys. [PN_PUB_CSOC_F]

Pel que fa a les diferències sorgides en els resultats del qüestionari referents a un major ús de les reunions en l'àmbit de les Ciències de la Salut, a les entrevistes s'observa que es planifiquen varies reunions al llarg del curs tant amb l'equip docent de la pròpia assignatura com amb els de la resta de matèries per coordinar-se respecte el contingut de les assignatures. Tot i així, el professorat novell que és

associat o col·laborador no hi pot arribar a participar per manca de comptabilitat d'horaris.

Se hacen algunas reuniones para tratar temas concretos, pero estamos en lo mismo. Los profesores que somos asociados, claro, ya nos estrujan tanto, que encima venir a reuniones de una hora cuando te exigen estar trabajando en otros sitios, es muy difícil asistir a las reuniones. [PN_PUB_CSAL_F]

En menor proporció, també s'ha fet referència a la *participació en seminaris sobre docència* com una altra via d'aprenentatge informal. Tot i que menys de la meitat del professorat ha fet referència a aquesta via, alguns l'han mencionat per indicar que no és habitual que es realitzin aquests tipus de seminaris o bé que no les consideren necessàries. Malgrat això, en altres casos sí que es menciona que existeixen espais d'intercanvis d'experiències, ja sigui perquè s'han contactat professorat de la mateixa universitat perquè expliqui a un grup de docents aspectes sobre docència o bé perquè un conjunt de professorat del mateix àmbit de coneixement o d'altres disciplines es reuneix per compartir experiències pràctiques sobre docència. En general, es consideren positius aquests espais, especialment quan es comparteixen amb persones expertes en educació o amb professorat del mateix àmbit de coneixement. El fet d'intercanviar experiències amb professorat d'altres àmbits fa que sovint les propostes explicades no puguin ser extrapolades a la docència del professorat d'un altre àmbit.

Alguna jornada o així. Però, bueno, jo no he assistit a cap encara. [PN_PRI_HUM_M]

Nosaltres vam contactar amb una companya d'educació que sap moltíssim de metodologies docents i ens va fer una sessió espectacular sobre tècniques que utilitza a l'aula. [PN_PRI_CSAL_F]

Aquí tenim un dia que s'organitza un intercanvi d'experiències del professorat on aprens molt. Sobretot aprens molt perquè clar, com que t'expliquen en el teu context d'enginyeries. Que potser si vas amb professorat d'altres contextos i també aprens, però no és tan concret i aquí pots aprendre més del teu context, coses més que pots aplicar més ràpidament. [PN_PUB_ENG_F]

Per últim, i de forma molt puntual, s'ha mencionat la *participació en projectes d'innovació sobre docència* com una via d'aprenentatge. Concretament, es menciona la possibilitat de participar en projectes per millorar la pròpia docència juntament amb altres companys, mencionant que des de la universitat es dóna suport econòmic per endegar-los.

La universitat dóna unes ajudes a innovació docent. Jo com a professora novell tinc la oportunitat de participar en un projecte d'aquest i, òbviament, és una oportunitat d'aprendre. [PN_PUB_CSOC_F]

Pel que fa la **interacció amb iguals en activitats no estructurades**, s'han identificat diverses vies d'aprenentatge informal en docència. La primera d'elles, que ha estat citada per la totalitat del professorat, és el fet de *parlar amb professorat*. Aquesta via ja havia estat inclosa al qüestionari i, de fet, havia estat citada com una de les més utilitzades. En aquesta via, només s'havien identificat diferències significatives segons el gènere en l'ús de la mateixa, sent les persones

de gènere femení aquelles que parlaven més amb els companys/es. A les entrevistes, els docents de gènere masculí mencionen la interacció amb els companys/es de forma bidireccional. En aquest sentit, tant es refereixen al fet de preguntar als altres per conèixer la seva opinió sobre aspectes docents concrets com al fet d'oferir consell als docents que els hi requereixen. Pel que fa als aspectes que el professorat de gènere masculí sol tractar més parlant amb els seus companys/es són sobre el contingut de l'assignatura, la planificació i l'avaluació. Així mateix, també es menciona que depenent del tema a tractar pregunten a professorat novell o més sènior.

Demanas ajuda a l'altre professor perquè t'ajudi una mica a veure com explicar aquell contingut. [PN_PRI_ENG_M]

És comú parlar amb els companys de doctorat o també companys que no estiguin fent el doctorat, de com fan la docència, o què fan ells o què deixen de fer. [PN_PUB_CC_M]

Pel que respecta al gènere femení, s'observa que les professores esmenten el fet de parlar amb els companys/es amb l'objectiu de resoldre dubtes específics sobre la docència, específicament sobre aspectes vinculats al contingut, la metodologia, la relació amb els estudiants i la planificació de les assignatures. En aquest cas, es sol interaccionar amb professorat novell, companys/es del grup de recerca o amb els coordinadors/es de les assignatures on es realitza docència. Així mateix, a diferència del gènere masculí, les professores comenten que els bars o restaurants universitaris són espais usuals de socialització entre professorat, on solen ocórrer aquestes converses sobre entre docents.

Quan jo vaig començar el què vaig fer va ser agafar les professores que havien fet el què jo havia de fer i dir-les-hi: "Escolta, com prepares les classes? Com estructures les classes?". Treballaven amb mi i és molt fàcil accedir a elles. [PN_PRI_CSAL_F]

Més enllà de parlar-ho amb els companys, amb qui ho parles és amb els altres companys de doctorat, que tampoc tenen gaire idea. [PN_PUB_HUM_F]

Quan ens trobem per esmorzar o per dinar, sempre és tema de conversa els problemes que hem tingut durant les classes, dificultats amb algun estudiant en concret o dificultats amb alguna assignatura. [PN_PRI_CC_F]

Una altra de les vies que havia estat inclosa al qüestionari era l'*observació de professorat*, sent bastant utilitzada pels docents, segons els resultats quantitius. En concret, s'havien identificat diferències significatives en el seu ús segons el gènere, sent més utilitzada per les dones. En el cas de les entrevistes més professores de gènere femení han mencionat haver observat els companys/es respecte als professors de gènere masculí. Tot i així, les entrevistes no han evidenciat els motius d'aquest fet.

Jo he assistit a alguna classe d'algun altre professor i he vist que fa tècniques, la seva manera de moure's a la classe, d'anar interaccionant amb els alumnes... I això sí que ho he intentant anar introduint a les classes. [PN_PRI_CC_F]

A més, al qüestionari també s'havien trobat diferències significatives en la seva utilitat segons l'àmbit de coneixement, sent el professorat d'Arts i Humanitats aquells que més útil la consideraven i els docents d'Enginyeria i Arquitectura i Ciències els que menys. A les entrevistes, aquesta via també ha estat mencionada per la majoria de professorat. En el cas del professorat d'Arts i Humanitats, s'observa que la majoria menciona haver anat a observar les classes d'altres docents per aprendre'n, tot i que mencionen que no és la tendència habitual a la universitat. Pel que fa la resta d'àmbits de coneixement, per una banda, hi ha professorat que sí que ha anat a observar altres docents a la seva aula i n'ha après sobre elements relacionats amb el contingut de l'assignatura, metodologies, comunicació, entre d'altres. En canvi, també s'identifica que hi ha professorat que no se li ha plantejat mai l'oportunitat l'observació a altres docents. Fins i tot, en algun cas, s'ha negat la possibilitat anar a l'aula d'un altre professor i se li va negar aquesta possibilitat a causa de les reticències que causa un observador/a a l'aula.

O en algun casos, vas a veure'ls a classe. Vas a la classe de grup gran per veure què expliquen i com ho fan i llavors ho apliques. [PN_PUB_HUM_F]

Jo realment no he anat mai a veure un altre professor. Fins i tot un cop ho vaig preguntar "Podria anar a una altra classe?" i el coordinador em va dir "No ho facis perquè és una mica raro". [PN_PRI_ENG_M]

Pel que fa al *feedback dels companys/es sobre docència*, els resultats del qüestionari mostraven que aquesta via havia estat molt poc utilitzada pel professorat. A més, s'identificaven diferències significatives en l'ús d'aquesta via segons la tipologia d'universitat i l'àmbit de coneixement, així com en la seva utilitat segons el gènere. A l'entrevista, aquesta acció ha estat mencionada per gran part del professorat participant. Tot i així, els resultats qualitius no mostren divergència entre el professorat segons si treballen en una universitat pública o privada ni per qüestions de gènere. De fet, la majoria del professorat esmenta la manca de feedback entre el professorat. Aquesta impossibilitat de donar feedback rau en la falta d'una condició prèvia, que és l'observació de la docència d'altres companys. Per tant, com que normalment el professorat realitza les classes sol, els seus companys/es no poden donar-els-hi feedback sobre la seva docència.

A mi cap company em pot donar feedback perquè jo mai he tingut un company assegut escolant-me. [PN_PUB_ENG_M]

Però feedback difícilment perquè no solem anar a les classes dels altres. [PN_PUB_HUM_F]

Pel que fa al feedback dels companys/es segons l'àmbit de coneixement, al qüestionari el professorat de Ciències de la Salut era aquell que més utilitzava aquesta via com a font d'aprenentatge. Tot i així, a les entrevistes no es detecten diferències rellevants en el discurs respecte els diferents àmbits de coneixement, atès que coincideixen en afirmar que aquest feedback no es sol produir. Tot i així, en algun cas es menciona que alguns companys sí que han rebut aquest feedback, cosa que valoren positivament.

En l'àmbit públic no he vist mai que un company vagi a una classe d'un altre company. És molt possible que això expliqui per què no hi ha tot aquest tipus de feedback. [PN_PUB_CSAL_M]

Tinc altres companys que sí que ho han fet i a més aprenen moltíssim. I a més, com tots som professors i estem acostumats a donar feedback, ningú et diu "Ets horrible", no? I és una bona experiència. [PN_PRI_CSAL_F]

Per altra banda, la meitat del professorat ha referenciat una altra via, com és el fet de disposar de *referents de companys/es docents*. En aquest cas, es mencionen persones amb les quals han treballat en temes de docència o de recerca que emergeixen com un referent del qual aprendre.

Tinc molt bona relació amb un dels professors perquè és un referent. És un referent en l'especialització, és un referent en la docència. Llavors, el què estic aprenent molt és en el model docent. Jo venia amb algo preestablert, se m'ha anat canviat. [PN_PRI_CSAL_M]

En el meu cas, jo vaig tenir la sort de tenir un mentor de tesi que era molt bon professor de grau i era una persona que es comunicava molt bé i intentes una mica fer el què havies vist. [PN_PUB_CSAL_M]

A més, menys de la meitat del professorat participants també ha citat la via de *l'acompanyament docent en assignatures compartides*. En la majoria de casos, es citen els beneficis en termes d'aprenentatge que aporta realitzar una assignatura compartida quan l'equip docent s'implica i està predisposat a donar-se suport mutu. Així mateix, el fet de compartir assignatura aporta més seguretat al docent i trenca amb la soledat que comporta ser l'únic docent en una assignatura.

Com mai tens una assignatura tu sol, sempre hi ha un coordinador i ell sap si el teu grup va millor o pitjor i normalment sempre et dóna un cop de mà. [PN_PRI_ENG_M]

Si són els tres seminaristes que són els tres doctorands, doncs potser queden per corregir. [PN_PUB_HUM_F]

Per últim, i de forma minoritària, també s'ha citat *l'intercanvi de recursos docents* entre el professorat. Concretament, es fa referència al fet de demanar als coordinadors de l'assignatura o altres docents materials que poguessin ser adaptats per la pròpia docència.

D'un altre becari que hi ha aquí a la universitat, n'he après moltíssim i m'ha passat materials. [PN_PUB_HUM_M]

7.6. Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal

Per tal d'incloure la perspectiva organitzacional, també s'ha investigat la influència dels elements organitzacionals de l'estructura universitària que condicionen l'aprenentatge informal del professorat universitari novell. Els ítems corresponents també es valoraven en *Gens, Poc, Regular, Bastant* o *Molt*, segons el nivell en què es consideraven facilitadores de l'aprenentatge informal.

En primer lloc, s'han calculat les freqüències respecte cada element organitzacional per tal de conèixer en quin nivell es considera un facilitador de l'aprenentatge informal. En aquest cas, només la disposició dels espais arquitectònics i les

relacions entre el professorat s'han indicat en més d'un 50% de les respostes com a facilitadors en *bastant* i *molt* de l'aprenentatge informal en docència (vegeu Taula 113).

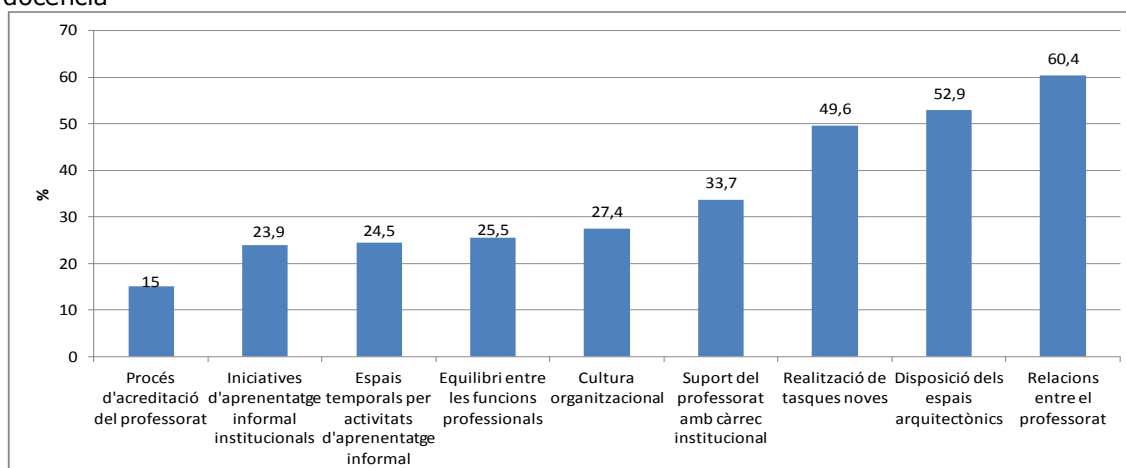
Taula 113: Freqüències dels elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal

	Gens	Poc	Regular	Bastant	Molt
Disposició dels espais arquitectònics	5,5%	14,2%	27,4%	34,7%	18,2%
Espais temporals per a activitats d'aprenentatge informal	20,7%	26,9%	27,9%	17%	7,5%
Cultura organitzacional	14,7%	27,2%	30,7%	20,2%	7,2%
Relacions entre el professorat	3,5%	12,7%	23,4%	32,7%	27,7%
Realització de tasques noves	8,5%	15,5%	26,4%	32,9%	16,7%
Equilibri entre les funcions professionals	16,7%	30,2%	27,7%	18,5%	7%
Suport del professorat amb càrrec institucional	13%	18,2%	35,2%	23,7%	10%
Procés d'acreditació del professorat	31,4%	26,2%	27,4%	10,5%	4,5%
Iniciatives d'aprenentatge informal institucionals	22,2%	26,7%	27,2%	19,7%	4,2%

Font: Elaboració pròpia.

Per realitzar la resta d'anàlisis, s'han agrupat les respostes *Gens*, *Poc* i *Regular* en una resposta i *Bastant* i *Molt* en una altra. En aquest sentit, s'identifica que el 60,4% de docents considera que les relacions entre el professorat són favorables a aprendre informalment, a la vegada que un 52,9% d'ells pensen que els espais arquitectònics afavoreixen que aquest aprenentatge tingui lloc. El 49,6% també mencionen la possibilitat de realitzar tasques noves al seu lloc de treball que els permeten aprendre aspectes sobre docència i un 33,7% del professorat considera que el suport que reben per part dels docents amb càrrecs organitzacionals és favorable a l'aprenentatge. La resta d'elements organitzacionals es valoren com a facilitadors menors d'aquest aprenentatge, sent aquests l'existència d'iniciatives d'aprenentatge informal promogudes per la universitat, la disposició de temps per aprendre informalment, l'equilibri de les funcions professionals i la cultura organitzacional. Per últim, el procés d'acreditació del professorat és l'element que promou menys l'aprenentatge, ja que només ho considera un 15% del professorat. Aquest conjunt d'elements només han estat valorats com a facilitadors per una mica més del 20% del professorat (vegeu Figura 48).

Figura 48: Elements organitzacionals que faciliten bastant i molt l'aprenentatge informal en docència



Font: Elaboració pròpia.

Finalment, el qüestionari incorporava una pregunta oberta, en la qual els docents podien especificar altres elements organitzacionals que no haguessin estat inclosos prèviament al qüestionari. En aquest sentit, s'han registrat 7 respostes, les quals fan referència a 8 elements organitzacionals. Tots ells havien estat valorats prèviament al qüestionari, excepte la referència a la formació reglada realitzada en el si de l'organització. A més, seria precís esmentar que mentre que només un dels elements ha estat valorat positiu per l'aprenentatge informal, la resta es consideren barreres per tal que aquest aprenentatge informal tingui lloc. De fet, l'element més citat en aquesta pregunta oberta fa referència al procés d'acreditació del professorat, el qual no es considera cap facilitador de l'aprenentatge informal. En aquest sentit, seria interessant remarcar que un mateix element pot resultar un element facilitador o un inhibidor de l'aprenentatge informal en docència. Per exemple, en algunes institucions existeixen iniciatives d'aprenentatge informal i en d'altres, no (vegeu Taula 114).

Taula 114: Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal emergents al qüestionari

Elements organitzacionals indicats	Favorables per l'aprenentatge informal	Desfavorables per l'aprenentatge informal
Procés d'acreditació del professorat		3
Cultura organitzacional		1
Iniciatives d'aprenentatge informal institucionals	1	1
Equilibri entre les funcions professionals		1
Formació reglada		1

Font: Elaboració pròpia.

Complementàriament, amb la finalitat d'identificar si existien diferències en la valoració dels elements organitzacionals segons variables sociodemogràfiques incloses al qüestionari, s'ha aplicat la prova del Chi-quadrat. Aquesta també s'ha realitzat agrupant les opcions de resposta en els ítems sobre els elements organitzacionals en dues categories: *Poc*, format per les opcions originals de Gens, Poc i Regular; i *Molt*, format per Bastant i Molt. Aquesta decisió ha estat propiciada pel fet que algunes opcions presentaven molt poques respostes (vegeu Taula 115).

Taula 115: Significació de la prova del Chi-quadrat entre els elements organitzacionals i les variables sociodemogràfiques

	Significació asimptòtica (bilateral)								
	Universitat	Tipologia d'universitat	Àmbit de coneixement	Categoria professional	Gènere	Edat	Anys d'experiència en docència universitària	Anys d'experiència a la universitat actual	Anys d'experiència no universitària
Disposició dels espais arquitectònics	0.054	0.003	0.970	0.526	0.946	0.116	0.808	0.975	0.320
Espais temporals per a activitats d'aprenentatge informal	0.002	0.000	0.323	0.540	0.380	0.383	0.765	0.383	0.024
Cultura organitzacional	0.001	0.000	0.294	0.976	0.717	0.964	0.988	0.666	0.886
Relacions entre el professorat	0.000	0.000	0.001	0.204	0.998	0.698	0.129	0.851	0.255
Realització de tasques noves	0.004	0.003	0.224	0.769	0.845	0.814	0.648	0.648	0.909
Equilibri entre les funcions professionals	0.026	0.002	0.362	0.753	0.184	0.935	0.965	0.740	0.123
Suport del professorat amb càrrec institucional	0.000	0.000	0.006	0.092	0.047	0.678	0.155	0.292	0.019
Procés d'acreditació del professorat	0.150	0.081	0.824	0.469	0.623	0.434	0.179	0.159	0.554
Iniciatives d'aprenentatge informal institucionals	0.000	0.000	0.051	0.751	0.587	0.131	0.567	0.524	0.006

Font: Elaboració pròpia.

A partir dels resultats de la prova del Chi-quadrat (vegeu Taula 115), s'han observat diferències significatives en la valoració dels diferents elements organitzacionals a l'hora de facilitar aquest aprenentatge informal en docència segons diferents variables sociodemogràfiques. Tot i així, s'ha identificat que un dels elements organitzacionals no presenta una valoració diferent segons el perfil del professorat, concretament el procés d'acreditació del professorat. En canvi, la resta d'elements han estat valorat de forma diferenciada segons algunes de les variables sociodemogràfiques.

Primerament, pel que fa a la **disposició dels espais arquitectònics** s'ha valorat de forma estadísticament diferent segons la *tipologia d'universitat* on pertany el professorat ($\chi^2 = 9.101, p = 0.003$). En aquest cas, s'observa que el professorat de la universitat privada tendeix a pensar que els espais arquitectònics permeten en major mesura l'aprenentatge informal en docència, concretament el 64,7% del professorat. En canvi, aquest percentatge disminueix fins el 48,1% en el cas de la universitat pública.

Pel que fa als **espais temporals** per a la realització d'activitats d'aprenentatge informal, s'observen diferències en tres variables sociodemogràfiques. Una d'elles és la *universitat* on treballa el professorat ($\chi^2 = 18.516, p = 0.002$). En aquest sentit, s'observa que un 47,4% del professorat de la Universitat Internacional de Catalunya i un 32,9% de la Universitat Ramon Llull disposen de bastant o molt temps que poden dedicar a l'aprenentatge informal. Contràriament, en el cas de la Universitat de Barcelona o la Universitat Pompeu Fabra només ho pensa un 16,7% i 19,7% del professorat, sent les universitats on menys temps semblen tenir els docents. Pel que fa a la *tipologia d'universitat* també s'han reportat diferències significatives ($\chi^2 = 14.099, p = 0.000$). En aquest cas, s'observa que el professorat que més temps disposa per aprendre informalment pertany a la universitat privada, concretament un 37,1%. En canvi, només un 19,3% de professorat de la universitat pública considera disposar de temps. L'altra variable on també s'han identificat diferències és els *anys d'experiència docent no universitària* ($\chi^2 = 7.457, p = 0.024$). Per exemple, un 19,5% del professorat sense experiència docent no universitària considera que té temps per aprendre informalment, mentre que aquest percentatge augmenta fins el 33,8% en el cas d'aquells que tenen una experiència en altres nivells educatius superior a 6 anys.

En referència a la **cultura organitzacional** s'han identificat diferències en dues variables. La primera és la *universitat* on realitza docència el professorat ($\chi^2 = 21.306, p = 0.001$). Així doncs, mentre que només un 18,3% del professorat de la Universitat Autònoma de Barcelona o el 20% de la Universitat de Barcelona consideren que la cultura organitzacional és favorable a l'aprenentatge informal, és el 42,1% de professorat de la Universitat Internacional de Catalunya o el 43,4% de docents de la Universitat Ramon Llull els que pensen en aquest sentit. La segona variable on s'han identificat diferències significatives és la *tipologia d'universitat* ($\chi^2 = 20.138, p = 0.000$). En aquest sentit, la cultura organitzacional sembla ser més favorable a les universitats privades, on ho afirma el 43,2% del professorat, que les universitats públiques, on només ho pensa un 21,1% dels docents.

Respecte les **relacions entre el professorat** s'observen diferències segons tres variables sociodemogràfiques. La primera d'elles és la *universitat* ($\chi^2 = 38.326, p = 0.000$). En aquest sentit, hi ha universitats com la Universitat Internacional de

Catalunya o la Universitat Ramon Llull on el 84,2% dels seus docents pensen que el clima de la institució és favorable a l'aprenentatge informal. En canvi, aquest percentatge es redueix fins el 47,9% en el cas de la Universitat Pompeu Fabra o al 50% a la Universitat Politècnica de Catalunya. En aquest sentit, si s'analitzen les diferències per *tipologia d'universitat* ($\chi^2 = 36.939$, $p = 0.000$), s'observa com les relacions entre companys/es són més favorables per l'aprenentatge informal a les universitats privades, on ho afirma el 83,6% dels docents. En canvi, el clima de la institució només es percep com afavoridor de l'aprenentatge en un 50,9% dels participants pertanyents a universitats públiques. També s'han identificat diferències significatives segons l'*àmbit de coneixement* ($\chi^2 = 19.791$, $p = 0.001$). Així doncs, un 75,3% de professorat de Ciències de la Salut i un 70% de Ciències pensa que el clima de la universitats permet l'aprenentatge informal, sent els dos àmbits on les relacions són més positives. Contràriament, només un 48,5% de professorat de Ciències Socials i Jurídiques i un 50% d'Arts i Humanitats explicita que les relacions entre els docents són favorables a l'aprenentatge.

Respecte la possibilitat de **realitzar tasques noves**, s'identifiquen diferències en dos de les variables sociodemogràfiques. La primera és la *universitat* ($\chi^2 = 17.196$, $p = 0.004$). En aquest sentit, mentre que un 65,8% del professorat de la Universitat Internacional de Catalunya té la possibilitat de realitzar tasques noves, només experimenten aquesta opció un 33,8% del professorat de la Universitat Pompeu Fabra o el 30% de docents de la Universitat Politècnica de Catalunya. Pel que fa a la *tipologia d'universitat* ($\chi^2 = 8.757$, $p = 0.003$), s'observa com el professorat de les universitats privades disposa de més oportunitats per realitzar tasques noves que li permetin aprendre, concretament un 61,2% d'ells. En canvi, aquest percentatge disminueix fins al 44,9% en el cas de les universitats públiques.

Pel que fa a l'**equilibri entre les funcions professionals** també es reporten diferències en les variables d'universitats i tipologia d'universitat. Pel que fa a la *universitat* ($\chi^2 = 12.709$, $p = 0.026$), s'observa que la Universitat Politècnica de Catalunya és el centre on el professorat gaudeix menys d'aquest equilibri entre les diferents funcions, ja que només l'esmenten tenir un 15,5% d'ells. En canvi, la Universitat Ramon Llull és de les universitats on aquest equilibri és experimentat per més professorat, concretament per un 38,2% d'ells. Pel que fa a la *tipologia d'universitat* ($\chi^2 = 9.983$, $p = 0.002$), s'observa que mentre que només un 36,2% de docents d'universitats privades pensen que les seves funcions professionals estan equilibrades, aquest percentatge és encara menor a las universitats públiques, concretament del 21,1%.

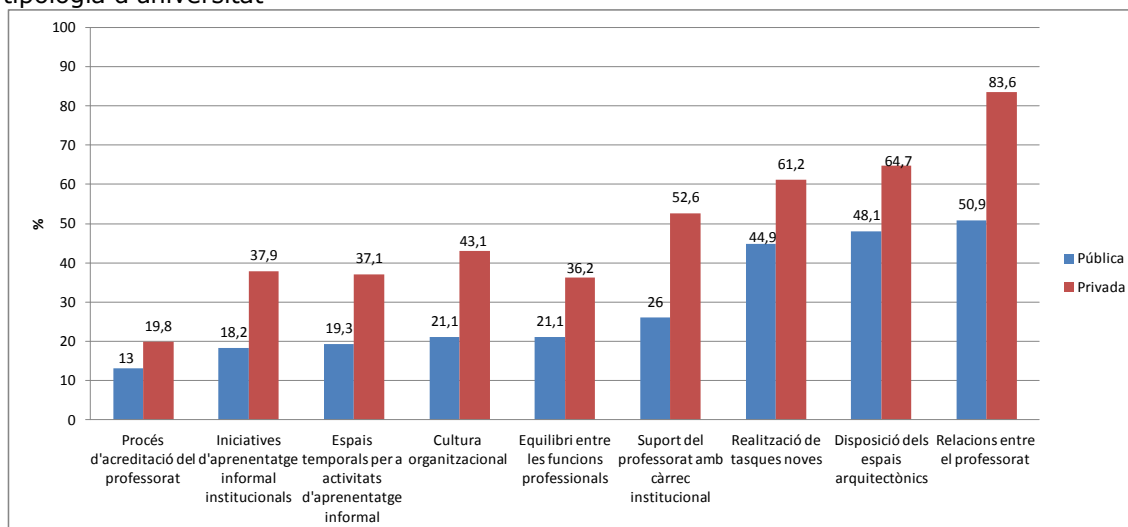
Pel que fa al **suport per part del professorat amb càrrecs institucionals** que reben els docents novells s'observen diferències en gran part de variables sociodemogràfiques. La primera d'elles és la *universitat* ($\chi^2 = 25.969$, $p = 0.000$). En aquest sentit, s'observa que un 47,4% dels docents de la Universitat Internacional de Catalunya i un 53,9% del professorat de la Universitat Ramon Llull consideren que han rebut suport per part de professorat amb càrrecs universitaris, sent aquest percentatge superior a la resta de professorat. En aquest línia, també s'observen diferències segons la *tipologia d'universitat* ($\chi^2 = 26.163$, $p = 0.000$), sent el professorat de la universitat privada aquell que percep més suport. Mentre que un 52,6% de docents d'aquesta tipologia d'universitat reben suport per part de professorat amb càrrecs universitaris, només un 26% de docents de la pública es senten suportats. Respecte l'*àmbit de coneixement* ($\chi^2 = 14.604$, $p =$

0.006), els docents dels àmbits de Ciències i Ciències Socials i Jurídiques són els que reben més suport per part dels seus superiors, concretament un 42,9% i 45,9% d'ells. En canvi, el professorat que menys suport rep és el d'Enginyeria, en concret un 21,9%. Pel que fa les diferències respecte el *gènere* ($\chi^2 = 3.959$, $p = 0.047$), el professorat de gènere masculí percep menys suport per part dels càrrecs universitaris, ja que només un 28,4% d'aquest col·lectiu pensa que es recolza pel professorat amb responsabilitat organitzacional davant del 37,7% de docents del gènere femení que es senten recolzades. Per últim, pel que fa als *anys d'experiència docent no universitària* ($\chi^2 = 7.884$, $p = 0.019$) també s'han reportat diferències. En aquest sentit, el professorat no té experiència en altres nivells educatius és d'aquells grups que percep menys suport per part de càrrecs universitaris, concretament en un 28,3%. En canvi, aquells que més es senten recolzats són els docents que tenen més de 6 d'experiència, concretament un 45,6% d'ells.

Finalment, pel que fa a les **iniciatives d'aprenentatge informal institucionals**, s'observen diferències significatives segons algunes variables sociodemogràfiques. Una d'elles és la *universitat* ($\chi^2 = 27.308$, $p = 0.000$). Concretament, un 44,7% de docents de la Universitat Internacional de Catalunya, un 34,2% de la Universitat Ramon Llull i un 31% de la Universitat Pompeu Fabra esmenten que des de les seves organitzacions s'organitzen iniciatives d'aprenentatge informal. Complementàriament, les diferències sorgides segons la *tipologia d'universitat* ($\chi^2 = 17.545$, $p = 0.000$) mostren que un 18,2% de docents de les universitats públiques esmenten que institucionalment s'organitzen aquesta tipologia d'activitats, mentre que aquest percentatge augmenta fins el 37,9% en el cas de les universitats privades. També s'han identificat diferències segons els *anys d'experiència docent no universitària* ($\chi^2 = 10.305$, $p = 0.006$). En concret, només un 18,1% del professorat sense aquest tipus d'experiència percep la realització d'iniciatives d'aprenentatge informal en el si de la institució, mentre que aquest percentatge augmenta fins el 33,6% en el cas del professorat entre 1 i 5 anys d'experiència docent no universitària.

En resum, es pot observar que les dues variables sociodemogràfiques que més presenten diferències estadísticament significatives vers els elements organitzacionals que condicionen l'aprenentatge informal són la universitat i la tipologia d'universitat. Com que la tipologia d'universitat sorgeix de l'agrupació de les diferents universitats, a l'entrevista només s'han presentat els resultats referents a aquesta última variable. En aquest sentit, la disposició dels espais arquitectònics, els espais temporals per a la realització d'activitats d'aprenentatge informal, la cultura organitzacional, les relacions entre el professorat, la realització de tasques noves, l'equilibri entre les funcions professionals i el suport del professorat amb càrrecs institucionals es donen diferent segons la tipologia d'universitat, sent sempre més favorables en el cas de la universitat privada (vegeu Figura 49).

Figura 49: Elements organitzacionals afavoridors de l'aprenentatge informal segons la tipologia d'universitat



Font: Elaboració pròpia.

Per tal d'aprofundir en els resultats anteriors, les dades qualitatives obtingudes a partir de les entrevistes van permetre desgranar amb un major nivell de detall els diversos elements organitzacionals que poden influir en el procés d'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell. En aquest sentit, els resultats de les entrevistes han permès identificar quins elements afavoreixen i quins entorpeixen l'aprenentatge dels docents. De fet, seria precís esmentar que les mencions a cada element poden fer referència a aquest com un facilitador o com una barrera d'aquest aprenentatge (vegeu Taula 116).

Taula 116: Percentatge de l'aparició dels elements organitzacionals a les entrevistes

Categories	Sub-categories	Percentatge de vegades referenciat
Elements arquitectònics	Despatxos	65%
	Zones comunes	55%
	Aules	10%
Cultura	Orientació a la recerca	65%
	Orientació a la docència	50%
	Individualisme	45%
	Competitivitat	35%
	Corporativisme	35%
	Orientació al negoci	25%
	Resistència al canvi	25%
	Col·laboració	15%
Clima	Relacions entre els companys	80%
	Coneixement del professorat	10%
Assignació de tasques	Tipus d'assignatura	75%
	Equilibri de les funcions professionals	75%
	Funcions docents assignades	60%
	Oportunitat de realitzar tasques noves	50%
	Manca de temps	45%
	Vinculació de la docència amb la recerca	45%
Lideratge	Suport per part de càrrecs institucionals	70%
	Jerarquia - Accés als càrrecs institucionals	35%

Política laboral	Acreditació del professorat	85%
	Estabilitat laboral	55%
	Vinculació amb la universitat	55%
	Selecció del professorat	35%
	Remuneració	30%
Política de formació	Oferta d'activitats d'aprenentatge informal institucional	40%
	Activitats socials institucionals	35%
	Oferta de formació reglada	30%
	Serveis d'assessorament pedagògic	5%
Organització de la formació universitària	Tipus d'àmbit de coneixement	55%
	Gestió de l'avaluació del professorat	45%
	Adaptació als estudiants	40%
	Mida dels grups-aula	35%
	Mida de la institució	25%
	Burocratització de la docència	15%

Font: Elaboració pròpia.

A continuació, es detalla l'anàlisi de les explicacions aportades pels participants de les entrevistes al respecte dels diferents elements organitzacionals. De fet, les dades qualitatives recollides han permès generar sub-categories per cada element, permetent així conèixer amb més precisió com influeix l'organització en el fenomen de l'aprenentatge informal. A més, s'aporten explicacions sobre les diferències estadístiques que s'havien trobat a partir dels resultats del qüestionari segons la tipologia d'universitat de forma majoritària, i segons l'àmbit de coneixement i el gènere, en menor mesura.

En primer lloc, pel que fa a la disposició dels **elements arquitectònics**, al qüestionari s'havien identificat diferències significatives en l'ítem corresponent a aquest element segons la tipologia d'universitat, sent el professorat de les universitats privades qui millor valorava els espais arquitectònics. A les entrevistes, el professorat ha fet referència a tres tipologies d'espais: les zones comunes, els despatxos i les aules. D'aquest tres elements, els *despatxos* són l'espai més citat a l'entrevista. En general, s'identifica que a les dues tipologies d'universitat els despatxos solen ser compartits, cosa que aporta una major oportunitat a interactuar amb els companys/es. Tot i així, s'observen algunes diferències. Per exemple, el professorat d'universitats privades menciona que, en alguns casos, els despatxos són espais oberts compartits amb diferents perfil de professorat, novells i no novells. Malgrat això, també es comenta que el fet de compartir despatx o no depèn de la part de l'edifici on s'hagi assignat el lloc de treball, sent determinant en el fet de compartir o no l'espai amb altres persones. En canvi, a la universitat pública els despatxos només es solen compartir amb estudiants de doctorat o amb persones del mateix grup de recerca, cosa que dificulta relacionar-se amb altres perfils de professorat. Així mateix, també hi ha casos on els despatxos són individuals o de dues persones.

Aquí treballem sense ni una paret. Tenim tots els espais oberts. Aprens molt perquè aprens a treballar molt amb gent i a respectar el silenci. És molt fàcil, recorres a tothom i és fàcil això aconseguir-ho. [PN_PRI_CSAL_F]

Estic al pis -2 amb una altra aula compartida amb becaris i altres estudiants de doctorat i els professors estan dos pisos més amunt. No ens trobem a no

ser que quedem o a no sé que jo pugui per algun motiu, no ens creuem, no ens trobem. [PN_PUB_ENG_M]

Respecte les zones comunes, la meitat del professorat participant també s'ha referit a elles. Pel que fa a les universitats privades, es mencionen espais com el restaurant o les zones de pas com a llocs on el professorat pot interactuar entre ell. Així mateix, el fet que la mida de la institució sigui més reduïda facilita que els docents es trobin en aquestes zones comunes. En el cas de les universitats públiques, el professorat majoritàriament fa referència als espais de restauració com zones que permeten la interacció amb la resta de professorat i, en menor mesura, els espais verds i sales de reunions.

Es comenten més coses i hi ha més intercanvi. Des de trobar-te a la cua del menjador fins a algunes taules on són tots professors els que hi ha. És tenir un espai comú. Aquí, clar, al ser una única facultat queda tot més recollit i potser la gent es relaciona més. [PN_PRI_CSOC_F]

Sí, moltes vegades preguntes coses del doctorat o de la feina al bar i després ja tens reunions més formals, però la majoria de coses es solucionen així. [PN_PUB_CC_M]

El professorat entrevistat també ha mencionat les aules com un element arquitectònic que pot condicionar el propi aprenentatge, tot i que d'una forma minoritària. En concret, es menciona que les aules no han estat dissenyades partint d'un criteri pedagògic, cosa que impedeix realitzar certes activitats per part del professorat i, per tant, innovar i aprendre sobre aquesta docència.

Jo hauria volgut fer moltes més classes de les que he fet aquest any en rotllana. De vegades, es necessita generar debat, fer espais de diàleg. I aquests espais de diàleg no s'expandeixen amb una alumne que està parlant i que a darrera n'hi ha un altre. Si tu intentes generar un debat a la classe i no pots perquè no existeix aquell espai... [PN_PUB_HUM_M]

Un altre dels elements organitzacionals considerats al qüestionari és la **cultura organitzacional**, la qual havia estat valorada de forma estadísticament significativa més positivament per part del professorat de les universitats privades que el de les públiques. Al seu torn, l'entrevista ha permès identificar subcategories dins de la cultura organitzacional que poden influenciar l'aprenentatge informal del professorat. Una d'elles és l'*orientació a la recerca*, la qual ha estat citada a les entrevistes per més de la meitat del professorat. En aquest sentit, en el cas de la universitat pública, el professorat menciona que el sistema universitari valora més la recerca que la docència i que, de fet, el propi professorat novell intenta focalitzar-se més en la recerca i les publicacions derivades per poder realitzar carrera investigadora, malgrat que sovint també estigui interessant per la docència.

L'interès per la gent que vol fer carrera universitària no és aprendre eines metodològiques, pedagògiques, sinó que el seu interès és única i exclusivament fer investigació. [PN_PUB_HUM_M]

Si te'n vols anar a algun lloc i demanes una beca, et demanen les teves publicacions, no et demanen les hores de docència que has fet. I com

estudiant de doctorat dius, està molt bé la docència, m'agrada molt, però també necessito publicacions. [PN_PUB_ENG_F]

En el cas de la universitat privada, també es menciona la importància que es dona a la recerca de forma institucional i personal. Tot i així, en alguns casos, es fa referència al fet que als centres privats la recerca encara no és tan primordial com a les universitats públiques, a la vegada que també es té en consideració a la docència com una funció principal del professorat. Fins i tot, en alguns casos, la institució s'enfoca més a la docència que a la recerca. Tot i així, es detecta que aquesta intensificació de la recerca s'està començant a implantar a les privades.

Estem súper pressionats perquè AQU i ANECA et diuen recerca, però, també tenim súper present que tu has de donar molt bona docència i no es pot perdre qualitat perquè si t'ha de costar perdre tots els alumnes, quin sentit té fer tanta recerca? [PN_PRI_CSAL_F]

A la pública es dona més empenta a la recerca i a la privada encara estan bastant desvinculats els contractes de recerca amb els de docència. Aleshores, el profe universitari de privada és eminentment un profe, no un investigador. [PN_PRI_HUM_F]

Un altre dels elements relacionats amb la cultura organitzacional que ha estat mencionat per la meitat del professorat ha estat l'*orientació a la docència*, la qual està estretament relacionada amb l'element anterior. En aquest sentit, a la universitat pública, part del professorat novell sí que mostra interès per la docència, tot i que la percepció que rep per part del seu context és que la recerca està millora valorada que la recerca. En el cas de la universitat privada, el professorat apunta que la funció principal del professorat és la docència, mentre que la recerca representa una dedicació inferior.

Jo crec que, en general, la gent ja li agrada fer docència perquè és algo molt nou per ells i així [PN_PUB_CC_M]

La docència s'intenta fer sempre lo mínim i després jo crec que depèn del professor. I aquí és on hi les distincions entre qui realment es motiva pels estudiants i hi creu o qui fa el mínim i creu que ja està bé. [PN_PUB_ENG_F]

Aquí el docent és molt docent i quasi que només fa docència perquè tens unes hores, un horari laboral i és una empresa i has de fer docència i punto. [PN_PRI_ENG_M]

Així mateix, quasi la meitat de professorat esmenta un altre element inclòs dintre de la cultura organitzacional, com l'*individualisme*. En aquest sentit, tant professorat d'universitats públiques com privades, mencionen que sovint el professorat té reticències a compartir les inquietuds docents amb els companys/es, a la vegada que des de la universitat tampoc s'incentiva el fet de compartir docència amb altres persones.

Encara venim d'un món que s'ha de canviar i que és que jo tanco la porta, l'aula és meva i l'altre que n'ha de fer. [PN_PRI_HUM_F]

Y más en una universidad tan grande como esta, que yo creo que la gente simplemente por no salir de aquí ya ni pregunta a los compañeros. [PN_PUB_CC_F]

Així mateix, en menys proporció, també s'han identificat un conjunt de comentaris que fan referència a la *competitivitat*, la qual s'atribueix a principalment a la universitat pública. En concret, el professorat de les universitats públiques fan referència a l'ambient competitiu que hi regna, sobretot a causa de l'obtenció de mèrits per poder aconseguir les poques places de professorat que s'ofereixen. Per la seva banda, el professorat de la universitat privada també fa referència a la competitivitat que hi ha a la universitat pública, a la vegada que esmenten que aquest ambient encara no s'ha instaurat als centres privats.

Els professors són molt gelosos de la manera en com fan les classes. No sé si temen alguna cosa a nivell departamental. Aquí hi ha tots els temes de places i de professorat barrejats. [PN_PUB_CSAL_M]

Per naturalesa és un ambient molt més competitiu i, per tant, la individualitat té un pes important i és "Si puc publicar jo, si puc firmar jo primer..." doncs aquest és el tema. I en canvi la privada hi ha hagut menys això. I jo crec que s'anirà igualant amb el temps, però ara mateix som aquí. [PN_PRI_HUM_F]

A més, de forma minoritària, han aparegut comentaris que fan referència al *corporativisme* de les universitats, especialment en el cas de les privades. Així doncs, docents dels centres privats esmenten que es senten altament identificats amb la universitat on treballen. En canvi, els docents de la universitat pública fan referència a aquest corporativisme de les universitats privades, deixant entreveure una falta d'esperit crític a causa de la valoració excessivament positiva dels diferents elements que conformen l'aprenentatge informal per part dels docents que hi treballen.

Si alguna cosa jo tinc en aquesta facultat és el sentit del corporativisme. Jo em sento institucionalitzat aquí. M'agrada, m'agrada sentir-me part d'aquesta facultat, tot i que hi hagin coses que t'agradaria canviar. [PN_PRI_CSAL_M]

No estic gent d'acord que la privada sigui millor als resultats. Perquè crec que sempre fan el mateix, que és posar més del que pensen. [PN_PUB_HUM_M]

Per altra banda, i de forma minoritària, també s'han fet comentaris referents a l'*orientació al negoci* de les universitats privades, cosa que pot afectar a l'aprenentatge informal en docència. Els docents dels centres privats esmenten que el fet que la universitat hagi d'obtenir beneficis econòmics fa que estiguin més atents a donar una formació que s'adeqüi als estudiants que, al seu torn, estan pagant per rebre-la. En canvi, el professorat de les universitats públiques destaca que el fet que els estudiants paguin més en una universitat privada i que el benefici econòmic sigui la seva finalitat, pot comportar un seguiment més acurat del professorat i una atenció major a l'opinió del professorat. També es destaca que hi pot haver una major agilitat a l'hora d'innovar per una menor presència de tràmits burocràtics.

A les privades hi ha un cert clientelisme i hi ha la pressió posada damunt dels alumnes. Aquest equilibri entre el què els alumnes volen i el què la carrera o el professorat ha de donar. [PN_PRI_HUM_F]

Una institució privada es una empresa. Entonces, los que están arriba de la empresa quieren tener controlado todo lo que pasa en la empresa. Y entonces se preocupan mucho de quién contratan, de qué dinámicas existen,... mientras que la pública es una organización que está tan descentralizada, pues aquí nadie responde a nadie. Cada uno responde a sí mismo. [PN_PUB_CC_F]

Un altre element inclòs dins de la cultura organitzacional que s'ha esmentat és la *resistència al canvi* per part de les dues tipologies d'universitat. En aquest sentit, aquesta resistència rau tant en el professorat novell, que té desconfiança en certs canvis que s'imposen des de l'organització universitària, com pels càrrecs institucionals, que no accepten propostes de millora realitzades pel professorat novell.

Tu t'hi sents, fas la feina com si t'hi sentissis, però realment veus que sempre hi ha sostres que és molt difícil que algun dia se t'obrin a no ser que segueixis picant pedra. [PN_PRI_CSAL_M]

En la universidad hay muchos que dicen "¡Qué me vas a liar a mí a cursos de estos si llevo toda la vida aquí!". La resistencia al cambio sería un problema. [PN_PUB_CC_F]

Per últim, s'ha citat la *col·laboració* com un element de la cultura organitzacional que pot influenciar l'aprenentatge informal. En especial, s'esmenta aquesta col·laboració entre professorat de Ciències de la Salut, atès que acostumen a treballar molt en equip per la realització de les diferents funcions professionals. Tot i així, s'esmenta que la col·laboració actual no és suficient, atès que s'hauria de donar de forma més usual.

Jo crec que a Ciències de la Salut és un àmbit que treballes constantment en equip. Llavors, constantment tens feedback o comparteixes coneixement amb els altres, treballes molt en grup. És molt difícil que algú de Ciències de la Salut treballi sol. [PN_PRI_CSAL_F]

Respecte el **clima** de la institució, a les entrevistes han aparegut dues categories relacionades: les relacions amb els companys/es i el coneixement del professorat. La primera d'elles, referent a les *relacions amb els companys/es*, ja havia estat inclosa prèviament al qüestionari. Concretament, els resultats quantitatius mostraven que era l'aspecte organitzacional que més facilitava l'aprenentatge informal. De fet, a les entrevistes, la majoria del professorat ha mencionat les relacions entre els companys/es com a element que condiciona el seu aprenentatge informal en docència. Més específicament, a partir del qüestionari també s'havien identificat diferències significatives segons la tipologia d'universitat, sent aquest element més favorable a les universitats privades. A les entrevistes, el professorat de la universitat privada destaca el consens en l'existència d'unes bones relacions entre el professorat, a la vegada que es remarca la idea que el fet de ser institucions petites i la selecció del personal afavoreixen aquest coneixement i intercanvi entre iguals. En el cas de la universitat pública, les relacions entre el

professorat també destaquen de forma positiva, tot i que es remarca que les interaccions es solen donar majoritàriament en el si dels grups de recerca.

Qui busca els professors normalment és el degà. No és un sistema públic en la contractació. Clar, això afavoreix l'endogàmia. Però també afavoreix que hi hagi bon ambient. [PN_PRI_HUM_M]

Quan venen aquí diuen "Ostres, teniu un bon rotllo i feu una pinya" i penso "Ostres, no sé d'on véns!". Per mi és natural. [PN_PRI_CSAL_F]

Tens més relació amb el teu grup de recerca i aprens molt més d'ell que potser d'altres professors. [PN_PUB_CC_M]

Els resultats quantitius també mostraven diferències significatives segons l'àmbit de coneixement, sent els àmbits de Ciències de la Salut i Ciències aquells on es desenvolupava més favorablement. En el cas de les entrevistes, s'identifica que en el cas de les Ciències de la Salut, el fet que el professorat realitzi investigacions de forma grupal, provoca que hi hagi més interacció amb la resta de professorat.

A les Ciències de la Salut hi ha molta part bàsica o de recerca i això et permet estar més temps a la universitat i compartir molt més amb els companys. [PN_PRI_CSAL_F]

La segona categoria relacionada amb el clima de la institució és el *coneixement del professorat*. En concret, el professorat d'universitats privades esmenta que el fet que la institució sigui d'una mida més reduïda i es treballi amb docents que havien estat professors prèviament, fa que el professorat es conegui més entre si i sigui més fàcil posar-se en contacte per temes de docència. En canvi, el professorat d'universitats públiques menciona que el fet de no conèixer alguns dels docents que treballen a la mateixa facultat comporta menys possibilitats d'interaccionar i aprendre d'ells.

A veure, per mi és un tema de mida. Les universitats privades són més petites i vol dir que els professors ens coneixem; si no tots, pràcticament tots. [PN_PRI_ENG_F]

A veces una relación no es buena simplemente por desconocimiento de la persona y ya está. No es que tengas mala relación, sino que no la conoces y pasas de ella. [PN_PUB_CSAL_F]

Un altre dels elements organitzacionals que influeixen l'aprenentatge informal en docència és l'**assignació de tasques**, el qual es divideix en diferents categories. Una d'elles és el *tipus d'assignatura* on es realitza docència, citada per gran part del professorat a les entrevistes. En aquest sentit, s'observa que les assignatures de caire més pràctic incentiven al professorat a innovar i aprendre sobre temes de docència, així com també tutoritzar treballs de final de grau o màster. Concretament, el professorat de Ciències de la Salut i Ciències mencionen el caire teòric d'algunes assignatures, mentre que en Arts i Humanitats es detecta un cert marge per a l'adaptació de les matèries. En alguns casos, però, també s'observa que el professorat novell realitza poques hores de docència a les assignatures, fent un suport al docent principal, cosa que redueix les possibilitats d'aprenentatge.

Assumir les limitacions que té cada assignatura. Llavors, si tens una que et permet o són pràctiques o tallers o així, jo crec que això puja molt, però són poques les que ho permeten. [PN_PRI_CSAL_F]

Als Treballs de Fi de Màster, en principi, el grau de coneixement o d'aprofundiment dels conceptes no ha de ser saber fins l'última raó. Llavors, en aquest sentit, és més pràctic accedir a totes les competències docents a través de l'aprenentatge informal. [PN_PRI_CSOC_M]

Seguint amb la mateixa categoria també s'esmenta que, de vegades, l'assignatura on realitzen docència està ja dissenyada i el coordinador/a els ho indica. Per tant, els docents novells no tenen massa marge d'intervenir en el disseny i desenvolupament de la mateixa. En algun cas, però, el professorat novell pot participar en assignatures noves, on sí que pot decidir sobre aspectes d'aquestes. Excepcionalment, el pla d'estudis pot permetre introduir seminaris de temàtica lliure que prepara el professorat, cosa que els fa aprendre sobre aquesta docència.

He fet dos grans tipus d'assignatures. Unes han sigut de 2n de carrera, que fa molts anys que es fan, estan molt estructurades. No portava quasi cap feina. I hi ha unes altres de màster, que s'han hagut de muntar de nou, que allà sí que he hagut d'implicar-me molt més en el disseny. [PN_PUB_ENG_M]

Un altre dels elements que influeixen en l'aprenentatge informal en docència és l'*equilibri de les funcions professionals*. Aquest aspecte ja havia estat inclòs al qüestionari, resultant ser un element poc facilitador de l'aprenentatge informal en docència. A més, aquest element presentava diferències estadísticament significatives segons la tipologia de professorat dels docents, sent encara menys facilitador en el cas de les universitats públiques. A les entrevistes, l'equilibri entre les funcions professionals ha estat esmentat per gran part del professorat participant. En el cas de les universitats públiques, es troben situacions diverses. Alguns dels docents, concretament aquells que tenen contractes pre-doctorals de l'àmbit de Ciències, esmenten tenir molt poca càrrega docent, cosa que els permet continuar desenvolupant la seva tesi doctoral, però a la vegada tenir menys possibilitats d'aprendre sobre docència. Per altra banda, hi ha docents amb una alta càrrega de docència, cosa que fa que hagin de deixar de banda la tasca que els docents novells consideren principal, és a dir, la recerca. Concretament, aquesta sensació ha estat transmesa per professorat d'Arts i Humanitats. A més, també emergeix una altra situació en la qual es menciona que la càrrega derivada de la recerca o la gestió no permet dedicar prou temps a la docència. Així mateix, en el cas del professorat associat, s'esmenta l'alta càrrega docent assignada, la qual s'ha de combinar amb també s'afegeix l'obligatorietat de disposar d'una feina externa a la universitat.

Yo hacía el doctorado y solamente tenía unas pocas horas este semestre. [PN_PUB_CC_F]

Jo ara, per exemple, porto dos mesos fent classe i fa dos mesos que no toco la tesi doctoral. [PN_PUB_HUM_M]

Si t'apreten des del punt de vista de gestió o de la recerca, has de penjar una part de la docència. [PN_PUB_CSAL_M]

Yo soy asociada de 6 horas y hago las mismas horas de clase de otros que tienen el 100%. Y hago las mismas horas de docencia presencial. Entonces, equilibrio cero porque yo no tengo ninguna hora asignada para investigación. [PN_PUB_CSAL_F]

Pel que fa al cas del professorat de les universitats privades, també es troben diferents casos. Per una banda, hi ha docents que esmenten que tenen una alta càrrega docent, cosa que fa que la recerca quedi relegada en un segon terme. A més, també esmenten que han de realitzar un mínim d'hores, encara que això suposi realitzar docència en assignatures allunyades de la pròpia especialitat. Tot i que sembla que la funció docent és molt presentada de forma clara a les universitats privades, també s'esmenta que cada vegada més s'està assignant tasques de recerca i de gestió als docents. Això fa que es pugui dedicar menys temps a la docència.

Aquí a la nostra institució tenim bastant càrrega docent. A les hores que ens queden lliures fem el què podem de recerca. [PN_PRI_CC_F]

La privada era una universitat més enfocada a la docència i menys a la recerca, però evidentment des de Bolonya això canvia i al professorat cada vegada se l'està exigent més que vagi entrant en recerca. [PN_PRI_HUM_F]

Un altre dels elements relacionats amb l'assignació de tasques és les *funcions docents assignades*, que han estat mencionades per més de la meitat del professorat. En primer lloc, s'observa que en alguns casos, d'entrada hi ha dificultats per tal que el professorat novell se'ls assignin hores de docència. En els casos on sí que s'assigna docència, s'observa que aquesta sol estar centrada en grups de seminaris o de pràctiques. A més, hi ha funcions docents que el professorat novell no pot desenvolupar a causa de les característiques de la seva docència, com per exemple, la planificació i disseny d'assignatures, l'avaluació, la tutorització i la coordinació docent. Per tant, els docents senten que poden aprendre menys respecte les competències associades a aquestes tasques pel fet de no poder-les portar a la pràctica. Tot i així, en el cas de la universitat privada, sí que destaca l'assignació de la funció de tutorització al professorat, cosa que facilita que puguin aprendre informalment sobre aquesta. Malgrat això, també hi ha docents que també destaquen que no tenen funcions com la pròpia tutorització assignades, així com el disseny i la planificació o la coordinació docent.

Amb la beca et demanen que facis unes hores, però aquí sobren hores de professors. Llavors, has d'anar a barallar-te perquè et donin hores. [PN_PUB_CC_M]

Si eres profesor novel es muy probable que no realices coordinación docente, ni diseño y planificación, que las metodologías te vengas un poco dadas, impuestas. Te viene predeterminado y impuesto en realidad. [PN_PUB_CSAL_F]

Tenim un estudiant a primer que li fem tot el seguiment de la carrera i ens pot consultar dubtes, però no dubtes de les assignatures concretes, sinó més d'organització seva pròpia o on poden fer pràctiques. [PN_PRI_CC_F]

Un altre element que ha emergit a les entrevistes ha estat l'*oportunitat de realitzar tasques noves*, mencionada per la meitat de professorat participant. Aquest element també havia estat inclòs al qüestionari, resultant ser més facilitador de l'aprenentatge informal de forma estadísticament significativa pel professorat de les universitats privades respecte el de les públiques. En el cas de les entrevistes, però, no s'observen diferents tendències divergents, atès que els dos col·lectius de professorat esmenten que cada curs acadèmic se'ls han presentat noves tasques que els han permès realitzar un aprenentatge informal entorn aquestes. El professorat de la universitat pública destaca que els han assignat tasques noves relacionades amb l'avaluació, la tutorització, la planificació, entre d'altres. El professorat de la universitat privada també destaca les oportunitats d'aprenentatge informal que proporciona el fet d'haver de realitzar una tasca nova, concretament pel que fa a coordinació, planificació i tutorització, així com de recerca.

El año pasado era mi primer año y este es mi segundo año y este ya me tocó preparar exámenes más en conciencia. Que el año pasado apenas tuve que preparar nada y este año ya sí. [PN_PUB_CC_F]

El fet de plantejar-te un nou repte o preparar un nou pla d'estudis, evidentment tot això genera aprenentatge. [PN_PRI_CSOC_F]

Un altre dels elements que influeix l'aprenentatge informal del professorat que ha emergit de les entrevistes ha estat la *manca de temps*, el qual ha estat citat per quasi la meitat dels docents. Aquest ítem ja havia estat inclòs prèviament al qüestionari, on s'havien identificat diferències significatives segons la tipologia d'universitat, sent els docents de la universitat pública aquells que tenien menys temps per aprendre informalment. Tot i així, a les entrevistes no es detecten tendències diferenciadores entre els dos tipus d'organitzacions. En general, part del professorat pensa que no té suficient temps per dedicar a la docència, cosa que no permet reflexionar sobre la mateixa ni portar a terme iniciatives d'aprenentatge informal. Així mateix, aquesta manca de temps també es produeix a causa de l'obligatorietat de realitzar altres funcions professionals, com la recerca. Això comporta que el temps que els docents tinguin disponible el prefereixin dedicar a la investigació en comptes de la docència.

Anem tant carregats de feina que no tens temps de parar a pensar "Com hauria d'aprendre més?". [PN_PRI_CC_F]

El temps el tens però llavors tens menys temps per altres coses, com per exemple, el teu doctorat. [PN_PUB_CC_M]

Per últim, també ha aparegut un element citat per quasi la meitat del professorat, com és la *vinculació de la docència amb la recerca*. Concretament, aquest aspecte només ha estat citat per docents novells de la universitat pública. La majoria d'ells es refereixen al fet que la docència que els ha estat assignada no està relacionada amb la recerca que estan desenvolupant, fet que consideren un inconvenient a l'hora de desenvolupar aquesta funció. Tot i així, també s'observa que hi ha professorat que sí que realitza docència sobre temàtiques de les quals n'ha fet recerca o, si més no, hi guarda una certa relació.

Realment és greu que jo donés una assignatura el meu primer any d'estudiant de doctorat d'un tema del que pràcticament no en tenia idea.
[PN_PUB_CSOC_F]

Aunque mi tema no esté relacionado directamente con la asignatura, sí que sé para qué sirve la asignatura en la vida real de la investigación.
[PN_PUB_CC_F]

Un altre element organitzacional és el **lideratge**, el qual s'ha dividit en dos aspectes: el suport per part de càrrecs institucionals i la jerarquia universitària. Respecte el *suport per part de càrrecs institucionals*, aquest ja havia estat inclòs al qüestionari prèviament, havent resultat en diferències significatives segons la tipologia d'universitat, l'àmbit de coneixement i el gènere. A les entrevistes gran part del professorat ha fet referència a aquest element. Per una banda, els docents de la universitat privada esmenten que sí que han tingut suport per part dels càrrecs universitaris, ja sigui perquè els han assessorat en temes de docència o els han donat suport en iniciatives que han proposat, tot i que també mencionen que la càrrega de feina d'aquests docents és tan alta que, de vegades, no poden dedicar massa temps al professorat novell. En canvi, els docents de les universitats públiques coincideixen en la manca de suport que troben per part del professorat amb càrrecs institucionals. De fet, esmenten poc contacte amb els coordinadors d'assignatura i la necessitat d'haver-se d'espavilar per si mateixos en qüestions docents, atès que la relació amb els càrrecs superiors no és fluida, ja sigui per la jerarquia que existeix o bé per la manca de temps d'aquests últims. En el cas de les diferències quantitatives que havia mostrat aquest ítem respecte l'àmbit de coneixement i el gènere, a les entrevistes no s'han identificat discursos diferenciadors entre els diversos col·lectius participants.

Quan véns estan pendents de si et poden ajudar amb algo. De fet, un d'ells ja ha agafat el rol de cap de Departament i només entrar ja et fa una guia de com has d'entrar per la universitat, o sigui, que es preocupen una mica de com estàs anant. [PN_PRI_ENG_M]

Un dels meus coordinadors va tan sobrepassat, que és impossible tenir contacte continuat amb ell. Quan el tens és espectacular, hi ha una pluja d'idees brutal, aprens moltíssim. [PN_PRI_CSAL_M]

El suport inicial que vaig rebre de facultat, grau, etc, va ser nul bàsicament.
[PN_PUB_CSOC_F]

Un altre dels elements identificats minoritàriament ha estat la *jerarquia* existent que dificulta accedir a docents amb càrrecs institucionals per part del professorat novell. En aquest sentit, el professorat de les universitats privades destaca que les jerarquies als seus llocs de treball són més permeables que a les universitats públiques, tot i que en alguns casos es denota que encara hi són presents. En el cas de la universitat pública, es constaten les jerarquies existents, tot i que el manteniment d'aquesta separació entre professorat novells i experimentats és més o menys acusada depenent de les persones que ocupen aquests càrrecs. Inclús en algun cas, es menciona que les jerarquies no són notòries entre el professorat.

A les privades hi ha moltes jerarquies per algunes coses, però no tant com a les públiques. [PN_PRI_CC_M]

El clima que hi ha de jerarquia i de verticalitat no propicia que tu puguis rebre suport del professorat. Pràcticament no se m'ocorreria anar a demanar suport a les persones que tenen càrrec de coordinació docent. [PN_PUB_CSOC_F]

Un altre dels elements organitzacionals que pot influir en l'aprenentatge informal en docència és la **política laboral**, el qual a partir de les entrevistes s'ha pogut dividir en aspectes més concrets. El primer d'ells és l'*acreditació del professorat*, que havia estat ja inclosa al qüestionari i havia resultat ser l'element menys facilitador de l'aprenentatge informal. A les entrevistes ha estat mencionat per una majoria del professorat. En primer lloc, s'ha explicitat que els processos d'acreditació es basen en tràmits burocràtics que no estan relacionats amb l'aprenentatge en docència que realitzi el professorat. Per altra banda, els processos d'acreditació estan focalitzats majoritàriament en comptabilitzar la producció investigadora, sense atorgar tanta importància a la docència. Per tant, el fet de dedicar esforços a complir amb aquest procés burocràtic comporta deixar de dedicar cert temps a la docència i, conseqüentment, realitzar menys aprenentatge informal.

Per treure't l'acreditació de l'AQU, et serveix més tenir un article publicat que no pas tenir una signatura. [PN_PUB_HUM_F]

En el fons en aquests processos el què es valora és la recerca i no la docència. Per tant, no afavoreix l'aprenentatge. [PN_PUB_CSOC_F]

Així mateix, es destaca que sense l'obtenció de l'acreditació, la promoció laboral i l'accés al professorat a continuar realitzant docència queda molt reduïda. Això els genera una gran pressió per realitzar i publicar investigacions, cosa que els comporta dedicar menys esforços a la docència. Tot i així, les pressions derivades de les acreditacions no comporten que el professorat docent perdi de vista la importància de la docència en el si de la universitat.

Si tu vols avançar en la teva carrera investigadora, has de prioritzar les publicacions. Encara que t'agradi molt la docència, has de retallar en algun sentit i, clar, retalles en docència. [PN_PUB_ENG_F]

Un altre element vinculat amb la política laboral que ha emergit a les entrevistes ha estat l'*estabilitat laboral*, citada per més de la meitat dels docents participants. En el cas de les universitats privades, es menciona que el professorat no té garantida la continuïtat si no assoleix uns determinats resultats. Només en un cas s'esmenta que tenen una major estabilitat gràcies a una contractació de caràcter indefinit. En el cas de la universitat pública, s'observen diferents tendències. Per una banda, es fa referència al fet que els docents ocupen unes places determinades i no se'ls sol acomiadar del seu lloc de treball. Per altra banda, en el cas dels docents amb contractes temporals, ja siguin pre-doctorals o professorat associat, les expectatives laborals a la universitat són escasses, atès que és poc probable que es puguin quedar treballant al mateix centre. Aquesta manca de continuïtat pot comportar una pèrdua d'interès en realitzar millor la pròpia docència.

El què és molt important és que la valoració dels alumnes sigui alta. Si la valoració del alumnes és baixa, doncs a partir d'aquí m'imagino que el professorat es va substituint. [PN_PRI_CSOC_M]

Potser jo encara que no tingui una acreditació, si m'han contractat com a doctor tinc més garantida la continuïtat. [PN_PRI_HUM_M]

La gent que tenim la beca, sabem perfectament que quan acabi aquest període marxem al carrer. Per tant, ja no t'esforces a desenvolupar eines o tècniques i tal. [PN_PUB_HUM_M]

Un altre element vinculat amb la política laboral que ha estat mencionat a les entrevistes per poc més de la meitat del professorat ha estat la *vinculació amb la universitat*. Concretament, els docents han fet referència a la situació del professorat associat, el qual realitza una altra feina professional a part de la docència a la universitat. Tot i que es destaca la vocació per la docència d'aquest professorat, també s'incideix en les limitacions temporals que tenen per poder involucrar-se més a la universitat. Així mateix, el fet de passar poques hores a la universitat fa que sigui més complicat reunir-se amb els companys, així com socialitzar amb ells sobre aspectes de docència.

Els externs vénen, fan una classe i marxen. [PN_PRI_ENG_M]

Moltes vegades el professorat novell vol dir que és associat i pot tenir més d'una feina i, per tant, no passa moltes hores a la universitat, no hi està cada dia. [PN_PRI_HUM_F]

Un altre dels aspectes que han sorgit a les entrevistes, citats per una minoria de docents, ha estat la *selecció del professorat*. En aquest sentit, hi ha hagut comentaris referents al fet que les universitats privades tenen més marge de decisió a l'hora d'establir els criteris de selecció de personal, ja sigui pel que fa als requisits que es sol·liciten o al perfil ideològic del professorat. També es destaca que a les universitats privades sovint es solen contractar persones que hagin estat alumnes de la mateixa universitat. Així doncs, el professorat d'aquests centres relaciona la forma de contractació de personal amb una major cohesió amb l'equip docent, cosa que fa interaccionar més sobre docència. Tot i així, en algun cas també es menciona que el fet de passar a ser professor l'any següent a la graduació comporta la impossibilitat de formar-se en docència. En canvi, a la universitat pública existeixen uns requisits i procediments més establerts a l'hora de seleccionar els docents.

En la universidad privada para trabajar como docente no te exigen tener otro trabajo. Tú puedes no estar acreditado como lector y hacer un trabajo del 100% en la universidad privada. Sin embargo, aquí si no tienes una acreditación de profesor lector, que es muy difícil trabajando fuera de la docencia, solo puedes trabajar de profesor asociado y para esto tienes que tener otro trabajo. [PN_PUB_CSAL_F]

Aquí concretament el professorat es tria molt per confiança. Normalment els que han estat professors aquí han estat becaris de professors. [PN_PRI_ENG_M]

De forma minoritària també ha aparegut un altre element relacionat amb la política laboral, com és la *remuneració* dels docents. Alguns comentaris fan referència a la precarietat dels contractes de professorat associat, cosa que pot repercutir a la motivació dels docents vers la docència. Referent a les universitats públiques, es menciona el fet de tenir més ingressos segons el nombre d'hores de la docència, cosa que contribueix a la competitivitat entre professorat. En el cas de les universitats privades, per una banda pot ser que el sou no es vegi augmentat encara que les funcions professionals augmentin o s'aconsegueix certs objectius professionals. Per altra banda, s'explicita que es poden rebre incentius econòmics segons les valoracions que hagin rebut per part de l'alumnat.

Me parece muy fuerte que yo haga las mismas horas de docencia y que esté dentro de lo legal, dentro de lo que es posible, y otras personas que están a tiempo completo y que, por lo tanto, su sueldo es el triple que el mío, hagan lo mismo. [PN_PUB_CSAL_F]

Els trams de recerca a la universitat pública impliquen un augment de sou. A la universitat privada, no necessàriament i això va en detriment dels professors, però també pot ser que alguns a les universitats privades tinguin un sou raonable sense la necessitat de lluitar. [PN_PRI_HUM_M]

Un altre dels elements organitzacionals que pot influir a l'aprenentatge informal sobre docència és la **política de formació**, la qual es divideix en diferents elements. La primera d'elles és l'*oferta d'activitats d'aprenentatge informal institucional*, la qual ja havia estat inclosa en el qüestionari prèviament. De fet, havia resultat ser un dels elements que menys facilitava l'aprenentatge informal, tot i que presentava diferències significatives segons la tipologia d'universitat, sent les privades les que més iniciatives d'aquest tipus tenien. En el cas de les entrevistes, menys de la meitat del professorat participant ha mencionat aquest aspecte, tot i que no s'han pogut identificar discursos diferenciadors entre els dos tipus d'universitat. En aquest sentit, alguns dels docents esmenten que a la seva universitat no es realitzen iniciatives d'aprenentatge informal impulsades des de la pròpia organització. En altres casos, es detecten docents que mencionen la realització d'activitats d'aprenentatge informal en el si de l'organització, com seminaris o sessions de formació reglada que han incorporat estratègies pròpies de l'aprenentatge informal, com l'intercanvi d'experiències. Tot i així, en algun cas s'explicita que si les persones que hi participen són de diferents àmbits docents, pot ser que els aprenentatges realitzats posteriorment no puguin ser transferibles al propi context.

Iniciatives d'aprenentatge informal institucionals, és que desconec si això existeix. [PN_PRI_CSOC_F]

Els nostres cursos estan basats en pedagogia no unidireccional. La majoria d'aprenentatges que fèiem era l'aprenentatge d'expliqueu-vos com ho feu i apreneu-ne dels altres. [PN_PUB_CSOC_F]

Un altre dels elements inclosos dins de la política de formació, mencionat per menys de la meitat del professorat entrevistat, ha estat les *activitats socials institucionals*. En concret, es fa referència a l'organització d'actes socials com, per exemple, sopars o excursions de professorat. Aquestes trobades, tot i que no estan

relacionades amb la docència, permeten conèixer-se entre els docents, fent que la cohesió de grup i la confiança augmenti i, conseqüentment, la possibilitat d'aprendre posteriorment d'uns als altres. Tot i així, també es troben casos en els quals s'afirma que aquestes activitats socials amb professorat no són habituals.

S'organitzen activitats durant l'any lúdiques, d'oci, i molt plantejades per fer trobada. [PN_PRI_HUM_F]

De hecho, en las comidas estamos todos juntos, salimos a veces fuera del trabajo a cenar y eso la verdad es que está alto. [PN_PUB_CC_F]

La universitat no organitza activitats socials més enllà d'una festa d'estiu, que no hi va ningú. [PN_PUB_CSOC_F]

A més, menys de la meitat del professorat ha fet referència a un altre element vinculat a la política de formació com és l'*oferta de formació reglada*, malgrat que no estigui vinculat amb l'aprenentatge informal. Per una banda, alguns docents valoren positivament l'oferta de formació reglada que els ha ofert la universitat, les quals estan orientades a desenvolupar les competències docents. En canvi, d'altres no acaben de confiar en la utilitat de les formacions per escepticisme al seu contingut. A més, en algunes ocasions, el professorat esmenta que la universitat ofereix cursos formatius, però que no hi ha pogut assistir per manca de temps. En d'altres contextos, sí que s'ofereixen formacions, però aquestes estan basades en l'aprenentatge d'un idioma. Així mateix, també s'observa que des de la institució es cerca formar el professorat, tot i que a la pràctica no s'acaben posant massa recursos formatius. Per últim, també hi ha professorat que menciona que des de la seva universitat no s'han ofert formacions reglades sobre docència.

Jo estic molt contenta perquè he fet un munt de cursos que m'han ajudat a formar-me com a docent i això m'ho ha proporcionat la universitat. [PN_PUB_HUM_F]

Sí que ens ofereixen cursos perquè els professors anem, però amb el poc temps que fa que estic aquí encara no he tingut temps d'anar-hi. [PN_PRI_CC_F]

Només tenim classes de fer les classes en anglès. [PN_PRI_CC_M]

En la universidad, al menos mi experiencia aquí, no hay ningún tipo de facilitación por parte de la universidad. [PN_PUB_CSOC_M]

Per últim, de forma molt minoritària, també s'ha fet referència als *serveis d'assessorament pedagògic*. En aquest cas, s'esmenta l'existència d'un òrgan en el si de la universitat que dona suport al professorat en qualsevol dubte sobre docència que puguin tenir, el qual es valora positivament.

Tenim un òrgan de formació del professorat, que ajuda molt. Si jo tingués un problema de comunicació, de gestió de grups o inclús de seguretat, tinc una persona de referent i sempre li podria demanar suport. [PN_PUB_CSOC_F]

Finalment, a les entrevistes han emergit un conjunt de categories relacionades amb l'**organització de la formació universitària**, les quals poden influir a l'aprenentatge informal realitzat. El primer dels aspectes, citat per més de la meitat del professorat, ha estat el *tipus d'àmbit de coneixement*. En primer lloc, es detecta que les Ciències Socials i Jurídiques o Arts i Humanitats són àmbits on es potencia una visió més interpretativa en la formació, cosa que permet enfocaments diversos a l'hora de plantejar les assignatures. Per una banda, es considera positiu per l'aprenentatge informal del professorat, atès que tenen més marge per incorporar els aspectes apresos mitjançant aquestes vies. Tot i així, en altres casos, s'esmenta que el fet de no dotar de tanta importància al coneixement respecte altres àmbits també comporta que l'aprenentatge del professorat no es tingui tant en compte. A més, també destaca la idea que els àmbits d'Arquitectura i Enginyeria, així com Ciències, treballen amb un contingut més difícil de cara als estudiants, cosa que comporta que el professorat hagi de dedicar més esforços a realitzar la docència. De la mateixa manera, es menciona que en l'àmbit de l'Arquitectura i Enginyeria les temàtiques evolucionen molt ràpidament i el professorat ha de mantenir-se permanentment actualitzat.

Els docents de Ciències Socials partim de paradigmes més interpretatius a nivell de desenvolupar el coneixement que no pas des d'un paradigma més positivista, que les coses han de ser d'una determinada manera. Dóna peu a que aquests àmbits de coneixement informal tinguin més pes. [PN_PRI_CSOC_F]

Enginyeria és més difícil. I, per tant, no ho tenies prou clar quan eres alumne perquè era molt difícil i t'has d'explicar millor perquè és molt difícil i s'ha d'entendre molt bé. [PN_PRI_ENG_M]

També destaca que les Ciències de la Salut impliquen el contacte i coordinació permanent amb professionals de diferents àrees dins de la disciplina, cosa que comporta una necessitat d'interaccionar amb la resta de professorat i, per tant, aprendre d'aquest. Tanmateix, també es menciona que el professorat d'Arts i Humanitats que arriba a la universitat pot tenir menys interès per la docència, atès que considera la feina com una de les poques sortides professionals que pot tenir.

Els docents que estan dins de l'àmbit de Ciències de la Salut provenen de graus diferents. Això implica força coordinació entre equips i potser això també es trasllada en l'àmbit docent. [PN_PUB_CSAL_M]

Per la gent d'Humanitats o d'Art, la carrera universitària és una de les poques carreres o sortides que tenim. Llavors, que no hi hagin sortides, t'obliga a accedir a coses que a vegades no es volen fer, que és on vull arribar. I això canvia el tipus d'aprenentatge. [PN_PUB_HUM_M]

Un altre element referent a l'organització de la formació universitària està relacionat amb la *gestió de l'avaluació del professorat*, citat per quasi la meitat del professorat participant. Per una banda, hi ha alguns docents que esmenten la utilitat que tenen aquestes enquestes de satisfacció a l'hora de reflexionar sobre la pròpia docència i millorar-la. Malgrat això, aquest feedback sempre es dóna una vegada s'ha acabat l'assignatura, cosa que impossibilita canviar aspectes durant la mateixa. A més, només una part dels estudiants respon a aquestes enquestes

d'avaluació del professorat, fent que el resultat no sigui significatiu. En canvi, però, el feedback d'aquestes enquestes sí que és tingut en consideració per part de les universitats privades i inclús es detecta algun cas on els resultats de les enquestes són vinculants en la retribució del professorat. També es detecta un cas on l'avaluació dels docents no és realitzada només per part dels estudiants, sinó que el propi professorat ha de realitzar una autoavaluació del seu desenvolupament docent. En el cas de les universitats públiques, de vegades ocorre que els resultats de les enquestes no són accessibles pel professorat, els quals acaben no tenint feedback per aquesta via.

O, per exemple, aquí ens passen un qüestionari que ens avaluen als professors. Això ens fa reflexionar i ens ajuda a millorar. [PN_PUB_ENG_F]

Els estudiants fan l'enquesta amb poques garanties que la facin tots. Per tant, et plantejes fins a quin punt té valor quantitatiu perquè normalment després es fa una lectura quantitativa d'això i no acaba de servir. [PN_PRI_HUM_F]

Yo he entrado varias veces en estas encuestas y no puedo consultar los resultados. [PN_PUB_CSAL_F]

Un altre dels elements emergents és l'*adaptació als estudiants*, citat per menys de la meitat del professorat. Aquest aspecte, que es vincula exclusivament a les universitats privades, es refereix al fet que el professorat s'adapta a les necessitats dels estudiants. En aquest sentit, el professorat de les universitats privades tendeix a mantenir una relació molt propera amb l'alumnat que no només es centra en l'aspecte acadèmic, sinó també en el personal.

Aquí potser t'adaptes molt més al públic que tens, als estudiants. [PN_PRI_CSOC_F]

La proximitat que tens amb l'alumne a la privada que no el tens a la pública. És a dir, nosaltres tenim un grup per any. Doncs tots coneixem a tots. [PN_PRI_ENG_F]

En menor mesura, també ha aparegut una altra categoria referent la *mida dels grups-aula*. En aquest sentit, el fet que a les universitats privades els grups d'estudiants són més reduïts que els de les universitats públiques implica un major coneixement entre estudiants i professorat. No obstant, a la universitat pública els grups també són reduïts en el cas d'assignatures optatives, cosa que permet una major interacció entre docents i discents.

Llavors, també són grups molt petits de 10 o 12 persones i això també suposa un tracte molt individualitzat. [PN_PRI_CSOC_F]

Tinc dos grups de l'assignatura troncal que serien uns 170 estudiants, dels quals no pots recordar totes les cares, naturalment. Després també tinc una optativa, que de per si són números més reduïts d'estudiants, i aquí sí que recordes més els estudiants. [PN_PUB_CSAL_M]

Una altra categoria que també ha aparegut de forma minoritària és la *mida de la institució*. En la línia anterior, es fa referència que la mida de la universitat és

menor en el cas de les privades, cosa que fa que els professors es coneguin més entre ells, així com també amb l'alumnat. Aquest fet afavoreix més l'intercanvi entre els diferents agents i, consegüentment, les oportunitats d'aprenentatge.

Perquè som més petits, hi ha més col·lació, més col·lectivitat, més osmosi. No és el "profesor y los alumnos". O sigui, estem molt més barrejats. [PN_PRI_CC_M]

Per últim, amb una aparició menor, també s'ha mencionat un altre element organitzacional relacionat amb la *burocratització de la docència*. En aquest sentit, es fa palès que a les universitats públiques existeixen processos burocràtics més establerts a l'hora de modificar aspectes sobre docència. Per exemple, és difícil introduir canvis metodològics a les assignatures o bé endegar projectes sobre docència, atès que cal seguir un procediment establert que comporta que els canvis no puguin portar-se a terme de forma immediata. Tot i així, s'observa que a les universitats privades també han de seguir processos de qualitat en la docència que el professorat considera burocràtics i els resten temps de les altres funcions professionals.

A nivell de la universitat pública tot és tan administrativament complex, que penso que a les institucions privades malgrat també és així de complicat, però hi ha un marge de recursos econòmics que permeten que això es pugui implementar. [PN_PUB_CSAL_M]

7.7. A mode de resum

El present capítol detalla els resultats derivats del qüestionari i l'entrevista referents a la caracterització de les diferents variables entorn l'aprenentatge informal a les universitats analitzades. Tot seguit, s'exposa un resum dels principals resultats segons cada variable d'estudi.

Sobre els motius de la realització d'aprenentatge informal:

- La majoria de professorat universitari novell realitza aprenentatge informal sobre docència. A més, aquest aprenentatge està relacionat en millorar aspectes sobre la pròpia pràctica docent i es considera important pel propi desenvolupament professional.
- Una minoria de professorat universitari novell ha realitzat formació reglada sobre docència. Aquest fet, juntament amb la necessitat d'adaptar-se al context i la manca d'oferta de formació reglada, semblen ser els motius principals per a la realització d'aprenentatge informal.

Sobre les competències docents desenvolupades a través de l'aprenentatge informal:

- Una de les competències docents més desenvolupades a través de l'aprenentatge informal és la reflexió crítica, atès que el professorat li atorga una importància cabdal per la seva tasca docent. Una altra competència adquirida informalment és la comunicativa, ja que el professorat percep que és difícil d'aprendre-la de forma reglada.

- Les competències docents menys desenvolupades han estat la tutorització i la coordinació docent, ja que al professorat novell no se'ls solen assignar tasques vinculades a aquestes dues competències.
- En general, a mesura que el professorat ha fet més ús de les vies d'aprenentatge informal, també atorga una major utilitat a aquestes per tal d'aprendre sobre docència.

Sobre les vies d'aprenentatge informal:

- Les vies d'aprenentatge informal més utilitzades per aprendre sobre docència són la reflexió sobre la pròpia experiència, derivada de la voluntat d'anàlisi i de millora del professorat, i parlar amb els companys/es, amb els quals es tendeix a comentar aspectes de la docència en les converses diàries.
- Les vies d'aprenentatge informal menys utilitzades són les activitats socials o culturals, les quals no es solen dur a terme o bé no es troba la seva vinculació amb la docència, i el contacte amb familiars o amigats docents, atès que no tothom en té. Així mateix, el feedback dels companys/es també s'utilitza poc, ja que a les universitats no hi sol haver una observació prèvia que permeti valorar la docència entre iguals.

Sobre els elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal:

- La disposició dels espais arquitectònics és l'element més ben valorat a l'hora de promoure l'aprenentatge informal, ja que es solen compartir despatxos i, consegüentment, es promou la interacció amb els companys/es. A més, les relacions entre el professorat, que solen ser positives, també incentiven l'aprenentatge informal.
- L'element organitzacional que menys facilita l'aprenentatge informal és el procés d'acreditació del professorat, atès que es tracta d'un procediment burocràtic que dóna més importància a la recerca que a la docència.

Sobre les diferències entorn a les variables sociodemogràfiques:

- La tipologia d'universitat, l'àmbit de coneixement i el gènere són les variables sociodemogràfiques que més diferències significatives presenten entorn als diversos elements que caracteritzen l'aprenentatge informal.

Capítol 8. Resultats entorn el model de foment de l'aprenentatge informal

En el present capítol, s'aborden els resultats que donen resposta al segon objectiu general de la recerca i als seus corresponents objectius específics. En primer lloc, s'introdueixen els resultats vinculats a les propostes institucionals de foment de l'aprenentatge informal, els quals emergeixen del qüestionari i de l'entrevista a professorat universitari novell. Seria precís esmentar que, en aquest capítol, no s'explicita el perfil dels participants d'aquestes dues tècniques de recollida de dades, atès que ja ha estat detallat al capítol 7. Posteriorment, s'explica el procés de disseny del model de foment de l'aprenentatge informal provisional, el qual s'ha nodrit a partir de les propostes i estratègies d'acció valorades pel professorat novell. Posteriorment, s'introdueix el model provisional de foment de l'aprenentatge informal en docència que ha derivat d'aquestes propostes abans de ser validat.

Tot seguit, es detalla el procés de validació de l'esmentat model, el qual s'ha realitzat mitjançant la realització de tres grups de discussió formats per professorat universitari amb càrrecs institucionals, així com per persones expertes en la temàtica. En concret, s'explicita el perfil de participants als grups de discussió i s'analitzen les valoracions realitzades vers els principis d'intervenció, les propostes i les estratègies d'acció. Finalment, es presenta de nou el model de foment de l'aprenentatge definitiu, tornant a incloure els elements ja presents al model provisional, però incorporant les millores emergides als grups de discussió incorporades.

Seria precís esmentar que el capítol inclou tant el model provisional (vegeu epígraf 8.3.) com el model definitiu (vegeu epígraf 8.5.). Malgrat que la informació inclosa és similar, s'ha cregut convenient mostrar ambdós models per tal d'evidenciar el procés seguit en la seva elaboració. Per tant, primerament s'inclou el model provisional a partir de les propostes i estratègies d'acció suggerides pel professorat novell i, posteriorment, el model definitiu, el qual ha desembocat de la millora del primer a partir de les valoracions dels caps de Departament i persones expertes.

8.1. Propostes pel foment de l'aprenentatge informal

El qüestionari ha inclòs propostes pel foment de l'aprenentatge informal en docència, les quals s'han valorat en *Gens*, *Poc*, *Regular*, *Bastant* o *Molt*, segons la necessitat de fomentar-les en l'organització. En aquest sentit, més la meitat del professorat ha considerat les diferents propostes com a necessàries per tal d'afavorir l'aprenentatge informal, excepte dues: la modificació de l'espai físic i la diversificació de les tasques professionals (vegeu Taula 117). Addicionalment, el qüestionari incorporava una pregunta oberta per tal que el professorat pogués explicitar altres propostes institucionals per tal de fomentar l'aprenentatge informal que no haguessin estat proposades al qüestionari. Tot i així, cap dels docents han omplert aquest apartat.

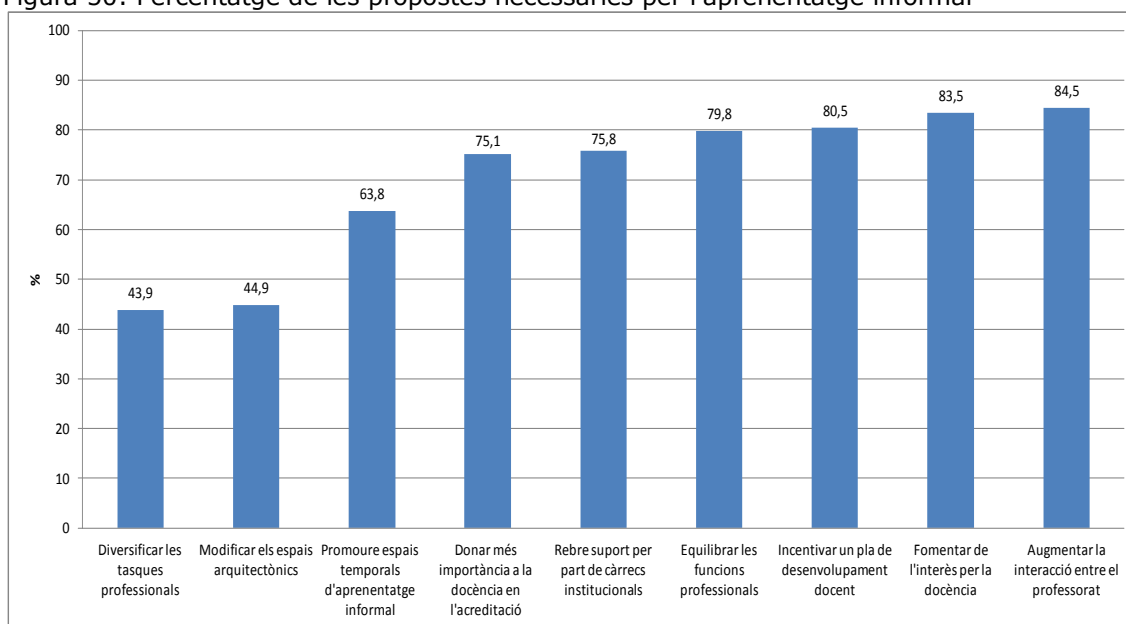
Taula 117: Freqüències de les propostes pel foment de l'aprenentatge informal

	Gens	Poc	Regular	Bastant	Molt
Modificar els espais arquitectònics	9,2%	19,5%	26,4%	28,4%	16,5%
Promoure espais temporals d'aprenentatge informal	3,2%	11,7%	21,2%	41,1%	22,7%
Fomentar l'interès del professorat per la docència	1,2%	3,5%	11,7%	31,9%	51,6%
Augmentar la interacció entre el professorat	1%	3,5%	11%	33,4%	51,1%
Diversificar les tasques professionals	6%	19,5%	30,7%	28,4%	15,5%
Equilibrar les funcions professionals	1,7%	5,7%	12,7	26,7%	53,1%
Rebre suport per part de càrrecs institucionals	1,5%	6,2%	16,5%	36,9%	38,9%
Donar importància a la docència en l'acreditació	3,2%	6%	15,7%	32,4%	42,6%
Incentivar un pla de desenvolupament docent	1%	4,7%	13,7%	30,9%	49,6%

Font: Elaboració pròpia.

Amb l'objectiu de realitzar més anàlisis, s'han agrupat les respostes *Gens*, *Poc* i *Regular* en una categoria i *Bastant* i *Molt* en una altra. En aquest sentit, la proposta que s'ha considerat més adient per fomentar l'aprenentatge informal per part del 84,55% del professorat és augmentar la interacció entre el professorat, seguida per fomentar l'interès per la docència del professorat, mencionada per un 83,5% dels participants. Seguidament, també s'observa que el 80,5% de docents reclamen necessitat de desenvolupar un pla de desenvolupament docent i un 79,8% aposten per equilibrar les funcions professionals. Pel que fa a les propostes que es consideren menys necessàries per implementar a nivell institucional, aquestes són la modificació d'espais arquitectònics i la diversificació de tasques professionals, les quals només han estat valorades com a necessàries pel 44,9% i 43,9% de docent respectivament (vegeu Figura 50).

Figura 50: Percentatge de les propostes necessàries per l'aprenentatge informal



Font: Elaboració pròpia.

Complementàriament, també s'ha aplicat la prova del Chi-quadrat per tal d'identificar si les propostes pel foment de l'aprenentatge informal divergeixen segons les diverses variables sociodemogràfiques que conformen el perfil del professorat (vegeu Taula 118).

Taula 118: Significació de la prova del Chi-quadrat entre les propostes pel foment de l'aprenentatge informal i les variables sociodemogràfiques

	Significació asimptòtica (bilateral)								
	Universitat	Tipologia d'universitat	Àmbit de coneixement	Categoria professional	Gènere	Edat	Anys d'experiència en docència universitària	Anys d'experiència a la universitat actual	Anys d'experiència no universitària
Modificar els espais arquitectònics	0.731	0.367	0.077	0.425	0.003	0.749	0.027	0.666	0.485
Promoure espais temporals d'aprenentatge informal	0.550	0.828	0.436	0.224	0.014	0.692	0.634	0.411	0.719
Fomentar l'interès del professorat per la docència	0.049	0.001	0.506	0.601	0.622	0.281	0.453	0.691	0.599
Augmentar la interacció entre el professorat	0.001	0.000	0.362	0.753	0.293	0.795	0.158	0.515	0.858
Diversificar les tasques professionals	0.124	0.839	0.320	0.578	0.284	0.201	0.794	0.568	0.835
Equilibrar les funcions professionals	0.344	0.210	0.685	0.085	0.452	0.009	0.906	0.887	0.007
Rebre suport per part de càrrecs institucionals	0.906	0.618	0.796	0.322	0.023	0.802	0.728	0.364	0.849
Donar importància a la docència en l'acreditació	0.737	0.598	0.574	0.379	0.032	0.368	0.404	0.177	0.658
Incentivar un pla de desenvolupament docent	0.739	0.664	0.379	0.979	0.000	0.310	0.155	0.064	0.264

Font: Elaboració pròpia.

Analitzant els resultats de la prova del Chi-quadrat (vegeu Taula 118), s'identifica que tan sols una de les propostes no presenta cap diferència per cap de les variables sociodemogràfiques, com és diversificar les tasques professionals. En canvi, la resta de propostes sí que presenten diferències estadísticament significatives segons algunes variables sociodemogràfiques.

En primer lloc, pel que fa la **proposta de modificar els espais arquitectònics** s'observen diferències significatives segons dues variables. La primera d'elles és el *gènere* ($\chi^2 = 8.867, p = 0.003$), sent les persones del gènere femení les que més coincideixen en la importància d'aquesta proposta, concretament un 52% d'elles. En canvi, només un 37,1% de professorat de gènere masculí pensa que aquesta proposta s'hauria d'implementar per fomentar l'aprenentatge informal. La segona variable sociodemogràfica on s'han identificat diferències a l'hora de valorar la mencionada proposta ha estat els *anys d'experiència en docència universitària* ($\chi^2 = 11.002, p = 0.027$). En aquest sentit, el grup de professorat que menys sentit veu a la proposta és aquell que té entre 1 i 2 anys d'experiència docent, atès que només aposta per aquesta acció el 31,5% d'ells. En canvi, aquesta proposta és més recolzada per part dels docents que tenen fins a un any d'experiència i entre 2 i 3 anys d'experiència, concretament per part del 51,9% i 53,6% d'ells.

Respecte la proposta de **promoure espais temporals d'aprenentatge informal**, només s'han identificat diferències en la valoració segons el *gènere* ($\chi^2 = 6.074, p = 0.014$). Així doncs, les persones de gènere femení són aquelles que la valoren més positivament, concretament en un 69,6% dels casos. En canvi, només un 57,7% de les persones de gènere masculí pensen que aquesta proposta és necessària.

Sobre la proposta referent al **foment de l'interès del professorat per la docència**, s'observen diferències segons la universitat i la tipologia d'universitat. Pel que fa la *universitat* ($\chi^2 = 12.685, p = 0.048$), es pot identificar que mentre que un 73,7% de docents de la Universitat Internacional de Catalunya o un 75% de la Universitat Ramon Llull donen suport a la proposta, aquest percentatge arriba fins el 90% en el cas de la Universitat de Barcelona. En aquesta línia, també s'observen diferències respecte la *tipologia d'universitat* ($\chi^2 = 10.496, p = 0.001$). Mentre que un 87,4% del professorat d'universitats públiques esmenta la necessitat d'aquesta proposta, en el cas de les universitats privades només la suporta un 74,1%.

Respecte la proposta d'**augmentar la interacció entre el professorat** s'observen diferències per tres de les variables sociodemogràfiques. La primera d'elles és la *universitat* ($\chi^2 = 21.095, p = 0.001$). Per exemple, un 68,4% del professorat de la Universitat Internacional de Catalunya i un 76,3% de la Universitat Ramon Llull considera interessant aquesta proposta, estant per sota d'altres universitats com la Universitat de Barcelona o la Universitat Pompeu Fabra, on un 92,2% i 90,1% de professorat respectivament la troben necessària. La segona variable on s'han identificat diferències significatives és la *tipologia d'universitat* ($\chi^2 = 13.508, p = 0.000$). En la línia dels resultats previs, el professorat d'universitats públiques considera més important implementar aquesta proposta, concretament en un 88,8% dels casos. En canvi, només un 74,1% del professorat d'universitats privades aposta per aquesta acció.

Pel que fa a **l'equilibri de les funcions professionals**, s'han identificat diferències en dues de les variables sociodemogràfiques. Un d'elles és *l'edat* ($\chi^2 = 9.494, p = 0.009$). En aquest sentit, s'observa que el col·lectiu de 40 a 67 anys és aquell que considera que menys és necessària aquesta proposta, ja que només el 65,5% d'ells la valora com a interessant. L'altra variable és *els anys d'experiència no universitària* ($\chi^2 = 9.906, p = 0.007$). En aquest sentit, mentre el 66,2% de docents que tenen més de 6 anys d'experiència no universitària pensa que aquesta proposta és necessària, el percentatge augmenta fins el 83,6% en el cas dels docents sense experiència en nivells educatius no universitaris.

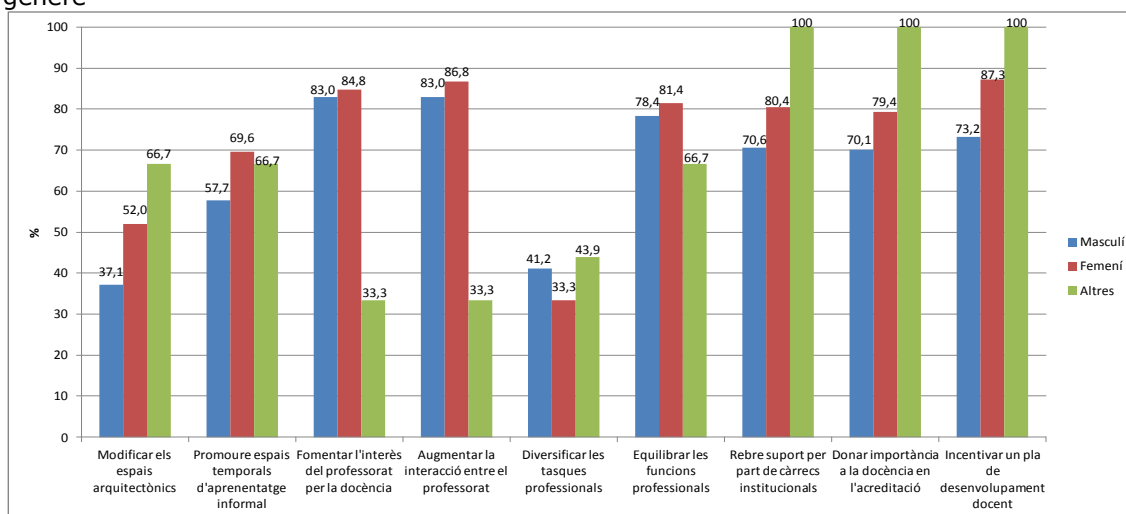
Respecte la proposta de **rebre suport per part dels càrrecs institucionals**, només s'han identificat diferències en la seva valoració respecte el *gènere* ($\chi^2 = 5.153, p = 0.023$). En aquest sentit, s'observa que els docents de gènere masculí són aquells que menys consideren necessària aquesta proposta, en concret un 70,6% d'ells. En canvi, un 80,4% de les professores de gènere femení valoren positivament aquesta acció.

Pel que fa a **donar importància a la docència en l'acreditació** ($\chi^2 = 4.580, p = 0.032$) també s'ha identificat que les professores de gènere femení sol·liciten de forma estadísticament diferenciada aquesta proposta. Concretament, ho fan el 79,4% d'elles en comparativa amb el 70,1% de professorat de gènere masculí.

Per últim, respecte la proposta **d'incentivar un pla de desenvolupament docent** també s'han identificat diferències respecte el *gènere* ($\chi^2 = 12.473, p = 0.000$). En aquest cas, la proposta només ha estat valorada per un 73,2% dels docents de gènere masculí, mentre que aquest percentatge augmenta fins el 87,3% en el cas de les docents del gènere femení.

Si s'analitzen les dades segons les variables sociodemogràfiques, es pot observar que el gènere és la variable que ha valorat de forma diferenciada gran part de les propostes pel foment de l'aprenentatge informal (vegeu Figura 51). Seria precís esmentar que en el cas de la Figura 51 s'han inclòs els percentatges d'altres gèneres, malgrat que a la prova del Chi-quadrat no s'han tingut en consideració al tenir una representació massa reduïda a la mostra.

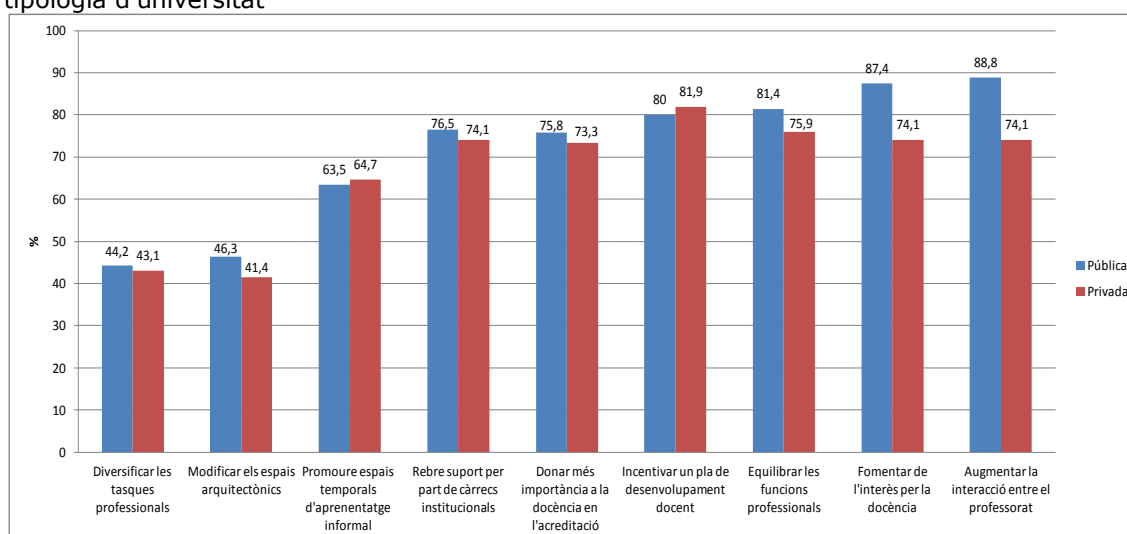
Figura 51: Percentatge de les propostes necessàries per l'aprenentatge informal segons el gènere



Font: Elaboració pròpia.

Per altra banda, a l'entrevista es va presentar el gràfic dels resultats segons la tipologia d'universitat ja que, tot i que aquesta variable presentava diferències només en dos ítems, havia presentat diferències en la majoria dels ítems de les altres variables corresponents a les competències docents, les vies d'aprenentatge informal i els elements organitzacionals i, per tant, era interessant conèixer el perquè de les diferències entre les propostes en els casos que aquestes existeixen, com és el foment de l'interès del professorat per la docència i la necessitat d'augmentar la interacció entre el professorat. En aquests dos casos, s'observa com els docents de la universitat pública reclamen amb més intensitat ambdues propostes respecte el professorat de la universitat privada (vegeu Figura 52).

Figura 52: Percentatge de les propostes necessàries per l'aprenentatge informal segons la tipologia d'universitat



Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa els resultats de l'entrevista, aquests han permès concretar algunes de les propostes contemplades al qüestionari, així com afegir-ne d'altres que el professorat novell consideraria interessants per tal de fomentar l'aprenentatge informal en docència (vegeu Taula 119). Cal tenir en compte que a la taula 119 es presenta el percentatge de vegades que s'ha mencionat cada proposta, però les valoracions de les propostes poden ser positives o negatives.

Taula 119: Percentatge de les propostes pel foment de l'aprenentatge informal sobre el total de participants

Categories	Sub-categories	Percentatge de vegades referenciat
Elements arquitectònics	Modificar els espais arquitectònics	30%
Cultura	Fomentar l'interès per la docència	55%
	Mostrar la funció docent als estudiants universitaris	5%
Clima	Augmentar la interacció entre el professorat	70%
Assignació de tasques	Equilibrar les funcions professionals	45%
	Tenir en compte els interessos del professorat a l'hora d'assignar assignatures	40%
	Diversificar les tasques professionals	30%
	Augmentar el temps de preparació de la docència	5%

	Incorporar el professorat en projectes de recerca	5%
Lideratge	Rebre suport per part de càrrecs institucionals	65%
	Desdibuixar les jerarquies	10%
Política laboral	Donar més pes a la docència a l'acreditació i a la selecció de professorat	60%
	Incentivar un pla de desenvolupament docent	40%
	Millorar les condicions laborals del professorat	30%
Política de formació	Promoure espais d'aprenentatge informal	65%
	Augmentar la formació reglada	50%
	Observar les classes d'altres companys/es	20%
	Crear una mentorització entre professorat	10%
	Generar material audiovisual sobre docència	5%
Organització de la formació universitària	Augmentar els recursos destinats a la docència	15%
	Baixar la ràtio d'estudiants per classe	10%

Font: Elaboració pròpia.

La primera proposta fa referència als elements arquitectònics. Concretament, el suggeriment de **modificar els espais arquitectònics** s'havia valorat com a poc necessari per fomentar l'aprenentatge informal. Tot i així, s'havien detectat diferències significatives en el gènere, sent les persones de gènere femení aquelles que més reclamaven com interessant aquesta acció. Tot i que a les entrevistes aquesta proposta ha estat citada per menys de la meitat del professorat, no s'han pogut identificar explicacions diferenciadores segons el gènere. De fet, la majoria de cites consideren que els espais arquitectònics de la universitat no impedeixen l'aprenentatge informal i que, per tant, no seria necessari modificar-los. A més, també es considera que aquesta acció comportaria un canvi estructural i seria difícil d'implementar, ja que implicaria canviar l'estructura dels diferents edificis que conformen la universitat. Només s'observa una referència que indica clarament que caldria modificar els espais, concretament les aules. D'aquesta manera, es podrien implementar metodologies diverses a la docència, cosa que faria incrementar l'aprenentatge tant d'estudiants com de professorat.

Igual que el tema arquitectònic, és difícil canviar-ho d'un dia per un altre.
[PN_PRI_CSOC_F]

Els espais arquitectònics estaria bé, però no ho veig una cosa vital perquè al final tenim l'edifici que tenim i està prou bé i no ens podem queixar. Seria un canvi molt estructural. [PN_PUB_ENG_M]

Sobre la cultura organitzacional, s'han identificat un parell de propostes al respecte. La primera d'elles ha estat **fomentar l'interès per la docència**, la qual ja havia estat inclosa prèviament al qüestionari. Concretament, els resultats quantitatius apuntaven una necessitat d'aquesta acció per part d'un gran nombre de professorat, especialment per part d'aquells pertanyents en universitats públiques. En el cas de les entrevistes, més de la meitat de docents entrevistats ha fet referència a aquesta proposta, amb una major incidència per part d'aquells docents d'universitats públiques. Les opinions sobre aquesta proposta són molt diverses. En primer lloc, hi ha professorat d'ambdues tipologies d'universitat que esmenta que ja té interès per la docència i, per tant, no necessita que la institució el fomenti més. De fet, esmenta que aquest interès ha de ser intrínsec del professorat que ha escollit treballar a la universitat.

A mi m'interessa la docència. No necessito que es fomenti. En general, a la gent ja li agrada fer docència. No sé si s'ha de fomentar. [PN_PUB_CC_M]

No obstant, bastant professorat de la universitat pública ha mencionat la importància d'aplicar aquesta proposta, ja que en alguns casos hi ha la percepció que el professorat no interès per la docència, sinó que està més interessat en investigar. Per tant, seria necessari potenciar la funció docent, equilibrant les dedicació de les diferents funcions professionals i equiparant la docència amb la recerca, tant en el si dels centres docents com en els processos d'acreditació. Així mateix, una manera de fomentar l'interès per la docència també seria evidenciar l'impacte social de la mateixa, així com mostrar la seva importància pel desenvolupament professional pel professorat.

I tot va molt lligat al tema de fomentar l'interès per la docència. Fins que no ens creguem que la docència és igual d'important que la recerca i els processos d'acreditació ho reflexin... [PN_PUB_CSOC_F]

Si et redueixen el nombre d'alumnes, o si fas menys hores, o si tens més hores per donar el mateix temari, o el què sigui, les condicions aquestes fomentarien l'interès per la docència. [PN_PUB_CSAL_M]

Per al seva banda, el professorat de la universitat privada s'atreveix a valorar que l'interès del professorat per la docència de les universitats públiques és menor que en els centres de titularitat privada. En canvi, explicita que les universitats privades donen molta importància a la docència, però no adopten els recursos necessaris per a desenvolupar adequadament aquesta funció. Així mateix, també es considera positiu que des de l'organització es transmeti que la docència pot ser enriquidora de cara el professorat.

Fomentar l'interès per la docència, sí. És que la docència es dóna per entesa o es dóna per sabuda i alhora amb Bolonya s'ha defensat molt que ha de ser innovadora, que ha de partir tota una transformació, però realment la universitat no hi ha posat gaires recursos. [PN_PRI_HUM_F]

Crec que sí que és necessari augmentar l'interès i fer veure que la docència també pot ser enriquidora per la persona. [PN_PRI_CC_F]

A part, també ha aparegut una proposta relacionada amb la cultura organitzacional, basada en **mostrar la funció docent als estudiants universitaris**. D'aquesta manera, si el professorat mostra als estudiants la possibilitat de realitzar carrera acadèmica, també seria important mencionar la docència com una de les funcions a realitzar, posant-la al mateix nivell que la resta de funcions. Així, quan els futurs docents universitaris ho comencin a ser, atorgaran més valor a la docència.

Potser incentivar en les assignatures de la carrera la importància de la docència. Per tant, saps que quan et dediquis a la investigació o a la universitat també faràs aquelles tasques. [PN_PUB_HUM_M]

Una altra proposta mencionada ha estat relacionada amb el clima organitzacional. En concret, l'acció suggerida es basava en **augmentar la interacció entre el professorat**, la qual ha havia estat inclosa prèviament al qüestionari. En els

resultats quantitatius, aquesta proposta havia estat de les més valorades positivament per fomentar l'aprenentatge informal, sent els docents d'universitats públiques. A les entrevistes, una majoria de professorat ha fet referència a aquesta proposta. Segons la tipologia d'universitat, s'observa que el professorat de la universitat privada tendeix a mostrar menys necessitat per fomentar aquesta interacció a les entrevistes perquè consideren que aquesta ja és bona, tot i que també reconeixen que qualsevol iniciativa en aquest sentit seria ben rebuda. Tot i així, també hi ha docents de la universitat privada que reclamen aquesta proposta, explicitant la necessitat de poder interactuar amb professorat més experimentat, cosa que requereix d'una major jerarquització i una major confiança entre els docents. També es fa referència a la necessitat de fer més reunions continuades sobre docència en horaris convinguts per tot el professorat que hi ha de participar.

Fomentar la interacció entre el professorat. Clar, s'ha d'augmentar allà on és insuficient. A les privades hi ha més relació entre el professorat. [PN_PRI_HUM_M]

Tot el tema de reunions, considero que se n'haurien de fer més, però s'haurien de fer més informals, no tant formals. [PN_PRI_CSAL_M]

En canvi, el professorat de la universitat pública està d'acord amb la necessitat d'augmentar la interacció, especialment amb docents amb més experiència per poder aprendre d'ells. En aquest sentit, el fet de compartir diferents assignatures amb diversos docents amb més experiència comporta poder visualitzar diferents estils docents i aprendre'n d'ells. A més, el fet d'augmentar la interacció amb el professorat hauria d'anar relacionat amb una major coordinació amb el professorat de diferents assignatures d'un mateix grau.

La interacció amb els companys novells ja la tens. El què necessites és augmentar la interacció amb els que tenen més experiència. [PN_PUB_CSOC_F]

A part de poder-te relacionar amb els teus estudiants iguals, que això ja ho tens, estaria bé augmentar la interacció entre els diferents coordinadors i estudiants de doctorat perquè puguis veure també els diferents estils de portar assignatures. [PN_PUB_ENG_F]

Un altre conjunt de propostes han sorgit al voltant de l'assignació de tasques. Una de les accions suggerides era **equilibrar les funcions professionals**, que al qüestionari havia emergit com una proposta ben valorada per part del professorat. A les entrevistes, quasi la meitat de professorat n'ha fet referència. En concret, el professorat esmenta que sempre hi ha una funció predominant que resta temps a les altres, ja sigui la docència, la recerca o la gestió. El fet que es doni més importància a la recerca o la gestió, comporta que la dedicació a la docència sigui menor, minvant les possibilitats d'aprenentatge. Així mateix, en els casos que la càrrega docent és més alta, s'observa una desmotivació del professorat al no poder realitzar recerca en major grau.

Hi ha tasques irrellevants que tenen molt pes i que t'impedeixen dur a terme millor la teva feina docent. [PN_PRI_ENG_M]

El tema d'equilibrar les funcions professionals crec que ha sortit tan alt per les altes càrregues docents. Si tu optes a aquesta feina, tu el que realment vols és investigar. Si llavors et posen una alta càrrega docent, veus com la teva vocació potser es veu una mica frenada. [PN_PRI_CC_F]

Per altra banda, una altra proposta ha estat el fet de **tenir en compte els interessos del professorat a l'hora d'assignar assignatures**, el qual ha estat citat per menys de la meitat del professorat. En aquest sentit, es menciona que l'assignació d'assignatures hauria d'anar relacionada amb l'àmbit d'expertesa del professorat i amb el format de classe amb el qual puguin sentir-se més còmodes, fet que actualment sembla no ocórrer. En aquesta línia, seria important que les assignatures tinguessin relació amb el tema de recerca que el professorat està desenvolupant. Així mateix, es proposa una assignació basada en atorgar al docent una assignatura i no diferents parts de varies assignatures, així com distribuir els continguts de les assignatures de manera que el professorat pugui dedicar el temps suficient per treballar-los. També s'esmenta la importància de compartir assignatures amb altres docents per tal de poder aprendre conjuntament.

L'ideal seria que els professors poguessin brillar en allò que són bons. Que de vegades, forcem a persones a fer un tipus de classe que no saben fer, que no poden fer, que no s'hi troben còmodes, i potser aquest tipus de profe ha de ser un profe més de seminari, no tant de classe gran. [PN_PRI_HUM_F]

Jo crec que si la docència tingués relació amb la recerca, la universitat adquiriria molt més nivell. És a dir, la qualitat docent i la qualitat de les classes seria molt més alta. [PN_PUB_HUM_M]

Fomentar la docència compartida. Una cosa tan clara com això podria potenciar noves realitats d'aprenentatge informal. [PN_PUB_CSOC_F]

Amb menys proporció, també s'ha fet menció a la proposta de **diversificar les tasques professionals**, que havia estat prèviament inclosa al qüestionari i valorada com a poc necessària. Les persones entrevistades coincideixen en apuntar que no seria convenient augmentar el nombre de tasques a realitzar, atès que la càrrega de treball que té el professorat ja és prou alta. Tot i així, en algun cas s'esmenta que el fet d'obtenir noves responsabilitats docents podria ser beneficiós vers l'aprenentatge informal, tot i que dependria del nombre de tasques noves i de la seva complexitat.

I diversificar les tasques penso que no cal perquè prou diversificats estem si volem. Si vols fer recerca, fas docència, i a la vegada fas projectes i a la vegada fas mil coses. [PN_PUB_ENG_M]

Depèn del nombre de tasques que incrementis i també depèn de la tasca. Si has de coordinar una assignatura, suposo que la feina serà molt més gran. Si has de tutoritzar un TFG i no ho havies fet mai, suposo que serà assequible. Hi ha diferents graus de tasques. [PN_PUB_CC_M]

També ha aparegut una altra proposta referent a **augmentar el temps de preparació de la docència**, citada per un docent d'universitat privada. En aquest

sentit, es proposa disposar d'un període temporal llarg per dedicar-se a elaborar materials docents.

Donar sis mesos sabàtics per preparar assignatures del curs vinent. Hi hauria una qualitat en la docència. [PN_PRI_HUM_M]

Per últim, ha aparegut una proposta citada per només una persona referent a **incorporar el professorat en projectes de recerca**, especialment per aquells docents associats. Aquesta participació en recerca podria revertir en la docència que realitza aquest professorat i augmentar la seva motivació vers la seva tasca professional.

Facilitar la inclusió en algún proyecto, que fuera extra de lo que es propiamente la docencia, que te den alguna facilidad para unirte a algo, compartir alguna investigación. [PN_PUB_CSAL_F]

Pel que fa a les propostes relacionades amb el lideratge, se n'han identificat dues. La primera és el fet de **rebre suport per part de càrrecs institucionals**, la qual ja s'havia inclòs al qüestionari. De fet, els resultats quantitius havien mostrat diferències significatives en el gènere, sent les persones de gènere femení les que demanaven més aquesta proposta respecte les del gènere masculí. A les entrevistes, el fet de rebre suport per part de càrrecs institucionals també és una de les propostes més mencionades a l'hora de potenciar l'aprenentatge informal, tot i que no s'han pogut trobar explicacions a les diferències de gènere. Aquest suport es pot manifestar de diferents formes, ja sigui donant suport a iniciatives d'aprenentatge informal impulsades pel professorat, tenint en compte les necessitats del professorat novell o simplement mostrant la importància de la docència de cara als nous docents. Tot i així, en alguna ocasió el professorat té la percepció que els càrrecs de govern tenen poca incidència en la pràctica professional dels docents.

Que els càrrecs absorbeixin més les necessitats del professorat sempre és bo. [PN_PRI_HUM_F]

A mi m'ajuda sentir persones que ja són catedràtics o el vicerector o inclús el rector i que t'expliquin com a docents la seva experiència i que et transmetin que realment ho creuen important. [PN_PRI_CSAL_F]

No és que em sigui igual el rector de la universitat, però crec que té poca incidència el meu dia a dia. [PN_PRI_ENG_F]

L'altra proposta relacionada amb el lideratge és **desdibuixar les jerarquies**, mencionades per una minoria de professorat. Per una banda, si es trenqués amb les jerarquies entre professorat existent, els docents amb càrrecs podrien delegar tasques al professorat i poder estar més disponibles. Per altra banda, minvar el pes de les jerarquies existents seria una condició imprescindible per tal que la resta de propostes poguessin aplicar-se adequadament.

El fet de derivar feines, en l'àmbit docent, costa, costa. Perquè hi ha un estatus i aquest estatus és impossible de baixar. [PN_PRI_CSAL_M]

Pel que fa la política laboral, han emergit una sèrie de propostes relacionades. La primera d'elles és **donar més importància a la docència a l'acreditació del professorat**, la qual ja havia estat valorada positivament al qüestionari on també havien aparegut diferències significatives per gènere, sent les dones les que reclamaven més aquesta proposta. A l'entrevista, aquesta acció ha estat mencionada per més de la meitat de professorat, tot i que no s'han evidenciat discursos diferenciadors per motius de gènere. En general, el professorat pensa que caldria tenir més en consideració la docència en el procés d'acreditació dels docents, tot evitant caure en la burocratització de la funció docent. Malgrat això, el fet d'augmentar la importància de la docència en l'acreditació tindria sentit sempre que s'equilibrin la resta de requisits, atès que del contrari podria provocar una major saturació de tasques de cara al professorat. Complementàriament, també es suggereix el fet de demanar algun tipus de formació pedagògica com a requisit per accedir a la posició de professorat universitari. Contràriament, també s'observa algun cas que no considera necessari augmentar el pes de la docència en les acreditacions, atès que aquesta ja es té en compte en aquests processos.

Jo trobaria bé que es donés més importància a la docència en l'acreditació perquè al final t'acredites per ser professor. No pot ser que només es tinguin en compte els articles. [PN_PUB_CC_M]

Donar més importància de la docència a l'acreditació. Perquè no és el mateix una persona que hagi tingut una dedicació docent i una altra no i comprar-les a nivell de producció científica. [PN_PUB_ENG_F]

Si solo subimos el valor que tiene la docencia en las acreditaciones probablemente lo que acabe pasando es que la gente se auto explote más. [PN_PUB_CSOC_M]

No hi estic tant d'acord perquè jo crec que la docència sí que té un pes en les acreditacions. [PN_PRI_CC_F]

A més, menys de la meitat del professorat ha fet referència a la necessitat d'**incentivar un pla de desenvolupament docent**. Aquesta proposta ja havia estat inclosa al qüestionari i, de fet, havia estat valorada de forma altament positiva, especialment de forma significativament més elevada per part del professorat de gènere femení. En canvi, a les entrevistes aquesta proposta ha estat majoritàriament mencionada per professorat de gènere masculí. En general, el professorat esmenta que caldria que existís un pla de desenvolupament docent que establís les diferents possibilitats que té un docent des del moment que inicia la seva trajectòria professional a la universitat. En aquest sentit, caldria que aquest pla especificqués les oportunitats de formació reglada, les possibilitats d'endegar iniciatives d'aprenentatge informal, la realització d'intercanvis a altres universitats i l'adquisició de responsabilitats de forma gradual, entre d'altres. Així mateix, caldria que aquest pla no fos imposat des de l'organització universitària, sinó que caldria consensuar-lo amb el professorat novell. Per altra banda, també s'ha explicat que en el cas de professorat associat podria ser que aquesta proposta no sigui tant necessària, atès que el seu objectiu professional no és la docència, sinó que aquesta és una activitat que realitza de forma complementària a la seva feina principal.

Llavors, tenir una mica de pla. Doncs mira, tu comences a donar classe i quines opcions tens al ser docent? Pots fer intercanvis? Pots muntar un workshop? O com es demanen ajudes europees. Si poguessis veure una mica les opcions que tens i ser coneixedor d'aquestes opcions, crec que et donaria més tranquil·litat de cara al professorat novell. [PN_PRI_ENG_F]

Jo tinc una altra feina, no em dedico en exclusiva en això. O sigui, com jo ho faig com un hobby. Els ingressos o la retribució que obtinc per això m'està bé. Si em dediquéssis exclusivament en això, si hi hagués incentius o un pla de desenvolupament seria fonamental. [PN_PRI_CSOC_M]

Per últim, s'ha fet referència a la necessitat de **millorar les condicions laborals del professorat** de forma més minoritària. En aquest sentit, es posen de manifest certes condicions laborals del professorat associat. Els docents reclamen poder estar contractats més hores a la universitat per poder disposar de més temps per preparar i realitzar la docència. Així mateix, també es fa referència a la precarietat dels contractes, que presenten una remuneració baixa de cara al professorat, cosa que repercuteix en la docència i també a l'aprenentatge sobre la mateixa. A més, també es menciona la inestabilitat dels seus contractes, cosa que fa que la seva continuïtat en la docència no estigui garantida. En el cas de la universitat pública es fa referència a les poques possibilitats de continuar exercint la docència a la universitat a causa de la manca d'oferta de places més estables.

Tenint més hores a la facultat. El problema és això, que clar, també estar més hores a la facultat implica no poder treballar en un altre lloc. Estar més hores aquí, tu pots estar-hi, però no les estàs cobrant. Llavors, al no estar-les cobrant, tampoc et dona.. [PN_PRI_CSAL_M]

És el què té la privada i el part-time, no? Que al final la privada pot canviar de direcció i, per tant, no tens seguretat. En realitat, si la feina està ben feta no tens perquè patir, però... [PN_PRI_ENG_F]

Per tant, potser donant més possibilitats a la gent a fer carrera universitària, potser així s'incentivaria una mica que la gent es preparés. Clar, si tu t'estàs preparant i després et fotes al carrer dius "Per què ha servit el meu temps?" [PN_PUB_HUM_M]

Pel que fa a la política de formació, també s'han esmentat diverses propostes. La primera d'elles ha estat **promoure espais d'aprenentatge informal**, la qual ja havia estat incorporada al qüestionari. Els resultats quantitatius mostraven diferències significatives en el gènere, sent els professors de gènere masculí aquells que menys interessant trobaven aquesta acció. A les entrevistes, però, no s'observen discursos diferenciadors entre gènere i, de fet, hi ha hagut més referències a aquesta categoria per part de professorat de gènere masculí. En general, les persones entrevistades coincideixen en apuntar que seria interessant promoure espais d'aprenentatge informal, els quals poden prendre format de seminari o jornada basats en l'intercanvi d'experiències. Per una banda, es menciona que seria positiu que en aquestes trobades hi assistís professorat amb diferents graus d'experiència, de manera que els docents novells poguessin aprendre de les persones que tenen un bagatge superior en temes de docència. Així mateix, no només es fa referència al nombre d'anys d'experiència, sinó també la

dedicació i implicació en la docència, així com unes bones valoracions per part de l'alumnat.

El tema de promoure espais temporals d'aprenentatge informal estaria bé. Un espai d'intercanvi entre professorat més sènior i professorat més novell. [PN_PRI_CSOC_F]

Si penso en espais d'aprenentatge real, podria ser que els professors més ben valorats pels estudiants se'ls hi proposés fer uns seminaris de docència. [PN_PUB_CSOC_F]

Per una altra banda, també es menciona que seria positiu que en aquestes trobades hi assistís professorat de diferents àmbits de coneixement per tal de poder aprendre una major diversitat d'estratègies metodològiques. També es destaca que, a part de permetre un aprenentatge sobre aspectes docents, aquests espais també permetrien un major coneixement entre el professorat, cosa que facilitaria la interacció entre docents i, per tant, una major sinergia entre professorat en termes docents. Per altra banda, caldrien trobades individualitzades entre el docent novell i la seva persona de referència a la universitat per fer un seguiment i reflexió de la docència desenvolupada.

Si tinguessis un espai en el què es poguessin reunir els professors de diverses àrees podria ser interessant. [PN_PRI_CSOC_M]

Un altre suggeriment que ha aparegut a les entrevistes ha estat **augmentar la formació reglada**. Tot i que aquesta proposta no s'emmarcaria dins de l'aprenentatge informal, es considera rellevant fer-li esment, atès que ha estat mencionada per la meitat del professorat participant. En aquest sentit, el professorat considera que ja realitza prou aprenentatge informal i que, per contra, té una major necessitat de formacions reglades sobre docència, ja que els aportaria més seguretat. Així mateix, es menciona que caldria una planificació de diverses formacions que tractessin diferents aspectes relacionats amb la docència de forma estructurada. Tot i així, malgrat la necessitat de la proposta, també es fa referència al fet que alguns docents veurien la formació com una càrrega i no hi assistirien.

Per què volem informal si en tenim massa? La meva opinió és que tenim massa informal perquè ens hem d'espavilar. Jo crec que és molt important el formal. [PN_PRI_CC_M]

L'aprenentatge informal més o menys està consolidat, el què ens agradaria és estar segurs que aquest aprenentatge informal és correcte.. [PN_PRI_ENG_F]

Potser si estigués estructurat en forma d'unitats de cursos, que hi hagués un camí a recórrer de cursos que et proporcionin aquestes competències. [PN_PUB_CSAL_M]

Organitzant més cursos que fomentin la docència en la mesura que aquests s'imposin als professors, poden suposar una càrrega més. [PN_PRI_HUM_M]

Tornant a les propostes basades en l'aprenentatge informal, se n'identifica una altra mencionada en menys mesura pel professorat, que tracta d'**observar les classes d'altres companys/es**. En concret, es fa referència al fet de poder assistir a

classes d'altres docents per poder aprendre dels seus estils docents. Així mateix, també es destaca que caldria facilitar l'observació de professorat que és ben valorat pels estudiants per tal de poder aprendre d'aquests referents.

Una cosa que jo proposaria, si jo fos director d'aquesta casa és "Cada any heu d'agafar una assignatura i anar a aquesta assignatura per aprendre l'assignatura i veure com els altres ensenyen". [PN_PRI_CC_M]

De forma més minoritària, també ha aparegut la proposta de crear una **mentorització entre professorat**. En aquest sentit, caldria un major acompanyament del professorat novell, fet al qual se li podria donar resposta mitjançant programes de mentoratge entre professorat més experimentat i professorat novell.

Podria existir la figura del tutor del professor, que es preocupa per tot el que afecta la docència, que no és només el coneixement i les aptituds, sinó també l'estat d'ànim,... [PN_PRI_ENG_M]

Per últim, un dels docents també ha mencionat la proposta basada en **generar material audiovisual sobre docència**. Concretament, s'ha esmentat la possibilitat de crear sèries o pel·lícules protagonitzades per professorat universitari, per visibilitzar la importància social d'aquesta professió i incentivar l'interès per la mateixa dels propis docents.

Seguro que ayuda mucho que salgan series y pelis. Esto llega a mucha gente por la vía emocional, porque mucha gente joven le gusta la serie, se emociona, y a lo mejor su concepción de la docencia cambia. Entonces, que hicieran una serie con profes de universidad. [PN_PRI_ENG_M]

Finalment, han emergit dues propostes vers l'organització de la formació universitària, totes elles mencionades per una minoria de professorat. La primera d'elles és **augmentar els recursos destinats a la docència**. En aquest sentit, es destaca la necessitat d'augmentar la partida pressupostària per formar el professorat sobre aspectes docents.

Crec que una manera de reflexar això és posar diners per la docència. Per exemple, jo puc aconseguir diners per anar a un congrés i aprendre sobre el meu tema de recerca, però jo no puc aconseguir diners per anar a un curs sobre formació sobre docència. [PN_PUB_CSOC_F]

La segona proposta és **baixar la ràtio d'estudiants per classe**. En aquest sentit, el fet de tenir menys alumnes per aula promouria una atenció més personalitzada per part del professorat i l'aplicació d'estratègies metodològiques diverses, així com una major implicació en la docència.

No és el mateix tenir 300 alumnes que una persona que té 100 alumnes. Que després volem atendre la diversitat, volem fer classes participatives,... És a dir, hi ha tot un discurs amb una sèrie d'elements que sembla que hi han de ser obligatòriament que no es poden donar en tots els contextos. Llavors, cal apropar molt més les exigències en la realitat de cada cas i de cada assignatura per sobre de tot. [PN_PRI_HUM_F]

8.2. Procés d'elaboració del model de foment de l'aprenentatge informal

Una vegada plasmat el fenomen de l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell i analitzades les propostes per la promoció d'aquest aprenentatge, s'ha procedit a l'elaboració del model de foment de l'aprenentatge informal. En aquest sentit, s'han tingut en compte les variables sociodemogràfiques que havien reportat més diferències significatives als ítems corresponents a les propostes. Aquestes eren tipologia d'universitat i gènere, sent aquesta última la variable que més diferències ha produït entre el professorat a l'hora de valorar les propostes a implementar. Tot i així, mitjançant les entrevistes no s'han pogut obtenir explicacions a les diferències per gènere, cosa que ha fet que al model no diferenciïn les propostes segons aquesta variable.

En canvi, només dues propostes havien estat valorades de forma estadísticament significativa al qüestionari segons la tipologia d'universitat, però en aquest cas sí que se n'han trobat explicacions a les entrevistes. Per aquest motiu, i comptant que la tipologia d'universitat també ha estat la variable que globalment ha obtingut més diferències en els ítems de les diferents variables, el model provisional ha tingut en compte la tipologia d'universitat a l'hora d'establir les propostes. No obstant, com que hi ha propostes que s'han valorat de la mateixa manera segons el professorat d'universitat públiques i privades, s'ha considerat que aquestes poden ser aplicables a les dues tipologies d'organitzacions. En canvi, les propostes valorades de forma diferenciada s'han concretat de forma específica per cada tipologia de centre. A més, seria precís esmentar que malgrat quasi totes les propostes estan focalitzades en promoure l'aprenentatge informal, també n'hi ha alguna referent a la formació reglada, atenent a les necessitats que han aparegut als resultats derivats del qüestionari i entrevista del professorat universitari novell.

Així doncs, el model es centra en oferir propostes a les organitzacions universitàries per tal que puguin promoure accions concretes i contextualitzades orientades a propiciar l'aprenentatge en docència del professorat universitari novell. En concret, s'han tingut en compte aquelles propostes que al qüestionari han obtingut una acceptació major del 50% del professorat universitari, les quals han estat la majoria de les accions proposades. En concret, les propostes valorades com a necessàries per més del 70% del professorat participant al qüestionari s'han valorat amb un nivell de necessitat alt d'implantació. Aquelles que han estat valorades positivament entre el 50% i el 70%, s'han considerat que tenen una importància mitja pel que fa a la seva implementació. En canvi, aquelles que han estat percebudes com a necessàries per menys de la meitat del professorat s'han considerat propostes de baixa necessitat (vegeu Taula 120).

Taula 120: Propostes derivades del qüestionari segons la seva necessitat d'implementació

Proposta	Necessitat d'implementació	Inclusió en el model
Augmentar la interacció entre el professorat	Alta	Sí
Fomentar l'interès del professorat per la docència	Alta	Sí
Incentivar un pla de desenvolupament docent	Alta	Sí
Equilibrar les funcions professionals	Alta	Sí
Rebre suport per part de càrrecs institucionals	Alta	Sí
Donar importància a la docència en l'acreditació	Alta	Sí
Promoure espais temporals d'aprenentatge informal	Mitja	Sí
Modificar els espais arquitectònics	Baixa	No
Diversificar les tasques professionals	Baixa	No

Font: Elaboració pròpia.

Seria precís esmentar que aquelles propostes que no han arribat a la meitat d'acceptació per part del professorat universitari, com són la modificació dels espais arquitectònics i la diversificació de les tasques professionals, no han estat incloses al model. En aquest sentit, el fet de modificar els elements arquitectònics dels edificis no es considera necessari perquè l'aprenentatge informal ja té lloc amb les infraestructures actuals de la universitat i, a més, seria una acció estructural costosa i difícil de dur a terme a curt termini. Així mateix, la diversificació de tasques professionals ha resultat ser una proposta innecessària, ja que si s'implantés podria ser contraproductiu en termes d'aprenentatge informal. Així doncs, si hi hagués una diversitat de tasques encara major que l'actual, el professorat tindria menys temps per dedicar-se a aprendre sobre docència.

Mentre que les propostes especificades anteriorment (vegeu Taula 120) parteixen dels resultats quantitius, els resultats de les entrevistes han permès obtenir més detalls de la perspectiva de cadascuna d'elles, així com generar-ne de noves. Tot i així, algunes de les propostes han estat mencionades per només un o dos dels docents participants, considerant-se així poc requerides. En aquests casos, si la proposta minoritària tenia relació amb altres propostes mencionades per un nombre més elevat de participants, s'ha fusionat amb la proposta principal articulada com una estratègia d'acció. Per altra banda, quan la proposta minoritària no tenia massa relació amb cap altra proposta considerada com a més necessària, no s'ha inclòs al model.

En aquest cas, al partir d'uns resultats qualitius, s'ha considerat que aquelles propostes que havien estat mencionades per 6 de les 20 persones participants (30%) eren susceptibles de ser incloses al model. Les propostes que havien estat mencionades per menys de 6 docents, però que tenien relació amb altres propostes majoritàries s'han mantingut, articulant-se com a estratègies d'acció concretes. Al seu torn, aquelles que no tenien relació amb altres propostes més majoritàries no s'han incorporat al model. Seria precís esmentar que en el cas de la proposta de diversificar les tasques professionals, se n'havia fet bastant menció a les entrevistes, però en un sentit oposat. Per tant, com que gran part del professorat coincidia en no implementar aquesta proposta, tampoc s'ha considerat la seva incorporació al model (vegeu Taula 121).

Taula 121: Propostes derivades de l'entrevista segons la seva necessitat d'implementació

Proposta	Necessitat d'implementació	Inclusió en el model
Fomentar l'interès per la docència	Alta	Sí
Mostrar la funció docent als estudiants universitaris	Baixa	No
Augmentar la interacció entre el professorat	Alta	Sí
Equilibrar les funcions professionals	Alta	Sí
Tenir en compte els interessos del professorat a l'hora d'assignar assignatures	Alta	Sí
Diversificar les tasques professionals	Baixa	No
Augmentar el temps de preparació de la docència	Baixa	Sí, incorporada com a estratègia d'acció en el marc d'una altra proposta
Incorporar el professorat en projectes de recerca	Baixa	Sí, incorporada com a estratègia d'acció en el marc d'una altra proposta
Rebre suport per part de càrrecs institucionals	Alta	Sí
Desdibuixar les jerarquies	Baixa	Sí, incorporada com a estratègia d'acció en el marc d'una altra proposta
Donar més pes a la docència a l'acreditació i a la selecció de professorat	Alta	Sí
Incentivar un pla de desenvolupament docent	Alta	Sí
Millorar les condicions laborals del professorat	Baixa	Sí, incorporada com a estratègia d'acció en el marc d'una altra proposta
Promoure espais d'aprenentatge informal	Alta	Sí
Augmentar la formació reglada	Alta	Sí
Observar les classes d'altres companys/es	Baixa	Sí, incorporada com a estratègia d'acció en el marc d'una altra proposta
Crear una mentorització entre professorat	Baixa	Sí, incorporada com a estratègia d'acció en el marc d'una altra proposta
Generar material audiovisual sobre docència	Baixa	No
Augmentar els recursos destinats a la docència	Baixa	No
Baixar la ràtio d'estudiants per classe	Baixa	No

Font: Elaboració pròpia.

Així mateix, una vegada establertes les propostes a incloure al model, s'han acabat de concretar les estratègies d'acció, les quals pretenen concretar accions per aconseguir cadascuna de les propostes. Aquestes han estat descrites a l'epígraf 8.1, fruit dels resultats qualitatius, les quals han aportat un detall major sobre la manera d'articular i desenvolupar cadascuna de les propostes institucionals. Les

estratègies d'acció proposades per cada proposta, inicialment, són comunes tant per universitats públiques i privades. Les dues excepcions són les estratègies d'acció corresponents a les propostes d'augmentar la interacció entre el professorat i fomentar l'interès del professorat per la docència, atès que havien estat valorades de forma diferent, des d'un punt de vista estadísticament significatiu.

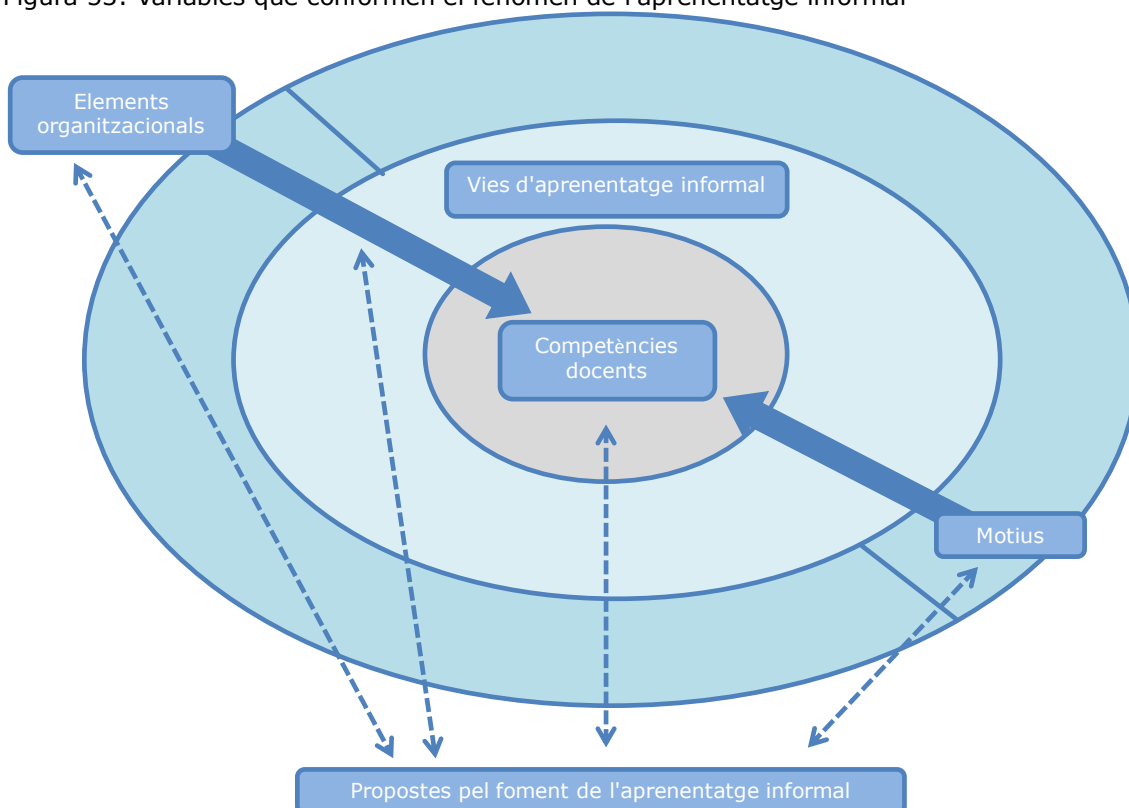
8.3. Model provisional de foment de l'aprenentatge informal

A partir de l'estudi de les propostes organitzacionals valorades pel professorat universitari novell, s'han articulat una sèrie de propostes provisionals, amb l'objectiu de ser enriquides i validades per part de docents amb càrrecs organitzacionals i experts.

8.3.1. Elements que conformen l'aprenentatge informal

L'estudi del fenomen de l'aprenentatge informal a través qüestionaris i entrevistes a professorat universitari novell ha evidenciat que els docents aprenen a realitzar docència majoritàriament a partir de l'aprenentatge informal. De fet, l'estudi ha considerat diferents variables que influeixen en aquest fenomen, cosa que ha possibilitat la comprensió del procés d'aprenentatge informal del professorat universitari i els elements que hi intervenen de forma interrelacionada (vegeu Figura 53).

Figura 53: Variables que conformen el fenomen de l'aprenentatge informal



Font: Elaboració pròpia.

El model pel foment de l'aprenentatge informal parteix de la concepció holística d'aquest procés, el qual està format per quatre variables:

- **Motius per l'aprenentatge informal:** el professorat universitari novell presenta unes raons personals que l'empenyen a aprendre informalment sobre docència. De fet, la majoria d'aprenentatge sobre la funció docent ha estat realitzat de forma informal. El principal motiu és la manca de realització de formació reglada sobre docència, així com la necessitat d'aprendre per tal d'adaptar-se al context on ha de desenvolupar la funció docent.
- **Competències docents:** el professorat novell desenvolupa diferents competències docents a partir de l'aprenentatge informal. Aquelles que aprèn, en major o menor grau, són el domini del contingut, el disseny i planificació docent, la metodologia, l'avaluació, la comunicació, la gestió dels grups, la tutorització, el treball en equip amb altres docents i la reflexió crítica sobre la pròpia docència.
- **Vies d'aprenentatge informal:** les competències docents són adquirides perquè el professorat universitari novell realitza unes activitats d'aprenentatge informal que li permeten anar desenvolupant-les. Algunes d'aquestes vies són portades a terme de forma individual, com la reflexió sobre la pròpia experiència, la cerca de recursos docents o la realització d'altres funcions professionals com la recerca o la gestió. En canvi, hi ha altres activitats que poden ser desenvolupades mitjançant la interacció amb altres persones, ja sigui amb companys docents, amb estudiants o amb persones de fora l'àmbit laboral.
- **Elements organitzacionals:** l'organització universitària influeix en la manera en com l'aprenentatge informal té lloc. En aquest sentit, elements com la cultura organitzacional, el clima, l'assignació de tasques, l'organització de l'ensenyament universitari i la política laboral i de formació poden condicionar positivament o negativament les possibilitats d'aprenentatge informal sobre docència.

La caracterització d'aquests elements ha permès el plantejament de propostes organitzacionals que comportin la modificació d'alguns aspectes de les universitats per tal de promoure l'aprenentatge en docència del professorat novell. Com que l'objectiu de la investigació és contribuir a la pràctica des de la teoria generada, a partir de les propostes mencionades pel propi professorat universitari novell s'ha articulat un model pel foment de l'aprenentatge informal, el qual presenta les **propostes organitzacionals** de forma sistematitzada. Amb aquest model es pretenen orientar accions que es puguin implementar a les universitats participants. Tot i que el model incorpora estratègies d'acció organitzatives concretes per a cada proposta, cadascuna d'aquestes haurà de ser valorada per part de cada institució i adaptada a cada context particular.

Així doncs, aquestes propostes es troben condicionades pels motius de l'aprenentatge informal, les competències docents desenvolupades a través d'aquest aprenentatge, les vies d'aprenentatge utilitzades i els elements organitzacionals que influeixen aquest fenomen. Al seu torn, l'aplicació d'aquestes

propostes ha de permetre modificar aspectes de l'organització universitària, així com ampliar les vies d'aprenentatge informal i permetre l'adquisició de més competències docents.

8.3.2. Principis d'intervenció

El model pel foment de l'aprenentatge informal parteix d'uns principis d'intervenció, que han permès orientar les propostes i les estratègies d'acció concretes vinculades a cadascuna d'elles. A continuació, es detallen els principis a partir dels quals s'ha dissenyat el model:

- El model parteix dels resultats derivats de l'aplicació de 401 qüestionaris i 20 entrevistes a professorat universitari novell. Per tant, les propostes deriven de les necessitats expressades de forma directa per part del col·lectiu al qual es dirigeixen.
- El model es basa específicament en les propostes organitzacionals mencionades com a més necessàries per part del professorat universitari novell de les universitats participants: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Internacional de Catalunya, Universitat Ramon Llull i Universitat Abat Oliba. Aquestes propostes es concreten en estratègies d'acció organitzatives amb l'objectiu de permetre la seva transferència en els contextos analitzats.
- A l'hora de concretar les estratègies d'acció organitzatives es consideren primordialment les propostes organitzacionals. Tot i així, també es tenen en compte la resta de variables, com són els motius per l'aprenentatge informal, les competències docents, les vies d'aprenentatge informal i els elements organitzacionals. El fet de tenir-les en compte ha permès definir estratègies d'acció organitzatives més concretes.
- Tot i que inicialment aquest model s'entenia com un promotor de l'aprenentatge informal, el professorat universitari novell també ha evidenciat una necessitat de formació reglada. Per tant, aquesta tipologia de formació s'ha inclòs al model d'aprenentatge informal, fent-lo així un model integrador de diferents contextos d'aprenentatge.
- El model diferencia algunes propostes segons la tipologia d'universitat, atès que és la variable sociodemogràfica que ha reportat més diferències significatives en els diferents elements que conformen el fenomen de l'aprenentatge informal i de la qual se n'han pogut obtenir més explicacions qualitatives al respecte. Tot i així, les propostes haurien de ser aplicades de forma contextualitzada a cada Departament o Facultat per tal d'adaptar-se encara en un major grau a cada realitat concreta.
- Les propostes i accions explicitades al model poden arribar a promoure l'aprenentatge en docència, sempre i quan hi hagi un compromís conjunt entre el sistema universitari, l'organització universitària i el professorat novell.

- Per a la concreció del model en cada context, seria necessari un procés participatiu entre els diferents agents implicats que inclogués tant el professorat novell com els càrrecs institucionals a nivell de Facultat o Departament. D'aquesta manera, es podrien delimitar conjuntament les necessitats concretes dels docents novells i seleccionar les propostes i estratègies més adequades per tal de donar-hi resposta. Així mateix, cal que la implementació del model tingui suport institucional, sent assumit per l'organització universitària i aprovat pels seus òrgans directius.

8.3.3. Propostes pel foment de l'aprenentatge informal

A continuació, es detallen les propostes organitzacionals que s'han considerat més necessàries per tal de ser implementades en el context analitzat per part del professorat universitari novell (vegeu Taula 122). Cadascuna d'aquestes propostes està relacionada amb un element organitzacional, tot i que és necessari poder considerar la interrelació de les diferents propostes entre si per tal que el canvi sigui més consistent. Així mateix, s'ha estimat un cost i un termini pel seu desenvolupament i aplicació amb l'objectiu d'orientar el procés de canvi organitzatiu. Les propostes haurien de ser impulsades pel professorat amb càrrec institucional dins de cada organització universitària, entenent que són les persones que poden incidir en certs aspectes de caire organitzacional que afectin directament a l'aprenentatge informal en docència. No obstant, seria precís esmentar que les diferents propostes han de ser compartides amb el professorat universitari novell per tal d'implicar-los en el procés de canvi organitzacional i garantir que les accions portades a terme promouen el seu aprenentatge en docència.

Taula 122: Conjunt de propostes organitzacionals englobades dins del model

Elements organitzacionals relacionats	Proposta organitzacional	Cost	Termini
Clima	Augmentar la interacció entre el professorat	Baix	Curt
Cultura	Fomentar l'interès del professorat per la docència	Baix	Llarg
Assignació de tasques	Equilibrar les funcions professionals	Alt	Llarg
	Tenir en compte els interessos del professorat a l'hora d'assignar assignatures	Baix	Llarg
Lideratge	Rebre suport per part de càrrecs institucionals	Baix	Baix
Política laboral	Incentivar un pla de desenvolupament docent	Alt	Llarg
	Donar importància a la docència en l'acreditació	Baix	Llarg
Política de formació	Promoure espais temporals d'aprenentatge informal	Baix	Curt
	Augmentar la formació reglada	Mitjà	Mig

Font: Elaboració pròpia.

8.3.4. Estratègies d'acció organitzatives

A partir de les propostes mencionades per part del professorat novell, s'ha configurat una sèrie d'estratègies d'acció organitzatives per tal de donar resposta a

les necessitats d'aprenentatge del professorat novell de manera que puguin ser aplicables i transferibles als diferents contextos analitzats.

En aquest sentit, per cada proposta s'han establert estratègies d'acció organitzatives concretes pel seu desplegament (vegeu Taula 123). Cal tenir en compte que les dues primeres propostes havien estat valorades de forma significativament diferent segons la tipologia d'universitat. Per tant, es realitzen algunes propostes diferenciades segons si la universitat és pública o privada, així com algunes de comunes. Amb la resta de propostes, s'estableixen les mateixes estratègies d'acció en les dues tipologies d'universitat, les quals haurien de ser valorades per part de cada centre que les volgués implementar.

Taula 123: Estratègies d'acció organitzatives segons la tipologia d'universitat

Proposta organitzacional	Estratègies d'acció organitzatives	
	Universitat pública	Universitat privada
Augmentar la interacció entre el professorat	<ul style="list-style-type: none"> - Consensuar amb el professorat novell els moments per les reunions, considerant les diverses disponibilitats, per tal de vincular-los al centre. - Organitzar trobades entre el professorat novell i el professorat més experimentat. - Crear activitats socials institucionals (lúdiques pel coneixement del professorat). 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar una sèrie de reunions de seguiment entre els coordinadors/es d'assignatura i el professorat novell en diferents moments del curs acadèmic. - Organitzar reunions d'equip docent periòdiques per tal de realitzar seguiment de l'assignatura. - Organitzar clautres d'inici i final de curs entre el professorat de diferents assignatures d'un mateix grau. 	
Fomentar l'interès del professorat per la docència	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar l'impacte de la docència sobre el desenvolupament personal per part del professorat amb càrrecs institucionals. - Incloure al professorat novell en la presa de decisions sobre aspectes docents, conjuntament amb la resta de professorat. - Rebaixar la càrrega de recerca i gestió en benefici de la docència, en els casos on aquestes sigui superiors a la docència. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la realització de la funció docent, deixant al professorat temps per a la seva preparació i formació. - Realitzar una avaluació del professorat considerant amb el mateix pes tant la recerca com la docència. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rebaixar la càrrega de docència, en els casos on aquesta sigui superior a la recerca.

<p>Equilibrar les funcions professionals</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Establir una planificació per a cada docent de les hores dedicades a cada funció professional, de manera que especialment la docència i la recerca estiguin equilibrades. - Considerar un temps per la preparació de la docència i de formació del professorat novell dins de la jornada laboral. - Incorporar al professorat en projectes de recerca que puguin revertir en la docència, en els casos que no hi estiguin involucrats. - Rebaixar la càrrega de recerca i gestió en benefici de la docència, en els casos on aquesta sigui superior a la docència. - Rebaixar la càrrega de docència, en els casos on aquesta sigui superior a la recerca.
<p>Tenir en compte els interessos del professorat a l'hora d'assignar assignatures</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Demanar al professorat novell els seus interessos vers la docència. - Assignar al professorat assignatures relacionades amb el seu àmbit d'investigació. - Assignar assignatures amb docència compartida per fomentar l'aprenentatge conjunt entre professorat. - Mantenir la mateixa assignatura als mateixos docents al llarg de diferents cursos per facilitar la seva millora constant. - Assignar docència en diferents formats (magistrals, seminaris, pràctiques, Treballs de Fi de Grau,...). - Permetre al professorat novell intervenir en decisions sobre les assignatures, com el disseny o l'avaluació. - Concentrar la docència en poques assignatures en lloc d'assignar un elevat nombre de sessions en diferents assignatures.
<p>Rebre suport per part de càrrecs institucionals</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar una sèrie de reunions de seguiment entre els coordinadors/es d'assignatura i el professorat novell en diferents moments del curs acadèmic. - Establir canals de comunicació per tal de sol·licitar suport en la realització de propostes d'innovació en docència o d'activitats formatives dirigides a professorat.
<p>Incentivar un pla de desenvolupament docent</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar diferents oportunitats formatives al llarg de les diferents etapes docents (formació, possibilitat de participar en projectes, adquisició de noves funcions,...). - Planificar la progressiva assumpció de funcions docents (disseny, tutorització, avaluació,...) - Simplificar els tràmits per tal de sol·licitar projectes d'innovació docent o sol·licituds de formació. - Vetllar per la continuïtat i estabilitat del professorat universitari novell. - Vincular les diferents fases de desenvolupament docent a una millora de les condicions laborals del professorat. - Assegurar que el resultat de les enquestes de satisfacció de l'alumnat arribin al professorat novell.

<p>Donar importància a la docència en l'acreditació</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incidir en les institucions de qualitat universitària per tal d'incrementar el pes de la funció de la docència en el procés d'acreditació del professorat. - Tenir en compte els mèrits de docència de manera equilibrada amb la resta de funcions en els processos de contractació de personal a les universitats.
<p>Promoure espais temporals d'aprenentatge informal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organitzar seminaris d'intercanvi d'experiències i de bones pràctiques per part del professorat, ja sigui del mateix o diferent àmbit de coneixement. - Organitzar un programa de mentorització entre professorat novell i professorat sènior. - Planificar sessions d'observació del professorat novell a classes de companys/es amb més experiència. - Planificar sessions d'observació de docents amb experiència a classes de professorat novell, així com sessions posteriors de feedback enfocat a la millora. - Crear una plataforma de recursos docents institucional. - Crear i/o impulsar convocatòries de projectes d'innovació docent. - Crear serveis d'assessorament pedagògic que donin suport al professorat en termes de docència.
<p>Augmentar la formació reglada</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realitzar una detecció de necessitats formatives del professorat universitari novell. - Planificar accions formatives sobre docència universitària que responguin a les necessitats detectades. - Establir un pla de difusió de les accions formatives per assegurar la recepció de l'oferta formativa per part del professorat. - Incentivar de manera institucional al professorat novell l'assistència de les formacions.

Font: Elaboració pròpia.

Les anteriors propostes i estratègies d'acció organitzatives haurien de ser impulsades per part del professorat amb càrrecs institucionals dins de cada universitat mitjançant la configuració d'un programa propi d'intervenció. Tot i així, aquest model no estableix que s'hagin d'implementar totes les propostes i accions, sinó que cada universitat i inclús, Facultat o Departament, ha de realitzar una detecció de necessitats per a la prioritització de les mateixes. Així doncs, les accions proposades no són les úniques que es podrien desenvolupar, atès pot donar-se el cas que una Facultat o Departament tingui unes necessitats específiques que no hagin aparegut a l'estudi i calgui aplicar accions alternatives a les incloses al model.

Tanmateix, s'entén que no totes les propostes incloses en el model poden ser desenvolupades al mateix temps, malgrat la seva interrelació. En conseqüència, és necessari que cada Facultat o Departament valori la rellevància i l'aplicabilitat de cada estratègia i estableixi una planificació de la implementació d'aquestes. En qualsevol cas, és necessari que els canvis organitzacionals estiguin dissenyats i consensuats de forma conjunta amb el professorat novell.

En aquest sentit, per tal d'orientar la concreció i execució del programa propi d'intervenció en cada context universitari, caldria considerar diferents fases (vegeu Taula 124), les quals s'inspiren en el model ACCEDES (Gairín et al., 2015).

Taula 124: Fases per la implementació del programa d'intervenció

Fases	Actuacions
Fase prèvia	<ul style="list-style-type: none"> • Detecció de necessitats formatives del professorat, que implica una recollida d'informació del professorat novell vers les seves mancances d'aprenentatge en docència. • Selecció de les propostes i estratègies d'acció organitzatives en concordança amb les necessitats detectades.
Planificació	<ul style="list-style-type: none"> • Formulació dels objectius del programa d'intervenció. • Concreció de les propostes i estratègies d'acció organitzatives que s'inclouran en el programa d'intervenció. • Planificació del procés d'avaluació dels resultats del programa d'intervenció, concretant els instruments de recollida de dades i el cronograma d'implementació.
Implementació	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolupament del programa d'intervenció, aplicant les estratègies d'acció organitzatives en el context. • Desenvolupament dels mecanismes de seguiment de les estratègies d'acció organitzatives implementades per tal de poder-les reorientar en cas que hi hagi disfuncions.
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> • Valoració de les estratègies d'acció implementades per part dels participants en relació al seu aprenentatge en docència. • Identificació d'aspectes de millora de les diferents estratègies organitzatives.
Institucionalització	<ul style="list-style-type: none"> • Manteniment al llarg del temps de les propostes i estratègies organitzatives aplicades a la universitat / Facultat / Departament, si el seu resultat és positiu.
Difusió	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboració d'estratègies de difusió internes i externes, que promoguin que el propi professorat doni a conèixer les experiències d'aprenentatge informal que ha tingut. • Compromís institucional en la modificació de les polítiques internes a partir dels resultats obtinguts.

Font: Elaboració pròpia.

Per últim, seria precís esmentar que tot i que aquest model pel foment de l'aprenentatge informal està dirigit a les universitats participants a l'estudi, també podria servir d'orientació a altres institucions universitàries per decidir accions que puguin afavorir l'aprenentatge del professorat en docència. Així doncs, en aquest cas, també caldria fer una detecció de necessitats conjuntament amb el professorat destinatari de les accions per tal de conèixer la pertinència i utilitat de l'acció.

Així mateix, cal destacar que aquest model es dirigeix a professorat universitari novell. No obstant, podria ser extrapolable a professorat que tingui més de 5 anys d'experiència, sempre i quan aquest tingués algunes necessitats similars al professorat amb menys experiència.

8.4. Validació del model

Per tal de validar el model pel foment de l'aprenentatge informal provisional presentat a l'epígraf 8.3. del present capítol, s'han aplicat tres grups de discussió, cadascun format per un col·lectiu relacionat amb la temàtica. A través d'aquesta tècnica s'han pogut recollir les valoracions sobre el model de caps de Departament d'universitats públiques i privades, així com de persones expertes en la temàtica. En aquest sentit, s'ha fet arribar el document referent al model pel foment de l'aprenentatge informal provisional (vegeu epígraf 8.3.) als participants dels grups de discussió, els quals l'han llegit prèviament. Durant el grup de discussió han realitzat aportacions que pretenen millorar el model per a la seva futura transferència en els contextos analitzats d'Educació Superior.

L'anàlisi qualitativa a través d'una categorització inductiva de les dades dels grups de discussió ha permès obtenir resultats rellevants entorn dels aspectes considerats al model i inclosos al guió dels grups de discussió: els principis d'intervenció, les propostes pel foment de l'aprenentatge informal i les estratègies d'acció. Així mateix, també s'ha fet referència a un altre apartat del model del qual no s'havia previst demanar cap qüestió als participants, com és la secció explicativa dels elements que conformen l'aprenentatge informal.

Els resultats de l'anàlisi permeten estructurar les valoracions a partir de la perspectiva dels participants, a la vegada que comporten la presa de decisions orientada a la millora del model de foment de l'aprenentatge informal. És per aquest motiu que posteriorment a la presentació dels resultats de cada categoria, s'introdueix una taula on es mostren els canvis que s'han realitzat al model a partir de les valoracions recollides a través dels grups de discussió.

8.4.1. Perfil dels participants

Tot i que la selecció de la mostra s'explica de forma més detallada al capítol 5, tot seguit es menciona el perfil dels persones que han participat als grups de discussió i que, per tant, han contribuït a la validació del model. En aquest sentit, seria precís remarcar que hi ha hagut equilibri en el nombre de persones participants a cada grup de discussió, que han estat cinc per cada grup (vegeu Taula 125).

Taula 125: Perfil dels participants al grup de discussió

Codi	Tipus de participants	Universitat	Àmbit de coneixement
FG1_CAP_PUB_1	Cap de Departament d'universitat pública	Universitat Politècnica de Catalunya	Enginyeria i arquitectura
FG1_CAP_PUB_2	Cap de Departament d'universitat pública	Universitat de Barcelona	Ciències de la Salut
FG1_CAP_PUB_3	Cap de Departament d'universitat pública	Universitat de Barcelona	Ciències
FG1_CAP_PUB_4	Cap de Departament d'universitat pública	Universitat de Barcelona	Ciències Socials i Jurídiques
FG1_CAP_PUB_5	Cap de Departament d'universitat pública	Universitat Autònoma de Barcelona	Ciències Socials i Jurídiques
FG2_CAP_PRI_1	Cap de Departament d'universitat privada	Universitat Internacional de Catalunya	Ciències Socials i Jurídiques
FG2_CAP_PRI_2	Cap de Departament d'universitat privada	Universitat Internacional de Catalunya	Ciències Socials i Jurídiques
FG2_CAP_PRI_3	Cap de Departament d'universitat privada	Universitat Ramon Llull	Entre Arquitectura i Enginyeria i Ciències Socials i Jurídiques
FG2_CAP_PRI_4	Cap de Departament d'universitat privada	Universitat Ramon Llull	Ciències
FG2_CAP_PRI_5	Cap de Departament d'universitat privada	Universitat Ramon Llull	Ciències Socials i Jurídiques
FG3_EX_1	Persona experta	Pädagogische Hochschule Zürich	Desenvolupament professional del professorat universitari novell
FG3_EX_2	Persona experta	Universitat Autònoma de Barcelona	Organització universitària
FG3_EX_3	Persona experta	Universitat Autònoma de Barcelona	Organització universitària
FG3_EX_4	Persona experta	Universitat Internacional de Catalunya	Organització universitària
FG3_EX_5	Persona experta	Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada	Aprentatge informal

Font: Elaboració pròpia.

8.4.2. Elements que conformen l'aprenentatge informal

El primer dels apartats del model fa referència als elements que conformen l'aprenentatge informal. Seria precís esmentar que aquest epígraf no era objecte d'investigació al grup de discussió, atès que pretén introduir a les persones lectores

el concepte d'aprenentatge informal i possibilitar la comprensió del model del foment de l'aprenentatge informal, sense avançar cap acció propositiva. Tot i així, als grups de discussió han emergit aspectes relacionats amb aquest apartat que també han estat considerats (vegeu Taula 126).

Taula 126: Percentatge de l'aparició dels elements que conformen l'aprenentatge informal als grups de discussió

Variable	Categories	Percentatge de vegades referenciat
Elements que conformen l'aprenentatge informal	Delimitació de l'aprenentatge informal	33,33%
	Delimitació dels conceptes organitzacionals	6,66%
	Competències docents	6,66%
	Formació del professorat novell	53,33%

Font: Elaboració pròpia.

Per una banda, s'ha fet referència a la **delimitació del terme d'aprenentatge informal**, concretament per part de caps de Departament d'universitats privades i persones expertes. En aquest sentit, s'identifica una necessitat de definir l'aprenentatge informal al primer apartat del model per tal de diferenciar-lo de l'aprenentatge formal i clarificar els límits de cadascun d'ells. Tot i així, els experts/es també fan menció a l'assumpció que el terme d'aprenentatge informal ha estat definit prèviament al disseny del model, a la vegada que fan referència a la dificultat de separar l'aprenentatge informal i formal en algunes ocasions.

Seria millor fer una millor distinció del què és exactament informal, si és que es pot diferenciar, del què avui en dia és reglat. [FG3_EX_1]

Jo imagino que tu abans ja has definit què és formal, què és informal,... Tot això imagino que a la tesi ja ho tens definit. Jo parteixo de la base que això ja està definit. [FG3_EX_4]

Tanmateix, les persones expertes també apunten que el model no només inclou com a proposta l'aprenentatge informal, sinó que també es suggereix formació reglada. En aquest sentit, el fet que el títol del model mencioni només l'aprenentatge informal pot ser confús, a la vegada que s'aposta per un canvi en el seu nom que inclogui ambdós tipus d'aprenentatges.

Jo proposava que al títol possessis "model de l'aprenentatge informal i formal" perquè realment tu al model dones orientacions, suggeriments, també respecte a l'aprenentatge formal. Per tant, potser directament ja podries posar "aprenentatge informal i formal". [FG3_EX_3]

Així mateix, una persona experta també ha fet referència a la necessitat d'una major **delimitació dels conceptes organitzacionals**. En aquest sentit, caldria clarificar la diferència entre elements organitzacionals, propostes organitzacionals i estratègies d'acció organitzatives, atès que pot derivar en confusions.

Una altra cosa que m'ha resultat confusa és que parles d'elements organitzacionals, propostes organitzatives, estratègies d'acció organitzatives,... I clar, són molts conceptes que suposo que les persones que ho llegeixin estaran molt posades en el tema i ja ho entendran, però a mi

m'ha costat una mica. O sigui, són massa conceptes on només és una paraula que canvia. [FG3_EX_4]

Per altra banda, una persona experta ha fet referència a les **competències docents** descrites al document del model. Concretament, es troba a faltar una menció a les competències emocionals i personals del professorat universitari novell. Aquestes competències es consideren essencials per tal d'entendre les necessitats del professorat universitari novell, el qual sovint es troba sol i incomprès per part del professorat amb més experiència.

Quan parlem de competències docents, de les que hi han llistades, a mi em sembla que són didàctiques. Però dintre de les docents hi ha totes les competències que tenen a veure amb les competències socials i personals, que és el pertànyer en una situació, el saber utilitzar la comunicació de manera adient quan estàs en un grup, el saber pertànyer en un grup, el saber empatitzar amb les normes de la institució, saber el moment en el què pots participar i quan no, qüestions de saber estar. [FG3_EX_1]

Un altre dels aspectes que ha estat mencionat és la **formació del professorat novell**, en aquest cas per part de la meitat dels participants i per tots els col·lectius. Precisament, s'esmenta que la majoria d'universitats ofereixen formació reglada en docència pel professorat novell i que, de fet, s'ha millorat molt en els darrers anys en termes de formació docent. Tot i així, el professorat es continua formant paral·lelament a través de l'aprenentatge informal.

També hi ha formació i en vam començar a implantar cada any de diversos aspectes. Però crec que val la pena pensar que realment hi ha hagut una millora. [FG2_CAP_PRI_4]

Totes les universitats tenen el seu protocol, en el qual s'estableixen formacions varies que rep un professor novell quan s'incorpora, però a la pràctica sabem tots com funciona. El professor o professora, quan entra, pràcticament es troba en un règim autodidacta. [FG2_CAP_PRI_5]

En aquest sentit, es denota que en alguns casos la formació reglada existent es valora positivament per part del professorat participant i pels caps de Departament, mentre que en d'altres no es considera útil en termes d'aprenentatge. Així doncs, es considera essencial oferir formació reglada que atengui les necessitats del professorat novell per tal de fomentar la seva assistència. Tot i així, el problema principal amb la formació reglada és que els docents no hi van perquè no els interessa o bé hi assisteixen per tal d'aconseguir certificats d'assistència que els possibilitin posteriorment promocionar.

Als cursos de l'ICE s'hi apunta gent per cobrir l'expedient, per aconseguir quinquennis i coses d'aquests per poder certificar que han fet alguna cosa. [FG1_CAP_PUB_1]

Ja n'hi ha de plans de formació, si hi ha formació per donar i per vendre, però no hi van perquè tenen altres necessitats. [FG3_EX_1]

A partir de les consideracions emergents als grups de discussió, s'han pres decisions per tal d'introduir canvis a l'apartat d'elements que conformen l'aprenentatge informal, així com al títol del model (vegeu Taula 127).

Taula 127: Canvis per la millora del model entorn als elements que conformen l'aprenentatge informal

Variable	Categories	Canvis per la millora del model
Elements que conformen l'aprenentatge informal	Delimitació de l'aprenentatge informal	-Modificar el títol del model de manera que no només inclogui l'aprenentatge informal -Introduir una breu delimitació conceptual sobre l'aprenentatge informal
	Delimitació dels conceptes organitzacionals	-Afegir una breu explicació més clarificadora entorn a cada concepte organitzacional. -Modificar la terminologia dels conceptes organitzacionals per contribuir a la comprensió dels termes. En concret, les propostes organitzacionals s'anomenaran propostes institucionals i les estratègies d'acció organitzatives es referiran com a estratègies d'acció. El terme d'elements organitzacionals es manté.
	Competències docents	-No s'inclouran les competències emocionals perquè no han estat àmpliament mencionades al marc teòric existent com a competències docents ni tampoc han emergit als resultats dels quals parteix el model.
	Formació del professorat novell	-Afegir més concreció sobre el fet que les universitats ofereixen formació reglada, però és el professorat novell qui no les realitza.

Font: Elaboració pròpia.

8.4.3. Principis d'intervenció

Pel que fa als principis d'intervenció, s'han identificat diverses sub-categories que en fan referència en sentits diferents i en diferent percentatge. En aquest sentit, els aspectes que cal tenir en consideració a l'hora d'aplicar el model s'han mencionat de forma minoritària, excepte el relacionat amb la tipologia d'universitat (vegeu Taula 128).

Taula 128: Percentatge d'elements entorn els principis d'intervenció

Variable	Categories	Percentatge de vegades referenciat
Principis d'intervenció	Delimitació conceptual dels principis d'intervenció	13,33%
	Valoració global	26,67%
	Metodologia	20%
	Protagonisme i consciència d'aprenentatge del professorat novell	33,33%
	Tipologia d'universitat	86,67%
	Àmbit de coneixement	26,67%
	Categories professionals	33,33%

Font: Elaboració pròpia.

En primer lloc, s'ha fet referència a la **delimitació conceptual dels principis d'intervenció** per part únicament de les persones expertes i de forma minoritària.

En aquest sentit, es considera que el títol de "principis d'intervenció" no defineix amb exactitud el contingut de l'apartat, per la qual cosa es proposa canviar el títol d'aquesta secció del model.

La paraula "principis d'intervenció" és massa gran per una cosa tan contextual i tan poc explorada encara com per dir que això ha de ser un principi. Per tant, "orientacions per la intervenció o l'aplicació" seria com més evident. [FG3_EX_2]

Així mateix, s'ha realitzat una **valoració global** dels principis d'intervenció del model només per part de caps de Departament d'universitats privades. En aquest sentit, totes les valoracions són positives i destaquen la claredat de la presentació dels principis, així com l'interès del tema dels gestors universitaris.

Respecte aquest punt en concret, m'ha semblat molt correcte. Tal com s'explica a mi em sembla bé. [FG2_CAP_PRI_1]

Et felicito perquè crec que recull força bé el què provem de fer. [FG2_CAP_PRI_3]

A més, també s'han mencionat aspectes referents a la **metodologia** utilitzada per tal d'arribar a dissenyar el model per part de caps de Departament d'universitats privades i persones expertes. En aquest sentit, es plantegen dubtes sobre la metodologia utilitzada a l'hora d'establir les propostes del model i es sol·licita una explicació més detallada al respecte.

Jo m'havia fet aquí una pregunta que és d'on surten aquests elements organitzacionals. Perquè clar, si és el què surt de l'explotació de les teves dades, és el què surt de l'explotació de les dades. Per tant, ara canviar-ho significaria canviar-ho tot. [FG3_EX_2]

Un altre dels elements emergits, també de forma minoritària, és el **protagonisme i consciència d'aprenentatge del professorat novell**. En aquest sentit, els caps de Departament d'universitats públiques destaquen que per tal que l'aprenentatge informal funcioni és necessària la implicació tant de professorat novell com no novell i l'interès per aprendre sobre docència, el qual no sempre hi és. Pel que fa les persones expertes, aquestes apunten que moltes de les estratègies organitzatives proposades ja es fan, però la majoria de professorat no és conscient que poden ser situacions d'aprenentatge. Per tant, consideren essencial no quedar-se amb l'aplicació d'una estratègia concreta, sinó ha d'anar acompanyada del foment de la reflexió entorn aquesta per tal que les persones que implicades puguin reconèixer l'aprenentatge que se'n deriva.

Jo vaig engegar una proposta que la gent fes propostes de formació molt vinculades les necessitats concretes de cadascú. I aquí la resposta dels novells no ha estat activa, o perquè no tenen necessitats, que ho dubto, o perquè no tenen temps, o perquè no estan acostumats que se'ls digui "I tu què necessites?". I, per tant, jo posar alguna acció que impliqui molt més posar el protagonisme en qui necessita aquesta formació, sí que es podria afegir. [FG1_CAP_PUB_4]

D'aquestes accions que poden fomentar per l'aprenentatge informal, moltes ja es fan, i més que estiguin o no estiguin, seria com orientar-les per canviar les condicions en què es produeixen perquè realment serveixin per aquesta finalitat d'aprenentatge en algun moment. És a dir, com a element no són cap novetat. Potser el com s'enfoquen, com es plantegen, com es convida a la gent que hi participi, quins usos es fan després,... Potser aquí sí que realment rau la possibilitat formativa. [FG3_EX_2]

Un altre element relacionat amb els principis d'intervenció és la **tipologia d'universitat**, que ha estat mencionada per la majoria de participants als grups de discussió. En aquest sentit, s'observen diferències segons cada col·lectiu. Per exemple, els caps de Departament d'universitats privades consideren que és interessant separar les estratègies organitzatives perquè les necessitats de les universitats públiques i privades poden ser diferents. Per exemple, s'esmenta que la mida de les institucions privades és menor als centres públics i comporta una major proximitat entre el professorat. Així mateix, també es detecta que les universitats privades estan més centrades en la docència que en la recerca, a la vegada que hi ha una tradició cristiana que condiciona l'acompanyament i immersió del professorat a la institució.

Jo quan me les he llegit he pensat que potser les privades ja ho fem. Potser justament aquestes, com les fem, ja no veus una mancança.. [FG2_CAP_PRI_1]

El biaix que després surt més clar de ser privat o no ser privat, potser és quelcom que també portem pel tarannà de cada centre, perquè a part de l'ofici no professional, en aquest cas la docència perquè nosaltres estem centrats en això, és veritat que hi ha una part de clima, una part de cultura organitzativa, d'inspiració cristiana, que d'alguna manera s'ha de poder transmetre i acostuma a ser més la via informal que formal. [FG2_CAP_PRI_3]

Contràriament, els caps de Departament d'universitats públiques opinen que la diferenciació d'estratègies organitzatives segons la tipologia d'universitat no té sentit, atès que les necessitats del professorat novell haurien de ser les mateixes. Tot i així, destaquen que les universitats privades disposen de més recursos per tal d'aplicar accions d'aprenentatge vers el professorat. Així mateix, s'evidencia que la situació de les universitats públiques és diferent depenent de les característiques de cada centre, per la qual cosa les propostes han de ser aplicades atenent les característiques de cada context.

La diferenciació entre pública i privada em va sobtar una mica perquè en el fons no hi ha tantes diferències, almenys pel què ens mostres. Només hi ha dos moments en què fas una diferenciació, però penso que és mínima. Per tant, no sé si és gaire útil aquesta diferenciació. [FG1_CAP_PUB_3]

Jo en termes generals no seria gaire partidari de la diferenciació en quant a tècniques perquè les necessitats de formació són les mateixes i el context es diferent. Llavors, l'aplicació serà diferent. Però, en general, no ho diferenciaria. [FG1_CAP_PUB_4]

Pel que fa a les persones expertes, es destaca la diferenciació que hi pot haver en l'aplicació del model segons si la universitat està més enfocada a la docència o la recerca, més enllà de si el centre és públic o privat. A més, cal clarificar què es considera per tipologia d'universitat, atès que pot ser més ampli que la titularitat. Malgrat això, però, hi ha consens en afirmar que les propostes i estratègies d'acció haurien de ser les mateixes tant per universitats públiques com privades.

No veia quines propostes eren per la privada i quines per la pública. O sigui, hi pot haver una privada molt implicada en la formació i una molt poc implicada; o una pública molt implicada o molt poc implicada. És a dir, que hi ha altres tipologies que em sembla que seran més importants que no pas la pública i la privada. [FG3_EX_4]

Jo no faria distinció. Les propostes que tu fas les pot agrair qualsevol persona que treballa a qualsevol universitat al marge de la titularitat. [FG3_EX_1]

Un altre element que s'ha de tenir en consideració són les **categories professionals**, que han estat citades minoritàriament només per caps de Departament d'universitats públiques. Concretament, s'ha fet referència a l'alt nombre de professorat novell associat, el qual no té disponibilitat horària per aprendre ni interès en la carrera docent. En aquest sentit, es creu que les propostes haurien de ser diferent depenent de si el professorat vol fer carrera acadèmica o no.

La nostra captació de professorat novell es fa majoritàriament amb professorat associat a temps parcial. I coincideixo plenament: no hi ha cap estímul concret perquè les noves incorporacions tinguin cap dedicació especial a ser docents amb capacitats pedagògiques. [FG1_CAP_PUB_1]

Els associats són associats professionals, de professions reals, la immensa majoria. I, per tant, aquí tenen un perfil totalment diferent i això de la pedagogia no entra dins dels seus objectius i jo ho entenc perfectament. [FG1_CAP_PUB_4]

A partir de les valoracions explicitades als grups de discussió, s'han pres decisions per tal d'introduir canvis a l'apartat dels principis d'intervenció (vegeu Taula 129).

Taula 129: Canvis per la millora del model entorn als principis d'intervenció

Variable	Categories	Canvis per la millora del model
Principis d'intervenció	Delimitació conceptual de principis d'intervenció	-Mantenir el títol de "Principis d'intervenció", però especificar que aquests principis pretenen ser orientacions per l'aplicació del model.
	Valoració global	-Sense canvis
	Metodologia	-Introduir més explicacions sobre la metodologia utilitzada en les fases de recollida de dades prèvies al disseny del model, així com la revisió teòrica realitzada en un primer terme.
	Protagonisme i consciència d'aprenentatge del professorat novell	-Incorporar la perspectiva de la consciència d'aprenentatge com a necessària per l'aplicació de les propostes i estratègies d'acció

	Tipologia d'universitat	-Introduir altres elements a tenir en compte que poden interferir dins de la classificació de tipologia d'universitat, com la mida de la universitat o la seva orientació a la docència -Indicar que les estratègies d'acció no faran diferència segons si la universitat és pública o privada
	Categories professionals	-Introduir un principi referent a les necessitats i interessos individuals del professorat a l'hora d'implementar les propostes.

Font: Elaboració pròpia.

8.4.4. Propostes institucionals pel foment de l'aprenentatge

En referència a les propostes pel foment de l'aprenentatge informal, han emergit dues categories. Per una banda, s'han valorat els elements que poden condicionar les propostes, com la seva delimitació conceptual o bé el recursos existents per implementar-los. Per altra banda, s'han explicat valoracions entorn a propostes concretes incloses al model (vegeu Taula 130).

Taula 130: Percentatge de l'aparició de les propostes institucionals pel foment de l'aprenentatge informal

Variable	Categories	Sub-categories	Percentatge de vegades referenciat
Propostes institucionals	Valoració d'elements vinculats a les propostes pel foment de l'aprenentatge informal	Delimitació conceptual de propostes pel foment de l'aprenentatge informal	6,67%
		Valoració global	26,67%
		Cost	60%
		Termini	20%
		Nivells de foment de l'aprenentatge informal	93,33%
	Propostes concretes pel foment de l'aprenentatge informal	Augmentar la interacció entre el professorat	20%
		Fomentar l'interès del professorat per la docència	13%
		Equilibrar les funcions professionals	13%
		Rebre suport per part de càrrecs institucionals	7%
		Donar importància a la docència en l'acreditació	33%
		Incentivar un pla de desenvolupament professional	7%
		Promoure espais temporals d'aprenentatge informal	13%

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a la valoració d'elements vinculats a les propostes pel foment de l'aprenentatge informal, una de les persones expertes esmenta la **delimitació conceptual de propostes pel foment de l'aprenentatge informal**, fent referència concretament a la necessitat de concretar més el títol de l'apartat, tot especificant que es tracten de propostes institucionals.

Jo afegiria alguna cosa més des d'un punt de vista terminològic. El punt 3 que és "propostes pel foment de l'aprenentatge informal", haurien de ser propostes organitzatives. [FG3_EX_4]

També de forma minoritària, s'explicita una **valoració global** de l'apartat referent a les propostes pel foment de l'aprenentatge informal. Per part de tots els col·lectius participants, s'ha valorat la pertinència de les propostes i la necessitat d'implementar-les a les universitats per promoure l'aprenentatge en docència del professorat novell. Malgrat que es considera que la implantació del model és necessària, també es fa referència a factors contextuals que poden impedir que les propostes plantejades, com poden ser persones amb responsabilitats, moments contextuals o bé el sistema universitari.

En principi, són adients i són un reflex del què t'han dit. [FG3_EX_3]

Jo crec que és un treball que està molt elaborat. Les propostes que has fet m'han semblat fantàstiques. Crec que es poden aplicar perfectament bé en el marc d'una política adequada. És a dir, tot està molt bé si es pot fer en el lloc indicat, en el moment indicat i amb la persona indicada. [FG1_CAP_PUB_2]

Així mateix, més de la meitat dels participants dels tres grups de discussió han fet referència al **cost** que es preveu per tal d'implementar cadascuna de les propostes. En primer lloc, el fet d'incloure el cost de cada proposta s'ha valorat de forma positiva. No obstant, s'han esmentat dubtes entorn al terme utilitzat de cost, cosa que ha evidenciat la necessitat de definir el significat conceptual. Així mateix, també s'ha explicitat la idea de complementar el cost amb la importància de cada proposta. Complementàriament, també s'ha explicitat que no només cal tenir en compte el cost econòmic, sinó la dificultat en termes d'implicació personal del professorat no novell. A més, també es fa referència a la necessitat d'inversió de recursos econòmics en el si del Departament per tal de donar suport iniciatives d'aprenentatge vers el professorat novell.

A mi m'agrada molt del quadre això del cost i termini. Aquestes dues fórmules m'han semblat molt adients. [FG3_EX_4]

Quan parles de cost sempre fas referència a cost i aquí no estem parlant d'un cost econòmic, és una inversió de temps, és una implicació personal. Llavors, el cost no és la millor paraules per posar. Potser la inversió en recursos, però humans i econòmics, en tots els sentits. I això de la prioritització, què és important i què no és important, perquè si una cosa té un alt cost, una alta inversió i és poc important, doncs ja no et surt a compte. [FG2_CAP_PRI_2]

Nosaltres ara amb el tema de pandèmia, on tots els departaments ara hem tingut un superàvit, i tenim diners a disposició, vaig engegar una proposta que la gent fes propostes de formació molt vinculades les necessitats concretes de cadascú. [FG1_CAP_PUB_4]

De forma més concreta, també s'han fet mencions al cost de propostes específiques, com el cas del clima. En aquest sentit, es qüestiona si el cost hauria de ser tan baix com es proposa al model, tenint en compte el cost a nivell d'implicació personal que suposa fomentar un clima adequat per la realització d'aprenentatges. Seguint amb el cost de propostes concretes, també s'ha fet

menció del cost de la proposta referent a incentivar un pla de desenvolupament professional, el qual es consideraria menor de l'indicat.

Amb el clima, és veritat que augmentar la interacció el cost és baix, però el cost personal és alt. [FG2_CAP_PRI_1]

En la política laboral, diu "incentivar un pla de desenvolupament professional", jo no diria que el cost sigui alt. Jo, en tot cas, en la línia que fas dels tres nivells, jo posaria que seria mitjà. [FG3_EX_3]

Per altra banda, també s'ha mencionat el **termini** previst per les propostes, tot i que en aquest cas de forma més minoritària i només per part de caps de Departaments d'universitats privades i experts/es. En aquest sentit, es troba adient incloure el terme de termini, a la vegada que s'ha evidenciat la importància de diferenciar el temps de cadascuna de les accions de forma genèrica. Així mateix, també s'ha fet referència a un error tipogràfic a la proposta de rebre suport per part de càrrecs organitzacionals.

Jo crec que també caldria a aquest quadre fer una distinció d'accions. Perquè algunes són molt puntuals, i algunes altres formen part més d'una estratègia de llarg termini. [FG2_CAP_PRI_1]

Per últim, quasi la totalitat de participants han fet referència als **nivells de foment de l'aprenentatge informal**. En aquest sentit, s'identifica que les propostes incloses al model poden dependre de diferents òrgans, que es troben al seu torn en diferents nivells. Per exemple, un dels suggeriments és separar les propostes en funció de si es poden implementar externament o internament a l'organització universitària. A més, també es fa referència al fet que la perspectiva de cooperació entre el sistema universitari, la universitat i el professorat novell que esmenta el model és massa utòpica, cosa que comporta la necessitat de considerar la relació dels diferents agents de forma més realista.

Jo crec que ho hauries d'estructurar en funció dels diferents nivells. Una possibilitat és de qui depèn. O si es pot controlar internament o no. [FG2_CAP_PRI_5]

Se'm fa difícil separar què és la política a nivell d'universitat, o política a nivell de facultat o de departament. Llavors, potser seria més adient marcar nivells de determinar la política macro a una política molt micro. [FG3_EX_1]

Potser una fórmula molt senzilla podria ser fer com una distinció del què és intern a la institució i extern. Per exemple, el tema de les acreditacions seria institucions externes, el què no depèn de nosaltres. [FG2_CAP_PRI_1]

Pel que fa el context extern, a nivell de normatives i polítiques, es fa palès que aquest no és favorable a l'aprenentatge en docència, cosa que pot dificultar la implantació del model d'aprenentatge informal al es universitats. Pel que fa l'estructura interna, també es denota que hi ha diferents nivells que poden contribuir a implementar les propostes, ja sigui el Departament, les titulacions, la Facultat o la universitat. Així mateix, també es fa referència al fet que cada Departament presenta una situació particular i, per tant, caldria ser valorar la forma d'aplicar les propostes de manera altament contextual.

Per mi hi ha feina a fer en departaments, feina a fer en facultats perquè també les facultats reuneixen professorat afí encara que siguin de departaments diferents, i llavors també hi ha feina a fer des de les universitats. I ja no dic res des de més amunt perquè també crec que tornàrem a tancar el fil. [FG1_CAP_PUB_5]

On es desenvolupa la docència sí que és al Departament, però també a nivell de titulació, a nivell de la Facultat. Per tant, per no incloure un altre criteri o orientació, podries posar "Departament/Facultat". [FG3_EX_2]

Així mateix, els caps de Departament d'universitats públiques han donat importància a la transversalitat a l'hora d'aplicar les propostes del model de foment de l'aprenentatge informal. En aquest sentit, tot i que es considera que el Departament pot ser un espai on implementar les accions, en alguns d'ells pot costar implementar les propostes. Per aquest motiu, també es considera que és interessant portar a terme les propostes conjuntament entre Departaments, a nivell de titulació o de Facultat. Per altra banda, les persones expertes expliciten que, de vegades, és millor intentar promoure iniciatives d'aprenentatge informal des d'un petit grup de professorat interessat amb la docència i, a partir d'aquí, intentar replicar l'experiència o anar-hi incorporant progressivament més docents.

Jo crec que és molt important una cosa, la transversalitat. És a dir, encara que el departament pugui determinar unes determinades estratègies i unes determinades necessitats, per mi sempre ha estat molt enriquidor rebre formació amb gent d'altres centres. [FG1_CAP_PUB_2]

En lloc de parlar del món universitari i el món mundial, doncs seria intentar analitzar les condicions de persones, d'un grupet,... Que el procés pugui funcionar. Que potser no tens el gran suport de la conselleria, però tens quatre profes entregats fent coses i amb un líder i amb uns recursos, encara que siguin poquets, però una mica mantinguts amb el temps i et serveix per aplicar alguna cosa. [FG3_EX_2]

Per últim, els caps de Departament d'universitats privades també han fet incís a un nivell més específic, com és la necessitat d'establir indicadors per cada proposta. Tot i així, mentre que alguns dels participants consideren que els indicadors haurien de ser inclosos al model, d'altres pensen que no es necessari incorporar aquest nivell de detall.

Saps què passa? Que si hem de valorar aquest quadre com a gestors, m'hi acaba faltant un passet més que és l'indicador. [FG2_CAP_PRI_3]

El què passa que també no sé si a la tesi has de ficar-te amb el detall concret de l'indicador. Potser és millor quedar-te a delimitar polítiques i accions. Perquè sinó les tesis es poden allargar moltíssim i no acabaries mai. [FG2_CAP_PRI_1]

Pel que fa a les propostes pel foment de l'aprenentatge informal, algunes d'elles també s'han valorat de forma específica per part dels participants. Tot i així, la menció de cadascuna d'elles ha estat realitzada de forma minoritària. Per exemple, la proposta d'**augmentar la interacció entre el professorat**, relacionada amb el clima organitzacional, s'ha considerat complexa de portar a terme a causa de les

baixes interaccions que hi ha en alguns Departaments i per l'alt nivell d'implicació personal que suposa.

Jo no sé si és tan ràpid i tan barat el tema de la gestió i de controlar el clima. Jo aquí hi he tingut més dificultats, t'ho dic sincerament. [FG2_CAP_PRI_3]

Tot el què deies de la interacció sona molt bé, però jo en el context general que tenim a la facultat, que és un context de poca participació, de poca presencialitat, la interacció em sembla molt bé però clar, si no hi ha aquesta interacció entre nosaltres, pensar que hi serà dedicada només als joves... [FG1_CAP_PUB_4]

Pel que fa la proposta de **fomentar l'interès del professorat per la docència**, relacionada amb la cultura organitzacional, aquesta ha estat citada pels experts/es. En aquest sentit, es remarca que la cultura condiona molt l'aprenentatge informal, a la vegada que es considera que caldrien accions concretes per tal de poder fomentar l'interès per la docència.

A mi m'ha sobtat aquesta de "fomentar l'interès del professorat per la docència". Magnífica, però clar, això com es fa? De fet, una professió que teòricament és molt vocacional i que agrada ensenyar, o la tens o no la tens. I si no la tens, com la fomentes? [FG3_EX_4]

La proposta d'**equilibrar les funcions professionals**, vinculada amb l'assignació de tasques, també s'ha mencionat per part dels experts/es. En aquest sentit, es remarca que és necessari considerar que les funcions professionals del professorat no són únicament la recerca i la docència, així com substituir el terme "funcions" per altres mots més apropiats. Així mateix, també s'ha posat en qüestió el fet que necessàriament s'hagin d'equilibrar les funcions professionals en benefici de la docència.

El tema d'equilibrar les funcions professionals, potser serien tasques professionals o rols professionals i no funcions. Si més no, no pensar en funcions professionals en el binomi de docència i recerca, sinó dintre del conjunt de la docència, en quines altres funcions i rols hi ha que els professors novells puguin entomar. [FG3_EX_1]

Tot va sobre la línia de pensar que el professor novell ha d'equilibrar la seva tasca formadora amb la seva tasca docent. I entenc que sí que ens movem més o menys en aquesta línia a les universitats, però hi ha altres universitats a altres països que no és així. Com a mínim, qüestionar-ho. [FG3_EX_3]

En referència a la proposta de **rebre suport per part de càrrecs institucionals**, vinculada al lideratge, s'ha esmentat la importància que les persones líders siguin conscients de la importància de l'aprenentatge en docència.

El suport dels líders o la institució va molt lligat a la visió que tu tinguis de la importància que té la formació. Si no li dones importància o que un professor entri i li diguin "Ja t'espavilaràs", doncs llavors ja es veu que no hi ha formació formal ni informal. [FG2_CAP_PRI_1]

Pel que fa a **donar importància a la docència en l'acreditació**, relacionada amb la política laboral, s'ha mencionat que la proposta no depèn dels centres

universitaris, sinó de les polítiques a nivell de sistema universitari, especialment a través de les acreditacions del professorat. Per tant, des dels Departaments, no es podria portar a terme aquesta proposta. Tot i així, s'evidencia que l'acreditació del professorat influeix en l'aprenentatge i l'interès entorn a la docència del professorat universitari. Per tant, es considera essencial tenir en compte aquest condicionament. A més, també es menciona que el concepte de donar importància a la docència està més vinculat a la cultura de la institució que no a les polítiques universitàries.

Per exemple, el tema de les acreditacions seria institucions externes, el què no depèn de nosaltres. [FG2_CAP_PRI_1]

Que al professor universitari la seva carrera professional depengui de les acreditacions que es produeixen en uns criteris basats en la recerca, doncs fa que els incentius estiguin clarament esbiaixats cap a un tipus d'activitat i, per tant, que l'altra es deixi una mica de banda. [FG2_CAP_PRI_5]

Si tu dones importància segurament estàs treballant més un tema de cultura que no pas un tema de política perquè les polítiques no donen importància. [FG3_EX_2]

Seguint amb aspectes relacionats amb la política laboral, també s'ha citat la proposta d'**incentivar un pla de desenvolupament professional**. En aquest sentit, es qüestionen els aspectes que hauria d'implicar el pla de desenvolupament professional en termes de formació i de promoció.

Alguns elements d'incentivar un pla de desenvolupament docent i temes de política docent, clar, si el desenvolupament professional no inclou aspectes de formació, què és només? Progressar en l'estructura o en els esgraons acadèmics? [FG3_EX_2]

Per últim, la proposta de **promoure espais temporals d'aprenentatge informal**, vinculada amb la política de formació, ha comportat confusions arran del concepte en si mateix per part dels experts/es. En aquest sentit, es recomana clarificar el significat d'espais temporals. Així mateix, es concreta la proposta en l'elaboració d'horaris que permetin coincidir amb diversos docents, a la vegada que s'esmenta l'oportunitat que suposa compartir docència amb professorat experimentat per tal que els docents novells en puguin aprendre.

Això de promoure espais temporals és promoure un hipèrbaton estrany que al final jo crec que pivota sobre un dels elements més interessants que es podrien crear o generar amb un relatiu baix cost per la promoció de l'aprenentatge informal perquè és el tema dels horaris. Seria trobar espais o horaris o, fins i tot, la pròpia elaboració del pla docent. Amb qui et posen a compartir? Amb el docent que et cau bé, amb el què et donarà cap problema o amb una persona amb una certa trajectòria, amb una certa experiència? [FG3_EX_2]

Arran dels resultats dels grups de discussió, s'ha decidit realitzar alguns canvis a l'apartat de propostes pel foment de l'aprenentatge informal (vegeu Taula 131).

Taula 131: Canvis per la millora del model entorn a les propostes pel foment de l'aprenentatge informal

Variable	Categoria	Sub-categories	Canvis per la millora del model
Propostes institucionals	Valoració d'elements vinculats a les propostes pel foment de l'aprenentatge informal	Delimitació conceptual de propostes pel foment de l'aprenentatge informal	-Concretar que es tracta de propostes institucionals
		Valoració global	-Considerar que les propostes són influenciades per elements contextuais que poden provocar que no aconseguixin el seu objectiu principal d'aprenentatge
		Cost	-Canviar el concepte "cost" per recursos econòmics i humans, per tal de considerar l'aspecte d'implicació personal -Afegir un criteri referent al nivell al qual s'ha d'aplicar cada proposta (extern/intern) -Incidir en el criteri d'importància per orientar l'aplicació de les propostes (s'afegeix a l'apartat d'estratègies organitzatives, atès que no s'afegeix com a criteri a la taula de proposta, atès que pot variar per cada centre) -Incloure les possibilitats d'inversió de recursos econòmics des dels Departaments com a estratègia d'acció -Especificar que el cost del clima és mig -Especificar que el cost d'un pla de desenvolupament professional és mig
		Termini	-Especificar que el termini de la proposta referent a rebre suport per part de càrrecs organitzacionals és curt en lloc de baix
		Nivells de foment de l'aprenentatge informal	-Aportar una classificació que indiqui el nivell al qual es poden desenvolupar les diferents propostes -Afegir que les accions poden dur-se a terme en el si del Departament, però també tenint en compte un grau de transversalitat en el si de les titulacions o les Facultats -Incorporar la idea que es pot començar amb iniciatives a nivell micro per tal d'anar-les escalant progressivament -Explicar que les propostes del model han de ser concretades per cada context a nivell d'indicadors segons la realitat de cada centre (s'afegeix a l'apartat d'estratègies organitzatives, atès que és un nivell molt més concret que els incorporats a la taula de propostes)

Propostes concretes pel foment de l'aprenentatge informal	Augmentar la interacció entre el professorat	-Especificar que el cost del clima és mig. -Especificar que el cost d'un pla de desenvolupament professional és mig
	Fomentar l'interès del professorat per la docència	-Sense canvis, atès que les accions concretes que es sol·licitaven estan incloses a l'apartat d'estratègies organitzatives
	Equilibrar les funcions professionals	-Es replanteja si el mot "funcions" ha de ser substituït per un altre, tot i que es manté atès que és el concepte que s'utilitza al marc teòric -Qüestionar si la docència i la recerca, així com la resta de funcions, han d'estar equilibrades
	Rebre suport per part de càrrecs institucionals	-Sense canvis
	Donar importància a la docència en l'acreditació	-Canviar el terme de "donar importància" per "augmentar la consideració dels mèrits docents en l'acreditació"
	Incentivar un pla de desenvolupament professional	-Sense canvis, atès que la demanda de més detall ja està inclosa a l'apartat d'estratègies d'acció
	Promoure espais temporals d'aprenentatge informal	-Utilitzar una expressió alternativa a "espais temporals" per tal de millorar la comprensió del concepte -Incloure la programació d'horaris del professorat per fomentar l'intercanvi a estratègies d'acció, atès que concreta la proposta

Font: Elaboració pròpia.

8.4.5. Estratègies d'acció

Finalment, els participants del grups de discussió també han mencionat diferents de les estratègies d'acció, a la vegada que n'han proposat algunes de noves que no havien estat plasmades al model. No obstant, seria precís esmentar que la freqüència de l'aparició de les diferents sub-categorïes ha estat minoritària en tots els casos (vegeu Taula 132).

Taula 132: Percentatge de l'aparició de les estratègies d'acció

Variable	Categorïes	Percentatge de vegades referenciat
Estratègies d'acció	Valoració general	6,67%
	Consensuar amb el professorat novell els moments per a les reunions	6,67%
	Planificar una sèrie de reunions de seguiment entre els coordinadors/es d'assignatura i el professorat novell	13,33%
	Mostrar l'impacte de la docència sobre el desenvolupament personal per part del professorat amb càrrecs institucionals	6,67%

Incloure al professorat novell en la presa de decisions sobre aspectes docents	6,67%
Incorporar al professorat en projectes de recerca que puguin revertir en la docència	6,67%
Rebaixar la càrrega de recerca i gestió en benefici de la docència	6,67%
Assignar assignatures amb docència compartida per fomentar l'aprenentatge conjunt entre professorat	13,33%
Assignar al professorat assignatures relacionades amb el seu àmbit d'investigació	6,67%
Permetre al professorat novell intervenir en decisions sobre les assignatures	13,33%
Assegurar que el resultat de les enquestes de satisfacció de l'alumnat arribin al professorat	13,33%
Organitzar un programa de mentorització entre professorat novell i professorat sènior	20%
Crear una plataforma de recursos docents institucional	6,67%
Planificar sessions d'observació del professorat novell a classes de companys/es amb més experiència	6,67%
Organitzar seminaris d'intercanvi d'experiències i de bones pràctiques	6,67%
Assignar docència a postgraus	6,67%
Establir objectius conjuntament amb el professorat segons les seves necessitats i interessos	6,67%
Crear premis o ajuts sobre docència	6,67%

Font: Elaboració pròpia.

En primer lloc, s'ha realitzat una **valoració general** de les estratègies d'acció. Concretament, s'ha esmentat que algunes de les estratègies proposades ja s'estan implementant en el si dels Departaments, tot i que la seva aplicació és sovint complicada.

Al llegir-los penses que s'assembla o és similar a algunes experiències que hem pogut tenir segons com treballem als departaments. I després sí que hi ha un parell de coses que des del meu punt de vista queden molt boniques de dir, però molt difícils de fer entenent el què havíem comentat abans. [FG1_CAP_PUB_5]

A més de la valoració general, també s'han fet referències a estratègies d'acció concretes per part dels participants. La primera d'elles és la de **consensuar amb el professorat novell els moments per a les reunions**. En aquest sentit, una de les persones expertes esmenta que és complicat poder tenir en consideració la disponibilitat horària de tots els docents a l'hora de poder decidir els moments per a fer les reunions.

Algunes són difícils que s'apliquin, com per exemple, consensuar amb el professorat novell els moments de les reunions. Clar, el professorat novell va variant, per tant, en tot cas seria una estratègia més general d'establir moments per la interacció, però consensuar amb cada grup de professorat novell no ho veig viable. [FG3_EX_3]

Pel que fa a **planificar una sèrie de reunions de seguiment entre els coordinadors/es d'assignatura i el professorat novell**, els caps de

Departament mencionen que es solen fer reunions amb el professorat en el si del Departament per tal de comentar aspectes de coordinació docent.

Reunions de departament o parlar de temes docents. Això que et deia de "Escolta, aquesta assignatura la donaves tu fins ara. A partir del curs vinent la donarà aquest professor, comparteix,...". Tot això es pot fer a nivell de departament perquè això no et vindrà donat per cap instància superior. [FG2_CAP_PRI_4]

Pel que fa a l'estratègia referent a **mostrar l'impacte de la docència sobre el desenvolupament personal** per part del professorat amb càrrecs institucionals, una de les persones expertes comenta que no s'entén el sentit en què es proposava, instant a explicar millor la mencionada estratègia.

La primera de fomentar l'interès del professorat, diu "mostrar l'impacte de la docència sobre el desenvolupament professional per part del professorat amb càrrecs institucionals". Jo no ho veig. Crec que no s'entén. [FG3_EX_3]

Una altra de les estratègies mencionada és el fet d'**incloure al professorat novell en la presa de decisions sobre aspectes docents**. En concret, una persona experta considera que al professorat novell ja se'l deixa intervenir en decisions de l'àmbit docent.

Incloure al professorat novell perquè prengui decisions sobre aspectes... Bueno, ja és fa. [FG3_EX_3]

A més, també s'ha fet referència a l'estratègia d'**incorporar al professorat en projectes de recerca que puguin revertir en la docència**. Específicament, s'ha entès que l'estratègia fa referència a recerca sobre la pròpia docència, cosa que es considera que no interessa al professorat novell d'àmbits aliens a l'educació.

A un professor de química no li interessa fer recerca sobre docència perquè això no és el seu desenvolupament. En tot cas, sí que li pot interessar fer formació en docència, però no realitzar investigació sobre docència perquè això no li rentabilitza res de res. I, a més, no és lògic que un professor de biologia o de química s'interessi en la recerca en docència. [FG3_EX_3]

Pel que fa a l'estratègia de **rebaixar la càrrega de recerca i gestió en benefici de la docència**, un cap de Departament d'universitats públiques ha mencionat que és inviable realitzar-ho sense estar perjudicant el docent novell en termes de promoció.

Quan tu parles de l'equilibri de la docència i la recerca. Ja hem començat dient que això és impossible en el moment en què el què et valoraran és la recerca. Per tant, dir-li a un professor "Et donaré menys hores de recerca perquè et puguis formar com a docent", jo crec que si li fas això, l'estàs condemnant al fracàs almenys en la carrera universitària tal i com la tenim ara. [FG1_CAP_PUB_5]

En referència a l'estratègia d'**assignar assignatures amb docència compartida per fomentar l'aprenentatge conjunt entre professorat**, alguns caps de Departament d'universitats públiques esmenten que intenten portar-la a la pràctica

sempre que poden, tot i que de vegades no és possible a causa dels recursos del context del Departament.

Es treballa amb uns equips docents de cada assignatura en el què hi ha un professor responsable, que sol ser qui dóna les sessions teòriques al grup gran i a la vegada aquest grup gran es divideix en grups petits que són responsabilitat d'altres professors. Llavors, procurem conservar molt aquesta estructura i aprofitem aquestes pràctiques per anar posant entrada al professorat novell. En el cas dels associats pot ser que sí, però sempre que podem, ho evitem. [FG1_CAP_PUB_5]

Pel que fa a l'estratègia d'**assignar al professorat assignatures relacionades amb el seu àmbit d'investigació**, un dels caps de Departament d'universitats públiques menciona que aquesta acció ja s'està fent. Així doncs, s'assignen assignatures relacionades amb l'àmbit d'investigació de cada docent, intentant que es relacioni la temàtica amb la tesi doctoral.

Això d'assignar la docència segons els interessos m'ha sobtat perquè al meu context això ja es fa, i no només els interessos, sinó la teva capacitat. I més si ets professor jove, dones una assignatura del què estàs fent la tesi. Evidentment hi ha excepcions, però en termes generals, per a nosaltres és molt clar. [FG1_CAP_PUB_4]

Referent a l'estratègia de **permetre al professorat novell intervenir en decisions sobre les assignatures**, hi ha hagut discrepàncies entre caps de Departament d'universitats privades. Així doncs, mentre que per una banda s'afirma que el professorat novell sí que intervé en el disseny d'alguns elements de l'assignatura, per altra banda s'esmenta que en alguns Departaments sí que s'evita que els docents novells participin en el disseny de l'assignatura.

M'ha sobtat quan vaig llegir una de les accions que posava "permetre al professorat novell intervenir en decisions sobre les assignatures com el disseny de l'avaluació". La pregunta és: no ho fan? Perquè en moltes ocasions un professor perquè sigui novell no deixa de ser el responsable de l'assignatura. Si acaba sent el responsable de l'assignatura acabarà fent aquestes tasques. [FG2_CAP_PRI_4]

A moltes universitats i alguns departaments funcionen així. És el concepte de la càtedra. Allà hi ha el catedràtic que estableix els programes de les assignatures i la resta de professors l'han d'aplicar. I, per tant, poca cosa poden dir. [FG2_CAP_PRI_5]

Una altra de les estratègies és **assegurar que el resultat de les enquestes de satisfacció de l'alumnat arribin al professorat**. En aquest cas, les persones expertes han apuntat que més enllà de fer arribar al professorat novell els resultats de les enquestes, cal un acompanyament en la interpretació de les mateixes potenciant així la reflexió sobre la pràctica docent.

Si tu tens aquestes enquestes i en comptes de reenviar-li a la persona li dius "mira, t'envio les enquestes del teu desenvolupament docent i dintre de 10 dies en parlem aviam què". Llavors, tu fas servir l'enquesta com una excusa

per parlar, per què creus que ha passat, si sempre passa igual. L'enquesta ja es fa. L'important és convertir l'enquesta en una cosa més. [FG3_EX_2]

A més, també s'ha valorat l'estratègia sobre **organitzar un programa de mentorització entre professorat novell i professorat sènior**. En aquest sentit, els caps de Departament d'universitats públiques i privades valoren positivament l'estratègia de la mentoria, atès que implica un tracte més personal amb el professorat i es pot dur a terme de forma constant. Fins i tot, s'esmenta alguna experiència de mentorització que ja ha tingut lloc en alguna universitat.

Sobretot a nivell de mentoria, a nivell de tu a tu. És aquesta relació que deia abans. Jo veig els professors cada dia. Aquesta interacció cada dia. La mentoria és allò que des dels deganats es pot treballar més. [FG2_CAP_PRI_2]

Així mateix, també s'ha esmentat l'estratègia referent a **crear una plataforma de recursos docents institucional**. Concretament, un cap de Departament ha explicat que en el seu context ja s'ha desenvolupat un espai virtual que actua com a repositori amb el propòsit de compartir materials docents entre professorat, fet que es valora positivament.

També ens va bé una eina, que és un lloc en el qual els professors publiquem el material docent estable. Els materials que són inalterables curs rere curs estan en accés obert, disponibles pels professors que apareixen i que poden treure el nas i veure en detall quines pràctiques es feien, quin era l'estil que es presentava un tema, les transparències, per descomptat, i veure una mica la pinta que tenen les assignatures dels companys. [FG1_CAP_PUB_1]

Adicionalment, s'ha fet referència a **planificar sessions d'observació del professorat novell a classes de companys/es amb més experiència**. Precisament, es fa referència a l'alt potencial formatiu que té aquesta pràctica de cara al professorat universitari novell, atès que permet aprendre de la docència in situ dels seus companys/es.

Una de les coses que quan vaig començar em va ajudar molt va ser anar a veure classes de professors experimentats. Això és boníssim de cara la formació dels professors novells perquè aprens com són les coses, com es transmeten... És un exemple d'aprenentatge informal perquè veus la posada en escena d'una persona que en sap. [FG2_CAP_PRI_5]

Una altra estratègia que s'ha valorat és la d'**organitzar seminaris d'intercanvi d'experiències i de bones pràctiques**. En aquest sentit, es valora positivament que hi hagi espais on el professorat amb pràctiques més innovadores comparteixi la seva experiència amb la resta dels docents.

Aquestes pràctiques docents tan innovadores, és molt important l'experiència dels primers que ho van fer que després pot compartir aquest coneixement a la resta del professorat. [FG2_CAP_PRI_2]

Així doncs, també caldria fer menció a estratègies que no estaven incloses al model del foment de l'aprenentatge informal, però que han emergit a partir de la realització dels grups de discussió. Una d'elles és el fet d'**assignar docència a**

postgraus, entenent aquesta tipologia de formació com un context propici en termes d'aprenentatge pel professorat novell a l'hora d'inciar-se en docència.

Tenim més de 30 certificacions de títols propis, certificats d'aprofitament, postgraus i màsters i aquí és d'on surten les fonts dels nous docents del nostre centre. Tenim un hospital odontològic que és una màquina de tractar pacients i de preparar presentacions, d'anar congressos, de preparar pòsters, i ens estem trobant ara que quan vols una classe ben donada, amb tecnologia digitalment posada al dia, amb continguts atractius, amb presentacions boniques, has d'agafar un professor novell. [FG1_CAP_PUB_2]

A més, també s'ha fet esment a una nova estratègia, com el fet d'**establir objectius conjuntament amb el professorat segons les seves necessitats i interessos**. En aquest sentit, s'explicita la importància d'identificar els interessos i necessitats personals dels docents per tal que la institució pugui proporcionar recursos per abordar-los i aconseguir uns objectius que s'han consensuat conjuntament.

A la universitat on estic, cada 6 mesos tinc uns objectius que me'ls poso jo, que lògicament van en consciència amb l'equip, amb les feines que tenim assignades i amb els reptes d'acord a la meua formació que ells creuen que jo puc donar. I aquests objectius els revisem cada 6 mesos i mirem endarrere què s'ha pogut aconseguir, què ha passat i quins són els que em marco pels propers 6 mesos. I sempre m'han preguntat com la universitat, com el centre, poden ajudar-me a mi per aconseguir aquests objectius. [FG3_EX_1]

Per últim, s'ha esmentat una nova estratègia en relació a **crear premis o ajuts sobre docència**. Aquesta acció parteix d'una experiència aportada per part d'un dels caps de Departament d'universitats públiques. En concret, des del propi departament es van crear ajuts econòmics per incentivar iniciatives docents del professorat.

Vam crear uns ajuts tant de recerca com de docència als quals hi podia participar qualsevol professor, però pensant en els docents és una eina molt útil. I pensant en aquests ajuts que ens donem nosaltres mateixos amb els diners que ens donen, doncs paguem les matrícules a congressos, paguem iniciatives en recerca o iniciatives docents. [FG1_CAP_PUB_5]

A partir de les valoracions dels participants als grups de discussió, s'han pres decisions de millora entorn a les estratègies d'acció. Tot i així, en algunes d'elles no s'han realitzat canvis, atès que han estat citades per una minoria de professorat. A més, en alguns altres casos els caps de Departaments i experts/es han considerat que les estratègies ja es realitzaven o bé que seria complex d'aplicar-les, malgrat que el professorat universitari novell les havia reclamat prèviament. Per aquest motiu, s'ha decidit mantenir-les per tal que cada centre pugui decidir si les veu convenient aplicar segons les seves característiques contextuais. Per altra banda, hi ha propostes que han estat valorades positivament i, per tant, tampoc suposa cap modificació d'aquestes al model, atès que ja hi eren incloses (vegeu Taula 133).

Taula 133: Canvis per la millora del model entorn a les estratègies d'acció

Variable	Categories	Canvis per la millora del model
Estratègies d'acció	Valoració general	-Sense canvis
	Consensuar amb el professorat novell els moments per a les reunions entre els coordinadors/es d'assignatura i el professorat novell	-Sense canvis, malgrat que la dificultat d'implementació pot dependre de les característiques contextuals
	Planificar una sèrie de reunions de seguiment	-Sense canvis
	Mostrar l'impacte de la docència sobre el desenvolupament personal per part del professorat amb càrrecs institucionals	-Reformular l'expressió de l'estratègia per tal de fer-la més comprensible
	Incloure al professorat novell en la presa de decisions sobre aspectes docents	-Sense canvis
	Incorporar al professorat en projectes de recerca que puguin revertir en la docència	-Aclarir que la recerca tant pot ser sobre docència com del propi àmbit de coneixement
	Rebaixar la càrrega de recerca i gestió en benefici de la docència	-Sense canvis
	Assignar assignatures amb docència compartida per fomentar l'aprenentatge conjunt entre professorat	-Sense canvis
	Assignar al professorat assignatures relacionades amb el seu àmbit d'investigació	-Sense canvis
	Permetre al professorat novell intervenir en decisions sobre les assignatures	-Sense canvis
	Assegurar que el resultat de les enquestes de satisfacció de l'alumnat arribin al professorat	-Afegir que cal un acompanyament en la interpretació de les enquestes de satisfacció que potenciï la reflexió entorn els resultats
	Organitzar un programa de mentorització entre professorat novell i professorat sènior	-Sense canvis
	Crear una plataforma de recursos docents institucional	-Sense canvis
	Planificar sessions d'observació del professorat novell a classes de companys/es amb més experiència	-Sense canvis
	Organitzar seminaris d'intercanvi d'experiències i de bones pràctiques	-Sense canvis
	Assignar docència a postgraus	-Afegir aquesta estratègia d'acció dins de la proposta "Tenir en compte els interessos del professorat a l'hora d'assignar assignatures"
	Establir objectius conjuntament amb el professorat segons les seves necessitats i interessos	-Afegir aquesta estratègia d'acció dins de la proposta "Incentivar un pla de

		desenvolupament docent"
	Crear premis o ajuts sobre docència	-Afegir aquesta estratègia d'acció dins de la proposta "Fomentar l'interès per la docència"

Font: Elaboració pròpia.

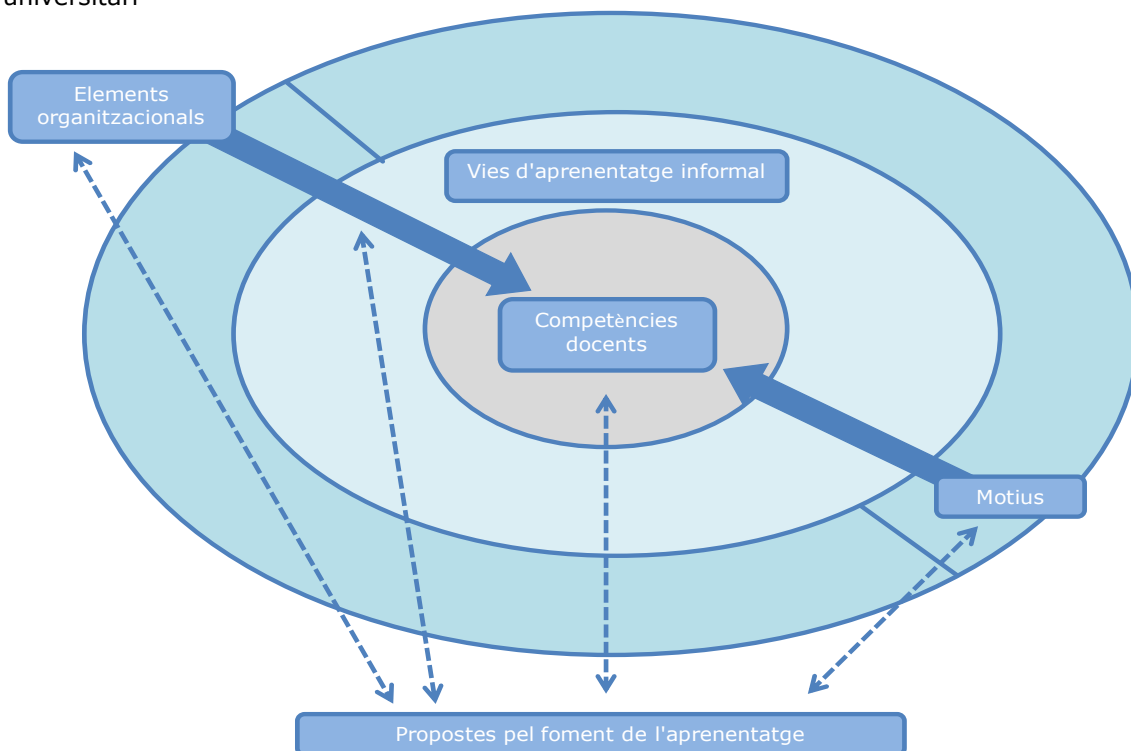
8.5. Model definitiu pel foment de l'aprenentatge

A partir de l'anàlisi de les propostes institucionals valorades com a necessàries pel professorat universitari novell, s'articula el model pel foment de l'aprenentatge en docència, tant informal com formal. El present model ha estat enriquit i validat per part de caps de Departament d'universitats públiques i privades, així com persones expertes en la temàtica.

8.5.1. Elements que conformen l'aprenentatge informal

L'estudi del fenomen de l'aprenentatge informal a través qüestionaris i entrevistes a professorat universitari novell ha evidenciat que els docents aprenen a realitzar docència majoritàriament a partir de l'aprenentatge informal. A grans trets, aquest tipus d'aprenentatge és aquell que ocorre en qualsevol context de la vida quotidiana, que no està estructurat de forma prèvia i que no està dirigit per un formador/a. A més, l'estudi ha considerat diferents variables que influeixen en aquest fenomen, cosa que ha possibilitat la comprensió del procés d'aprenentatge informal del professorat universitari i els elements que hi intervenen de forma interrelacionada (vegeu Figura 54).

Figura 54: Variables que conformen el fenomen de l'aprenentatge informal del professorat universitari



Font: Elaboració pròpia.

El model pel foment de l'aprenentatge parteix de la concepció holística del procés d'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell, el qual està format per quatre variables:

- **Motius per l'aprenentatge informal:** el professorat universitari novell presenta unes raons personals que l'empenyen a aprendre informalment sobre docència. De fet, la majoria d'aprenentatge sobre la funció docent ha estat realitzat de forma informal. El principal motiu és la manca de realització de formació reglada sobre docència, malgrat que algunes universitats ofereixen formació reglada en docència. Així mateix, la necessitat d'aprendre per tal d'adaptar-se al context on s'ha de desenvolupar la funció docent també s'erigeix com una altra raó per realitzar aprenentatge informal.
- **Competències docents:** el professorat novell desenvolupa diferents competències docents a partir de l'aprenentatge informal. Aquelles que aprèn, en major o menor grau, són el domini del contingut, el disseny i planificació docent, la metodologia, l'avaluació, la comunicació, la gestió dels grups, la tutorització, el treball en equip amb altres docents i la reflexió crítica sobre la pròpia docència.
- **Vies d'aprenentatge informal:** les competències docents són adquirides perquè el professorat universitari novell realitza unes activitats d'aprenentatge informal que li permeten anar desenvolupant-les. Algunes d'aquestes vies són portades a terme de forma individual, com la reflexió sobre la pròpia experiència, la cerca de recursos docents o la realització d'altres funcions professionals com la recerca o la gestió. En canvi, hi ha altres activitats que poden ser desenvolupades mitjançant la interacció amb altres persones, ja sigui amb companys docents, amb estudiants o amb persones de fora l'àmbit laboral.
- **Elements organitzacionals:** l'organització universitària influeix en la manera en com l'aprenentatge informal té lloc. En aquest sentit, elements com la cultura organitzacional, el clima, l'assignació de tasques, l'organització de l'ensenyament universitari i la política laboral i de formació poden condicionar positivament o negativament les possibilitats d'aprenentatge informal sobre docència.

La caracterització d'aquests elements ha permès el plantejament de propostes institucionals que comportin la modificació d'alguns aspectes de les universitats per tal de promoure l'aprenentatge en docència del professorat novell. Com que l'objectiu de la investigació és contribuir a la pràctica des de la teoria generada, a partir de les necessitats expressades pel propi professorat universitari novell s'ha articulat un model pel foment de l'aprenentatge tant informal com formal, el qual presenta unes **propostes institucionals** de forma sistematitzada. Aquestes són propostes generals que s'emmarquen dins d'una dimensió estratègica. Al seu torn, aquestes propostes es concreten en **estratègies d'acció**, que són accions específiques que es poden aplicar per tal d'aconseguir progressivament la proposta general. Per tant, les estratègies d'acció estarien englobades dins d'una dimensió operativa.

A més, cal tenir en consideració que les propostes institucionals i estratègies d'acció es troben condicionades pels motius de l'aprenentatge informal, les competències docents desenvolupades a través d'aquest aprenentatge, les vies d'aprenentatge utilitzades i els elements organitzacionals que influeixen aquest fenomen. Al seu torn, l'aplicació de les estratègies proposades ha de permetre modificar aspectes de l'organització universitària, així com ampliar les vies d'aprenentatge informal i permetre l'adquisició de més competències docents.

8.5.2. Principis d'intervenció

El model pel foment de l'aprenentatge en docència parteix d'uns principis d'intervenció per l'aplicació del model, que han permès orientar les propostes institucionals i les estratègies d'acció concretes. A continuació, es detallen les orientacions a partir dels quals s'ha dissenyat el model:

- L'estudi parteix d'una revisió teòrica sobre les competències del docent universitari, les vies d'aprenentatge informal, els elements organitzacionals que hi intervenen i possibles propostes que es podrien implementar. Aquesta revisió ha permès la configuració dels posteriors instruments de recollida de dades, que han orientat l'elaboració del model. De fet, les propostes del model parteixen dels resultats quantitatius derivats de l'aplicació de 401 qüestionaris, mentre que les estratègies d'acció deriven de l'aprofundiment dels resultats quantitatius a partir de 20 entrevistes a professorat universitari novell. Per tant, les propostes institucionals i estratègies d'acció deriven de les necessitats expressades de forma directa per part del col·lectiu al qual es dirigeixen. Finalment, el model s'ha millorat a partir de la realització de tres grups de discussió formats per 5 caps de Departament d'universitats públiques, 5 caps de Departament d'universitats privades i 5 persones expertes. Aquests col·lectius han revisat la proposta provisional del model i n'han emès valoracions i suggeriments de millora per tal d'afavorir la transferència de les propostes institucionals i estratègies d'acció a les universitats participants.
- El model es basa específicament en les propostes institucionals mencionades com a més necessàries per part del professorat universitari novell de les universitats participants: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Internacional de Catalunya, Universitat Ramon Llull i Universitat Abat Oliba. Aquestes propostes es concreten en estratègies d'acció amb l'objectiu de permetre la seva transferència als contextos analitzats.
- Les estratègies d'acció s'han articulades a partir de les valoracions concretes de cada proposta institucional. Tot i així, la comprensió de la resta de variables, com són els motius per l'aprenentatge informal, les competències docents, les vies d'aprenentatge informal i els elements organitzacionals, ha permès definir estratègies d'acció més concretes i adaptades a les necessitats del professorat novell.
- Tot i que inicialment aquest model s'entenia com un promotor de l'aprenentatge informal, el professorat universitari novell també ha evidenciat una necessitat de realitzar formació reglada. Per tant, aquesta

tipologia de formació s'ha inclòs al model, fent-lo així un model integrador de diferents contextos d'aprenentatge.

- Inicialment el model diferenciava algunes propostes i estratègies organitzatives segons la tipologia d'universitat, és a dir, segons si la universitat és pública o privada. Això es justificava pel fet que la tipologia d'universitat és la variable sociodemogràfica que ha reportat més diferències significatives en els diferents elements que conformen el fenomen de l'aprenentatge informal i de la qual se n'han pogut obtenir més explicacions qualitatives al respecte. Tot i així, en el cas de les propostes institucionals, les diferències segons la tipologia d'universitat han estat escasses i, és per aquest motiu, que el model no diferencia les propostes segons la titularitat de la universitat. Així mateix, també hi poden haver altres elements no estudiants suficientment que poden condicionar aquest fenomen com la mida de la universitat o el seu grau d'orientació cap a la docència, així com particularitats dins de cada Facultat o Departament que es donen de forma diferent en el marc de la mateixa universitat. Per tant, les propostes i estratègies d'acció no diferencien segons la tipologia d'universitat, sinó que haurien de ser aplicades de forma contextualitzada a cada universitat, Departament, Facultat o titulació per tal d'adaptar-se en un major grau a cada realitat concreta. Tot i així, també es valora que algunes d'elles puguin ser transferides de forma transversal, implicant diverses titulacions, Departaments o Facultats, atès que d'aquesta manera s'enriquiria l'aprenentatge a partir de la diversitat dels membres que hi participen. Per tant, es recomana que hi hagi algunes accions que s'apliquin dirigides a un col·lectiu en concret, mentre que d'altres es focalitzin en un conjunt de professorat més divers.
- Per a la concreció del model en cada context, seria necessari un procés participatiu entre els diferents agents implicats que inclogués tant el professorat novell com els càrrecs institucionals a nivell de Facultat o Departament. D'aquesta manera, es podrien delimitar conjuntament les necessitats concretes dels docents novells i seleccionar les propostes i estratègies més adequades per tal de donar-hi resposta. Així mateix, cal que la implementació del model tingui suport institucional, sent assumit per l'organització universitària i aprovat pels seus òrgans directius.
- A més, a l'hora d'implementar les estratègies d'acció també és convenient que el professorat amb càrrec institucional abordi les necessitats individuals del professorat. En aquest sentit, és rellevant conèixer el perfil professional de cada docent, les seves aspiracions professionals i els seus interessos vers la docència, atès que aquests aspectes poden condicionar l'orientació a l'aprenentatge vers la funció docent i la participació en les accions que es puguin dur a terme.
- Per tal que les estratègies d'acció siguin efectives en termes d'aprenentatge en docència és necessari que el professorat implicat, tant novell com no novell, tingui una consciència orientada a l'aprenentatge. De fet, algunes de les estratègies proposades poden estar tenint lloc en alguns contextos universitaris, però sense que se li doni importància en termes

d'aprenentatge. Per tant, és imprescindible que tots els agents implicats donin valor a les estratègies d'acció que s'implementin i reconeixin la seva potencialitat formativa. Així mateix, és necessari que el professorat novell també tingui un rol actiu en l'aplicació d'aquestes estratègies, així com en la participació en les mateixes.

8.5.3. Propostes institucionals pel foment de l'aprenentatge informal

A continuació, es detallen les propostes institucionals que s'han considerat més necessàries per tal de ser implementades en el context analitzat per part del professorat universitari novell. Cadascuna d'aquestes propostes està relacionada amb un element organitzacional, tot i que és necessari poder considerar la interrelació de les diferents propostes entre si per tal que el canvi sigui més consistent. Seria precís esmentar que les diferents propostes han de ser compartides amb el professorat universitari novell per tal d'implicar-los en el procés de canvi organitzacional i garantir que les accions portades a terme promouen el seu aprenentatge en docència. A la vegada, l'eficàcia de les propostes també dependrà de com s'articulin els elements organitzacionals cada universitat, Facultat o Departament i, en conseqüència, quin sigui l'estadi de desenvolupament organitzatiu de cada context.

A més, s'han estimat uns recursos econòmics i humans, un termini i un nivell d'aplicació per cada proposta amb l'objectiu d'orientar el procés de canvi organitzatiu (vegeu Taula 134). En primer lloc, els recursos econòmics i humans fan referència a la inversió en termes econòmics i d'implicació personal que implica la implementació de cada proposta. Aquests recursos poden ser designats a nivell general de la universitat o bé a nivell de Facultat o Departament. En segon lloc, el termini fa referència al temps que es necessitaria per tal de desenvolupar la proposta. Finalment, el nivell d'aplicació fa referència als agents que poden desenvolupar les propostes, els quals poden ser diversos. En aquest sentit, el nivell extern fa referència a polítiques que s'haurien de prendre a nivell de sistema universitari i que, per tant, sovint no estan a l'abast del professorat amb càrrecs institucionals de la universitat. Quan es tracta d'un nivell intern, s'està referint a professorat amb càrrec institucional dins de cada organització universitària, entenent que són les persones que poden incidir en certs aspectes de caire organitzacional que afectin directament a l'aprenentatge informal en docència. No obstant, les propostes a nivell intern poden ser aplicades des del rectorat, les Facultats o els Departaments. Com que l'estructura organitzativa de cada universitat és diferent, no s'ha especificat l'agent específic amb més concreció per tal que cada centre pugui decidir qui és l'òrgan que hauria d'implementar cada proposta. Així mateix, també es considera pertinent que algunes de les propostes s'implementin, en primer lloc, dirigides a grups de professorat amb un alt interès per l'aprenentatge en la docència amb l'objectiu que la iniciativa pugui ser escalable i arribi a implicar altres docents que, en un primer terme, no mostraven interès per la docència, però que l'han desenvolupat al veure els resultats de l'estratègia aplicada.

Taula 134: Conjunt de propostes institucionals englobades dins del model

Elements organitzacionals relacionats	Proposta institucional	Recursos econòmics i humans	Termini	Nivell d'aplicació
Clima	Augmentar la interacció entre el professorat	Mig	Mig	Intern
Cultura	Fomentar l'interès del professorat per la docència	Baix	Llarg	Intern i extern
Assignació de tasques	Equilibrar les funcions professionals	Alt	Llarg	Intern i extern
	Tenir en compte els interessos del professorat a l'hora d'assignar assignatures	Baix	Llarg	Intern
Lideratge	Rebre suport per part de càrrecs institucionals	Baix	Baix	Intern
Política laboral	Incentivar un pla de desenvolupament docent	Alt	Llarg	Intern i extern
	Augmentar la consideració dels mèrits docents en l'acreditació	Baix	Llarg	Extern
Política de formació	Promoure temps i espais dedicats a l'aprenentatge informal	Baix	Baix	Intern
	Augmentar la formació reglada	Mitjà	Mig	Intern

Font: Elaboració pròpia.

8.5.4. Estratègies d'acció

A partir de les propostes mencionades per part del professorat novell, s'ha configurat una sèrie d'estratègies d'acció per tal de donar resposta a les necessitats d'aprenentatge del professorat novell de manera que puguin ser aplicables i transferibles als diferents contextos analitzats.

En aquest sentit, per cada proposta s'han establert estratègies d'acció concretes pel seu desplegament (vegeu Taula 135). Cal tenir en compte que, tot i que les dues primeres propostes havien estat valorades de forma significativament diferent segons la tipologia d'universitat, s'ha considerat pertinent no diferenciar les estratègies d'acció segons si la universitat és pública o privada. D'aquesta manera, cada context universitari pot valorar la pertinença de cadascuna de les estratègies d'acció proposades segons les seves necessitats específiques. Així mateix, algunes de les estratègies poden ser útils per tal de donar resposta a diferents de les propostes mencionades.

Taula 135: Estratègies d'acció

Proposta institucional	Estratègies d'acció
Augmentar la interacció entre el professorat	<ul style="list-style-type: none"> - Consensuar amb el professorat novell els moments per a les reunions, considerant les diverses disponibilitats, per tal de vincular-los al centre. - Planificar una sèrie de reunions de seguiment entre els coordinadors/es d'assignatura i el professorat novell en diferents moments del curs acadèmic. - Organitzar trobades entre el professorat novell i el professorat més experimentat. - Organitzar reunions d'equip docent periòdiques per tal de realitzar seguiment de l'assignatura. - Organitzar claustres d'inici i final de curs entre el professorat de diferents assignatures d'un mateix grau. - Crear activitats socials institucionals lúdiques pel coneixement del professorat.
Fomentar l'interès del professorat per la docència	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar els beneficis que té la docència a nivell de desenvolupament professional a partir de la transmissió de l'experiència del professorat amb càrrecs institucionals al professorat novell. - Incloure al professorat novell en la presa de decisions sobre aspectes docents, conjuntament amb la resta de professorat. - Rebaixar la càrrega de recerca i/o gestió en benefici de la docència, en els casos on aquestes siguin superiors a la docència. - Rebaixar la càrrega de docència, en els casos on aquesta sigui superior a la recerca i/o la gestió. - Considerar un temps per la preparació de la docència i de formació del professorat novell dins de la jornada laboral. - Realitzar una avaluació del professorat considerant amb el mateix pes tant la recerca com la docència. - Crear premis o ajuts sobre docència, proporcionant suport i recursos econòmics a les iniciatives que s'hi presentin.
Equilibrar les funcions professionals	<ul style="list-style-type: none"> - Establir una planificació per a cada docent de les hores dedicades a cada funció professional, de manera que la docència, la recerca i la gestió estiguin en consonància al perfil de cada docent. - Rebaixar la càrrega de recerca i/o gestió en benefici de la docència, en els casos on aquestes sigui superiors a la docència. - Rebaixar la càrrega de docència, en els casos on aquesta sigui superior a la recerca i/o la gestió. - Considerar un temps per la preparació de la docència i de formació del professorat novell dins de la jornada laboral. - Incorporar al professorat en projectes de recerca sobre el propi àmbit de coneixement o sobre innovació educativa que puguin revertir en la docència, en els casos que no hi estiguin involucrats.
Tenir en compte els interessos del professorat a l'hora	<ul style="list-style-type: none"> - Demanar al professorat novell els seus interessos vers la docència. - Assignar al professorat assignatures relacionades amb el seu àmbit d'investigació. - Assignar assignatures amb docència compartida per fomentar l'aprenentatge conjunt entre professorat.

<p>d'assignar assignatures</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mantenir la mateixa assignatura als mateixos docents al llarg de diferents cursos per facilitar la seva millora constant. - Assignar docència en diferents formats (magistrals, seminaris, pràctiques, Treballs de Fi de Grau,...). - Permetre al professorat novell intervenir en decisions sobre les assignatures, com el disseny o l'avaluació. - Concentrar la docència en poques assignatures en lloc d'assignar un elevat nombre de sessions en diferents assignatures. - Assignar docència a postgraus per tal d'integrar al professorat novell en assignatures més relacionades amb el seu àmbit de coneixement, especialment si prové d'un àmbit més professional.
<p>Rebre suport per part de càrrecs institucionals</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar una sèrie de reunions de seguiment entre els coordinadors/es d'assignatura i el professorat novell en diferents moments del curs acadèmic. - Establir canals de comunicació per tal de sol·licitar suport en la realització de propostes d'innovació en docència o d'activitats formatives dirigides a professorat. - Mostrar els beneficis que té la docència a nivell de desenvolupament professional a partir de la transmissió de l'experiència del professorat amb càrrecs institucionals al professorat novell.
<p>Incentivar un pla de desenvolupament docent</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar diferents oportunitats formatives al llarg de les diferents etapes docents (formació, possibilitat de participar en projectes, adquisició de noves funcions,...). - Planificar la progressiva assumpció de funcions docents (disseny, tutorització, avaluació,...) - Simplificar els tràmits per tal de sol·licitar projectes d'innovació docent o sol·licituds de formació. - Vetllar per la continuïtat i estabilitat del professorat universitari novell. - Vincular les diferents fases de desenvolupament docent a una millora de les condicions laborals del professorat. - Establir objectius a mig termini conjuntament amb el professorat novell i caps de Departament que parteixin de les necessitats i interessos professionals i personals dels docents nous, així com proporcionar recursos des de l'organització perquè es puguin assolir. - Assegurar que el resultat de les enquestes de satisfacció de l'alumnat arribin al professorat novell. - Acompanyar el professorat novell en la interpretació de les enquestes de satisfacció de l'alumnat per potenciar l'anàlisi i reflexió entorn els resultats.
<p>Augmentar la consideració dels mèrits docents en l'acreditació</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incidir en les institucions de qualitat universitària per tal d'incrementar el pes de la funció de la docència en el procés d'acreditació del professorat. - Tenir en compte els mèrits de docència de manera equilibrada amb la resta de funcions en els processos de contractació de personal a les universitats.

<p>Promoure temps i espais dedicats a l'aprenentatge informal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organitzar seminaris d'intercanvi d'experiències i de bones pràctiques per part del professorat, ja sigui del mateix o diferent àmbit de coneixement. - Organitzar un programa de mentorització entre professorat novell i professorat sènior. - Planificar sessions d'observació del professorat novell a classes de companys/es amb més experiència. - Planificar sessions d'observació de docents amb experiència a classes de professorat novell, així com sessions posteriors de feedback enfocat a la millora. - Crear una plataforma de recursos docents institucional. - Crear i/o impulsar convocatòries de projectes d'innovació docent. - Crear premis o ajuts sobre docència, proporcionant suport i recursos econòmics a les iniciatives que s'hi presentin. - Crear serveis d'assessorament pedagògic que donin suport al professorat en termes de docència. - Programar una distribució horària que fomenti les trobades entre el professorat.
<p>Augmentar la formació reglada</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realitzar una detecció de necessitats formatives del professorat universitari novell. - Planificar accions formatives sobre docència universitària que responguin a les necessitats detectades. - Establir un pla de difusió de les accions formatives per assegurar la recepció de l'oferta formativa per part del professorat. - Incentivar de manera institucional al professorat novell l'assistència de les formacions.

Font: Elaboració pròpia.

Les anteriors propostes i estratègies d'acció haurien de ser impulsades per part del professorat amb càrrecs institucionals dins de cada universitat mitjançant la configuració d'un programa propi d'intervenció. Tot i així, aquest model no estableix que s'hagin d'implementar totes les estratègies d'acció, sinó que cada universitat i inclús, Facultat o Departament, ha de realitzar una detecció de necessitats per a la prioritització de les mateixes. Per tant, és necessari valorar la importància de cadascuna de les propostes i estratègies i elaborar un pla per tal d'implementar-les. Així doncs, les accions proposades no són les úniques que es podrien desenvolupar, atès pot donar-se el cas que una Facultat o Departament tingui unes necessitats específiques que no hagin aparegut a l'estudi i calgui aplicar accions alternatives a les incloses al model.

Tanmateix, s'entén que no totes les estratègies organitzatives incloses al model poden ser desenvolupades al mateix temps, malgrat la seva interrelació. En conseqüència, és necessari que cada Facultat o Departament valori la rellevància i l'aplicabilitat de cada estratègia i estableixi una planificació de la implementació d'aquestes. En qualsevol cas, és necessari que els canvis organitzacionals estiguin dissenyats i consensuats de forma conjunta amb el professorat novell. Així mateix, l'aplicació de cada estratègia organitzativa pot anar vinculada a l'establiment d'indicadors per tal de poder avaluar posteriorment si l'estratègia ha aconseguit el propòsit que persegueix.

En aquest sentit, per tal d'orientar la concreció i execució del programa propi d'intervenció en cada context universitari, caldria considerar diferents fases (vegeu Taula 136), les quals s'inspiren en el model ACCEDS (Gairín et al., 2015).

Taula 136: Fases per la implementació del programa d'intervenció

Fases	Actuacions
Fase prèvia	<ul style="list-style-type: none"> • Detecció de necessitats formatives del professorat, que implica una recollida d'informació del professorat novell vers les seves mancances d'aprenentatge en docència. • Selecció de les propostes i estratègies d'acció en concordança amb les necessitats detectades, així com el professorat que participarà en cadascuna d'elles.
Planificació	<ul style="list-style-type: none"> • Formulació dels objectius del programa d'intervenció. • Concreció de les propostes i estratègies d'acció que s'inclouran en el programa d'intervenció. • Planificació del procés d'avaluació dels resultats del programa d'intervenció, concretant indicadors per cadascuna de les estratègies d'acció, els instruments de recollida de dades i el cronograma d'implementació.
Implementació	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolupament del programa d'intervenció, aplicant les estratègies d'acció en el context. • Desenvolupament dels mecanismes de seguiment de les estratègies d'acció implementades per tal de poder-les reorientar en cas que hi hagi disfuncions.
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> • Valoració de les estratègies d'acció implementades per part dels participants en relació al seu aprenentatge en docència, tenint en compte els indicadors establerts prèviament. • Identificació d'aspectes de millora de les diferents estratègies organitzatives.
Institucionalització	<ul style="list-style-type: none"> • Manteniment al llarg del temps de les propostes i estratègies organitzatives aplicades a la universitat /

	Facultat / Departament, si el seu resultat és positiu.
Difusió	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboració d'estratègies de difusió internes i externes, que promoguin que el propi professorat doni a conèixer les experiències d'aprenentatge informal que ha tingut amb el propòsit d'implicar a més professorat. • Compromís institucional en la modificació de les polítiques internes a partir dels resultats obtinguts.

Font: Elaboració pròpia.

Per últim, seria precís esmentar que tot i que aquest model pel foment de l'aprenentatge està dirigit a les universitats participants a l'estudi, també podria servir d'orientació a altres institucions universitàries per decidir accions que puguin afavorir l'aprenentatge del professorat en docència. Així doncs, en aquest cas, també caldria fer una detecció de necessitats conjuntament amb el professorat destinatari de les accions per tal de conèixer la pertinència i utilitat de l'acció.

Així mateix, cal destacar que aquest model es dirigeix a professorat universitari novell. No obstant, podria ser extrapolable a professorat que tingui més de 5 anys d'experiència, sempre i quan aquest tingués algunes necessitats similars al professorat amb menys experiència.

8.6. A mode de resum

El present capítol detalla els resultats derivats del qüestionari i l'entrevista referents a les propostes institucionals pel foment de l'aprenentatge informal. Així mateix, també presenta el disseny del model de foment de l'aprenentatge i la seva posterior validació a partir dels grups de discussió, així com el model definitiu. A continuació, es resumeixen les idees clau.

Sobre les propostes institucionals pel foment de l'aprenentatge informal:

- Les propostes considerades com a més necessàries són augmentar la interacció del professorat, especialment entre docents nous i més experimentats, i fomentar l'interès per la docència, ja que el professorat tendeix a estar més enfocat a la recerca.
- Una de les propostes considerada poc necessària és diversificar les tasques professionals, ja que el professorat considera que ja realitza suficients activitats diverses i el fet d'incrementar-les podria comportar menys temps per aprendre informalment sobre docència. Així mateix, modificar els espais arquitectònics tampoc es veu com una proposta important, atès que el professorat pensa que l'estructura dels edificis no impedeix l'aprenentatge informal, alhora que modificar-los suposaria un canvi massa estructural.
- El gènere i, en menor mesura, la tipologia d'universitat, han estat les variables sociodemogràfiques que més diferències significatives presenten entorn a les propostes institucionals.

Sobre el model de foment de l'aprenentatge:

- A partir dels resultats dels qüestionaris i les entrevistes s'ha configurat el model de foment de l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell. Els grups de discussió amb caps de Departaments d'universitats públiques i privades i de persones expertes han permès ajustar i millorar el model.
- El model definitiu no només es centra en l'aprenentatge informal, sinó que també incorpora la formació reglada davant de les demandes del professorat novell entorn aquesta última. Per tant, s'entén que el model fomenta l'aprenentatge en general i no només l'informal.
- El model de foment de l'aprenentatge en docència està format per una explicació dels elements que conformen l'aprenentatge informal, uns principis d'intervenció, unes propostes institucionals i unes estratègies d'acció.
- Els principis d'intervenció del model pretenen orientar la seva aplicació. En concret, fan referència a l'obtenció de les dades que han permès configurar-lo, a la vegada que adverteixen de la necessitat de contextualitzar el model a cada context específic, tenint en compte les necessitats del professorat novell i una consciència d'aprenentatge. Així mateix, s'explica que a l'hora d'establir les propostes institucionals i les estratègies d'acció no es realitzen distincions per cap de les variables sociodemogràfiques.
- Les propostes institucionals incloses al model són un total de 9, cadascuna d'elles vinculada a un element organitzacional. Així mateix, s'estableix una aproximació als recursos econòmics, humans i temporals per cada proposta, així com si ha de ser aplicada des d'un nivell extern o intern.
- Les propostes institucionals s'han concretat en estratègies d'acció concretes que permeten desplegar-les. En aquest sentit, es suggereixen un total de 46 estratègies d'acció vinculades a les diferents propostes. A més, també s'expliciten unes fases per la implementació del model que poden contribuir a contextualitzar i institucionalitzar les estratègies d'acció en el marc d'un Departament, Facultat o universitat. Per tant, des de cada context, cal identificar quines són les necessitats del professorat novell i seleccionar quines estratègies es podrien desenvolupar per tal d'afavorir el seu aprenentatge en docència.

BLOC 3

MARC CONCLUSIU

Capítol 9. Discussió i conclusions

El present capítol conclou la recerca tot posant en relació les diferents fases desenvolupades. En aquest sentit, primerament es presenta la discussió dels resultats, tot vinculant els resultats de la recerca (vegeu Capítols 7 i 8) amb la literatura científica revisada al marc teòric (vegeu Capítols 2, 3 i 4). D'aquesta manera, s'evidencien les aportacions dels resultats al corpus teòric prèviament existent de les diferents variables de la recerca, com són els motius per l'aprenentatge informal del professorat universitari novell, les competències docents desenvolupades mitjançant aquest aprenentatge, les vies d'aprenentatge informal, els elements organitzacionals influents en aquest fenomen i les propostes de foment de l'aprenentatge informal.

Tot seguit, es donen resposta a cadascun dels diferents objectius específics de la recerca (vegeu Capítol 1), a la vegada que s'indiquen les línies d'investigació que han emergit i que, per tant, poden ser seguides per altres investigadors/es en el futur. Finalment, també es posen de manifest línies futures d'intervenció que orienten les implicacions pràctiques de la recerca a partir de l'aplicació del model de foment de l'aprenentatge en docència en contextos universitaris.

9.1. Discussió

La discussió de resultats es realitza per aquelles variables que conformen l'aprenentatge informal del professorat universitari novell i que, per tant, contribueixen a explicar i comprendre aquest fenomen. Per tant, es contrasten els resultats de la present recerca amb els d'investigacions prèvies pel que fa als motius per l'aprenentatge informal, les competències docents adquirides, les vies d'aprenentatge utilitzades, les elements organitzacionals que hi intervenen i les propostes pel foment de l'aprenentatge informal. El model de foment de l'aprenentatge no s'ha discutit, atès que no existeixen models previs pel foment de l'aprenentatge en professorat universitari novell, amb un focus important sobre l'aprenentatge informal. Tot i així, els resultats que han contribuït a definir-lo es posen a discussió en l'epígraf referent a les propostes (vegeu epígraf 9.1.5.).

9.1.1. Motius per l'aprenentatge informal del professorat universitari novell

En primer lloc, seria precís esmentar que l'aprenentatge informal sol ser la font principal del professorat universitari novell a l'hora d'aprendre sobre docència i millorar la pròpia pràctica docent (vegeu epígraf 7.2.). Precisament, sol ser comú que el professorat universitari novell utilitzi altres vies d'aprenentatge diferents a la formació reglada (Bozu & Manolescu, 2010), com l'aprenentatge informal. En aquest sentit, només s'observen diferències en la realització d'aprenentatge informal per la variable sociodemogràfica d'àmbit de coneixement. Tot i així, no s'han trobat estudis previs referents a aquesta variable en concret. En canvi, no s'han identificat diferències per gènere en la realització de l'aprenentatge informal, de forma similar als resultats de Berg i Chyung (2008) i de forma contrària a Bancheva i Ivanova (2015). Així mateix, tampoc hi ha diferències per l'edat del professorat novell, sent així els resultats contraris als de Schürmann i Beusaert (2016), els quals apuntaven que els treballadors/es més joves eren més propicis a

l'aprenentatge informal. A més, tampoc s'han trobat diferències pel què fa a l'experiència docent, malgrat que Lohman i Woolf (2001) apunten que és un factor que pot influir en l'aprenentatge informal de professorat de nivells no universitaris.

Respecte els motius d'aquesta alta realització d'aprenentatge informal en docència per part del professorat universitari novell (vegeu epígraf 7.3.), alguns d'ells giren entorn la **formació reglada**. Això lliga amb recerques prèvies, que ja identificaven que el professorat universitari no desenvolupa les competències docents a partir de formació reglada sinó a través de contextos informals (Imbernón, 2000; Viskovic, 2006). Per tant, el lloc de treball sol ser la via més directa per aprendre sobre la seva pràctica professional (Billett, 2002). En aquest sentit, un dels motius més comuns és la manca d'oferta de formació reglada per part de la universitat. Tot i així, aquesta percepció del professorat no es correspon amb la situació de les universitats catalanes, la majoria de les quals sí que ofereixen formació en docència universitària (Hervas & Medina, 2020). Contràriament, altres recerques prèvies indiquen que al professorat universitari no se li ofereix formació reglada i que, conseqüentment, han d'adquirir les competències docents a través de les vies informals (Evans, 2018). Així mateix, el professorat universitari no necessita cap mena de formació prèvia sobre docència per tal d'exercir la seva tasca docent (Herrera et al., 2011; Mas, 2011; Pagès, 2014).

Un altra raó de l'aparició de l'aprenentatge informal és la complementarietat entre aquest i la formació reglada. En aquest sentit, Schürmann i Beusaert (2016) mencionen que el fet de poder posar en pràctica els aprenentatges adquirits a través de la formació reglada impulsa als treballadors/es a desenvolupar aprenentatges informals. De fet, en aquest sentit, emergeix la necessitat que l'aprenentatge informal i la formació reglada interactuïn de forma dialògica (Commission of the European Communities, 2000; Moussa, 2015; Rogers, 2014; Schugurensky, 2000; Tejada, 2009). Un altre motiu relacionat amb la formació reglada és la manca de temps per a cursar formació reglada. En aquest sentit, la falta de temps del professorat per a realitzar formació, la qual ocupa un període temporal important, ja havia estat mencionada prèviament (Kolenc, 2010; Yanchar & Hawkley, 2015). Una altra raó per a realitzar aprenentatge informal en docència és la manca d'utilitat de la formació reglada. En aquest sentit, ja s'havia identificat que el professorat universitari sol no trobar útil la formació enfocada a la pedagogia universitària (Caballero, 2013; Erişen et al., 2009). Així mateix, en altres nivell educatius, el professorat percep que la formació reglada no s'adapta a les seves necessitats formatives (Lieberman & Pointer, 2008). A més, Yanchar i Hawkley (2015) apunten que el fet que hi hagi una diversitat d'aspectes que no poden ser adquirits a través de la formació reglada comporta que es realitzi aprenentatge informal per tal de desenvolupar-los.

També existeixen altres motius per l'aparició de l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell, com la **necessitat d'adaptar-se al context laboral**. Altres estudis previs de diferents contextos també apunten que els reptes que comporta la pròpia feina (Marsick et al., 1999; Rogers, 2014; Schreurs & De Laat, 2014) i la manca de competències per a donar-els-hi resposta comporten la realització d'aprenentatge informal (Watkins et al., 2014). Així mateix, altres recerques focalitzades en professorat universitari apunten que el fet que els docents hagin de desenvolupar les seves funcions professionals, comporta

haver d'aprendre informalment per tal de sobreviure en el seu context laboral (Viskovic, 2006; Yanchar & Hawkey, 2015). De fet, l'aprenentatge informal del professorat universitari novell sol néixer de la passivitat de la institució vers l'aprenentatge i de l'interès dels docents en millorar la seva pròpia docència (Encinar-Prat, 2016).

En menor mesura, la immediatesa de l'aprenentatge informal i el propi interès del docent per la docència també condueixen a l'aprenentatge informal, en la línia d'Encinar-Prat (2016). Tot i que en el cas de la present recerca l'interès per aprendre ha estat un motiu minoritari, un conjunt d'investigacions prèvies identifiquen que la motivació personal és cabdal per tal d'impulsar o inhibir l'aprenentatge informal en diferents contextos laborals (Berg & Chyung, 2008; Lohman & Woolf, 2001; Marsick & Watkins, 1990; Rodríguez-Gómez et al., 2019; Schürmann & Beausaert, 2016; Van Eekelen et al., 2005).

9.1.2. Competències docents desenvolupades mitjançant l'aprenentatge informal

Pel que fa a les competències docents desenvolupades mitjançant l'aprenentatge informal, seria precís esmentar que pocs estudis s'han focalitzat prèviament en aquest aspecte. El present estudi conclou que totes les competències docents poden ser desenvolupades a través d'aquesta aprenentatge informal pel professorat novell, tot i que en diferent grau (vegeu epígraf 7.4.). Malgrat això, cal tenir en consideració que l'aprenentatge informal respecte les competències docents no implica obligatòriament un canvi de la pràctica docent (Marsh, 2007).

En tot cas, una de les competències més desenvolupades a través de l'aprenentatge informal és la **reflexió crítica** i innovació, atès que el professorat novell la considera molt important per la funció docent. Contràriament, però, la competència d'innovació és d'aquella que el professorat universitari considera menys necessària per la seva pràctica docent (GIFD, 2010; Pagès, 2014). Una altra competència adquirida en un alt grau és la **comunicativa**, ja que els docents l'adquireixen tot realitzant la pròpia docència, tal i com també apuntava Encinar-Prat (2016). De fet, aquesta competència és una de les que el professorat considera com a més necessària per a la tasca docent (Benedito et al., 2001; GIFD, 2010; Pagès, 2014) i una en les quals es sent més competent (Benedito et al., 2001; Bozu, 2010).

També es desenvolupa a través de l'aprenentatge informal la competència de **domini del contingut** per la necessitat de preparar una assignatura. Aquest resultat coincideix amb una recerca prèvia, que apunta que la competència de domini del contingut, ja sigui de la seva pròpia disciplina com d'aspectes més transversals, és de les més desenvolupades a través de l'aprenentatge informal (Encinar-Prat, 2016). A més, aquesta competència ha estat identificada com una de les que el professorat universitari ha de millorar per tal d'aportar coneixement rellevant per la formació dels estudiants (Blašková et al., 2014b), ja que el propi professorat es sent insegur amb els continguts que imparteix (Bozu & Manolescu, 2010). En aquesta línia, els canvis que els docents realitzen al llarg de la seva trajectòria estan vinculats amb l'organització dels continguts i l'adquisició de més

seguretat amb el coneixement disciplinar de les assignatures (Feixas, 2004), cosa que concorda amb l'aprenentatge informal entorn aquesta competència.

Així mateix, el professorat també desenvolupa la competència **interpersonal i de gestió de grups**, cosa que li aporta confiança i la possibilitat de gestionar conflictes. Precisament, Encinar-Prat (2016) ja havia identificat que aquesta competència era altament desenvolupada pel professorat novell mitjançant l'aprenentatge informal, especialment pel què fa la relació amb l'estudiantat, l'assumpció del rol de docent i la gestió de conflictes a l'aula. Aquesta competència es considera molt important per part del professorat universitari (GIFD, 2010; Pagès, 2014) i, de fet, el professorat sol realitzar canvis entorn amb la seva relació amb l'estudiantat (Feixas, 2004), fet que està en línia amb els resultats de la recerca. Tot i així, mentre que alguns estudis previs apunten que els docents tenen un domini alt d'aquesta competència (Bozu, 2010; Duță & Foloștină, 2014b; Duță & Rafailă, 2014b), altres afirmen totalment el contrari (Blašková et al., 2014b; Bozu & Manolescu, 2010). Així doncs, el professorat més jove els pot costar la relació amb l'alumnat, atès que la diferència d'edat amb els estudiants no sol ser massa gran i encara no han assumit el rol de docents (Benedito et al., 2001).

La competència **metodològica** també es desenvolupa a través de l'aprenentatge informal, especialment per adoptar un enfocament centrat en l'estudiant. Aquest resultat coincideix amb la recerca prèvia d'Encinar-Prat (2016), on aquesta competència també es desenvolupa altament a través de l'aprenentatge informal. De fet, el professorat considera que la competència metodològica és molt important per a la seva tasca docent (Benedito et al., 2001; GIFD, 2010; Pagès, 2014). Concretament, el professorat presenta preocupació vers la utilització de noves tecnologies o l'elaboració d'activitats (Bozu, 2010; Sánchez-Claros, 2014) i, en general, se senten insegurs en la utilització de certes metodologies (Bozu & Manolescu, 2010; Duță & Foloștină, 2014b). Tot i així, al llarg dels anys el professorat sol adquirir domini entorn als recursos pedagògics i tecnològics (Feixas, 2004), sentint-se competent amb la utilització de recursos i metodologies diverses (Bozu, 2010), fet que guarda relació amb l'aprenentatge informal realitzat en termes metodològics.

En canvi, hi ha competències que han estat desenvolupades a través de l'aprenentatge informal en menys mesura, com per exemple l'avaluació, el disseny i la planificació, el treball en equip i la tutorització. Aquestes competències s'adquireixen menys perquè el professorat té poques oportunitats per a portar-les a la pràctica. De fet, segons GIFD (2010), la competència de **disseny i planificació** és considerada com a poc necessària pel propi professorat universitari. Això coincideix amb el fet que el professorat presenta inquietud entorn al disseny de les assignatures (Sánchez-Claros, 2014) perquè el seu nivell de domini es manté baix (Mas & Olmos, 2016), atès que l'aprenentatge entorn aquesta competència és poc. Tot i així, altres recerques mostren que el professorat universitari pensa que el disseny i planificació són importants (Pagès, 2014), a la vegada que es sent competent en aspectes com la planificació de la docència, la formulació dels objectius o la selecció dels continguts (Benedito et al., 2001; Bozu, 2010; Duță & Foloștină, 2014b). Pel que fa a **l'avaluació**, el professorat sol evolucionar al llarg de la seva trajectòria vers les estratègies d'avaluació continuada (Bozu, 2010; Feixas, 2004), cosa que no s'observa en els resultats de la recerca, que mostren

com és una de les competències menys assolida informalment. Tot i que el professorat universitari valora la importància de l'avaluació (Benedito et al., 2001) i domina alguns aspectes d'aquesta competència, també manté necessitats importants en termes d'avaluació (Duță & Foloștină, 2014b).

Respecte el **treball en equip**, aquesta competència ja havia estat identificada prèviament com una de les que es desenvolupa en menor mesura a través de l'aprenentatge informal (Encinar-Prat, 2016). Això podria ocórrer perquè el propi professorat universitari valora com a poc important aquesta competència a l'hora de desenvolupar la seva docència (GIFD, 2010; Pagès, 2014). En canvi, la **tutorització** és considerada com una competència essencial segons el propi professorat, però el seu nivell de domini és baix (Duță & Rafailă, 2014b; Mas & Olmos, 2016), cosa que concorda amb els resultats de la present recerca. Així mateix, el propi professorat reconeix que se senten insegurs a l'hora de realitzar tutoritzacions acadèmiques (Bozu & Manolescu, 2010), possiblement perquè no aprèn a desenvolupar la mencionada competència mitjançant aprenentatge informal.

Finalment, el nivell desenvolupament de les competències docents per part del professorat novell és diferent segons certes variables sociodemogràfiques, com són la universitat, la tipologia d'universitat, l'àmbit de coneixement, el gènere i l'edat. Pel que fa a l'àmbit de coneixement, la recerca ha identificat que el professorat novell adquireix en diferent grau les competències de metodologia, el domini de contingut i la reflexió crítica segons l'àmbit de coneixement. En aquest últim cas, els docents d'Enginyeria i Arquitectura són els que menys han desenvolupat la reflexió crítica a través de l'aprenentatge informal, cosa que pot ocórrer perquè els docents d'aquest àmbit de coneixement tendeixen a pensar que les competències docents són menys importants que la resta (Pagès, 2014). En el cas del gènere, la recerca ha fet palès que la competència metodològica, de tutorització i gestió de grups són més desenvolupades a través de l'aprenentatge informal per part del gènere femení. Això pot ocórrer perquè les persones de gènere femení donen més importància a les competències docents a l'hora de realitzar la pròpia docència (Pagès, 2014).

Pel que fa a aquelles variables sociodemogràfiques que no comporten que el desenvolupament de les competències docents sigui de forma diferent, es troben la categoria professional, els anys d'experiència en docència universitària, els anys d'experiència a la universitat actual i els anys d'experiència no universitària. En el cas dels anys d'experiència docent, els resultats s'adeqüen parcialment als trobats per Pagès (2014), els quals apuntaven que segons aquesta característica, la percepció de la importància d'algunes competències docents com el disseny i planificació, treball en equip i la innovació, diferia significativament, mentre que la resta de competències eren valorades de la mateixa manera per tot el col·lectiu docent universitari.

Per últim, tot i que la present recerca no es centrava específicament en les competències socioemocionals del professorat universitari, tampoc han emergit resultats entorn a aquestes malgrat la importància que els hi atorga el col·lectiu de professorat universitari (Llorent et al., 2020).

9.1.3. Vies d'aprenentatge informal

Respecte les vies d'aprenentatge informal del professorat universitari novell per aprendre sobre docència, la recerca ha identificat tant l'ús com la utilitat d'aquestes (vegeu epígraf 7.5.). En aquest sentit, s'ha comprovat que les activitats d'aprenentatge informal portades a terme són diverses i tant poden ser intencionals com no planificades, tal i com proposaven Lecat et al. (2020).

També s'ha determinat que l'ús i la utilitat de les vies d'aprenentatge informal estan relacionades. En aquest sentit, sol ocórrer que a mesura que s'utilitza una via d'aprenentatge informal, aquesta es percep com més útil a l'hora d'aprendre sobre docència, i a la inversa. Tot i així, seria precís tenir en consideració que les persones poden presentar dificultats en reconèixer les activitats que els hi han reportat aprenentatge (Gola, 2009), a la vegada que la percepció de l'ús i la utilitat de cadascuna de les vies pot ser diferent per a cada persona (Little, 2002).

En tot cas, les vies d'aprenentatge utilitzades en major mesura pel professorat universitari són tan individuals com interactives. Això concorda amb recerca prèvia, que determina que les activitats d'aprenentatge informal realitzades per professorat universitari poden ser de caire individual o de caire grupal (Ruiz-Rosillo et al., 2019).

Una de les vies de caire individual més utilitzada pel professorat novell és **l'experiència docent a la universitat** i la reflexió al respecte. De fet, el professorat que utilitza aquesta via té tendència a pensar que és útil a l'hora d'aprendre sobre docència. Aquesta via ja havia estat identificada prèviament per Encinar-Prat (2016) com una de les que reportaven més aprenentatge informal al professorat universitari novell. A més, aquesta experiència docent a la universitat, sovint basada en l'assaig i l'error i en la preparació de la docència, ja havia estat identificada per altres estudis com una font d'aprenentatge que condueix a la reflexió (Caballero, 2013; Cuevas de la Garza, 2013; Feixas, 2002a; Feixas, 2004; Herrera et al., 2011; Viskovic, 2006; Yanchar & Hawkley, 2015). Així mateix, la reflexió del professorat universitari sobre aquesta experiència docent és clau a l'hora d'aprendre sobre la pròpia pràctica (Bain, 2006; Feixas, 2002a; Kasule, 2015; Kasule et al., 2016). No obstant, sovint el professorat aprèn més fent, a partir de la preparació de la docència i de l'assignatura-error, que no reflexionant sobre l'acció (Van Eekelen et al., 2005).

En el present estudi, la realització de tasques diferents a les habituals, l'experiència docent a diverses universitats i la realització d'un diari docent de caire reflexiu també permeten aprendre informalment, tot i que estan menys generalitzades entre el professorat novell. Precisament, la realització de situacions diferents a les habituals també havia estat identificada per Encinar-Prat (2016) com una via d'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell, tot i que també de forma minoritària. Pel que fa a l'experiència docent a altres universitats, altres estudis també apunten que el fet d'haver treballat en diferents centres, facultats i titulacions contribueix a aprendre sobre la funció docent (Feixas, 2004), així com el fet d'haver realitzat estades més curtes a universitats diferents a la pròpia per part del professorat novell (Blašková et al., 2015a; Duță, 2012; Encinar-Prat, 2016). Així mateix, escriure un diari docent a partir de l'experiència a l'aula

amb els estudiants també havia estat identificada prèviament, com una estratègia eficaç en termes d'aprenentatge en docència del professorat universitari (Blašková et al., 2015a).

Un altra de les vies d'aprenentatge informal més utilitzades ha estat la **cerca de recursos docents**, ja sigui tant de forma autònoma com utilitzant plataformes de recursos institucionals de la pròpia universitat. Això va en la línia d'altres recerques que identifiquen que el professorat universitari sol cercar informació a través d'Internet o pàgines de grups d'usuaris, així com diaris, llibres o literatura sobre educació o sobre la pròpia disciplina (Blašková et al., 2015b; Blašková et al., 2015a; Davey & Tatnall, 2007; Duță, 2012; Gerken et al., 2016; Yanchar & Hawkey, 2015). De fet, llegir fonts actualitzades es considera una de les activitats que més influeix en el desenvolupament docent del professorat universitari (Caballero, 2013). A més, en la present recerca existeix una relació moderada positiva entre la realització de la cerca recursos docents i la percepció d'utilitat d'aquesta via. No obstant, aquest resultat contrasta amb la recerca d'Encinar-Prat (2016) que apunta que, malgrat que els docents universitaris considerin que la cerca i revisió de llibres, Internet o apunts comportin aprenentatge informal sobre docència, a la pràctica no es porta a terme de forma generalitzada. Així mateix, altres autors/es també mencionen que llegir és una de les activitats que els docents universitaris realitzen en menor mesura (Feixas, 2002a; Feixas, 2004; Van Eekelen et al., 2005).

Pel que fa a les **experiències fora de l'àmbit docent universitari**, tot i que investigacions prèvies apuntessin que el professorat universitari aprèn a partir de situacions personals (Quesada-Pallarès et al., 2017), la present recerca ho corrobora només parcialment. Per una banda, una de les vies més comuna a l'hora d'aprendre informalment sobre docència és el fet de recordar el professorat de l'època d'estudiant i intentar aplicar certs aspectes del seu estil docent. Així doncs, el fet de recordar en major mesura el professorat de l'època d'estudiant, també comporta una percepció més elevada sobre la utilitat d'aquest exercici. De fet, aquesta via ha havia estat identificada per diverses recerques prèvies, que consideren que la influència de l'etapa d'estudiant del propi professorat els permet aprendre sobre docència (Feixas, 2004; Sánchez-Claros, 2014). En concret, el record tant positiu com negatiu del professorat de l'època d'estudiant (Cuevas de la Garza, 2013; Gros & Romañá, 2004) pot comportar l'emulació de rols propis dels seus referents per part del professorat novell (Viskovic, 2006), tal i com s'entreveu en la present recerca. Per tant, i en consonància a la recerca d'Encinar-Prat (2016), el professorat novell utilitza el record dels seus docents per aprendre informalment sobre docència.

Per altra banda, l'ús d'altres vies d'aprenentatge fora de la universitat, com l'aprenentatge a partir de les amistats o familiars docents o l'experiència docent en altres nivells educatius, és baix. Precisament, el fet que gran part dels docents novells no tinguin amistats ni familiars que es dediquin a la docència ni disposin d'experiència docent a primària, secundària o en educació no formal comporta que no puguin fer ús d'aquestes vies. Precisament, Encinar-Prat (2016) també havia identificat aquestes dues vies d'aprenentatge informal en professorat novell universitari de forma minoritària. Malgrat això, el fet disposar d'un cònjuge docent i el fet de tenir experiència docent a altres nivells educatius s'havia identificat com

un influent del desenvolupament professional del professorat universitari novell (Feixas, 2002a; Feixas, 2004; Mercer, 2020). En aquest sentit, s'observa que aquells docents que han pogut aprendre dels familiars i amistats docents, a la vegada que tenen més experiència en nivells no universitaris, atorguen una major utilitat a la realització d'aquestes activitats.

També s'ha identificat que la realització de les activitats socioculturals és baixa, però a la vegada s'observa una manca de consciència del professorat pel que fa a l'aprenentatge derivat d'aquestes activitats que podria contribuir a la millora de la seva docència. Aquest resultat va en la línia d'Encinar-Prat (2016), que havia identificat que la participació en teatre, la música o l'associacionisme comporta aprenentatges que el professorat universitari novell pot aplicar a la docència, malgrat només una minoria de docent menciona aquesta via. En aquest sentit, tal i com apunten Marsick i Watkins (1990), és necessària una consciència d'aprenentatge per aprendre, cosa que sembla que no ocorre amb aquesta via. Malgrat això, els resultats apunten el fet que a mesura que es realitzen més activitats socioculturals, el nivell de percepció d'utilitat vers la docència també és major.

Així mateix, l'experiència professional en llocs de treball relacionats amb el propi àmbit de coneixement i el fet de tenir de referents autors filosòfics han estat dos vies utilitzades de forma poc generalitzada, però útils per aquells docents que les han mencionat. De fet, l'experiència professional es considera que contribueix al desenvolupament docent del professorat universitari (Caballero, 2013), així com el contacte amb professionals del sector (Blašková et al., 2015a; Duță, 2012).

Pel que fa a la **realització d'altres funcions professionals** diferents a la docència, aquestes no són tant utilitzades a l'hora d'aprendre. Tot i així, s'observa que les tasques de recerca sí que permeten aprendre sobre el contingut disciplinar que posteriorment serveix per retroalimentar la docència. De forma similar, Duță (2012) apunta que l'accés a literatura científica del propi àmbit de coneixement o l'anàlisi de dades de la pròpia recerca comporten que els aprenentatges derivats es puguin aplicar posteriorment a la docència. En el cas de la recerca d'Encinar-Prat (2016) també s'identifica que el professorat universitari novell pot aprendre sobre docència a partir de la realització de la seva pròpia recerca i del treball de camp que se'n deriva. Tanmateix, el fet de desenvolupar la tesi doctoral pot contribuir en certa mesura al desenvolupament docent del professorat (Caballero, 2013; Feixas, 2004), fet que també s'ha identificat en la present recerca, amb l'inconvenient que no sempre el professorat fa docència sobre el tema de la seva tesi.

En menor mesura, els docents novells també mencionen que la participació en congressos o seminaris de recerca i la redacció de publicacions científiques els permeten aprendre sobre docència universitària. En aquesta línia, altres estudis ja identificaven que l'assistència a congressos nacionals i internacionals sobre el propi àmbit de coneixement comporta la generació d'idees que contribueixen a millorar les assignatures on es realitza docència (Blašková et al., 2015a; Caballero, 2013; Davey & Tatnall, 2007; Duță, 2012; Feixas, 2004; Herrera et al., 2011). A més, també s'ha identificat prèviament que els seminaris de recerca organitzats a la pròpia universitat poden contribuir a millorar la docència (Duță, 2012; Korhonen & Törmä, 2016). Tot i així, malgrat que l'assistència i presentacions a congressos o

seminaris de recerca comporten aprenentatge informal vinculat a la docència, no sol ser una activitat que el professorat novell utilitza àmpliament a l'hora d'aprendre sobre docència (Encinar-Prat, 2016), tal i com també apunta la present recerca. Així mateix, la redacció de publicacions científiques també contribueixen al desenvolupament docent (Blašková et al., 2015a; Caballero, 2013; Feixas, 2004), tal i com s'indica en el present estudi.

Pel que fa a les tasques de gestió, aquestes no solen comportar aprenentatge informal sobre docència per les seves característiques burocràtiques, així com per la manca d'assumpció d'aquestes tasques per part dels docents novells. No obstant, s'observa que hi ha una relació positiva entre l'ús que es realitza d'aquestes tasques amb la percepció d'utilitat que se'n deriva. En tot cas, mentre que alguns estudis apunten que la gestió permet al professorat novell la reflexió sobre la pròpia docència (Feixas, 2004), d'altres consideren menys important aprendre sobre gestió (Duță, 2012), fet que s'apropa més als resultats de la present recerca.

Respecte les vies relacionades amb la **interacció amb estudiants**, s'observa com el feedback de l'alumnat s'erigeix com una via important per l'aprenentatge informal en docència del professorat novell. Aquest feedback tant pot ser transmès verbalment a l'aula com a partir de les enquestes de satisfacció que es promouen a nivell organitzacional. Tot i així, el fet d'utilitzar aquesta via en major mesura no fa augmentar la percepció de la seva utilitat. De forma similar, anteriorment s'havia identificat que els comentaris sobre la docència per part de l'alumnat contribueixen al desenvolupament docent del professorat novell, així com les puntuacions obtingudes en els qüestionaris de satisfacció dels estudiants, en menor grau (Feixas, 2002a). En aquest sentit, Encinar-Prat (2016) també havia reconegut que tant els comentaris sobre l'assignatura o el feedback transmès a partir de les enquestes de satisfacció comporten aprenentatge informal sobre docència en professorat novell. De fet, el professorat dóna molta importància el feedback de l'estudiantat a l'hora de ser més conscient sobre la pròpia docència (Korhonen & Törmä, 2016).

En menor mesura, el fet de parlar amb els estudiants també permet reflexionar sobre la pròpia tasca docent. En aquest sentit, l'estudi de Feixas (2002a) determina que les converses amb l'alumnat poden contribuir al desenvolupament docent del professorat novell, també de forma menor que d'altres vies. En canvi, Van Eekelen et al. (2005) esmenten que la interacció dels docents i discents dins i fora de l'aula és bastant comuna a l'hora d'aprendre sobre docència. Per últim, i també en un grau menor, la qualitat de les activitats lliurades per l'alumnat comporta que el professorat reflexioni i aprengui sobre la pròpia docència. Aquest fet també havia estat identificat prèviament per Encinar-Prat (2016), com una via minoritària entre professorat universitari novell.

Respecte la **interacció amb iguals en activitats semi-estructurades**, s'ha trobat que les reunions sobre docència amb professorat, la participació en seminaris sobre docència i la participació en projectes d'innovació sobre docència són vies que el professorat novell no sol utilitzar perquè no solen tenir lloc des de la organització. En el cas de les reunions amb els companys/es, a mesura que aquestes es realitzen, la percepció de la seva utilitat també augmenta. Globalment, també es veuen com a activitats que contribuirien a l'aprenentatge, malgrat que no

es portin a terme. Altres estudis apunten al fet que els docents solen aprendre aspectes docents a partir de la realització de reunions, sent aquest el tipus d'interacció entre docents que comporta més aprenentatge (Van Eekelen et al., 2005). Malgrat aquesta potencialitat formativa, seria precís recordar que les reunions no són extensament utilitzades pel professorat novell, sent aquests resultats contraris a estudis previs que apunten que les reunions de coordinació entre professorat, així com les trobades centrades en la reflexió sobre la docència són freqüents (Encinar-Prat, 2016; Feixas, 2004).

Pel que fa als seminaris d'intercanvi d'experiències, malgrat que el professorat pugui participar en aquests per millorar la docència (Duță, 2012; Herrera et al., 2011; Ruiz-Rosillo et al., 2019), els resultats de la present recerca són similars als de Feixas (2002a; 2004), els quals mostren que la realització de seminaris d'intercanvi d'experiències no és massa freqüent entre professorat novell. En la mateixa línia, la participació en seminaris dirigits a la innovació es valora positivament per part del professorat, però a la pràctica no hi acaben participant (Kasule, 2015; Kasule et al., 2016). Així mateix, la realització de projectes d'investigació-acció sobre la pròpia docència també havia estat mencionat prèviament (Ruiz-Rosillo et al., 2019), però el desenvolupament de recerca sobre innovació educativa per part del professorat universitari és escassa (Feixas, 2004), tal i com apunta la present investigació.

En canvi, malgrat que la revisió científica apuntava a estratègies de mentoria en l'àmbit universitari (Blašková et al., 2015a; Bozu & Manolescu, 2010; Duță, 2012; Feixas, 2002a; Herrera et al., 2011; Lozano et al., 2014; Ruiz-Rosillo et al., 2019; Turner et al., 2016), coaching (Blašková et al., 2015a; Schreurs et al., 2016) o la participació en comunitats de pràctica o d'aprenentatge professional (Armengol et al., 2009; Bozu & Manolescu, 2010; Flecknoe et al., 2017; Ruiz-Rosillo et al., 2019; Ross et al., 2016; Schreurs et al., 2016; Van Lankveld et al., 2016; Viskovic, 2006), aquestes no han emergit en la present recerca. Per tant, no són vies que el professorat novell utilitzi a l'hora d'aprendre informalment sobre docència.

En referència a la **interacció amb iguals en activitats no estructurades**, es constata que el fet de parlar entre el professorat és una activitat molt utilitzada i percebuda com a molt útil entre els docents novells. De fet, a mesura que més es duu a terme, més útil és considera en termes d'aprenentatge en docència. Aquest alt ús de la conversa entre els companys/es coincideix plenament amb la recerca d'Encinar-Prat (2016), que apunta que el fet de interactuar amb altres docents permet fer consultes, resoldre dubtes i aprendre de les històries docents de la resta. En la mateixa línia, altres estudis també han reconegut la importància de la interacció entre el professorat, ja sigui més experimentat o no, en espais comuns de la universitat, com podria ser el bar (Blašková et al., 2015b; de Arteche et al., 2016; Feixas, 2002a; Kasule, 2015; Kasule et al., 2016; Sánchez-Claros, 2014; Van Eekelen et al., 2005; Van Waes et al., 2016; Yanchar & Hawkley, 2015). Així mateix, les xerrades amb el cap directe també es consideren molt positives a l'hora d'aprendre sobre docència (Korhonen & Törmä, 2016).

L'observació també s'erigeix com una via força utilitzada, tot i que depèn de la facilitació d'aquesta activitat per part de cada context universitari, atès que no sol ser una pràctica estesa culturalment. Addicionalment, no hi ha relació entre el fet

d'haver-la portat a terme amb la percepció d'utilitat per aprendre que el professorat li atorga. En aquest sentit, malgrat alguns estudis citen l'observació com una activitat que el professorat universitari pot realitzar per aprendre sobre docència (Blašková et al., 2015a; Ruiz-Rosillo et al., 2019; Van Eekelen et al., 2005; Yanchar & Hawkley, 2015), altres identifiquen que l'observació no es sol utilitzar de forma àmplia pel professorat novell a l'hora d'aprendre informalment sobre docència (Encinar-Prat, 2016; Feixas, 2004).

Pel que fa el feedback dels companys/es, aquesta via ha estat molt poc utilitzada pel fet que el professorat no sol assistir a les classes dels docents novells i, per tant, no els poden donar feedback. Així mateix, el fet d'haver utilitzat aquesta via no comporta que sigui vista com més útil en termes d'aprenentatge i a la inversa. Així doncs, prèviament s'havia posat de manifest que rebre feedback dels companys/es pot comportar aprenentatge, però prèviament cal que hi hagi hagut una observació prèvia de la docència per part de l'emissor de feedback (Blašková et al., 2015a), cosa que s'adequa a la realitat del context analitzat. A més, el professorat tampoc espera que els seus companys/es li donin feedback sobre a la seva docència (Korhonen & Törmä, 2016). Tot i que el feedback dels companys no és la via més utilitzada, sí que ho sol ser el feedback del professorat supervisor (Gerken et al., 2016), cosa que no s'ha observat als resultats.

De forma minoritària, el professorat també ha mencionat intercanviar recursos entre el professorat, tenir referents de companys/es i compartir assignatures amb altres docents. Pel que fa als referents de professorat, alguns docents pretenen emular aquestes persones en les seves pràctiques docents (Viskovic, 2006). Pel que fa a compartir assignatures amb companys/es, aquest fet es considera important pel desenvolupament professional, però només una minoria de professorat experimenta aquesta situació (Encinar-Prat, 2016; Feixas, 2002a; Feixas, 2004), tal i com ocorre en la present recerca.

Finalment, també seria precís esmentar que algunes de les vies d'aprenentatge informal són utilitzades de forma diferenciada segons certes variables sociodemogràfiques, especialment pel que fa a la tipologia d'universitat, l'àmbit de coneixement i el gènere. En canvi, la percepció de la utilitat de les vies d'aprenentatge informal segons les variables sociodemogràfiques no difereix de forma generalitzada, excepte en el cas del gènere. Tot i així, no hi ha massa estudis previs en relació a aquest fet en Educació Superior. Només s'ha pogut interpretar que, per exemple, el fet que el professorat de Ciències Socials i Jurídiques sigui capaç de reconèixer que l'aprenentatge que li aporta la participació en una activitat sociocultural pot ser degut pel fet que presenta una docència des d'una perspectiva orientada a l'estudiant (Feixas, 2002a).

9.1.4. Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal

Per tal de conèixer l'estat d'aprenentatge d'una organització universitària, cal analitzar els elements que la conformen (Bancheva & Ivanova, 2015; Tintoré & Arbós, 2013). Per tant, en referència als elements organitzacionals que influeixen l'aprenentatge informal del professorat universitari novell, la recerca ha identificat aquells que poden facilitar aquest aprenentatge i quins poden dificultar-lo (vegeu

epígraf 7.6.), segons com es desenvolupen en cada organització universitària i com els percep cada docent (Van Eekelen et al., 2005). En aquest sentit, la recerca evidencia que els elements organitzacionals tendeixen més a entorpir l'aprenentatge informal en docència que no pas facilitar-lo. En concret, només les relacions entre el professorat i la disposició dels espais arquitectònics són aquells elements que s'albiren clarament com a suports de l'aprenentatge informal en docència.

Més concretament, el **clima** de les universitats es considera favorable a l'aprenentatge informal, atès que les relacions entre els companys/es solen ser positives i faciliten l'intercanvi entre el professorat. Així mateix, es posa èmfasi en la necessitat de conèixer els companys/es per tal de propiciar aquestes relacions, atès que sovint no s'interactua amb més professorat per manca de coneixement. De fet, un clima organitzacional basat en unes relacions de confiança també havia estat mencionat prèviament com un factor que influencia la satisfacció, el desenvolupament professional, l'adquisició de competències docents i l'aprenentatge organitzatiu del professorat universitari (Feixas, 2004; Gutiérrez, 2020; Kasule, 2015; Tintoré & Arbós, 2013; Viskovic, 2006). Així mateix, l'articulació d'una mala comunicació pot ser una barrera per l'aprenentatge del professorat (Tintoré & Arbós, 2013).

Els resultats també concorden amb recerques prèvies que identificaven que el professorat universitari novell té contacte fàcilment amb els seus companys/es i els càrrecs superiors (Encinar-Prat, 2016). De fet, les converses amb la resta de professorat i els tutors es consideren essencial pels docents, així com la integració al Departament (Sánchez-Claros, 2014), fet que s'assimila a la necessitat de conèixer el professorat que treballa en el propi context per tal d'establir-hi relacions socials. A més, la xarxa de contactes és essencial pel desenvolupament del professorat, podent ser aquesta entre professorat de la mateixa disciplina, del mateix departament o de la mateixa universitat (Mårtensson, 2014). En la present recerca, la xarxa de relacions dels docents d'universitats públiques sol estar basat en els membres del propi grup de recerca, tal i com també detectava Encinar-Prat (2016), mentre que els docents de les universitats privades solen relacionar-se amb professorat més divers. En canvi, el present estudi no ha identificat aspectes recollits en estudis previs, com la manca de comunicació entre el professorat i els conflictes habituals (Encinar-Prat, 2016; Lozano et al., 2014), així com la comunicació unidireccional (Feixas, 2002a).

Un altre element que s'ha considerat positiu per l'aprenentatge informal en docència ha estat la **disposició dels espais arquitectònics**, especialment les zones comunes i els despatxos compartits amb altres docents, que permeten l'aprenentatge a partir de la interacció companyes/es. Pel que fa les zones comunes, els espais de restauració, les zones de pas, els espais verds o les sales de reunions han emergit com a espais que permeten la interacció i, consegüentment, l'aprenentatge. Això coincideix amb altres estudis, que també han identificat que l'espai de la fotocopiadora, de la màquina de cafè o el restaurant tenen molta importància a l'hora de fomentar la interacció i l'aprenentatge entre el professorat (Van Waes et al., 2016). Tot i així, altres recerques mostren que els espais d'interacció entre el professorat existeixen en alguns contextos, mentre que en d'altres el professorat considera que no s'aprofiten les seves possibilitats

d'interacció socials (Encinar-Prat, 2016). Pel que fa als despatxos compartits, aquests propicien la interacció i les possibilitats d'aprendre informalment dels company/es. Aquest fet coincideix plenament amb els resultats d'altres estudis (Encinar-Prat, 2016; Van Eekelen et al., 2005), malgrat que en altres ocasions el professorat universitari consideri que el fet de compartir espai de treball provoca una pèrdua de la tranquil·litat (Tomàs & Ion, 2008; Van Eekelen et al., 2005).

En canvi, les aules no s'han albirat com facilitadores de l'aprenentatge en docència, atès que la seva distribució dificulta la innovació docent. De fet, el professorat critica el fet que les aules no s'hagin construït seguint criteris pedagògics. En aquest sentit, Gros i Romaniá (2004) ja esmentaven que el fet de millorar les condicions de les aules provoca un major interès per la docència per part del professorat. Així mateix, i també de manera minoritària, el professorat també esmenta que si les estructures de les classes permeten un contacte directe amb els estudiants, es fomenta més l'aprenentatge informal en docència (Encinar-Prat, 2016). Tot i això, les referències a les aules en la present recerca han estat minoritàries, potser pel fet que el professorat universitari assumeix que l'arquitectura d'aquestes és més complexa de modificar a causa de les limitacions dels edificis on es troben emplaçades (Benedito et al., 2001).

En canvi, la **cultura** organitzacional no és vista pel professorat novell com un element de suport a l'aprenentatge informal. Per una banda, la cultura universitària sol ser individualista i competitiva, tal i com afirmen diverses recerques prèvies (Armengol et al., 2005; Bozu & Manolescu, 2010; Erişen et al., 2009; Feixas, 2002a; Goenechea et al., 2020; Medina et al., 2005; Tomàs & Ion, 2008). Això comporta que fa que hi hagi reticències a compartir experiències i les possibilitats d'aprendre dels altres siguin menors que si hi hagués una cultura col·laborativa. Aquesta situació ja havia estat identificada anteriorment, confirmant que el fet de treballar de forma aïllada dels companys/es influeix negativament l'aprenentatge informal en docència del professorat novell (Encinar-Prat, 2016) i de desenvolupament professional (Feixas, 2004). Tot i així, a la present recerca, també s'ha esmentat que en alguns casos hi ha col·laboració entre el professorat. Això es podria explicar perquè el nivell de col·laboració entre el professorat en termes d'aprenentatge pot variar segons cada departament (Viskovic, 2006). De fet, la recerca mostra que quan la cultura organitzativa està basada en la col·laboració es promou l'aprenentatge dels docents, en la línia d'altres autors/es (Gutiérrez, 2020; Herrera et al., 2011; Tintoré & Arbós, 2013).

Per altra banda, la tensió entre les funcions de la recerca i la docència comporta que la primera tingui més reconeixement i prestigi que la segona, provocant que l'aprenentatge informal en docència quedi relegat davant de les publicacions científiques. En aquesta mateixa línia, altres estudis remarquen el reconeixement desigual de la recerca i la docència en el marc universitari. En aquest sentit, les altes demandes de producció científica fan que l'interès per la docència del professorat disminueixi per tal de poder complir amb les obligacions derivades de la recerca (Feixas, 2004; Ion & Castro, 2016; Leibowitz et al., 2015; Skelton, 2012; Tomàs & Ion, 2008). De fet, aquesta situació pot arribar a comportar que el fet de dedicar temps a aprendre informalment sobre docència sigui percebut com una pèrdua de temps, a la vegada que es devalua l'importància de la docència (Encinar-Prat, 2016).

A més, de forma minoritària, s'ha identificat un alt nivell de corporativisme per part de professorat d'universitats privades, atès que el professorat que hi treballa s'hi sent plenament identificat. Això demostra que a aquest tipus d'universitats existeix un alt nivell col·legialitat, atès que els docents estan plenament identificats amb la institució, així com les seves tradicions, pràctiques i valors (Tomàs & Ion, 2008). Potser per aquest motiu el professorat d'universitats privades valora més positivament els elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal que el professorat d'universitats públiques. Addicionalment, s'observa una orientació al negoci de les universitats privades, atès que es prioritza donar una bona formació als estudiants que hi assisteixen, cosa que incita al professorat a esforçar-se més en la docència. Aquest fet concorda amb recerques prèvies que indiquen que la història de les universitats, els recursos dels quals disposen i la seva cultura normalitzen certes pràctiques docents (Leibowitz et al., 2015). En aquest sentit, les normes socials i culturals imperants poden comportar que no es qüestioni el propi aprenentatge informal o bé el d'altres persones de diferents contextos (Marsick & Watkins, 2001), cosa que podria explicar els resultats de la present recerca.

Sobre **realitzar de tasques noves**, si el professorat té l'oportunitat de desenvolupar activitats vinculades al disseny o l'avaluació, entre d'altres, l'aprenentatge informal en docència en surt beneficiat. Tot i així, els docents no sempre tenen la possibilitat de variar de tasques i, per tant, aprendre d'elles. En aquest sentit, el fet d'atorgar noves oportunitats professionals i l'assumpció de noves responsabilitats contribueix a desenvolupar competències docents (Kasule, 2015) i millora la qualitat de vida laboral del professorat universitari (Ghashghaeizadeh, 2020). Tot i així, cal tenir en compte que tenir una diversitat de tasques també podria provocar una sobrecàrrega de feina del professorat universitari novell que seria contraproduent a l'aprenentatge informal en docència (Encinar-Prat, 2016), ja que comportaria un nivell d'estrès elevat (Altbach et al., 2009).

Així mateix, realitzar docència en diferents formats, com seminaris o tutories, comporta que el professorat novell aprengui més de la seva experiència. Altres estudis apuntaven que el professorat universitari novell sol realitzar assignatures de primer curs (Encinar-Prat, 2016). Això pot comportar que el professorat trobi extenuant el fet de realitzar docència en assignatures bàsiques, atès que comporten un nivell més alt de preparació (Korhone & Törmä, 2016). Això lliga amb els resultats de la recerca, que mostren que el professorat voldria realitzar classes de diferents tipologies.

A més, sobre l'equilibri de les funcions professionals, s'observa que hi ha una funció que predomina per sobre de l'altra. En alguns contextos pot ser la docència i en altres, la recerca. Per una banda, a les universitats públiques la càrrega investigadora és més alta i el professorat considera que té menys possibilitats d'aprendre sobre docència. El fet que la promoció del professorat depengui, en certa mesura, de la producció científica i que no es tinguin incentius per la docència, comporta que els docents s'enfoquin més cap a la investigació (Flecknoe et al., 2017; González-Soto, 2005; Gros & Romañá, 2004). Per altra banda, a les universitats privades i alguns casos d'universitats públiques, la càrrega docent és molt elevada, el professorat experimenta un desinterès per la professió pel fet de no tenir temps per a realitzar recerca. Aquest fet ja s'havia identificat prèviament,

considerant-se un problema pel desenvolupament professional (Concepción et al., 2015; Goenechea et al., 2020; Gros & Romañá, 2004; Erişen et al., 2009; Medina et al., 2005). A més, de vegades, també hi ha professorat que no està interessat en realitzar docència, per la qual cosa també pot aparèixer aquest desinterès vers aquesta funció (Leibowitz et al., 2015). En el present estudi també emergeix que encara les universitats privades tradicionalment hagin estat més dedicades a la docència, cada vegada més està arribant la pressió per a realitzar recerca i publicacions científiques, fet que ja destacaven anteriorment Leibowitz et al. (2015), apuntant a una desmotivació del professorat vers la docència.

De forma molt relacionada, el professorat també menciona la falta de temps per dedicar a aprendre informalment. A més, en el cas que el professorat tingui temps, no el sol dedicar a la docència, sinó que aprofita per avançar les seves recerques. Això va en la línia d'estudis que mencionen que la falta de temps derivada de la necessitat de combinar la docència, la recerca, la gestió, la realització d'una tesi doctoral i, alguns casos, una altra feina fora de la universitat limita el desenvolupament professional en l'àmbit docent (Feixas, 2002a, Goenechea et al., 2020). A més, la pròpia preparació de les assignatures comporta una quantitat de temps important, però la universitat no sol aportar incentius per facilitar aquesta dedicació (Gros & Romañá, 2004). Per tant, la càrrega de treball dels docents també dificulta el seu desenvolupament professional (Leibowitz et al., 2015).

No obstant, quan el professorat realitza docència sobre les temàtiques de les quals fa recerca, les possibilitats d'aprendre de la investigació per a l'aplicació docent són més grans. Aquesta circumstància ja havia estat identificada per Encinar-Prat (2016), que ressaltava que el fet de realitzar docència sobre àrees afins a la pròpia recerca comporta la realització d'un aprenentatge informal major, atès que recerca i docència s'entrellacen. Tot i així, mitjançant el present estudi també s'observa que no sempre el professorat realitza docència sobre temes vinculats a les seves investigacions. De fet, Sánchez-Claros (2014) ja assenyalava que el professorat novell sol realitzar docència de temàtiques alienes a l'àmbit d'expertesa que tenen, cosa que comporta moltes dificultats pels docents.

Pel que fa al **lideratge**, es detecta que el professorat universitari novell considera que el suport dels càrrecs institucionals no sol tenir lloc, atès que aquests últims no solen disposar de temps per atendre als docents novells. En la mateixa línia, altres estudis coincideixen en apuntar que els coordinador/es de titulació tenen poc temps per dedicar al professorat novell. Així mateix, mentre que alguns sí que estan predisposats a orientar els docents novells i tenen una comunicació fluida, en d'altres ocasions això ocorre de la manera contrària (Blašková et al., 2015a; Encinar-Prat, 2016; Schreurs et al., 2016). De fet, el professorat novell requereix orientació per professorat experimentat (Bozu & Manolescu, 2010) i, per tant, el suport per part de càrrecs institucionals es considera clau per tal de fomentar l'aprenentatge informal i organitzatiu, així com reconèixer iniciatives docents que els docents proposin (Armengol et al., 2009; Leibowitz et al., 2015; Mårtensson, 2014; Schreurs et al., 2016; Tintoré & Arbós, 2013), sent la manca de lideratge un element negatiu pel desenvolupament professional (Erişen et al., 2009), malgrat que no sigui determinant per la millora de la docència (Feixas, 2004).

Tot i així, el present estudi mostra que en els casos que s'ha sol·licitat suport a càrrecs institucionals, el professorat novell n'ha rebut i l'han valorat positivament. Aquests mateixos resultats van ser trobats per Encinar-Prat (2016), confirmant que el professorat novell sí que ha rebut suport per part dels coordinador/es quan l'han demanat per tal d'organitzar iniciatives docents. En canvi, altres estudis apunten que el professorat amb càrrecs organitzacionals no dona assessorament ni oportunitats al professorat en l'àmbit de la docència (Feixas, 2002a; Gros & Romañá, 2004; Skelton, 2012). Així mateix, la present recerca ha identificat que la jerarquia existent a les universitats encara fa que hi hagi una distància entre professorat novell i professorat amb càrrecs organitzacionals, cosa que fa que les relacions no siguin tan freqüents. Això contrasta amb la recerca d'Encinar-Prat (2016), que identificava que l'accessibilitat a professorat amb càrrecs superiors sol valorar-se de forma positiva per part del professorat universitari novell.

Respecte la **política laboral**, s'observa que el procés d'acreditació del professorat és una barrera per l'aprenentatge informal, atès que és un tràmit burocràtic que té en compte la recerca de forma predominant, cosa que comporta que el professorat novell minvi els esforços en docència. De fet, el reconeixement majoritari de la recerca en les acreditacions i, conseqüentment, en les possibilitats de promoció ja havia estada identificada anteriorment com un inhibidor de l'aprenentatge informal del professorat novell. Davant d'aquesta situació, el professorat acaba prioritant la recerca davant de la docència (Encinar-Prat, 2016; Field, 2015).

Així mateix, també hi ha altres aspectes vinculats a la política laboral que condicionen negativament l'aprenentatge informal en docència del professorat novell com, per exemple, la vinculació laboral amb la universitat. En aquest sentit, com que el professorat associat ha de combinar la seva feina a la universitat amb una altra d'externa, no pot passar massa temps a l'entorn acadèmic, cosa que fa minvar les seves possibilitats d'aprendre informalment sobre docència. Precisament, aquesta situació ja havia estat identificada prèviament, posant-se de manifest que el professorat associat té una presència a la universitat reduïda a causa de les seves obligacions laborals, cosa que disminueix les seves possibilitats d'aprenentatge informal en docència (Encinar-Prat, 2016). A causa d'aquestes circumstàncies, el professorat associat no se sent tant integrat a la universitat, mentre que aquell que té una beca per a realitzar el doctorat es sent més inclòs (Sánchez-Claros, 2014; Viskovic, 2006).

A més, les baixes remuneracions, especialment del professorat associat, repercuteixen a la motivació vers la docència i l'aprenentatge informal entorn aquesta. Precisament, un nombre molt elevat de professorat està contractat a mitja jornada, amb una càrrega docent igual al professorat permanent i amb una remuneració més baixa (Altbach et al., 2009; Encinar-Prat, 2016; Feixas, 2002a; Goenechea et al., 2020; Gutiérrez, 2020), cosa que influeix al desenvolupament de competències docents (Kasule, 2015).

Tanmateix, la manca d'estabilitat laboral comporta que el professorat no dediqui més temps en la preparació de la docència perquè el fet de no tenir garantida la continuïtat fa que pensi que no val la pena dedicar-hi tants esforços, cosa que minva l'aprenentatge informal. De fet, la manca d'estabilitat laboral i les baixes perspectives de promoció laboral ja s'havien identificat com un element que afecta

negativament al desenvolupament docent del professorat, a l'interès del professorat en la docència i l'adquisició de competències docents (Bozu & Manolescu, 2010; Feixas, 2002a; Feixas, 2004; Field, 2015; Ghashghaeizadeh, 2020; Goenechea et al., 2020; Kasule, 2015; Sánchez-Claros, 2014). En definitiva, la precarietat laboral condiciona negativament a l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell (Encinar-Prat, 2016).

La present recerca també ha evidenciat que la selecció del professorat pot influir en l'aprenentatge informal, tenint les universitats privades més llibertat a l'hora d'establir els criteris per a seleccionar docents i el seu perfil ideològic, cosa que es valora més positivament per part del seu professorat. En la mateixa línia, s'identifica que els criteris per a la promoció vinculats a la docència influeixen positivament al desenvolupament professional del professorat universitari (Leibowitz et al., 2015). Per contra, altres estudis sostenen que la política de selecció i de promoció no tenen massa influència en el desenvolupament docent (Feixas, 2004). En aquest sentit, els resultats de la present recerca mostren que els criteris de les universitats privades són més lliures que els de les públiques, però alhora més influenciats per les creences i valors que presenten aquestes institucions, així com els recursos que disposen per atraure i retenir professorat (Leibowitz et al., 2015).

A més, el present estudi ha identificat que la manca d'incentius econòmics a mesura que s'assumeixen noves responsabilitats fa que la motivació dels docents baixi. En canvi, la recepció d'incentius derivats de la valoració de la docència per part dels estudiants es valora positivament vers la motivació, tot i que és una pràctica minoritària. En aquesta línia, s'observa que els beneficis pel professorat influeixen en el desenvolupament de competències docents (Kasule, 2015). Tot i així, vincular incentius econòmics als resultats de les enquestes de satisfacció de l'estudiant podria comportar encara més pressió de cara al professorat (Thomas et al., 2016).

En referència a la **política de formació**, la present recerca ha evidenciat que l'oferta d'activitats d'aprenentatge informal institucional és bastant escassa en el si de les universitats. Tot i així, en alguns contextos s'han realitzat seminaris d'intercanvi d'experiències docents, que s'han valorat positivament. De fet, altres recerques prèvies ja apuntaven que la realització de seminaris on es mostren bones pràctiques docents i s'intercanvien experiències es considera positiu per fomentar l'aprenentatge informal en docència (Encinar-Prat, 2016; Feixas, 2002a; Mårtensson, 2014; Van Waes et al., 2016; Viskovic, 2006). Així mateix, el present estudi ha detectat que el professorat novell també participa amb activitats socials no vinculades directament a la docència, com sopars o excursions, que faciliten el coneixement del professorat i, per tant, potencien l'aprenentatge mutu futur. Precisament, prèviament s'ha identificat que les excursions del professorat amb finalitats formatives poden reportar aprenentatge, tot i que no solen ser habituals entre el professorat universitari (Kasule, 2015; Kasule et al., 2016).

De forma minoritària, a la present recerca també es posa en valor els serveis d'assessorament pedagògic que existeixen a algunes universitats, atès que orienten al professorat sobre aspectes docents. Prèviament, ja s'havia mencionat l'existència de serveis específics que ofereixen orientació personalitzada al professorat sobre docència (Moritz et al., 2021; Viskovic, 2006), tot i que el professorat novell

considera que hi ha una falta d'estructures de suport i acompanyament efectives que els permetin sentir-se orientats en temes docents (Encinar-Prat, 2016). Tot i així, el fet de disposar aquest tipus de centres pot influir positivament o negativament segons la credibilitat que tinguin davant del professorat a l'hora d'assessorar en docència (Leibowitz et al., 2015).

Per últim, i malgrat no està vinculat amb l'aprenentatge informal, el professorat novell participant a la present investigació valora positivament l'oferta de formació reglada de la universitat, malgrat que alguns no hi assisteixen per manca de temps, manca de confiança amb la seva utilitat o desconeixement. De fet, aquests programes solen ser oferts per la universitat de forma voluntària, tot i que només hi acaben participant professorat que ja està interessant per la docència (Feixas, 2004; Viskovic, 2006). Així mateix, els docents no són propensos a realitzar cursos formatius estàndards per a tothom (Bozu & Manolescu, 2010). Per tant, s'erigeix com a necessari que les universitats defineixin una política de formació pel professorat (Pagès, 2014).

Finalment, alguns aspectes vinculats a l'**organització de la formació universitària** també influeixen l'aprenentatge informal en docència del professorat novell. Per exemple, el tipus d'àmbit de coneixement del professorat comporta tenir diverses perspectives entorn a la docència i al propi aprenentatge informal. De fet, ja s'havia identificat que les exigències del propi àmbit de coneixement i de la titulació on es realitza docència condicionen el desenvolupament professional del professorat novell (Feixas, 2004). Això pot venir influenciat per una cultura disciplinar concreta, que contempla formes de pensament i d'orientacions cap a la docència diverses (Austin, 1992).

A més, també s'ha observat que la gestió de l'avaluació de la docència del professorat per part dels estudiants també pot influenciar l'aprenentatge que se'n deriva. El fet de rebre el resultat de les enquestes de satisfacció propicia la reflexió i l'aprenentatge sobre la pròpia docència, però el professorat no sempre els rep. En aquesta línia, es detecta que en els últims anys les avaluacions dels estudiants cada vegada són més freqüents (Ross et al., 2016), però de vegades no es tenen en consideració a posteriori per tal de millorar la docència (Gros & Romañá, 2004), fet que coincideix parcialment amb els resultats de la present recerca. Tot i així, es considera que les puntuacions baixes en els qüestionaris de satisfacció de l'estudiantat comporten que el professorat reflexioni sobre la seva docència (Feixas, 2004), sempre i quan el professorat rebí el resultat de les enquestes.

Així mateix, la mida dels grups-aula i de la universitat, sent més reduïda en el cas de les universitats privades, també condiciona el tipus d'interaccions que es poden produir entre docents i entre professorat i alumnat. En aquest sentit, el fet de disposar unes elevades ràtios dificulta el desenvolupament professional i la millora de la docència (Erişen et al., 2009; Feixas, 2002b; Gros & Romañá, 2004; Medina et al., 2005), a la vegada que tenir diversitat d'estudiants a l'aula genera nivells d'estrès alts (Flecknoe et al., 2017). En la mateixa línia, també s'havia identificat en nivells no universitaris que els centres petits faciliten un millor clima i un major sentiment de pertinença a la institució (López-Crespo, 2020), fet que concorda amb els resultats de les universitats privades. A més, segons la present recerca, la major orientació a les necessitats dels estudiants per part de les universitats

privades també influeixen la implicació del professorat en la docència. Aquest fet estaria vinculat a la cultura institucional i de professió acadèmica, atès que cada facultat o universitat presenta una estructura i objectius concrets, així com unes regles de poder i tradicions, que influeixen l'exercici professional (Austin, 1992).

En menor mesura, la burocratització de la docència comporta que el professorat novell hagi de dedicar bastant temps als processos administratius, restant temps a la pròpia docència. Aquesta burocratització provoca que no es puguin introduir certs canvis en la docència que derivarien en aprenentatge informal pel professorat a causa dels processos rígids que existeixen. En la mateixa línia, altres estudis previs ja apunten a les tasques burocràtiques que ha d'assumir el professorat i la falta de flexibilitat en introduir canvis (Ion & Castro, 2016; Leibowitz et al., 2015), fet que comporta una disminució de la dedicació en la docència per part del professorat (Duță & Foloștină, 2014a).

9.1.5. Propostes pel foment de l'aprenentatge informal

Pel que fa a les propostes institucionals per la promoció de l'aprenentatge informal del professorat universitari novell i les orientacions que han acabat de definir el model de foment de l'aprenentatge (vegeu epígrafs 8.1. i 8.5.), la present recerca ha identificat que els docents novells consideren que caldria desenvolupar força propostes en el si de les universitats, mentre que algunes no serien necessàries. Aquest fet confirma, en certa manera, que la universitat té poc aprenentatge organitzatiu (de Arteche et al., 2016). Per tant, és necessari que les universitats enduguin una sèrie d'estratègies d'acció que permetin augmentar les oportunitats d'aprenentatge informal i de desenvolupament professional (Bancheva & Ivanova, 2015; Billett, 2002; Duță, 2012; Marsick & Watkins, 2003), ja que en general no han desenvolupat estratègies motivacionals del professorat ni incentius vers la docència (Blašková & Blaško, 2014; Gros & Romañá, 2004).

Començant per aquelles propostes que no s'han identificat com a necessàries, es troba **modificar els espais arquitectònics**, atès que canviar l'estructura dels edificis provocaria costos importants, a la vegada que no es considera que sigui la principal barrera per l'aprenentatge informal. En aquest sentit, els espais havien estat valorats de forma positiva prèviament, malgrat que de vegades no s'aprofiti la seva potencialitat formativa (Encinar-Prat, 2016). Per aquest motiu, aquesta proposta no sembla ser de l'interès del professorat. De la mateixa manera, **diversificar les tasques professionals** no es considera interessant, ja que el professorat menciona que està saturat amb les seves tasques professionals actuals. Per tant, assumir més tasques seria contraproduent en termes d'aprenentatge, en la línia del que també menciona Encinar-Prat (2016).

En canvi, **augmentar la interacció entre el professorat** es valora positivament, especialment pel que fa a la necessitat de posar en contacte el professorat novell amb el professorat amb més experiència, així com el professorat que forma un equip docent. En aquest sentit, es proposa la realització de diferents tipus de trobades entre professorat, tant d'àmbit acadèmic com social. En la mateixa línia, s'albira que els departaments haurien de potenciar la socialització del professorat, així com facilitar la relació entre els docents (Armengol et al., 2009; Feixas, 2002a). De la mateixa manera, el professorat universitari troba a faltar iniciatives que vetllin per la comunicació i col·laboració entre el professorat i equips docents,

així com activitats de socialització (Duță, 2012; Duță & Foloștină, 2014a; Encinar-Prat, 2016), cosa per la qual aquesta proposta es considera com a necessària. De fet, les bones relacions i el respecte entre professorat es consideren elements que motiven el professorat vers la docència (Blašková & Blaško, 2014; Blašková et al., 2015b; Viskovic, 2006).

Així mateix, **fomentar l'interès per la docència** del professorat es considera una proposta essencial, atès que els docents solen tenir un interès més elevat per la recerca. En aquest sentit, algunes estratègies d'acció mencionades han estat el paper actiu del professorat novell a l'hora de prendre decisions docents, crear premis o ajuts per iniciatives docents, entre d'altres. Anteriorment, ja s'havia identificat que els incentius, com els premis de docència, el suport econòmic per l'assistència a formació pedagògica o congressos docents i les recompenses per càrregues addicionals de feina poden fomentar el desenvolupament professional i l'aprenentatge informal (Blašková & Blaško, 2014; Blašková et al., 2015b; Duță, 2012; Encinar-Prat, 2016; Hénard & Roseveare, 2012; Leibowitz et al., 2015; Valcárcel, 2003; Viskovic, 2006). Així mateix, a la present recerca també s'ha identificat que oferir un temps al professorat per la preparació de la docència contribuiria a fomentar l'interès cap a aquesta funció. En aquesta línia, disposar de temps per poder dedicar a la docència (Duță & Foloștină, 2014a) i tenir espai per la independència s'havia valorat prèviament com a necessari per part del professorat (Blašková & Blaško, 2014; Blašková et al., 2015b). A més, el present estudi també ha identificat que el fet que el professorat amb més experiència mostri la importància de la docència cap al professorat universitari novell podria contribuir a fomentar el seu interès i l'aprenentatge informal vers aquesta funció. Per aquest motiu, és important que la cultura de la institució estigui orientada a la docència de manera que es percebi per part de tots els seus membres (Viskovic, 2006).

Pel que fa a **equilibrar les funcions professionals**, el professorat novell sol·licita aquesta proposta, atès que la predominança de la recerca o bé de la docència comporta la desmotivació dels docents vers la seva professió. En aquest sentit, prèviament s'havia identificat la necessitat de reduir la càrrega de treball del professorat novell, sent aquesta massa alta per poder-se dedicar a aprendre sobre docència (Viskovic, 2006). Així mateix, seguint els resultats de la present investigació, també es troba oportú incloure el professorat en projectes de recerca o donar temps per la preparació de la docència, segons quina sigui la funció professional a la qual se li dedica menys temps. De fet, la contemplació de la dedicació temporal en termes de preparació de les assignatures ja havia estat mencionada com una necessitat per Encinar-Prat (2016). A més, caldria redissenyar l'avaluació del professorat, posant més èmfasi en la qualitat de la formació i en els projectes d'innovació realitzats (Encinar-Prat, 2016; Valcárcel, 2003), tot tenint en consideració cada perfil de docent (Tejada, 2013).

També es considera molt important **tenir en compte els interessos del professorat** a l'hora d'assignar assignatures, ja sigui tenint en compte el tipus d'assignatura que s'assigna al professorat novell, el manteniment d'una assignatura al llarg d'un període llarg de temps, la relació que té la recerca desenvolupada amb la docència que es realitza, entre d'altres. Anteriorment, per exemple, s'havia identificat la importància d'assignar assignatures afins la pròpia recerca per tal de fomentar l'aprenentatge informal (Encinar-Prat, 2016). De fet, el Departament

hauria de vetllar per la conjunció de recerca i docència (Armengol et al., 2009; Duță & Foloștină, 2014a; Feixas, 2002a). Globalment, també s'havia apuntat que és necessari donar més poder de decisió al professorat basant-se en les seves vides professionals i els seus interessos segons el perfil de cada docent (Tejada, 2013; Tejada & Navío, 1997).

Tanmateix, s'ha considerat que **rebre suport per part de càrrecs institucionals** és essencial per part del professorat novell. Per tant, es reclama que els docents amb més experiència tinguin en compte les necessitats del professorat novell, suportin les seves iniciatives d'aprenentatge informal, mostrin la importància de la docència en el si de la comunitat universitària i vertebrin canals de comunicació més efectius, alhora que es desdibuixin les jerarquies existents. En aquest sentit, caldria que en el si dels Departaments tingués lloc un lideratge democràtic (Armengol et al., 2009). Per tant, seria necessari que el professorat amb càrrecs institucionals motivés el professorat vers la docència, fos just i imparcial a l'hora de prendre decisions i reconegués i elogiés la feina del professorat (Blašková & Blaško, 2014; Blašková et al., 2015a; Blašková et al., 2015b).

Pel que fa **desenvolupar un pla de desenvolupament docent**, aquesta proposta també es considera important pel professorat novell, articulant-se a partir de l'establiment d'objectius professionals, la planificació d'oportunitats professionals, l'adquisició gradual de responsabilitats i la millora de les condicions laborals. En aquest sentit, s'evidencia que les universitats han de posar en valor el seu capital humà i transmetre què s'espera del professorat en el si de l'organització (Tejada & Navío, 1997), a la vegada que ofereixin possibilitats d'expandir la seva carrera professional (Blašková et al., 2015a). Pel que fa les condicions laborals, caldria planificar les promocions relacionades amb els llocs de treball i les competències necessàries per ocupar-los, així com que els requisits de selecció, retribució i recompenses financeres fossin basats amb criteris de justícia i igualtat (Blašková et al., 2015a; Tejada & Navío, 1997; Valcárcel, 2003). De forma relacionada, també es recomana realitzar avaluacions del professorat qualitatives, longitudinals i contextualitzades per tal de poder avaluar les competències de les quals disposen i introduir criteris de promoció vinculats a la docència (Hénard & Roseveare, 2012; Valcárcel, 2003). Així mateix, de la present recerca també emergeix la necessitat que el pla de desenvolupament docent contempli oportunitats de formació reglada i iniciatives d'aprenentatge informal. Això coincideix amb altres estudis previs que apunten que la política del professorat ha d'estar en consonància amb la política de formació, tot oferint al professorat oportunitats per aprendre (Feixas, 2004; Tejada & Navío, 1997).

També s'ha identificat com a necessària la proposta d'**augmentar la consideració dels mèrits docents en l'acreditació**, atès que això promouria un major interès per la docència. Tot i així, això no hauria de comportar encara més càrrega de treball al professorat, cosa per la qual s'aspira a un equilibri de les diferents funcions. A més, caldria que des de la universitat s'incidís a les institucions de qualitat universitària per tal d'incrementar el pes de la docència en el procés d'acreditació del professorat. De fet, altres estudis previs ja evidencien la necessitat de redissenyar el sistema d'avaluació del professorat (Pagès, 2014) i d'un major reconeixement de la docència en les acreditacions del professorat (Encinar-Prat, 2016; Hénard & Roseveare, 2012).

Pel que fa a **promoure espais d'aprenentatge informal**, el professorat considera interessant aquesta proposta. Especialment valora positivament l'organització de seminaris d'intercanvi d'experiències docents amb la participació de professorat divers. En aquest sentit, els Departaments serien estructures que haurien de permetre aquest intercanvi entre els docents (Feixas 2002a). De fet, els espais per compartir d'experiències ja havien estat reclamats prèviament, atès que es consideren altament útils per part del professorat. Així mateix, les reunions de coordinació també s'albiren com espais per compartir pràctiques (Encinar-Prat, 2016; González, 2010; Pérez, 2005), en la línia dels resultats obtinguts. A la present recerca també es proposa la participació del professorat en projectes d'innovació educativa, cosa que també havia estat mencionat per Duță i Rafailă (2014a). A més, la recerca també mostra la demanda de programes de mentorització entre professorat, l'observació de la docència entre iguals o la creació de plataformes de recursos docents. En aquesta línia, altres estudis també mostren que la mentoria per part de directors de tesi o companys/es amb més experiència serien necessaris per fomentar l'aprenentatge en docència (Concepción et al., 2014; Encinar-Prat, 2016; Lozano et al., 2014; Viskovic, 2006), així com l'observació i les xarxes d'intercanvi de recursos (Encinar-Prat, 2016).

Adicionalment, ha emergit una proposta que no està relacionada amb l'aprenentatge informal sinó amb **augmentar la formació reglada**, la qual aportaria seguretat en la pràctica docent al professorat novell. A més, caldria una detecció de necessitats formatives i la difusió eficaç de la formació vers el professorat. Aquesta proposta va en la línia d'altres estudis, que apunten que cal definir una política de formació del professorat entorn a la docència (Duță & Foloștină, 2014a; González-Soto, 2005; Pagès, 2014). En aquest sentit, el fet d'incloure la formació reglada al model de foment de l'aprenentatge ve derivada de la visió que l'aprenentatge informal no ha de ser un substitut de la formació reglada, sinó que ambdós s'han de complementar i enriquir mútuament (Boekaerts & Minnaert, 1999; Marsick et al., 1999). De fet, seria important que es contemplessin accions formatives en un moment inicial i continu que combinessin aprenentatge tant formal com informal (Tejada, 2013).

En aquest sentit, per l'aplicació de les propostes anteriors, es fa indispensable que tots els agents de la comunitat universitària prenguin consciència de la importància de l'aprenentatge informal i de la docència. El fet de prendre consciència és cabdal per reconèixer les possibilitats d'aprendre, tot i que sovint l'aprenentatge informal no sigui percebut per part de les pròpies persones que estan aprenent (Marsick & Watkins, 2001; Park & Choi, 2016). De fet, seria important que el professorat universitari assumís que per ser un bon docent sempre hi ha quelcom per aprendre en diferents moments (Bain, 2006). Per tant, cal que els docents tinguin consciència i voluntat per aprendre (Marsick & Watkins, 1990; Tejada & Navío, 1997) i reconeguin que qualsevol iniciativa pot ser una font d'aprenentatge (Encinar-Prat, 2016). Aquesta concepció contribuiria a l'aplicació del model pel foment de l'aprenentatge, atès que predisposaria el professorat a aprendre sobre docència.

Així mateix, cal tenir en compte que algunes propostes poden ser desenvolupades des de la pròpia organització, mentre que d'altres propostes estan condicionades a nivell de les institucions de qualitat universitària i polítiques educatives. Per tant,

caldrien actuacions que anessin en la mateixa direcció per tal que les propostes siguin més efectives vers l'aprenentatge informal. En aquest sentit, diversos estudis apunten que l'aprenentatge informal ha de ser desenvolupat a través de diferents nivells, que poden ser individual, grupal, organitzacional i professional, és a dir, tant interns com externs a la institució universitària (Marsick & Watkins, 1990; Valcárcel, 2003; Viskovic, 2006). Segons la present recerca, aquelles propostes que depenen de les pròpies universitats poden ser impulsades des de la titulació, del Departament o la Facultat, depenent de les característiques de cada context. Tot i així, diversos estudis previs posen èmfasi en el rol del Departament per tal d'impulsar el desenvolupament professional (Armengol et al., 2009; Feixas, 2002a).

Per últim, seria precís tenir en compte els recursos que es poden dedicar al desenvolupament de les propostes, ja siguin econòmics, temporals o humans. En aquesta línia, ja s'apuntava que per tal de promoure l'aprenentatge informal en el si de les organitzacions cal que es posin en joc un conjunt de recursos des de la pròpia institució (Duță & Foloștină, 2014a; González-Soto, 2005; Leibowitz et al., 2015; Marsick & Watkins, 1990; Medina et al., 2005). Malgrat això, cal considerar que no es poden generalitzar les mateixes accions en contextos diferents (Imbernón, 2000). És per aquest motiu que el present estudi conclou en un model de foment de l'aprenentatge flexible, que hauria de ser aplicat després d'un anàlisi de les necessitats en cada context particular.

9.2. Conclusions

A partir dels resultats de la investigació és necessari donar resposta als objectius plantejats a l'inci de la recerca (vegeu Capítol 1). A continuació, es donen explicacions per cadascun dels objectius específics de la recerca, considerant així que al seu torn els objectius generals ja queden assolits.

9.2.1. Motius per l'aprenentatge informal del professorat universitari novell

El primer objectiu específic de la recerca és "comprendre els motius de l'existència de l'aprenentatge informal sobre docència de professorat universitari novell". Abans, però, de conèixer els motius de l'aprenentatge informal seria necessari especificar en quin grau aquest aprenentatge té lloc (vegeu epígraf 7.2.). En aquest sentit, els resultats quantitius mostren que gran part del professorat novell considera haver realitzat **aprenentatge informal** i haver millorat la seva pràctica docent a través d'aquest. Així mateix, aproximadament el mateix nombre de professorat pensa que l'aprenentatge informal és important pel seu desenvolupament professional. A més, no s'observen diferències significatives en la concepció i realització de l'aprenentatge informal segons les diferents variables sociodemogràfiques, exceptuant un cas. Concretament, només s'evidencien diferències en la realització de l'aprenentatge informal sobre docència segons l'àmbit de coneixement, sent els docents de Ciències Socials i Jurídiques aquells que consideren haver après menys a través de l'aprenentatge informal i els d'Enginyeria i Arquitectura els que més.

Pel que fa als motius de la realització d'aquest aprenentatge informal en docència (vegeu epígraf 7.3.), els resultats quantitius fan palesa una mínima relació significativa entre la manca de realització de **formació reglada** amb l'existència de l'aprenentatge informal. En aquest sentit, el professorat novell que ha realitzat més aprenentatge informal en docència, és aquell que menys formació reglada ha rebut, i a la inversa. Tot i que la correlació entre aquests dos tipus d'aprenentatges és dèbil, a partir de les entrevistes s'ha pogut corroborar que la manca de realització de formació reglada s'albira com una de les raons majoritàries per les quals s'ha realitzat aprenentatge informal. De fet, s'observa que diferents motius tenen relació amb la formació reglada. Per exemple, la manca d'oferta de formació reglada per part de la universitat o la complementarietat que suposa l'aprenentatge informal a la formació reglada, de forma destacable, o bé la manca de temps per a cursar formació reglada o la manca d'utilitat d'aquesta, de forma més minoritària.

No obstant, també s'albiren altres motius, com per exemple, la **necessitat d'adaptació al context** davant la diversitat de situacions amb les quals es troba el professorat novell, mencionada per gran part del professorat novell. En menor mesura, també s'ha citat la immediatesa de l'aprenentatge informal o el propi interès del docent per la docència, que condueix a voler aprendre. Els dos motius principals, és a dir, la manca de realització de formació reglada i la necessitat d'adaptació al context, han estat més mencionats per part de professorat d'universitats públiques que no pas els de privades.

9.2.2. Competències docents desenvolupades mitjançant l'aprenentatge informal

El segon objectiu específic es centrava en "identificar les competències docents del professorat universitari novell desenvolupades mitjançant l'aprenentatge informal". En aquest sentit, s'ha evidenciat que els docents novells desenvolupen majoritàriament totes les competències docents establertes mitjançant aprenentatge informal (vegeu epígraf 7.4.). Aquesta idea ha sorgit a partir dels resultats del qüestionari, on el professorat novell participant ha considerat majoritàriament l'adquisició de totes les competències a partir d'experiències d'aprenentatge informal. Tot i així, el professorat novell ha esmentat el desenvolupament d'algunes competències docents amb més intensitat que d'altres. En aquest sentit, les competències de reflexió crítica, comunicació, domini del contingut i gestió de grups són aquelles que el professorat considera que ha adquirit en major mesura a través de l'aprenentatge informal, seguides per les competències de metodologia i d'avaluació. Per contra, les competències menys assolides són el disseny i la planificació, la coordinació docent i la tutorització.

Tanmateix, les entrevistes a professorat novell han permès entendre el motiu d'alguns dels anteriors resultats. Per exemple, la **reflexió crítica**, que ha estat majoritàriament desenvolupada a través de l'aprenentatge informal, es considera una competència essencial pel professorat novell, cosa que pot induir a interessar-se més a desenvolupar-la. En la mateixa línia, la competència **comunicativa** ha estat àmpliament adquirida informalment, atès que el professorat troba que desenvolupant la tasca docent a l'aula és un context més propici per anar millorant-la que no pas a través d'una formació reglada.

Pel que fa al **domini del contingut** de la pròpia àrea de coneixement, malgrat que el professorat novell ja ha tingut una formació reglada prèvia sobre continguts disciplinaris, s'observa que la necessitat de preparar una assignatura comporta l'aprenentatge informal sobre aspectes de contingut. A més, també segons els resultats qualitius, el fet d'haver de realitzar docència en assignatures per les quals no es té el coneixement suficient comporta la realització d'aprenentatge informal al respecte. Pel que fa la competència **interpersonal i de gestió de grups**, el professorat participant a les entrevistes destaca l'aprenentatge que realitza a l'aula, especialment per aportar confiança vers els estudiants o gestionar certs conflictes. De la mateixa manera, en el cas de la competència **metodològica**, s'observa l'interès del professorat en adoptar un enfocament centrat en l'estudiant, cosa que pot haver influït en la motivació per aprendre al respecte.

En referència a la competència **avaluativa** i la de **disseny i planificació**, aquestes poden ser desenvolupades en menor mesura perquè, segons els resultats de l'entrevista, són tasques que no s'assigna al professorat novell. En aquest sentit, aquest col·lectiu no sol tenir poder de decisió sobre el disseny de l'assignatura en la qual intervenen ni sobre l'avaluació de la mateixa. Per tant, el fet de no poder desenvolupar aquestes tasques provoca que l'aprenentatge al respecte sigui menor.

Pel que fa a la competència de **treball en equip**, els participants a les entrevistes expliciten que la coordinació entre docents no sol tenir lloc, cosa que minva les oportunitats d'aprendre a treballar conjuntament amb la resta de professorat. Per últim, la competència de **tutorització** és la que s'ha adquirit menys de manera informal, atès que des de l'organització s'ofereixen poques oportunitats al professorat novell de realitzar aquesta funció. En aquest sentit, no és habitual que els docents novells observin a companys/es desenvolupant aquest rol, a causa de la individualització de l'orientació, ni que se'ls hi assignin tutoritzacions acadèmiques de Treballs de Fi de Grau.

A més, el nivell de desenvolupament de totes les competències docents es realitza de forma similar independentment de la categoria professional, els anys d'experiència en docència universitària, els anys d'experiència a la universitat actual i els anys d'experiència no universitària. No obstant, el nivell d'assoliment d'algunes de les competències docents per part del professorat novell és diferent segons certes variables sociodemogràfiques, com la universitat, la tipologia d'universitat, l'àmbit de coneixement, el gènere i l'edat. Més específicament, les variables anteriorment citades que condicionen el desenvolupament de més competències docents a través de l'aprenentatge informal són la tipologia d'universitat i l'àmbit de coneixement.

En concret, segons la **tipologia d'universitat**, s'observa que el professorat de les universitats privades desenvolupa en major mesura a través de l'aprenentatge informal les competències de disseny i planificació, metodologia, avaluació, reflexió crítica i tutorització respecte els docents de les universitats pública. En el cas de la tutorització, les entrevistes han permès conèixer que el professorat de les universitats privades considera que aprèn més aquesta competència perquè des de la institució es promou més intensament el rol de tutor/a de cada docent, cosa que no sembla ocórrer a les universitats públiques. A més, en el cas de la competència avaluativa, sembla que el professorat de la universitat pública les aprèn menys

respecte els docents de la universitat privada perquè es troba que els criteris d'avaluació ja estan predeterminats i no es permet que el professorat novell els modifiqui. Aquest fet ocorre de la mateixa manera amb la competència de disseny i planificació docent. En aquest cas, a les entrevistes també s'observa que la majoria de docents, especialment de la universitat pública, no tenen poder de decisió sobre el disseny de l'assignatura en la qual intervenen. En el cas de les universitats privades, el professorat sí que pot decidir sobre aquests aspectes en certes ocasions, tot i que amb certes limitacions. Per aquest motiu, el fet de no poder fer canvis al programa de l'assignatura, fa que no realitzin aquesta funció i, per tant, no l'aprenuin informalment. Aquest fet, derivat de les funcions que s'assignen al professorat novell, podria explicar que les competències de disseny i d'avaluació s'adquirissin menys que d'altres.

Pel que fa a l'**àmbit de coneixement**, s'identifiquen diferències en l'adquisició de les competències com, per exemple, la metodologia i el domini de contingut. En aquest últim cas, a les entrevistes s'entreveu que podria ser explicat perquè alguns docents de Ciències Socials i Jurídiques realitzen docència en assignatures interdisciplinàries de les quals no es necessita un coneixement especialitzat, mentre que en l'àmbit de l'Enginyeria i Arquitectura és necessària una actualització constant a causa dels canvis constants del món professional, cosa que els condueix a un major aprenentatge informal. També s'observen diferències en la competència de reflexió crítica. Per exemple, mentre que els docents de l'àmbit d'Enginyeria i Arquitectura són els que menys han desenvolupat la reflexió crítica a través de l'aprenentatge informal, són aquells que més han après sobre el contingut disciplinar i la metodologia. En canvi, el professorat de Ciències Socials i Jurídiques ha desenvolupat més la reflexió crítica a través de l'aprenentatge informal, mentre que és el que adquireix un menor domini dels continguts disciplinaris.

9.2.3. Vies d'aprenentatge informal

El tercer objectiu específic versa en "determinar les vies d'aprenentatge informal que utilitza el professorat universitari novell". Responent a aquest objectiu, s'ha observat que les vies d'aprenentatge informal sobre docència universitària són diverses, tot i que algunes d'elles tenen un ús més elevat que d'altres (vegeu epígraf 7.5.5).

Per una banda, segons els resultats quantitius, algunes vies són utilitzades per més de la meitat del professorat novell a l'hora d'aprendre sobre docència, com són la reflexió sobre la pròpia experiència, la cerca de recursos docents, l'observació d'altres professors/es, parlar amb companys/es, el feedback dels estudiants i el record de referents de professorat de l'època d'estudiant. Per altra banda, les vies que menys s'usen per aprendre sobre docència són les reunions amb companys/es, el feedback dels companys/es, les tasques de recerca o de gestió, l'experiència en docència no universitària, les activitats socials o culturals i el fet de tenir familiars o amistats docents. En conclusió, s'observa que les activitats o experiències més utilitzades a l'hora de desenvolupar competències docents són aquelles de caire individual o algunes de les que impliquen la interacció amb persones de la pròpia institució. En canvi, altres vies que també impliquen interacció entre els companys/es, tasques professionals menys vinculades amb la docència i les

activitats realitzades fora de la universitat tenen un pes menor a l'hora d'aprendre sobre docència.

En canvi, si es valora la utilitat de les vies d'aprenentatge informal mencionades, totes elles es consideren efectives a l'hora d'aprendre sobre docència, exceptuant les tasques de recerca o de gestió, les activitats socials o culturals i els familiars o amistats docents. De fet, aquestes vies que es consideren poc útils són precisament algunes de les vies que tampoc s'utilitzen de manera generalitzada a l'hora d'aprendre informalment sobre docència.

Tot i així, globalment, s'observa una tendència per la qual el professorat novell considera que les vies d'aprenentatge informal proposades al qüestionari són útils per aprendre sobre docència, però a la pràctica s'utilitzen en menor percentatge. Així doncs, hi ha una relació entre l'ús de les vies d'aprenentatge informal i la percepció d'utilitat que tenen. En particular, a mesura que una via d'aprenentatge s'utilitza en major grau, el seu nivell d'utilitat vers l'aprenentatge que comporta també augmenta. De tota manera, aquesta correlació no ocorre sempre amb la mateixa intensitat, sent les vies referents a la realització d'activitats socials i culturals i el fet de disposar de referents de professorat de l'època d'estudiant aquelles que es valoren més positivament a mesura que s'utilitzen més. Aquesta correlació és moderada en el cas de les vies de reflexió sobre la pròpia experiència, cerca de recursos docents, el fet de parlar amb companys/es, la realització de reunions amb companys/es, les tasques de recerca o de gestió, l'experiència en docència no universitària i el contacte amb familiars o amistats docents. Per tant, en aquests casos, el fet d'haver realitzat aquestes activitats comporta una major consciència del grau d'aprenentatge que poden comportar. En canvi, pel que fa al feedback dels companys/es, al feedback dels estudiants i a l'observació, el fet de prendre més consciència de la seva utilitat es veu poc influenciat pel fet d'haver-les dut a terme.

A més, els resultats derivats de les entrevistes a professorat novell han possibilitat descobrir altres vies d'aprenentatge informal o bé obtenir més detalls de les ja existents al qüestionari. Per exemple, pel que fa a les vies de caire individual, el professorat novell destaca **l'experiència docent a la universitat**, donant importància al fet de repetir la mateixa assignatura a l'hora d'aprendre i millorar-la, així com poder passar a donar més importància a aspectes de comunicació, metodologia, contingut i relació interpersonal amb l'estudiantat. També apareixen altres vies com l'experiència docent a altres universitats, l'obligatorietat institucional de realitzar un portafoli docent i la realització de tasques diferents a les habituals. De forma individual, també s'esmenta la **cerca de recursos docents** tant de forma autònoma com la cerca de recursos a plataformes institucionals oferides per la universitat.

Així mateix, pel que fa a la **realització d'altres funcions professionals**, destaca la realització de tasques de recerca, fet que facilita una interrelació entre la docència i la recerca, així com un aprenentatge sobre el contingut disciplinar que posteriorment es treballa a les assignatures on es realitza docència. Així mateix, també s'esmenten les potencialitats d'aprenentatge que comporta la participació en congressos o seminaris de recerca i la redacció de publicacions científiques. Per contra, les tasques de gestió no solen comportar tant aprenentatge informal en

docència. En primer lloc, no solen ser tasques que el professorat realitzi i, si en duen a terme, no perceben que se'n puguin derivar aprenentatge sobre docència a causa de la seva naturalesa burocràtica.

Pel que fa a les **experiències fora de l'àmbit universitari**, destaca el fet de tenir referents de professorat de l'època d'estudiant, donat que gran part dels docents novells tenen l'època d'estudiants encara recent. Així mateix, també es descobreix que el baix ús de les amistats i familiars docents com a via d'aprenentatge ve derivada d'una condició prèvia. Aquesta és el fet de tenir familiars i amics que estiguin relacionats amb el món docent. Per tant, si el professorat novell no en té, no pot parlar amb ells sobre docència i, conseqüentment, fer-ne un aprenentatge. De la mateixa manera passa amb l'experiència en nivells educatius no universitaris, una altra de les vies mencionades a les entrevistes. És a dir, si el professorat novell prèviament no ha realitzat docència a primària o secundària, no pot haver après a partir d'aquesta via. Respecte la via d'activitats socioculturals, s'observa que el baix ús d'aquesta via pot venir donat per la falta de consciència del professorat respecte l'aprenentatge que se'n pot derivar i com el podrien aplicar a la seva pròpia docència. A les entrevistes també han emergit altres vies com l'experiència professional, atès que el fet d'haver treballat fora de l'àmbit acadèmic també ha comportat el desenvolupament de competències aplicables a la docència. Així mateix, el fet de disposar d'autors filosòfics de referència també ha permès adoptar unes pràctiques docents coherents amb les teories al respecte i, per tant, aprendre'n.

Pel que fa a la **interacció amb els estudiants**, el professorat novell dóna importància al feedback dels estudiants a la mateixa aula, ja sigui perquè el professorat els el demana explícitament o perquè els estudiants li transmeten. Així mateix, aquest feedback també pot ser transmès a través de les enquestes promogudes de forma institucional. A més, també es menciona que les activitats entregades pels estudiants i parlar amb els estudiants també permeten reflexionar sobre la pròpia pràctica docent. Pel que fa a la **interacció amb iguals en activitats semi-estructurades**, s'identifica que les reunions amb professorat sobre docència, la participació en seminaris sobre docència i la participació en projectes d'innovació sobre docència són vies que el professorat novell no sol utilitzar perquè no es solen organitzar en els seus contextos, tot i que es valoren de forma positiva quan tenen lloc.

Respecte la **interacció amb iguals en activitats no estructurades**, les entrevistes ratifiquen la importància de l'ús de les converses amb el professorat. En canvi, mentre que l'observació havia estat mencionada àmpliament pel professorat als qüestionaris, a les entrevistes es mostra que alguns docents sí que n'han realitzat, observant a altres professors/es. En canvi, altres docents no han tingut la oportunitat d'observar perquè als seus contextos no hi ha tradició i no se'ls ha facilitat. Pel que fa al feedback dels companys/es sobre docència, els resultats del qüestionari mostraven que aquesta via havia estat molt poc utilitzada pel professorat, atès que el professorat no tendeix a assistir a les classes de la resta i, per tant, no pot aportar-ne feedback. Amb menys proporció, també es mencionen vies com el fet de tenir referents de companys/es docents, el fet de compartir assignatures amb altres docents i l'intercanvi de recursos docents entre el professorat.

Respecte les influències de les variables sociodemogràfiques en el **nivell d'ús de les vies d'aprenentatge informal**, aquestes són diverses per a cadascuna de les vies, segons els resultats quantitius. En concret, l'àmbit de coneixement, la tipologia d'universitat i el gènere són aquelles que presenten més diferències d'ús. Per exemple, segons l'*àmbit de coneixement*, s'observa com les vies de reunions amb companys/es i feedback dels companys/es són més utilitzades per part de docents de Ciències de la Salut. De fet, a les entrevistes s'observa que hi ha una tendència que el professorat de les Ciències de la Salut planifiqui diverses varies reunions al llarg del curs tant amb l'equip docent com amb la resta de professorat de la titulació per coordinar-se respecte el contingut de les assignatures, cosa que explicaria aquest major ús d'aquesta via. En canvi, el feedback dels estudiants és molt menys utilitzat per part del professorat de Ciències que de la resta d'àmbits, cosa que es podria explicar, a través dels resultats de les entrevistes, a causa d'una major distància major entre alumnat i professorat en l'àmbit de Ciències, a la vegada que els docents d'aquest àmbit semblen menys interessats en saber què pensa l'alumnat sobre la docència. Per contra, els referents de professorat de l'època d'estudiant són molt poc considerats en l'àmbit de Ciències de la Salut. Això podria estar condicionat perquè a les entrevistes s'esmenta que el professorat d'aquest àmbit de coneixement no comença la carrera docent just després d'haver finalitzat els seus estudis universitaris, com podria passar en altres àmbits, sinó que retorna a la universitat com a docent després d'haver tingut experiència professional. Aquest fet comporta que la seva època d'estudiant no sigui tant recent i el record dels seus professors tampoc, a la vegada que també es menciona la falta de referents motivadors entre el professorat que es va tenir al grau.

Altrament, la reflexió sobre la pròpia experiència és una via molt poc utilitzada per part del professorat d'Enginyeria i Arquitectura. Segons els resultats qualitius, això es pot deure al fet que el professorat d'aquest àmbit de coneixement tendeix a ser menys reflexiu i més pràctic. En la mateixa línia, la participació en activitats socials o culturals també és una via molt poc usada per part del professorat d'Enginyeria i Arquitectura i, per contra, molt utilitzada pel professorat de Ciències Socials i Jurídiques. A les entrevistes es denota que mentre que el professorat de Ciències Socials i Jurídiques és capaç de reconèixer que l'aprenentatge derivat de la participació en una coral, viatjar o assistir a actes culturals pot ser aplicable a la docència, el professorat d'Enginyeria i Arquitectura tendeix a no relacionar-ho.

Pel que fa a les diferències segons la *tipologia d'universitat*, s'observa que la reflexió sobre la pròpia experiència, la cerca de recursos docents, les reunions amb companys/es, el feedback dels companys/es i el feedback dels estudiants són vies utilitzades en major mesura pels docents novells d'universitats privades respecte el professorat d'universitats públiques. A partir de les entrevistes, s'han pogut obtenir explicacions d'aquests resultats, tot i que no per a totes les vies. Entre aquelles de les quals se n'han obtingut certs raonaments es troba el feedback dels estudiants. En aquest cas, sembla ser que la diferència d'ús rau en què el professorat de les universitats públiques no rep de forma sistemàtica els resultats de les enquestes de satisfacció, cosa que comporta un menor feedback per part de l'alumnat. En canvi, en el cas de les universitats privades, sembla que hi ha una major proximitat entre discent i docent, alhora que sí que es fan arribar el resultats de les enquestes de satisfacció de l'alumnat al professorat. En el cas de les reunions amb professorat, a les universitats privades solen organitzar més reunions a nivell d'equips docent i a

nivell de claustre, cosa que no és tant freqüent a les universitats privades. Per aquest motiu, aquesta via també és més utilitzada per professorat d'universitats privades. A més, pel que fa a la cerca de recursos, també s'ha mencionat el cas d'alguna universitat privada que disposa d'una plataforma de recursos, cosa que podria explicar en part les diferències entre universitats. En el cas del *gènere*, també s'han observat diferències significatives en les vies de reflexió sobre la pròpia experiència, observació d'altres professors/es, parlar amb companys/es, reunions amb companys/es i familiars o amitats docents, sent totes elles més utilitzades per part del gènere femení. Tot i així, les entrevistes no han permès obtenir explicacions referents a aquestes diferències.

Pel que fa a la influència de les variables sociodemogràfiques en la percepció de la **utilitat de les vies d'aprenentatge informal**, algunes de les vies són percebudes de forma diferent segons la tipologia d'universitat o el gènere. Per exemple, en el cas de la *tipologia d'universitat*, la reflexió sobre la pròpia experiència, el feedback dels estudiants i les tasques de recerca i gestió són valorades com a més útils en termes d'aprenentatge pels docents novells de les universitats privades respecte els de les públiques. Mitjançant les entrevistes, s'han pogut extreure algunes conclusions vinculades a aquests resultats, tot i que no per totes les vies. Pel que fa al feedback dels estudiants, tal i com s'ha explicat anteriorment, els docents novells de les públiques no sempre reben els resultats de les enquestes de satisfacció, cosa per la qual l'ús i la utilitat d'aquesta via pot ser menor. Així mateix, pel que fa a les tasques de recerca, el professorat novell participant a les entrevistes menciona que són útils en termes d'aprenentatge, ja que retroalimenten la recerca. Tot i així, s'entreveu que hi ha casos de docents d'universitats públiques que realitzen docència en assignatures que no tenen relació amb el tema de la seva pròpia recerca. Això podria comportar que la utilitat d'aquesta via sigui vista inferior pel professorat dels centres públics. Pel que fa al *gènere*, les persones de gènere femení han valorat en major mesura la reflexió sobre la pròpia experiència, la cerca de recursos docents, el feedback dels companys/es, l'experiència en docència no universitària i els familiars o amitats docents. Tot i així, les entrevistes no han permès determinar les raons d'aquestes diferències des d'una perspectiva qualitativa.

9.2.4. Elements organitzacionals influents en l'aprenentatge informal

El quart objectiu específic fa referència a "identificar els elements organitzacionals que influeixen l'adquisició d'aprenentatges informals sobre docència universitària". Responent a aquest objectiu a partir dels resultats de la recerca, s'identifica que un mateix element pot resultar un element facilitador o un inhibidor de l'aprenentatge informal en docència segons com s'articuli en el si de cada organització (vegeu epígraf 7.6.). Tot i així, a partir dels resultats quantitatius, el professorat novell considera que les relacions entre el professorat i la disposició dels espais arquitectònics són els elements que més faciliten el seu aprenentatge informal en docència, seguit de la possibilitat de realitzar tasques noves al seu lloc de treball.

En aquest sentit, les **relacions amb els companys/es** es consideren facilitadores de l'aprenentatge informal en docència perquè, segons les entrevistes, el professorat novell sol gaudir de relacions positives, cosa que facilita l'aprenentatge

de la resta de docents. A més, s'exposa que és imprescindible conèixer el professorat d'una institució per tal de poder-s'hi relacionar amb confiança, sent aquesta una condició per tal de gaudir de relacions favorables a l'aprenentatge. Pel que fa a la **disposició dels espais arquitectònics**, a les entrevistes s'esmenten tres espais diversos on l'aprenentatge informal té lloc: les zones comunes, els despatxos i les aules. En aquest sentit, els espais comuns, com el restaurant, els passadissos, les sales de reunions o les zones verdes es consideren facilitadores de l'aprenentatge informal, atès que permeten la interacció amb altres docents. En la mateixa línia, el fet que la majoria de professorat novell comparteixi el despatx amb altres docents facilita les oportunitats d'aprendre d'ells. Contràriament, la distribució de les aules s'han considerat que pot dificultar l'aprenentatge, atès que no permeten aplicar certes metodologies amb facilitat, limitant així l'aprenentatge que el professorat en podria extreure a partir de la seva aplicació.

Pel que fa a l'**oportunitat de realitzar de tasques noves**, a les entrevistes el professorat novell menciona que el fet d'emprendre tasques noves de tutorització, coordinació, planificació, avaluació o de recerca comporta un aprenentatge informal pel fet d'haver-les de desenvolupar. A més, en referència a l'assignació de tasques, també té importància el tipus d'assignatura on es realitza docència, sent aquelles de caire més pràctic o de tutorització de treballs les que permeten innovar i aprendre més. Aquest fet es relaciona amb les funcions docents assignades, atès que sovint el professorat novell no pot decidir aspectes com la planificació i disseny d'assignatures, l'avaluació, la tutorització i la coordinació docent, cosa que comporta una disminució de l'aprenentatge informal pel que fa aquestes competències.

A través del qüestionari, també s'han identificat diferents elements que faciliten en menor mesura l'aprenentatge informal en docència, com el suport de càrrecs institucionals, la cultura organitzacional, l'equilibri de les funcions professionals, la disposició de temps per aprendre informalment i l'existència d'iniciatives d'aprenentatge informal promogudes per la universitat. Per últim, l'element que entorpeix més l'aprenentatge informal en docència és el procés d'acreditació del professorat. En referència al **suport per part de càrrecs institucionals**, segons les entrevistes, quan aquest té lloc és valorat positivament per part del professorat novell. Tot i així, el professorat amb càrrecs organitzacionals no dedica massa temps al professorat novell. També té un pes important la jerarquia de la universitat, fent-se palès que encara hi ha relacions jeràrquiques que comporten una distància entre el professorat novell i els càrrecs institucionals.

Pel que fa la **cultura organitzacional**, aquesta es bifurca en diferents elements, tal i com es deriva de les entrevistes. Per una banda, la cultura està influenciada per la tensió entre la recerca i la docència. En aquest sentit, es detecta una orientació organitzacional cap a la recerca, sent aquesta més valorada que la docència. Aquest fet, que ocorre més en universitats públiques, comporta que el professorat acabi donant més importància a la investigació en detriment de la docència i, per tant, de l'aprenentatge informal al respecte. En canvi, a les universitats privades hi ha una major orientació a la docència, tot i que en els darrers anys s'observa una major intensificació de la recerca. Per altra banda, un aspecte cultural és col·laboració i la competitivitat. En aquest sentit, les entrevistes mostren que sol predominar l'individualisme del professorat, presentant moltes

reticències a l'hora de compartir experiències amb la resta. Així mateix, també es denoten resistències al canvi tant per part del professorat novell com per càrrecs institucionals, cosa que comporta que els canvis sobre docència no siguin freqüents i, per tant, les possibilitats d'aprenentatge tampoc.

En referència a l'**equilibri de les funcions professionals**, s'observa que sol haver-hi una funció professional que predomina, ja sigui la docència o la recerca. Mentre que hi ha certs professors/es que realitzen molt poques hores de docència, d'altres tenen una càrrega molt elevada. El primer cas suposa tenir menys possibilitats d'aprendre sobre docència, però el segon comporta un desinterès per la professió pel fet de no tenir temps per a realitzar recerca. En conseqüència, es denota una manca de temps dedicat a l'aprenentatge informal en docència en ambdós casos. En general, els docents novells esmenten a les entrevistes que no disposen de prou temps per reflexionar i realitzar activitats que els hi comportin aprenentatge sobre docència. De fet, prefereixen dedicar el poc temps que tenen a realitzar investigació. A més, també seria precís fer esment a la vinculació de la docència amb la recerca. Concretament, el professorat novell considera que aquesta retroalimentació seria beneficiosa en termes d'aprenentatge, però en alguns casos, la docència que es realitza no té relació amb la temàtica de la recerca desenvolupada.

Un altre dels elements organitzacionals és la **oferta d'activitats d'aprenentatge informal institucional**. Aquesta no es valora com a facilitadora perquè, segons a les entrevistes, des de la universitat no es realitzen iniciatives d'aquesta índole. Tot i així, sí que en alguns casos s'han realitzat seminaris d'intercanvi d'experiències docents, així com activitats socials institucionals, com sopars o excursions de professorat. Tot i que aquestes últimes no estiguin relacionades directament amb la docència permeten al professorat conèixer-se entre ells, cosa que comporta que la confiança per poder interactuar sobre qüestions docents augmenti. Paral·lelament, els participants a les entrevistes també valoren positivament l'**oferta de formació reglada** que els ha ofert la universitat. Encara que aquest aspecte no sigui pròpiament d'aprenentatge informal, es considera interessant contemplar-lo, ja que el professorat considera que li ha permès millorar la docència. Contràriament, altres docents no han assistit a cursos formals, ja sigui per la manca de temps o perquè no coneixen la seva existència. A més, també es valora positivament l'existència de serveis d'assessorament pedagògic, atès que donen suport als docents novells davant de qualsevol qüestió docent.

Pel que fa al **procés d'acreditació**, segons el resultat de les entrevistes, aquest no contribueix a realitzar aprenentatge informal sobre docència, atès que és un tràmit burocràtic que té en compte bàsicament la producció investigadora. Per tant, la seva preparació comporta haver de posar més èmfasi en la publicació de la recerca, cosa que condueix a disminuir els esforços en la docència. A part d'aquest element, a partir dels resultats qualitatius també se n'observen d'altres vinculats amb la **política laboral**, com per exemple, la tipologia de vinculació amb la universitat. Especialment, en el cas del professorat associat, el fet de tenir una altra feina i no estar tota la jornada laboral a la universitat comporta una falta d'implicació a la universitat de forma més plena per manca de temps i, per tant, les possibilitats d'aprenentatge informal al lloc de treball són menors. Un altre aspecte que també condiciona negativament l'aprenentatge informal és la manca d'estabilitat laboral,

atès que el fet de no tenir garantida la continuïtat a la universitat desmotiva al professorat novell a l'hora de millorar la seva docència.

Respecte les influències de les variables sociodemogràfiques en la percepció de la influència dels elements organitzacionals vers l'aprenentatge informal, s'observa que no hi ha diferències segons l'edat del professorat, els anys d'experiència en docència universitària i els anys d'experiència a la universitat actual. En canvi, sí que s'observen algunes diferències en alguns elements organitzacionals segons la universitat, l'àmbit de coneixement dels docents, la categoria professional, el gènere i els anys d'experiència no universitària. Tot i així, són les variables d'universitat i de tipologia d'universitat les que presenten més diferències en la valoració de la majoria d'elements organitzacionals. Això es podria explicar perquè aquestes són les dues úniques variables que fan referència a les organitzacions on treballen els docents i no a característiques personals.

Si s'analitzen les diferències estadístiques per **tipologia d'universitat**, l'únic element que s'ha valorat de forma similar per a tots els col·lectius de professorat ha estat el procés d'acreditació del professorat, possiblement perquè és l'únic element que no depèn directament de la pròpia universitat, sinó que és definit a nivell de política del sistema universitari. En canvi, la resta d'elements organitzacionals han estat valorats de forma més positiva per part dels docents novells de les universitats privades respecte els docents de les universitats públiques. Les entrevistes han pogut esbrinar els motius d'algunes d'aquestes diferències, però no en d'altres, com és el cas de la realització de tasques noves, la manca de temps dedicat a l'aprenentatge informal en docència o l'oferta d'activitats d'aprenentatge informal institucional.

En el cas del *clima*, s'observa que, tot i que en ambdues tipologies d'universitat les relacions entre companys/es es valoren positivament, sí que hi ha diferències amb el perfil de les persones amb les quals es relacionen els docents novells. Mentre que a les universitats públiques, el professorat novell es sol relacionar amb els membres del mateix grup de recerca, a les universitats privades les relacions transcendeixen el grup de recerca, alhora que es fa èmfasi que la selecció d'un perfil ideològic determinat de professorat facilita la bona convivència. A més, en el cas dels centres públics, també s'ha fet palès en alguns casos el desconeixement del professorat que treballa a la institució, cosa que dificulta el fet de posar-s'hi en contacte. Per aquests motius, les relacions entre el professorat poden haver estat majorment valorades en el cas de les universitats privades.

Pel que fa a la *disposició d'espais arquitectònics*, aquesta diferència es podria explicar perquè a la universitat pública els despatxos solen ser individuals o compartir-se amb poques persones, especialment amb estudiants de doctorat o amb persones del mateix grup de recerca. En canvi, a la universitat privada aquests despatxos solen ser espais que es comparteixen amb un nombre més gran de professorat amb diversos perfils. Per tant, es pot realitzar un aprenentatge més diversificat. Així mateix, pel que fa a les zones comunes, els docents d'universitats privades participants a les entrevistes mencionen que aquestes són menys nombroses que a les universitats públiques a causa de la mida de la pròpia universitat, que sol ser més petita en el cas dels centres privats. Això fa que tot el professorat coincideixi en els mateixos espais, facilitant més la interacció entre ells.

Respecte l'*assignació de tasques*, la valoració més positiva per part del professorat de les universitats privades a l'hora d'aprendre sobre docència pot ser derivada d'una assignació de docència més elevada, cosa que condueix a realitzar més aprenentatge informal perquè les situacions docents són més nombroses. En canvi, a la universitat pública, especialment els investigadors pre-doctorals tenen assignades poques hores de docència. Tot i això, també hi ha docents a la universitat pública que tenen assignada una càrrega docent elevada, ja siguin investigadors pre-doctorals o professorat associat, el qual també ha de combinar-ho amb una feina externa. Per tant, l'assignació de la docència és molt diversa segons cada centre i Departament. En qualsevol cas, una alta càrrega docent comporta la disminució de la recerca, i a la inversa, cosa que fa augmentar l'estrès del professorat en la seva professió.

En referència al *suport per part de càrrecs institucionals*, a les entrevistes s'entreveu per què a les universitats privades ha estat valorat de forma més positiva, atès que sembla que la distància entre el professorat amb càrrecs i el professorat novell no és tan gran i els primers tendeixen a donar suport als segons. En canvi, a les universitats públiques, la jerarquia està més determinada i el professorat novell no té la confiança per tal d'adreçar-se a professorat amb càrrecs i preguntar-li sobre aspectes docents. Malgrat això, també s'observen casos que ocorren a la inversa en els dos contextos.

En el cas de la *cultura*, s'observen dues tendències diferenciades en l'orientació de la universitat pel que fa a les funcions professionals del professorat, cosa que podria explicar que la cultura de les universitats privades hagi estat valorades de forma més positiva a l'hora de facilitar l'aprenentatge informal. En el cas de les universitats públiques, es tendeix a donar més importància a la recerca, atès que és un factor per tal de promocionar laboralment. Això comporta que el professorat novell acabi donant prioritat a aquesta funció per sobre de la docència i, conseqüentment, de l'aprenentatge informal associat. Per contra, les universitats privades estan orientades majoritàriament a la docència, cosa que fa que el professorat estigui força centrat en aquesta funció i, per tant, en pugui extreure més aprenentatges. No obstant, aquesta situació s'està revertint en els darrers anys, ja que els centres privats comencen a intensificar la importància de la recerca. Tanmateix, seria precís destacar el corporativisme en el cas de les universitats privades, cosa que pot condicionar a la percepció per part del professorat novell a valorar més positivament tots els elements influents en l'aprenentatge informal. Per contra, l'orientació al negoci de les universitats privades comporta que, amb l'objectiu de cercar beneficis, atengui més al professorat vers les seves necessitats a nivell docent i cerqui oferir una bona docència vers els seus estudiants. Addicionalment, pel que fa a la competitivitat entre el professorat, aquesta sol emergir en el si de les universitats públiques derivada de la necessitat d'obtenir mèrits per poder-se promocionar. En canvi, a les universitats privades sembla ser que aquesta competitivitat no es dona amb tanta força atès que el sistema de contractació és més flexible, cosa que facilita l'aprenentatge informal.

Addicionalment, les entrevistes també han permès emergir diferències segons la tipologia d'universitat en elements vinculats amb la *política laboral* no considerats al qüestionari. En aquest sentit, el professorat novell considera que la manca

d'estabilitat laboral pot condicionar l'aprenentatge informal de forma negativa. En el cas de les universitats públiques, la poca probabilitat de continuar treballant al mateix centre implica que l'interès per millorar la pròpia docència sigui inferior. En canvi, en centres privats es fa referència al gaudi de contractes indefinits, tot i que la continuïtat del professorat està condicionada als resultats que demostri. Per tant, aquesta situació pot incentivar l'aprenentatge informal en docència. Així mateix, també es denota que les universitats privades tenen més marge per establir els criteris de selecció del professorat, cosa que comporta la contractació d'un professorat d'un mateix perfil ideològic que causa menys conflictes i més cohesió, segons la perspectiva del professorat de les universitats privades. Per altra banda, també es contracten estudiants acabats de graduar cosa que impossibilita que s'hagin pogut formar en docència. Per últim, també es detecten diferències en la remuneració del professorat. Mentre que el professorat associat de les universitats públiques apunta la precarietat dels contractes, altres categories professionals tenen determinades un màxim d'hores docents vinculades a una remuneració concreta. En canvi, a les universitats privades, el sou no puja a mesura que les hores de docència augmenten, tot i que poden rebre en alguns casos incentius econòmics segons les valoracions que hagin rebut per part de l'alumnat.

A més, a les entrevistes també han emergit elements vinculats a l'*organització de la formació universitària*, els quals també condicionen l'aprenentatge informal en docència del professorat novell. Per exemple, la gestió de l'avaluació del professorat per part dels estudiants es realitza diferent segons la tipologia d'universitat. Mentre que a les universitats públiques, de vegades, el professorat no té accés als resultats de les enquestes, a les universitats privades sí que es sol fer arribar i, fins i tot, en algun cas són determinants en la retribució del professorat. Això comporta la possibilitat d'aprendre sobre els resultats d'aquestes enquestes. Així mateix, el professorat novell de les universitats privades considera que la mida menor del seu centre respecte a les públiques comporta major coneixement del professorat i més possibilitat d'aprendre dels altres. De la mateixa manera, la major adaptació als estudiants que procuren les universitats privades fa que el professorat tingui un major contacte amb els discents i, per tant, també en pugui aprendre'n més.

En la mateixa línia, el fet que la mida dels grups-aula sigui menor en el cas de les universitats públiques també contribueix en aquest major contacte amb els estudiants. Tot i així, en centres públics aquesta proximitat també pot ocórrer en el cas de les assignatures optatives, que tenen menys estudiants matriculats. Per contra, a les universitats públiques sembla haver-hi una major burocratització de la docència, atès que per tal de realitzar canvis a les assignatures o endegar projectes d'innovació docent és necessari seguir uns procediments establerts que alenteixen els canvis i, per tant, les possibilitats d'aprendre. Malgrat que a les universitats públiques aquest fet és més acusat, aquesta burocratització també es troba present a les universitats privades. Per últim, les entrevistes també mostren que el propi àmbit de coneixement de les assignatures on es realitza docència també condiciona l'aprenentatge. En aquest sentit, el professorat de Ciències Socials i Jurídiques, així com el d'Arts i Humanitats, considera la transversalitat de les seves assignatures permet incorporar aprenentatges realitzats a la vida diària, afavorint així que qualsevol context pugui ser font d'aprenentatge informals aplicables a la docència. En canvi, als àmbits d'Arquitectura i Enginyeria, així com Ciències, treballen continguts complexos de cara als estudiants, cosa que comporta que els docents

hagin d'aprendre estratègies per tal de treballar-los a l'aula. Per últim, les assignatures vinculades a Ciències de la Salut impliquen un major treball en equip per la necessitat de coordinar diverses àrees de coneixement dins de la disciplina, cosa que incrementa les possibilitats d'aprendre dels companys/es.

9.2.5. Propostes pel foment de l'aprenentatge informal

El cinquè objectiu específic de la recerca es centra en "identificar propostes per la promoció de l'aprenentatge informal en docència universitària". En aquest sentit, s'observa hi ha diverses propostes que el professorat considera que haurien de ser impulsades des de la universitat (vegeu epígraf 8.1.).

Per una banda, més de la meitat del professorat participant al qüestionari considera que serien necessàries propostes com promoure espais temporals d'aprenentatge informal, fomentar l'interès del professorat per la docència, augmentar la interacció entre el professorat, equilibrar les funcions professionals, rebre suport per part de càrrecs institucionals, donar importància a la docència en l'acreditació i incentivar un pla de desenvolupament docent. Per contra, també hi ha propostes institucionals que no es consideren tan cabdals a l'hora de ser aplicades des de la universitat, com són la modificació dels espais arquitectònics i la diversificació de tasques professionals. De fet, mentre que el primer conjunt de propostes s'han inclòs al model de foment de l'aprenentatge del professorat universitari, les segones no s'hi han afegit.

Més específicament, pel que fa la proposta d'**augmentar la interacció entre el professorat**, relacionada amb el clima organitzacional, a les entrevistes es detecta la necessitat de poder posar en contacte el professorat novell amb el professorat amb més experiència, així com la realització de reunions amb l'equip docent de les assignatures per tal de poder aprendre d'ells. Pel que fa a la proposta de **fomentar l'interès per la docència del professorat**, relacionada amb la cultura organitzacional, hi ha diferents perspectives emergides a les entrevistes. Per una banda, es considera que l'interès del professorat per la docència hauria de sorgir dels propis docents, però per l'altra es reconeix que part del professorat està més interessat en la recerca, especialment a la universitat pública. Així mateix, es sosté que caldria equiparar el prestigi de la docència al de la recerca en els processos d'acreditació. Així mateix, també caldria que des de la universitat es donés a conèixer la funció de la docència i la importància que té en el desenvolupament professional del professorat universitari i a la societat, fins i tot abans que el professorat ho arribi a ser, és a dir, durant la seva formació de grau o màster.

Pel que fa a la política laboral, en referència a la proposta de **desenvolupar un pla de desenvolupament docent**, els resultats qualitius mostren que seria interessant que es planifiquessin les oportunitats professionals pels docents novells, considerant la formació reglada, les iniciatives d'aprenentatge informal, l'adquisició gradual de responsabilitats i tasques o la realització d'intercanvis a altres universitats. Pel que fa a la proposta de **donar més importància a la docència a l'acreditació del professorat**, a les entrevistes el professorat novell considera que caldria donar més pes a la funció de la docència, sempre i quan s'equilibrin la resta de funcions professionals i no es promogui encara més la burocratització de la

docència. Així mateix, també es planteja la necessitat de demanar formació reglada al professorat novell per tal de poder exercir la professió.

Les entrevistes també han evidenciat la necessitat de **millorar les condicions laborals del professorat**, atès actualment presenten contractes precaris que no garanteixen la seva continuïtat a la universitat, cosa que afecta l'aprenentatge informal sobre docència. En referència a les propostes referents a l'assignació de tasques, com **equilibrar les funcions professionals**, a les entrevistes s'observa que sempre hi ha una funció que predomina vers les altres. En el cas que aquesta sigui la recerca o la gestió, la docència es troba en un segona pla i el professorat no pot dedicar-se a aprendre sobre aquesta última. En canvi, quan la docència és la funció principal, també pot minvar l'interès sobre aquesta, ja que llavors no es poden portar a terme tasques d'investigació, que també motiven al professorat.

Així mateix, es considera que és essencial **tenir en compte els interessos del professorat** a l'hora d'assignar assignatures, considerant la relació entre la recerca que realitza el professorat amb les assignatures on fan docència, així com la tipologia d'assignatures on es desenvolupen. Així mateix, també seria necessari augmentar el temps de preparació de la docència i incorporar el professorat en projectes de recerca, per tal que el professorat pogués dedicar més temps en preparar millor els materials de les assignatures i actualitzar-les amb coneixement del seu àmbit de coneixement, respectivament. A més, pel que fa a **rebre suport per part de càrrecs institucionals**, a les entrevistes es considera clau que aquest tipus de professorat tingui en compte les necessitats del professorat novell, doni suport a les iniciatives d'aprenentatge informal que es proposin i mostri la contribució de la docència al desenvolupament professional del professorat i a la societat per tal de posar en valor aquesta funció. Així mateix, també emergeix com a necessari el fet de desdibuixar les jerarquies per tal de fer més accessible el professorat amb càrrecs universitaris als docents novells.

Pel que fa a la proposta de **promoure espais d'aprenentatge informal**, a les entrevistes s'observa que seria interessant l'organització de seminaris o jornades d'intercanvi d'experiències docents a les quals hi participés professorat amb diferents graus d'experiència i de diversos àmbits de coneixement. Així mateix, també s'haurien de portar a terme programes de mentorització entre professorat i promoure l'observació de les classes d'altres docents, per poder aprendre d'ells, o generar material audiovisual que posi en valor la docència. Per últim, també es fa referència a la necessitat d'**augmentar la formació reglada en docència**, ja que contribuiria a donar seguretat al professorat en certs temes docents. A més, a les entrevistes també apareixen suggeriments relacionats amb l'organització de la formació universitària com, per exemple, la necessitat d'augmentar els recursos econòmics destinats a la docència o baixar la ràtio d'estudiants per classe.

Contràriament, hi ha dues de les propostes que no han estat considerades rellevants per ser aplicades en el context universitari. En aquest sentit, la proposta de **diversificar les tasques professionals** no es considera pertinent, atès que el professorat ja presenta suficient tasques diverses. Per tant, el fet d'afegir-ne més podria ser contraproductiu a l'aprenentatge que se'n pogués derivar. Així mateix, la **modificació dels espais arquitectònics** tampoc es considera interessant, atès que el professorat novell considera que, en general, aquests no impedeixen

l'aprenentatge informal, a la vegada que realitzar canvis a l'estructura dels edificis seria complex de portar a terme.

Pel que fa a les diferències en la valoració de les propostes segons les variables sociodemogràfiques del professorat, s'observa que aquestes no són gaire comunes, sent el **gènere** aquella que n'ha reportat més. Per exemple, les propostes de modificar els espais arquitectònics, promoure espais temporals d'aprenentatge informal, rebre suport per part de càrrecs institucionals, donar importància a la docència en l'acreditació i incentivar un pla de desenvolupament docent han estat considerades com a menys interessants per part del gènere masculí respecte el femení. Tot i així, mitjançant els resultats qualitius no s'ha pogut comprendre el per què d'aquestes diferències de cap de les propostes mencionades.

Així mateix, les propostes de fomentar l'interès del professorat per la docència i augmentar la interacció entre el professorat han estat valorades de forma diferenciada segons la **tipologia de la universitat** dels docents. En concret, el professorat de les universitats públiques són els que reclamen amb més intensitat l'aplicació d'aquestes propostes en el seus contextos. El fet que la proposta de fomentar la interacció entre el professorat sigui més demandada per part de professorat de la universitat pública es pot explicar perquè els docents de les universitats privades consideren que les relacions entre el professorat ja són positives en els seus contextos. Tot i així, en ambdós casos es considera que promoure aquestes interaccions sempre es pot considerar positiu. Pel que fa a la proposta de fomentar l'interès per la docència, els docents de les universitats públiques la requereixen més, ja que tenen la percepció que el professorat està més interessat en investigar que en realitzar docència. En el mateix sentit, els docents de les universitats privades també tenen la percepció que l'interès per la recerca, en detriment de la docència, es dona en més ocasions a la universitat pública.

Les propostes més valorades com a necessàries per part del professorat universitari novell han estat incloses al model provisional de foment de l'aprenentatge informal del professorat universitari. En total, 9 propostes han estat incloses al model. La concreció qualitativa de cadascuna de les propostes ha permès desgranar les estratègies d'acció que permeten desenvolupar cadascuna. Les conclusions vers les propostes del model definitiu pel foment de l'aprenentatge es presenten en l'epígraf 9.2.7. del present capítol.

9.2.6. Principis d'intervenció i estratègies d'acció

A més de les propostes mencionades en l'epígraf anterior, el model de foment de l'aprenentatge informal també ha incorporat principis d'intervenció i estratègies d'acció al model, donant resposta així a l'objectiu específic referent a "proposar principis d'intervenció i estratègies d'acció pel foment de l'aprenentatge informal del professorat universitari novell segons les particularitats del context".

Pel que fa als **principis d'intervenció**, aquests són elements orientadors del model de foment de l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell. En aquest sentit, els principis pretenen donar informació al professorat que llegeixi el model sobre la recol·lecció de les dades que han permès elaborar-lo i

l'aplicació del mateix. Per tant, aquests fan referència al qüestionari i entrevistes a professorat novell, concretant les universitats participants. Així mateix, posen en coneixement a la persona lectora que tant les propostes institucionals com les estratègies d'acció parteixen de les necessitats expressades del professorat novell a l'hora de promoure l'aprenentatge informal. Malgrat això, també posen en evidència la necessitat expressada per part del professorat novell de formació reglada. És per aquest motiu que la formació reglada també s'inclou al model, com una estratègia més que pot complementar la resta i, per tant, retroalimentar l'aprenentatge informal. Addicionalment, els principis mencionen a la necessitat d'aplicar el model de forma contextualitzada a les realitats corresponents, tenint en compte no només la tipologia d'universitat, sinó també altres variables que hi poden influir a causa de la diversitat de situacions que es troba el professorat universitari novell. Per tant, s'explicita la importància de realitzar una anàlisi de necessitats del professorat novell per poder donar una resposta més concreta a les seves necessitats, a la vegada que és necessari la voluntat de diferents agents universitaris implicats.

Respecte les **estratègies d'acció**, aquestes s'han obtingut desgranant els resultats qualitius de les entrevistes. En aquest sentit, cadascuna de les propostes s'ha articulada mitjançant un conjunt d'estratègies d'acció que permeten desenvolupar-les en el si de l'organització. Per exemple, algunes de les estratègies per la proposta d'*augmentar la interacció entre el professorat* són la realització de reunions de seguiment en el si de l'equip docent, consensuant els moments de les trobades, així com l'organització d'un claustre amb tot el professorat, de trobades entre professorat novell i experimentat o d'activitats socials. Al seu torn, la proposta de *fomentar l'interès del professorat per la docència* s'ha concretat en estratègies d'acció com el fet de permetre el professorat novell prendre decisions sobre docència, realitzar una avaluació dels docents que inclogui tant la docència com la recerca i mostrar la importància de la docència sobre el desenvolupament personal per part del professorat amb càrrecs institucionals. A més, també es considera com a estratègia la reducció de la càrrega docent, en els casos que aquesta sigui més elevada, i la disminució de la càrrega de recerca, en els contextos on aquesta sigui més gran.

En aquesta línia, la proposta referent a *equilibrar les funcions professionals* també han inclòs aquestes dues últimes estratègies d'acció. A més, també s'ha suggerit l'establiment d'una planificació que comptabilitzi les hores que dedica el docent a cada funció professional, la consideració del temps que comporta la preparació de la docència i la incorporació del professorat en projectes de recerca que puguin revertir en la docència. En referència a la proposta referent a *tenir en compte els interessos del professorat* a l'hora d'assignar assignatures, s'han establert estratègies d'acció com, per exemple, sol·licitar al professorat els seus interessos, mantenir la mateixa assignatura al llarg dels cursos i assignar docència en assignatures compartides, amb una participació important del professorat novell, i d'una temàtica vinculada amb el propi tema de recerca. Així mateix, també es considera interessant assignar docència en diferents formats, com sessions de gran grup, seminaris, pràctiques o la tutorització de treballs, així com permetre al professorat decidir aspectes com el disseny o l'avaluació.

Respecte la proposta de *rebre suport per part de càrrecs institucionals*, algunes estratègies d'acció proposades són la planificació de reunions entre els

coordinadors/es d'assignatures i el professorat novell, així com establir canals de comunicació per sol·licitar el suport que els docents nous requereixin. Al seu torn, la proposta d'*incentivar un pla de desenvolupament docent* s'articula a partir d'estratègies d'acció com la planificació de diferents oportunitats formatives i l'assumpció de diverses funcions docents al llarg de les etapes docents. Addicionalment, es proposa la vinculació d'aquestes fases a una millora de les condicions laborals, així com l'estabilitat del professorat. A més, també es proposa la simplificació de tràmits per tal de sol·licitar iniciatives d'aprenentatge o d'innovació docent, així com la recepció del resultat de les enquestes de satisfacció de l'estudiantat.

Respecte la proposta de *donar importància a la docència en l'acreditació*, les estratègies d'acció que es proposen són tenir en compte els mèrits de docència de manera equilibrada amb la resta de funcions en els processos de contractació de personal a les universitats, així com incidir a les institucions de qualitat universitària per tal d'incrementar el pes de la funció de la docència en el procés d'acreditació del professorat. En referència a la proposta de *promoure espais temporals d'aprenentatge informal*, les estratègies d'acció que s'albiren poden ser l'organització de seminaris d'intercanvi d'experiències, programes de mentorització entre professorat novell i professorat sènior, observació a l'aula entre docents, creació de plataformes de recursos docents o convocatòries d'innovació docents. Per últim, la proposta d'*augmentar la formació reglada* s'ha desgranat en diferents estratègies d'acció. Aquests són la realització d'una detecció de necessitats formatives del professorat novell, la planificació d'accions formatives vinculades a les necessitats detectades i la difusió efectiva d'aquesta formació entre el professorat.

Seria precís esmentar que, en el model provisional d'aprenentatge informal, es van proposar estratègies d'acció diferenciades segons la tipologia d'universitat en les propostes institucionals d'augmentar la interacció entre el professorat i fomentar l'interès del professorat per la docència. El motiu rau en el fet que aquestes propostes havien estat valorades de forma estadísticament significativa al qüestionari segons si el professorat pertanyia a una universitat pública o privada. Per la resta de propostes, s'han establert les mateixes estratègies d'acció.

En total, les 9 propostes institucionals incloses al model s'han dividit en 31 estratègies d'acció comunes per totes les universitats, 5 estratègies d'acció dirigides a universitats públiques i 1 per universitats privades (vegeu epígraf 8.3.). Finalment, seria precís destacar que tant els principis d'intervenció com les estratègies d'acció han estat validades i modificades per persones expertes (vegeu epígraf 9.2.7.).

9.2.7. Validació del model de foment de l'aprenentatge informal

Una vegada configurat el model provisional de foment de l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell, s'ha donat resposta a l'últim objectiu específic, el qual feia referència en "validar el model pel foment de l'aprenentatge informal en docència universitària del professorat novell". Precisament, el model provisional de foment de l'aprenentatge informal ha estat validat per professorat

amb càrrecs de cap de Departament per part d'universitats públiques i privades, així com per professorat expert en les temàtiques vinculades al model (vegeu epígraf 8.4.). A partir d'aquesta validació, s'han realitzat un seguit de canvis al **model**, començant pel seu títol. Si en un primer moment aquest s'erigia com un model de foment de l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell, el fet d'explicitar-se com a necessària la proposta la formació reglada ha comportat que el model s'hagi anomenat model d'aprenentatge en docència del professorat universitari novell, integrant així tant l'aprenentatge informal com formal.

Respecte l'apartat referent als **principis d'intervenció** del model, s'han introduït explicacions més detallades pel que fa a la metodologia a partir de la qual s'ha basat el model, a la vegada que s'ha inclòs un principi referent a la necessitat d'explorar els interessos i necessitats individuals del professorat novell prèviament a l'aplicació de les estratègies incloses al model. A més, també s'ha fet palès que és completament indispensable que tots els agents de la universitat implicats en el desenvolupament de les propostes prenguin consciència de la importància de l'aprenentatge en docència del professorat universitari novell. Del contrari, l'aplicació de les estratègies d'acció no serà profitosa, atès que no es veurà la seva utilitat en termes d'aprenentatge. Per últim, s'ha indicat que finalment no es fan diferències en les estratègies d'acció segons la tipologia d'universitat, atès que malgrat havien estat valorades de forma diferenciada al qüestionari, les explicacions qualitatives al respecte no han mostrat tendències clarament diversificades. A més, també podrien existir altres factors més enllà de la tipologia d'universitat que puguin influenciar en les propostes i estratègies d'acció concretes a aplicar. Per tant, els participants al grups de discussió han posat de manifest que qualsevol estratègia d'acció pot ser profitosa per a qualsevol tipologia d'universitat.

Pel que fa a les **propostes institucionals** pel foment de l'aprenentatge informal, la validació ha permès concloure la necessitat del model presentat, així com la seva pertinença. Malgrat això, també s'han plantejat dubtes sobre l'aplicabilitat de les propostes, atès que els factors contextuais, ja sigui a nivell micro com a nivell macro, poden dificultar-la. Per exemple, es considera cabdal que les universitats visualitzin que el cost de la implementació de les propostes és una inversió per a la institució. A més, aquest cost no només hauria de ser econòmic, sinó que també cal considerar-lo en termes de la implicació personal que suposa desenvolupar les propostes. Per aquest motiu, el model també inclou una aproximació als recursos econòmics i humans que pot suposar cadascuna de les propostes institucionals. Així mateix, el model també ha incorporat l'estimació en recursos temporals de la implementació de cada proposta, tot especificant el termini aproximat d'aplicació.

A més, la validació del model ha evidenciat la necessitat d'indicar quins agents haurien de desenvolupar les propostes. En aquest sentit, a causa de la diversitat d'òrgans i estructures organitzatives a les universitats, s'ha considerat pertinent valorar si la proposta havia de ser desenvolupada a nivell intern o extern a la pròpia organització universitària. En aquest sentit, cada universitat podrà valorar, en el cas que la proposta s'hagi de desenvolupar a nivell intern, quin òrgan universitari és el més pertinent per endegar la proposta, ja sigui des del Departament, les titulacions, la Facultat o la universitat, entre d'altres. En aquest cas, es remarca que algunes de les propostes poden ser aplicades des d'una perspectiva transversal, implicant professorat de diferents departaments o

facultats. En canvi, en altres ocasions, seria més pertinent desenvolupar la proposta en el si d'un context més micro. Pel que fa a l'entorn extern, es fa palès que algunes de les propostes s'haurien de desenvolupar mitjançant polítiques a nivell de sistema universitari, per la qual cosa quedarien fora de l'abast de la majoria de professorat de les universitats.

Adicionalment, de forma més concreta, la validació ha permès acabar de definir amb un major grau de concreció les propostes, així com valorar les seves possibilitats de transferència al context analitzat. Per exemple, s'ha mencionat la complexitat d'augmentar la interacció entre el professorat, d'equilibrar les funcions professionals o donar importància a la docència en l'acreditació. De fet, s'evidencia que les propostes també estan relacionades entre elles, ja que el fet de donar importància a la docència en l'acreditació està estretament relacionada amb fomentar l'interès del professorat per la docència o incentivar un pla de desenvolupament professional. Per últim, per valorar l'eficàcia de cadascuna de les propostes implementades, s'ha manifestat la necessitat d'establir indicadors, tot i que el model no els incorpora. D'aquesta manera, a cada context es podrà valorar quines propostes són necessàries i, en el cas que s'apliquin, quin indicador seria el pertinent per avaluar que estan contribuint a l'aprenentatge informal del professorat novell.

Pel que fa a les **estratègies d'acció** incloses al model, la validació ha permès posar de manifest que algunes d'elles ja s'han desenvolupat en el si d'alguns contextos universitaris concrets amb resultats positius. Tot i així, el fet que els caps de Departament i experts/es pensin que algunes d'aquestes estratègies d'acció ja s'estan duent a terme contrasta amb la percepció del professorat novell, que és precisament la contrària. És per aquest motiu que aquestes estratègies s'han mantingut al model, ja que pot ser possible que en alguns contextos ja s'hagin aplicat, però en d'altres, no. Així mateix, també s'han afegit al model estratègies d'acció que no havien estat mencionades pel professorat novell, però que sí que han citat caps de Departament i persones expertes, com ara assignar docència a postgraus al professorat novell com un espai d'aprenentatge i establir objectius conjuntament amb el professorat segons les seves necessitats i interessos.

Amb tot, gràcies al conjunt de modificacions mencionat, s'ha obtingut el model definitiu de foment de l'aprenentatge en docència del professorat universitari novell, el qual compta amb un total de 9 propostes i 46 estratègies d'acció associades. Així mateix, el model s'acompanya amb un conjunt de fases per a la implementació del programa d'intervenció que poden orientar les etapes a seguir a l'hora de transferir el model en un context universitari determinat (vegeu epígraf 8.5.).

9.3. Limitacions

Com qualsevol recerca, la investigació desenvolupada també compta amb un conjunt de limitacions que han condicionat el desenvolupament i els resultats de la mateixa. Més concretament, s'han identificat diverses tipologies de limitacions, relacionades amb la pròpia investigadora, amb l'objecte d'estudi i amb la metodologia de la investigació. Aquestes limitacions no invaliden els resultats obtinguts, atès que s'han cercat estratègies per minimitzar les conseqüències de les

limitacions. Tot i així, es considera important reflexionar sobre aquestes i fer-les paleses per tal de poder obtenir una comprensió més elevada de les característiques de l'estudi realitzat.

9.3.1. Limitacions respecte l'investigadora

En primer lloc, seria precís esmentar que la recerca ha estat realitzada de forma individual a causa de les característiques del programa de doctorat, que estableix que així sigui. Aquest fet comporta que la investigació no hagi estat contrastada ni discutida amb la perspectiva d'altres persones, més enllà del contactes informals entre investigadors/es en el si de les activitats formatives o personals, fet que hagués proporcionat riquesa a tot el procés. Malgrat això, sí que s'ha comptat amb l'orientació del director de la tesi a l'hora de prendre certes decisions, així com la perspectiva de persones expertes en el procés de validació del qüestionari.

9.3.2. Limitacions respecte l'objecte d'estudi

Pel que fa a les limitacions respecte l'objecte d'estudi, aquestes han estat diverses. Una d'elles és l'escassetat de recerques entorn a l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell i els elements organitzacionals que hi influeixen. Aquest fet ha comportat que s'hagi hagut de cercar literatura científica sobre aquestes variables d'altres contextos no universitaris i partir d'una conceptualització pròpia a l'hora de dissenyar els instruments de la recerca. Això pot haver comportat l'omissió d'aspectes importants o bé l'assumpció prèvia que l'aprenentatge informal identificat en contextos no universitaris seria similar pel professorat novell universitari.

Així mateix, la pròpia definició del terme d'aprenentatge informal també pot haver condicionat la recerca. A partir del recull dels diferents autors/es que han teoritzat al respecte d'aquest concepte (vegeu capítol 3) poden sorgir contradiccions entre les visions més estrictes sobre el què es considera aprenentatge informal i aquelles més integradores. Per exemple, mentre que els primers considerarien que l'aprenentatge informal no es pot fomentar perquè passaria a ser formal, els segons defensen una diversitat de vies d'aprenentatge informal que haurien de ser fomentades per les organitzacions. Aquesta diversitat de corrents ha implicat un posicionament de la investigadora, el qual ha condicionat la metodologia utilitzada i, conseqüentment, els resultats. En aquest sentit, la recerca ha apostat per adoptar una visió de l'aprenentatge informal més inclusiva, sense desmerèixer les potencialitats formatives de la formació reglada.

En aquesta línia, per una banda, seria precís considerar que els resultats parteixen de la percepció del professorat novell participant vers el seu propi aprenentatge informal. Per altra banda, i des d'un punt de vista teòric, l'aprenentatge informal es caracteritza per no ser reconegut en la seva totalitat per part de les persones que el porten a terme. Per tant, el fet que el professorat universitari no sigui conscient de tot l'aprenentatge informal en docència que ha realitzat també comporta considerar que els resultats mostren tot allò que els docents han estat capaços de reconèixer, assumint que hi haurà aspectes relacionats amb les competències docents desenvolupades, les vies d'aprenentatge informal utilitzades i els elements organitzacionals que hi influeixen que no serà possible de conceptualitzar-los

totalment. A més, en els resultats també s'ha detectat un alt corporativisme per part dels docents de les universitats privades, cosa que també pot haver contribuït a esbiaixar certs resultats, tenint en compte que la majoria dels elements constituents de l'aprenentatge informal han estat valorats més positivament pels docents dels centres privats.

A més, seria precís considerar que els resultats parteixen de l'experiència de cada participant, influenciat al seu torn pel seu context particular. Per tant, hi ha múltiples factors que no han estat considerats en aquesta recerca que poden condicionar els resultats, com per exemple, la diversitat d'interessos professionals dels docents, les titulacions on realitzen docència, el grup de recerca on s'emmarquen o el Departament en què treballen. Per tant, malgrat que els resultats han estat analitzats segons diferents variables sociodemogràfiques, cal considerar que hi ha altres elements que també ajudarien a entendre de manera més profunda el fenomen de l'aprenentatge informal en Educació Superior.

Per últim, seria precís mencionar que el segon objectiu específic estava orientat a dissenyar un model per impulsar l'aprenentatge informal sobre docència del professorat universitari novell. Tot i això, els resultats han apuntat a la necessitat de fomentar l'aprenentatge del professorat universitari, tant en contextos formals com informals. Per tant, s'observa una disfunció en el disseny de la recerca, on es va pressuposar que seria necessari fomentar l'aprenentatge informal. Tot i així, davant d'aquest resultat, s'ha considerat pertinent configurar un model integrador pel foment de l'aprenentatge tant formal com informal.

9.3.3. Limitacions respecte la metodologia

Respecte les limitacions derivades del disseny metodològic i de la seva aplicació, aquestes han estat diverses. En primer lloc, vinculant les limitacions metodològiques amb les dificultats trobades derivades de l'objecte d'estudi, seria precís esmentar que la manca de coneixement previ per part del professorat novell participant a la recerca del concepte d'aprenentatge informal pot haver condicionat els resultats. Tot i que al qüestionari es facilitava una definició al respecte d'aquest concepte i que a l'entrevista s'explicava a l'inici, la dificultat de la seva conceptualització podria haver influenciat les respostes de les persones participants. Tot i així, el fet d'haver utilitzat diversos instruments per tal d'abordar aquest fenomen ha permès minvar el condicionament que aquest fet pot haver causat.

Així mateix, el fet d'haver considerat el professorat novell com aquell que té un màxim de 5 anys d'experiència docent universitària ha comportat que fos impossible conèixer la totalitat de docents que s'emmarquen dins d'aquesta definició per manca de la informació pública d'aquesta informació. A més, també ha estat difícil d'obtenir el contacte de tots els possibles docents novells. Per aquests motius, la selecció de la mostra del professorat participant no ha pogut ser realitzada a través d'un mostreig probabilístic, cosa que limita les extrapolacions dels resultats de la mostra a la població estadística.

Així mateix, el fet que la mostra de les entrevistes hagi estat de conveniència també comporta que hagin participat els docents interessats en la temàtica, cosa que ja pressuposa una disposició favorable vers l'aprenentatge informal en

docència. Per tant, aquest fet pot comportar que els resultats qualitius puguin diferir respecte el professorat que no ha considerat participar en la fase qualitativa de la recerca. Així doncs, seria necessari en futures recerques poder comptar amb una mostra més gran de professorat novell per tal de recollir diferents percepcions entorn a l'objecte d'estudi.

Pel que fa als grups de discussió dels caps de Departament, hi ha hagut limitacions a la mostra participant. En aquest sentit, la mostra ha estat de conveniència, per la qual cosa els resultats són contextuals a les realitats dels participants. A més, no hi ha hagut participació de totes les universitats de la mostra, així com tampoc de tots els àmbits de coneixement. D'aquesta manera, la millora del model pot estar limitada als punts de vista dels participants, sent diferents als d'altres caps de Departament que no han pogut participar. Per tant, seria necessari que l'aplicació del model a cada context particular sigui posterior a la reflexió de les persones que hi formen part per tal de valorar si hi ha alguna proposta i estratègia d'acció que podria ser afegida segons les característiques del context.

Així mateix, els grups de discussió de persones expertes han estat limitats també pel mostreig de conveniència, atès que només s'han contactat persones que fossin de parla catalana o castellana. Per tant, la manca d'assistència per part de persones d'un context internacional ha privat d'aquest punt de vista. Tot i així, cal tenir en consideració que les persones expertes coneixien el context analitzat, cosa que també ha permès obtenir suggeriments de millora més aplicables a la realitat estudiada.

9.4. Futures línies d'investigació

La present recerca ha pretès estudiar el fenomen de l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell de les universitats de l'àrea metropolitana de Barcelona, tot caracteritzant els motius d'aquest aprenentatge, les competències desenvolupades, les vies d'aprenentatge informal utilitzades i els elements organitzacionals que han influït aquest procés, així com les propostes que caldria implementar per fomentar aquest aprenentatge informal. Així mateix, la recerca ha donat pas a la creació d'un model format per uns principis d'intervenció, propostes institucionals i estratègies d'acció. Tal i com s'havia citat anteriorment, les recerques entorn l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell són escasses. És per aquest motiu que la present recerca pretén ser la base de futures investigacions que estudiïn aquest fenomen ampliant el context d'estudi.

En aquest sentit, una investigació futura podria anar enfocada a ampliar la població d'estudi. Per exemple, es podria replicar la recerca en professorat universitari no novell, amb diferents graus d'experiència docent a la universitat. D'aquesta manera, es podria identificar si l'aprenentatge informal i els elements que hi intervenen ocorren de la mateixa manera que amb el professorat novell. Així mateix, també es podria replicar l'estudi fora de l'àmbit territorial en el qual s'ha centrat la present aquesta investigació. Així es podria comparar si l'aprenentatge informal en docència ocorre de manera similar o no segons diferents territoris o inclús països. Aquestes recerques permetrien ampliar el corpus teòric actualment existent sobre l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari.

Adicionalment, també es podria realitzar el mateix estudi interrelacionant els diferents elements relacionats amb l'aprenentatge informal amb altres variables, com la concepció pedagògica del professorat o bé la identitat acadèmica dels docents. Això permetria ajustar el model de foment de l'aprenentatge dissenyat en cada context per a cada grup específic dintre del col·lectiu analitzat. A més, una altra futura línia d'investigació podria ser l'avaluació de l'aplicació del model en els contextos on s'apliqui. Amb aquesta recerca aplicada, es podrien determinar quines estratègies d'acció són més eficaces a l'hora d'augmentar l'aprenentatge en docència una vegada implementades. Aquestes dades podrien contribuir a validar el propi model des de la investigació-acció i orientar intervencions futures en altres contextos universitaris.

També seria interessant abordar l'objecte d'estudi aplicant altres mètodes d'investigació, com per exemple, des d'una perspectiva etnogràfica. D'aquesta manera, es podria utilitzar l'observació participant com a tècnica de recollida de dades, de manera que els resultats no estarien centrats en la percepció del professorat universitari novell, sinó que derivarien de la participació directa de l'investigador/a en el context universitari estudiat, a partir de l'observació al professorat universitari en el seu context laboral.

A més, es podria realitzar recerca entorn a l'aprenentatge informal sobre les competències socioemocionals del professorat universitari novell. Tanmateix, també seria interessant realitzar futures recerques sobre l'aprenentatge informal del professorat universitari en les altres funcions que realitza, com són la recerca i la gestió. Per tant, es podria replicar l'estudi realitzat centrant-se en aquestes funcions per tal de descobrir si l'aprenentatge informal en recerca i gestió té similitud amb l'aprenentatge informal en docència, a la vegada que es considerés com s'adquireixen les competències socioemocionals transversalment a aquestes funcions. Això permetria completar el model d'aprenentatge de foment en docència, podent així integrar l'aprenentatge en totes les funcions del professorat en el marc d'un model holístic. Per tant, a partir del present estudi, s'obren diverses línies de recerca que permetrien complementar-ne els resultats a través de diferents metodologies de recerca, així com diversos contextos i col·lectius.

9.5. Futures línies d'intervenció

Més enllà de les possibilitats de recerca futures, la present investigació també ha permès definir línies d'actuació que contribueixin a fomentar l'aprenentatge informal i formal sobre docència. En concret, el model de foment de l'aprenentatge en docència del professorat universitari novell, format per uns principis d'intervenció, propostes institucionals i estratègies d'acció, permet oferir orientacions per transferir els resultats de la investigació a la pràctica.

En aquest sentit, una línia futura d'intervenció seria precisament aplicar el model de foment de l'aprenentatge en docència del professorat universitari novell a les universitats analitzades. L'aplicació d'aquest model s'hauria de desenvolupar de forma contextualitzada a cada organització participant, atenent a les necessitats particulars de cada realitat concreta. De fet, prèviament seria necessari decidir quines propostes i estratègies d'acció incloses al model podrien ser realitzades a nivell de Departament, Facultat o universitat, segons les necessitats del professorat

i la realitat institucional. A més, seria interessant realitzar un procés participatiu per tal que els professors/es destinataris seleccionessin les estratègies d'acció a implementar a partir de les seves necessitats percebudes. D'aquesta manera, es podria assegurar la participació del professorat a les activitats proposades i el seu manteniment en el temps.

A la vegada, seria completament necessari que tant el professorat novell com la resta de professorat prenguessin consciència de la rellevància de l'aprenentatge informal, de manera que cospessin el potencial formatiu de cadascuna de les estratègies d'acció incloses al model. Així mateix, el professorat amb càrrecs institucionals hauria d'assumir la importància de transferir el model proposat en el si de les universitats, tot tenint en compte les necessitats personals i professionals dels docents novells i considerar-los subjectes actius en la presa de decisions sobre el seu aprenentatge. D'aquesta manera, el model podria tenir una major transferència en el si dels centres universitaris.

Així mateix, el model també pot ser una orientació per altres universitats que no han participat en l'estudi, però que estan determinades en promoure l'aprenentatge en docència del seu professorat. Per tant, aquestes podrien desenvolupar algunes propostes institucionals i estratègies d'acció si les seves realitats fossin similars a les descrites en la present recerca. En qualsevol cas, seria interessant avaluar l'aplicació de les estratègies d'acció una vegada implementades per valorar el seu manteniment, la seva millora o la seva eliminació.

A tall de cloenda, la recerca ha contribuït a la caracterització del procés de l'aprenentatge informal en docència del professorat universitari novell de les universitats de l'àrea metropolitana de Barcelona. En aquest sentit, la investigació ha contribuït a comprendre de manera contextualitzada aquest fenomen i a generar coneixement científic que permeti anar avançant en l'estudi d'una temàtica poc estudiada en l'àmbit de l'Educació Superior, així com a oferir un model de foment de l'aprenentatge que pugui ser transferible als contextos analitzats.

BLOC 4

REFERÈNCIES I ANNEXOS

Capítol 10. Referències

- Abdul Wahab, M. S., Saad, R. A. J., & Selamat, M. H. (2014). A survey of work environment inhibitors to informal workplace learning activities amongst Malaysian accountants. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 164, 409-414. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.11.096>
- Acosta, R., Feixas, M., & Quesada, C. (2016). From discourse to action. How Engineering university teachers in Chile develop professionally and transfer their learning into practice. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(5), 163-185. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-05/10>
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2019). *Críticis en l'emissió dels informes per a professorat lector*. Comissió d'avaluació de la recerca. https://www.aqu.cat/doc/doc_15435079_1.pdf
- Aguiar, X. M., & Rodríguez, L. (2018). La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios. *Revista Educación Médica del Centro*, 10(2), 141-159.
- Akiba, M. (2012). Professional learning activities in context: A statewide survey of middle school mathematics teachers. *Education Policy Analysis Archives*, 20(14), 1-36. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n14.2012>
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. http://www.cep.edu.rs/public/Altbach,_Reisberg,_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution,_UNESCO_2009.pdf
- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., del-Frago, R., García-Lupi3n, B., García-Nieto, N., García-García, M., Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diéguez, A., Rodríguez-Gómez, G., Rodríguez-Santero, J., Romero, S., & Salmer3n, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE*, 15(1), 1-18. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4187>
- Armengol, C. (1999). *La cultura organitzacional en els centres educatius de primària* [Tesi doctoral, Universitat Aut3noma de Barcelona]. Tesis doctorals en xarxa. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/5051#page=1>
- Armengol, C., & Castro, D. (2003). Análisis de los nuevos escenarios universitarios: reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos educativos: Revista de educación*, 6-7, 137-158. <https://doi.org/10.18172/con.532>
- Armengol, C., Castro, D., Duran, M.M, Essomba, M.A., Feixas, M., Gairín, J., Navarro, M., & Tomàs, M. (2009). La coordinaci3n acad3mica en la Universidad. Estrategias para una educaci3n de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formaci3n del Profesorado*, 12(2), 121-144.

- Armengol, C., Castro, D., Feixas, M., & Tomás, M. (2005). El cambio de cultura organizativa en las universidades: nuevos retos para el profesorado. *Revista de la educación superior*, 34(135), 139-160.
- Austin, A. E. (1992). Faculty cultures. A A. I. Morey (Ed.), *The encyclopedia of higher education* (Vol. 4). Pergamon Press.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Babbie, E. (1998). *The Practice of Social Research*. Wadsworth Pub.
- Bain, K. (2006). *El que fan els millors professors universitaris*. Universitat de València.
- Bancheva, E., & Ivanova, M. (2015). Informal learning in the workplace: gender differences. A J. Ostrouch, & C. Vieira (Eds.), *Private World (s). Gender and informal learning of adults* (pp. 157-182). SensePublishers.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Basantés-Andrade, A., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2020). Digital competences relationship between gender and generation of university professors. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, 10(1), 205-211.
- Benedito, V., Imbernón, F., & Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5(2), 1-24.
- Berbel, G. (2019). *Paola aprende estadística. Desde un entorno personal de aprendizaje*. Ediciones Rey.
- Berg, S. A., & Chyung, S. Y. (2008). Factors that influence informal learning in the workplace. *Journal of workplace learning*, 20(4), 229-244. <https://doi.org/10.1108/13665620810871097>
- Beso, M.J. (2020). La transformación de la organización a través de conversaciones. A J. Gairín, C. I. Suárez, & A. Díaz-Vicario (Eds.), *La nueva gestión del conocimiento* (pp. 158-166). Wolters Kluwer.
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 56-67. <https://doi.org/10.1080/02660830.2002.11661461>
- Billett, S. (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 401-413. <https://doi.org/10.1080/02601370.2010.488803>

- Bisquerra, R., & Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). A R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). La Muralla.
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *British Medical Journal*, *14*(7080), 572. <https://doi.org/10.1136/bmj.314.7080.572>
- Blašková, M., & Blaško, R. (2014). Motivating university teachers through prism of their remuneration. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *110*, 595-606. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.904>
- Blašková, M., Blaško, R., & Kucharčíková, A. (2014a). Competences and competence model of university teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *159*, 457-467. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.407>
- Blašková, M., Blaško, R., Fígurska, I., & Sokol, A. (2015b). Motivation and development of the university teachers' motivational competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *182*, 116-126. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.746>
- Blašková, M., Blaško, R., Jankalová, M., & Jankal, R. (2014b). Key personality competences of university teacher: comparison of requirements defined by teachers and/versus defined by students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *114*, 466-475. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.731>
- Blašková, M., Blaško, R., Matuska, E., & Rosak-Szyrocka, J. (2015a). Development of Key Competences of University Teachers and Managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *182*, 187-196. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.755>
- Boekaerts, M., & Minnaert, A. (1999). Self-regulation with respect to informal learning. *International journal of educational research*, *31*(6), 533-544. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00020-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00020-8)
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Editorial La Muralla.
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, *3*, 55-72.
- Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, *2*(2), 87-97.
- Bozu, Z., & Manolescu, M. (2010). El espacio europeo de educación superior y el profesorado universitario novel: Un estudio cualitativo. *Bordón. Revista de pedagogía*, *62*(4), 51-64.
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *11*(2), 391-412. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5582>

- Cabrera, L., & Córdoba, M. (2011). Evaluación de un procedimiento de validación y acreditación de competencias profesionales. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 51-75.
- Casillas, S., Cabezas, M., & Pinto, A.M. (2015). Evaluación del profesor universitario: ¿A mayor categoría profesional mejor profesor? *Education in the Knowledge Society*, 16(3), 106-123. <https://doi.org/10.14201/eks2015163106123>
- Celina, H., & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Cohen, R., & Swerdlick, M. (2001). *Pruebas y Evaluación Psicológicas. Introducción a las Pruebas y a la Medición*. McGraw Hill.
- Colás, M.P. (1998). El análisis cualitativo de datos. A L. Buendía, P. Colás, & F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 287-311). McGraw-Hill.
- Collins, K.M.T. (2010). Advanced sampling design in Mixed Research: Current Practices and Emerging Trends in the social and Behavioral Sciences. A A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 353-378). SAGE Publications.
- Commission of the European Communities (2000). *Memorandum on Lifelong Learning*. Commission Staff Working Paper. https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- Concepción, P. M., Fernández, M., & González, D. (2014). La construcción de un cuestionario para la detección de necesidades formativas del profesorado novel. *Pedagogía Universitaria*, 19(1), 1-29.
- Concepción, P. M., Fernández, M., & González, D. (2015). Estudio descriptivo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel. *Pedagogía Universitaria*, 20(2), 1-22.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Merrill/Pearson.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- Cuartero, M. D., Porlán, I. G., & Espinosa, M. P. P. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 97-114. <https://doi.org/10.17398/1695288X.15.1.97>
- Cuevas de la Garza, M. S. (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. *Sinéctica*, 41, 2-18.

- Cunningham, J., & Hillier, E. (2013). Informal learning in the workplace: key activities and processes. *Education + Training*, 55(1), 37-51. <https://doi.org/10.1108/00400911311294960>
- Davey, B., & Tatnall, A. (2007). The lifelong learning iceberg of information systems academics – A study of on-going formal and informal learning by academics. *Journal of Information Technology Education*, 6, 241-248. <https://doi.org/10.28945/3088>
- de Arteche, M. R., Polifrone, M.E., & Bonnin, A. (2016). El aprendizaje organizativo (AO) en la universidad. Una mirada desde el profesorado. A J. Gairín (Ed.), *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo*. Wolters Kluwer.
- Decret 404/2006 de 24 d'octubre de 2006, pel qual es regulen les funcions del professorat contractat per les universitats públiques del sistema universitari de Catalunya, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya § (2006).
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Duță, N. (2012). Professional development of the university teacher–inventory of methods necessary for continuing training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 1003-1007. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.273>
- Duță, N., & Foloștină, R. (2014a). Psycho-Pedagogical Training Needs Of University Teaching Staff – A Comparative Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 453-458. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.079>
- Duță, N., & Foloștină, R. (2014b). Continuous training of university teachers–theoretical approaches and practical implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3449-3453. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.781>
- Duță, N., & Rafailă, E. (2014a). Importance of the Lifelong Learning for Professional Development of University Teachers–Needs and Practical Implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 801-806. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.358>
- Duță, N., & Rafailă, E. (2014b). Training the competences in Higher Education—a comparative study on the development of relational competencies of university teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 522-526. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.199>
- Duță, N., Pânișoară, G., & Pânișoară, I. O. (2014). The profile of the teaching profession–empirical reflections on the development of the competences of university teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 390-395. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.440>
- Echevarría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación educativa*, 20(1), 7-43.

- Ellinger, A. D., & Cseh, M. (2007). Contextual factors influencing the facilitation of others' learning through everyday work experiences. *Journal of Workplace Learning, 19*(7), 435-452. <https://doi.org/10.1108/13665620710819384>
- Encinar-Prat, L. (2016). *Aprenentatge informal en docència universitària. Estudi de cas en professorat novell de la UAB* [Treball de Fi de Màster no publicat]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education, 26*(2), 247-273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Erişen, Y., Çeliköz, N., Kapıcıoğlu, M. K., Akyol, C., & Ataş, S. (2009). The needs for professional development of academic staff at vocational education faculties in Turkey. *Procedia-Social and behavioral sciences, 1*(1), 1431-1436. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.252>
- European Centre for the Development of Vocational Training (2007). *Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States*. Office for Official Publications of the European Communities. https://www.cedefop.europa.eu/files/5174_en.pdf
- Evans, L. (2018). Implicit and informal professional development: what it 'looks like', how it occurs, and why we need to research it. *Professional development in education, 45*(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1441172>
- Feixas, M. (2002a). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent* [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis doctorals en xarxa. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/5013#page=1>
- Feixas, M. (2002b). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docència Universitaria, 2*(1), 33-44.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar, 33*, 31-59. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.260>
- Fernández-de-Álava, M. (2014). *El aprendizaje informal en comunidades de práctica virtuales en la Administración pública: evaluación y acreditación* [Tesi doctoral no publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fernández-Fernández, I. B., & Lobato, C. (2016). Shaping the identity of novice academics: strategies for support professional development. *ZFHE, 11*(5), 45-63.
- Ferrández, A., Tejada, J., Jurado, P., Navío, A., & Ruiz, C. (2000). *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Octaedro.
- Field, L. (2015). Whither teaching? Academics' informal learning about teaching in the 'tiger mother' university. *International Journal for Academic*

- Development*, 20(2), 113-125.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1028067>
- Flecknoe, S. J., Choate, J. K., Davis, E. A., Hodgson, Y. M., Johanesen, P. A., Macaulay, J.O., Murphy, K., Sturrock, W. J., & Rayner, G. M. (2017). Redefining Academic Identity in an Evolving Higher Education Landscape. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 14(2), 1-18.
- Gairín, J. (2000b). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31-85. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.245>
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.
- Gairín, J., Castro, D., Rodríguez-Gómez, D., & Barrera-Corominas, A. (2015). Acceso, permanencia y éxito académico de colectivos vulnerables en la Educación Superior. *Estrategias para la intervención*. EDO-Serveis.
- Gairín, J., Muñoz, J. L., & Rodríguez-Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634.
- Gairín, J., Muñoz, J. L., Silva, P., & Suárez, C. I. (2020). Aprendizaje informal del profesorado: vinculación con el desarrollo profesional y organizacional. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-24. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250046>
- Galanis, N., Mayol, E., Alier, M., & García-Peñalvo, F. J. (2016). Supporting, evaluating and validating informal learning. A social approach. *Computers in Human Behavior*, 55, 596-603. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.005>
- García-Peñalvo, F. J., & Conde, M. Á. (2014). Using informal learning for business decision making and knowledge management. *Journal of Business Research*, 67(5), 686-691. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2013.11.028>
- García-Peñalvo, F. J., Conde, M. A., Zangrando, V., García-Holgado, A., Seoane, A. M., Alier, M., Galanis N., Brouns, F., Vogten, H., Griffiths, D., Mykowska, A., Ribeiro-Alves, G., & Minović, M. (2013). TRAILER Project (Tagging, Recognition, Acknowledgment of Informal Learning Experiences). A Methodology to Make Learners' Informal Learning Activities Visible to the Institutions. *Journal of Universal Computer Science*, 19(11), 1661-1683.
- Generalitat de Catalunya (2018). *Canal Universitats. Cerca l'oferta formativa*. <http://universitats.gencat.cat/ca/inici>
- Gerken, M., Beusaert, S., & Segers, M. (2016). Working on professional development of faculty staff in higher education: Investigating the relationship between social informal learning activities and employability. *Human Resource Development International*, 19(2), 135-151. <https://doi.org/10.1080/13678868.2015.1116241>

- Ghashghaeizadeh, N. (2020). Designing and development model for improving the quality of work life of faculty members. *Iran Occupational Health*, 17(17), 41-71.
- Goenechea, C., Serrano Díaz, N., & Valero-Franco, C. (2020). Efectos de la Crisis Económica en el Profesorado Universitario Novel. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(12), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4898>
- Gola, G. (2009). Informal learning of social workers: a method of narrative inquiry. *The Journal of Workplace Learning*, 21(4), 334-346. <https://doi.org/10.1108/13665620910954229>
- González, F.E. (2010). *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La carrera docente*. Editorial Universitas.
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A., & Muñoz-Carril, P. C. (2020). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Comunicar*, 28(62), 9-12. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>
- González-Soto, A. P. (2005). Posibilidades de formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. A J. Cabero (coord.), *Formación del profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES*. Universidad de Sevilla.
- Gros, B., & Romañá, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Ediciones Octaedro.
- Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F., & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education*, 47, 151-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.011>
- Grup Interuniversitari de Formació Docent (2010). Memoria del Proyecto: Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario (EA2010-0099). https://www.upf.edu/documents/6602910/7420475/2010_MEMORIA-EyA-seguretat.pdf/0533c434-58f4-3c3e-148c-c6a9b1a5e1cf
- Guitérrez, A. (2020). Satisfacción laboral: factor clave en la retención de docentes en Instituciones de Educación Superior. A J. Gairín, C. I. Suárez, & A. Díaz-Vicario (Eds.), *La nueva gestión del conocimiento*. Wolters Kluwer.
- Guzmán, I., & Marin, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151-163.
- Hager, P. (1998). Understanding workplace learning: General perspectives. A D. Boud. (Ed.) *Current issues and new agendas in workplace learning* (pp. 30-42). NCVET.

- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Ediciones Morata.
- Hénard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. Institutional Management in Higher Education. <http://learningavenue.fr/assets/pdf/QT%20policies%20and%20practices.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Herrera, L., Fernández, A. M., Caballero, K., & Trujillo, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3).
- Hervas, G., & Medina, J. L. (2020). Professorat novell a les universitats catalanes: anàlisi dels seus programes formatius. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1-19. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230614>
- Hinojo, F.J., Aznar, I., Rodríguez, A.M., & Romero, J.M. (2020). La carrera docente universitaria en España: perspectiva profesional de los contratados predoctorales FPU y FPI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 1-16. <https://doi.org/10.6018/reifop.410421>
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 663-673. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.007>
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347-362. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90033-5](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90033-5)
- Hughes, D., Whitburn, L., Colasante, M., McDonald, A. C., & McGowan, H. (2021). Developing anatomy demonstrators of the future: The role of team-teaching. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(5), 1-18.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad: ¿conciencia o presión?. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 37-46.
- Institut d'Estadística de Catalunya (2019). *Ensenyament universitari. Professors. Per categories i universitats*. <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=750>
- Ion, G., & Castro, D. (2016). Transitions in the manifestations of the research culture of Spanish universities. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 311-324. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208153>

- Jiménez, B., & Tejada, J. (2007). Procesos y métodos de investigación. A J. Tejada, & V. Giménez (Coords.), *Formación de Formadores Escenario Institucional*. (Vol. 2, pp. 543-630). Thomson.
- Jurasaitė-Harbison, E., & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.012>
- Kanuka, H., & Sadowski, C. (2020). Reflective peer observations of university teaching: A Canadian case study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(5), 1-13.
- Kasule, G. W. (2015). *Professional Development on Innovation Competence of Teaching Staff in Ugandan Universities* [Tesi doctoral, Wageningen University]. Wageningen University & Research staff publications. <https://library.wur.nl/WebQuery/wurpubs/486764>
- Kasule, G. W., Wesselink, R., & Mulder, M. (2016). Professional development status of teaching staff in a Ugandan public university. *Journal of higher education policy and management*, 38(4), 434-447. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1181883>
- Kim, S., & McLean, G. N. (2014). The impact of national culture on informal learning in the workplace. *Adult Education Quarterly*, 64(1), 39-59. <https://doi.org/10.1177/0741713613504125>
- Kolenc, K. (2010). Lifelong Learning and the Professional Development of Geography Teachers: A View from Slovenia. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(1), 53-58. <https://doi.org/10.1080/03098260902982542>
- Korhonen, V., & Törmä, S. (2016). Engagement with a teaching career—how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 65-82. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895301>
- Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Les éditions d'organisation.
- Le Clus, M. (2011). Informal learning in the workplace: a review of the literature. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(2), 355.
- Lecat, A., Spaltman, Y., Beusaert, S., Raemdonck, I., & Kyndt, E. (2020). Two decennia of research on teachers' informal learning: A literature review on definitions and measures. *Educational Research Review*, 30, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100324>
- Leibowitz, B., Bozalek, V., Van Schalkwyk, S., & Winberg, C. (2015). Institutional context matters: The professional development of academics as teachers in

- South African higher education. *Higher Education*, 69(2), 315-330. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9777-2>
- Lieberman, A., & Pointer, D. H. (2008). Teacher learning: the key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59, 226-234. <https://doi.org/10.1177/0022487108317020>
- Lins da Silva, J., Monteiro, A. P., & Leopoldo, L. P. (2021). A pesquisa na formação do professor universitário: competências na produção e transmissão do conhecimento. *Educação (UFES)*, 46(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438695>
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and teacher education*, 18(8), 917-946. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5)
- Llei Orgànica 11/1983 de 25 d'agost, de Reforma Universitària, Boletín Oficial del Estado § (1983).
- Llorent, V. J., Zych, I., & Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- Lochmiller C.R., & Lester, J.N. (2017). *An introduction to educational research. Connecting methods to practice*. Sage.
- Lohman, M. C. (2000). Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: A case study of public school teachers. *Adult education quarterly*, 50(2), 83-101. <https://doi.org/10.1177/07417130022086928>
- Lohman, M. C., & Woolf, N. H. (2001). Self-initiated learning activities of experienced public school teachers: Methods, sources, and relevant organizational influences. *Teachers and teaching*, 7(1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/13540600123835>
- López, H. (1998). La metodología de la encuesta. A J. Galindo (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 33-74). Pearson Educación.
- López, M. C., Pérez-García, P., & Rodríguez, M. J. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de investigación Educativa*, 33(1), 179-194. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.189811>
- López-Crespo, S. (2020). *El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos* [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis doctorals en xarxa. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/670617#page=1>
- Lozano, I., Iglesias, M. J., & Martínez, M. Á. (2014). Las oportunidades de las académicas en el desarrollo profesional docente universitario: un estudio

- qualitativo. *Educación XXI*, 17(1), 159-182.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10709>
- Madrid, J. M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio Siglo XXI*, 23, 19-68.
- Marques, M.A., Viegas, M.C., Alves, G., Zangrando, V., Galanis, N., Brouns, F., Waszkiewicz, E., & Garcia-Peñalvo, F. (2013). Managing Informal Learning in Higher Education Contexts: the learners' perspective. *Proceedings of The International Conference on Interactive Computer aided Blended Learning ICBL2013*, Brasil, 233-238.
- Marsh, H. W. (2007). Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluations of teaching over 13 years. *Journal of educational psychology*, 99(4), 775-790.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.775>
- Marsick, V. J. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of workplace learning*, 21(4), 265-275. <https://doi.org/10.1108/13665620910954184>
- Marsick, V. J., & Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. Routledge.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. (2001). Informal and Incidental Learning. A S. B. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory* (pp. 25-34). Jossey-Bass.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in developing human resources*, 5(2), 132-151.
<https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>
- Marsick, V. J., Volpe, M., & Watkins, K. E. (1999). Theory and practice of informal learning in the knowledge era. *Advances in developing human resources*, 1(3), 80-95. <https://doi.org/10.1177/152342239900100309>
- Mårtensson, K. (2014). *Influencing teaching and learning microcultures. Academic development in a research-intensive university* [Tesi doctoral, Lund University]. Research Portal Lund University.
<https://portal.research.lu.se/portal/files/3403041/4438677.pdf>
- Martínez-Fernández, J. R. (2015). *Introducción al análisis de datos cuantitativos en ciencias sociales*. Pearson.
- Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J., & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141-160.
<https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>

- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211.
- Mas, O., & Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 437-470.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- McHugh, M. L. (2013). The chi-square test of independence. *Biochemia medica*, 23(2), 143-149. <https://doi.org/10.11613/BM.2013.018>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Medina, J. L., Jarauta, B., & Urquizu, C. (2005). Evaluación de la formación del profesorado universitario novel. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(11), 1-17.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 145-164. <https://doi.org/10.1080/13540600601152496>
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 209-224. <https://doi.org/10.1080/02619760802624096>
- Mercer, J. (2020). Mapping the leadership development of UK (full) professors in terms of cognitive, experiential, humanist and social learning. *Higher Education Research & Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1776225>
- Moore, A. L., & Klein, J. D. (2020). Facilitating Informal Learning at Work. *TechTrends*, 64(2), 219-228. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00458-3>
- Moreno, J. (2015). Nulidad de los contratos de trabajo de los falsos profesores asociados de universidad ¿crimen sin castigo? Comentario a la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña de 29 de mayo de 2015. *IUSLabor. Revista d'anàlisi de Dret del Treball*, 2, 1-19.
- Moritz, D., Pearce, S., Christensen, L. S., & Stamboulakis, D. (2021). Designing a peer-led approach to teaching review and enhancement in academia. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(1), 1-12.
- Moussa, L. M. (2015). The base of the iceberg: Informal learning and its impact on formal and non-formal learning. *International Review of Education*, 61(5), 717-720. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9508-7>

- Muñoz, J.L. & Rodríguez-Gómez, D. (2020). *Aprendizaje informal y procesos de autorregulación en los centros educativos*. A J. Gairín, C. I. Suárez, & A. Díaz-Vicario (Eds.), *La nueva gestión del conocimiento* (pp. 392-397). Wolters Kluwer.
- Muntada, M. (2016). De la cultura de la formación al paradigma del aprendizaje. A J. Gairín (Ed.), *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo*. Wolters Kluwer.
- Nevgi, A., & Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 53-60. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.01.003>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Opfer, V. D., Pedder, D., & Lavicza, Z. (2011). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and teacher education*, 27(2), 443-453. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.014>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. <https://www.observal.es/es/blog/entry/directrices-de-la-unesco-para-el-reconocimiento-validacion-y-acreditacion-de-los-resultados-del-aprendizaje-no-formal-e-informal>
- Pagès, T. (2014). *Propuesta de un marco de referencia competencial del profesorado universitario y adecuación de los planes de formación basados en competencias docentes*. https://red-u.org/wp-content/uploads/propias/MEMORIA_PROYECTO_REDU2012-Teresa_Pages.pdf
- Paredes, J. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266. <https://doi.org/10.1177/0013161X99352004>
- Park, Y., & Choi, W. (2016). The effects of formal learning and informal learning on job performance: the mediating role of the value of learning at work. *Asia Pacific Education Review*, 17(2), 279-287. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9429-6>
- Pérez, M.J. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-4.
- Perrenoud, P. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

- Perrenoud, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-8.
- Pozos, K. V., & Mas, O. (2012). The digital competence as a cross-cutting axis of higher education teachers' pedagogical competences in the European higher education area. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1112-1116. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.257>
- Price Water House Coopers Australia & Australian Higher Education Industrial Association (2016). *Australia higher education workforce of the future*. https://www.aheia.edu.au/cms_uploads/docs/aheia-higher-education-workforce-of-the-future-report.pdf
- Punch, K. (1994). Politics and ethics in qualitative research. A N. K. Denzin, & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (pp. 83-98). Sage.
- Punch, K. (2009). *Introduction to Research Methods in Education*. SAGE.
- Quesada-Pallarès, C., Fernández-de-Álava, M., & Gairín, J. (2017). How do Spanish university teachers learn? Understanding the use of learning strategies. *Revista de Educación*, 376, 135-162. <https://doi.org/0.4438/1988-592X-RE-2017-376-347>
- Ramesh, P., Thammi Raju, D., Reddy, K. M., Krishnan, P., Biswas, A., & Umamaheshwari, T. (2019). Perception of teaching competencies by administrators, faculty and students of Indian agricultural universities: an assessment of faculty training needs. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 25(4), 337-359. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2019.1609997>
- Regmi, K. D. (2015). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *International Review of Education*, 61(2), 133-151. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9480-2>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and teacher education*, 27(1), 116-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Rodríguez, Á. F., Rodríguez, J. C., & Arias, E. R. (2020). El profesorado universitario novel en shock: propuestas de mejora. Revisión sistemática. *Revista Educare*, 24(1), 245-269. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1245>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M.L. (2015). Relación dialógica entre el profesorado sénior y el profesorado novel universitario. *Educational, cultural and psychological studies*, 12, 283-302. <https://doi.org/10.7358/ecps-2015-012-rod>

- Rodríguez-Gómez, D., Ion, G., Mercader, C., & López-Crespo, S. (2019). Factors promoting informal and formal learning strategies among school leaders. *Studies in Continuing Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1600492>
- Rogers, A. (2014). *The base of the iceberg: Informal learning and its impact on formal and non-formal learning*. Verlag Barbara Budrich.
- Ross, B., Carbone, A., Lindsay, K., Drew, S., Phelan, L., Cottman, C., & Stoney, S. (2016). Developing educational goals: insights from a Peer Assisted Teaching Scheme. *International Journal for Academic Development*, 21(4), 350-363. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1189427>
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2015). Microcultures and informal learning: A heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 193-205. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1029929>
- Ruiz, C. (2004). *Evaluación de la formación* [no publicat]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ruiz-Rosillo, M. A., Vivas-Urias, M. D., Jiménez-García, E., & Redondo-Duarte, S. (2019). Evaluación de un Plan de Desarrollo Docente Universitario basado en la Experiencia: el Modelo de Aprendizaje 70: 20: 10 en la Universidad Europea de Madrid. *Formación universitaria*, 12(4), 47-54. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000400047>
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. A J. Galindo (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 75-116). Pearson Educación.
- Sabariego, M., & Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. A R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 11-30). La Muralla.
- Sánchez-Claros, J. P. (2014). Influencia de la cultura académica de origen en el desempeño docente de profesores universitarios noveles. *Historia y Comunicación Social*, 19, 523-533. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45046
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Schei, V., & Nerbø, I. (2015). The Invisible Learning Ceiling: Informal Learning Among Preschool Teachers and Assistants in a Norwegian Kindergarten. *Human Resource Development Quarterly*, 26(3), 299-328. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21213>
- Schreurs, B., & De Laat, M. (2014). The Network Awareness Tool: A web 2.0 tool to visualize informal networked learning in organizations. *Computers in Human Behavior*, 37, 385-394. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.034>

- Schreurs, M. L., Huveneers, W., & Dolmans, D. (2016). Communities of teaching practice in the workplace: evaluation of a faculty development programme. *Medical Teacher*, 38(8), 808-814. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1112892>
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. Centre for the Study of Education and Work. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsinformal.pdf>
- Schürmann, E., & Beusaert, S. (2016). What are drivers for informal learning?. *European Journal of Training and Development*, 40(3), 130-154. <https://doi.org/10.1108/EJTD-06-2015-0044>
- Shibankova, L. A., Ignatieva, A. V., Belokon, I. A., Kargapoltsev, S. M., Ganaeva, E. A., Beroeva, E. A., Trubenkova, S.V., & Kozlova, E. B. (2019). Institutional mechanisms of university teacher professional development. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(4), 1061-1068. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.74145>
- Shoshani, A., & Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International Journal of Educational Research*, 79, 52-63. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.007>
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. A J. Galindo (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-346). Pearson Educación.
- Sierra, R. (2003). *Técnicas de investigación social*. Thompson.
- Sjöberg, D., & Holmgren, R. (2021). Informal Workplace Learning in Swedish Police Education—A Teacher Perspective. *Vocations and Learning*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09267-3>
- Skelton, A. (2012). Teacher identities in a research-led institution: in the ascendancy or on the retreat?. *British Educational Research Journal*, 38(1), 23-39. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.523454>
- Stancanelli, J. (2010). Conducting An Online Focus Group. *The Qualitative Report*, 15(3), 761-765. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1179>
- Straka, G. A. (2004). *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions*. Institut Technik und Bildung. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9162/pdf/Straka_2004_Informal_learning.pdf
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>

- Tejada, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*, 30, 91-118.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170-184. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>
- Tejada, J., & Navío, A. (1997). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de educación*, 37, 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie3722719>
- Tejedor, F. J. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios sobre educación*, 16, 79-102. <https://doi.org/10.15581/004.16.%25p>
- Tews, M. J., Michel, J. W., & Noe, R. A. (2017). Does fun promote learning? The relationship between fun in the workplace and informal learning. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 46-55. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.006>
- Thacker, E. S. (2017). "PD is where teachers are learning!" high school social studies teachers' formal and informal professional learning. *The journal of social studies research*, 41(1), 37-52. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.10.001>
- Thomas, L. K., Harden-Thew, K., Delahunty, J., & Dean, B. A. (2016). A vision of You-topia: Personalising professional development of teaching in a diverse academic workforce. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(5), 1-13.
- Tintoré, M., & Arbós, A. (2013). Cómo conocer el estado del aprendizaje organizativo en las Universidades. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(2), 130-148. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i2.1330>
- Toledo, G. (2019a). Elaboración del marco teórico en la formación universitaria docente: algunas claves para comprender sus implicaciones. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(2), 53-66. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.1083>
- Toledo, G. (2019b). *La carrera académica en la Europa del Siglo XXI. Entre tensiones y transiciones*. JM Bosch.
- Tomàs, M., & Ion, G. (2008). Contrastando dos modelos de análisis de la cultura organizativa de la universidad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(3), 131-147.
- Turner, R., Huang, R., Poverjuc, O., & Wyness, L. (2016). What role do teaching mentors play in supporting new university lecturers to develop their teaching practices?. *Professional Development in Education*, 42(4), 647-665. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1065898>

- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational research review*, 3(2), 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Universitat Autònoma de Barcelona (2019). *La UAB en xifres*. <http://www.uab.cat/web/coneix-la-uab-cei/la-uab/la-uab-en-xifres-1345668117455.html>
- Universitat de Barcelona (2019). *La UB en xifres*. http://www.ub.edu/web/ub/ca/universitat/la_ub_avui/xifres_sobre_la_ub/xifres_sobre_la_ub.html
- Universitat Internacional de Catalunya (2019). *UIC Barcelona en xifres*. <http://www.uic.es/ca/uic-barcelona/coneix-uic-barcelona/xifres/personal>
- Universitat Politècnica de Catalunya (2019). *La UPC hoy*. <http://www.upc.edu/upc/la-institucion/hechos-y-cifras>
- Universitat Pompeu Fabra (2019). *La UPF en xifres*. <https://www.upf.edu/web/xifres/recursos-humans>
- Universitat Ramon Llull (2019). *La URL en xifres*. <https://www.url.edu/la-url/la-url-en-xifres>
- Valcárcel, M. (2003). *Proyecto EA2003-0040. La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*. <https://lletres.ua.es/es/documentos/calidad/dinamizacion/preparacion-profesorado.pdf>
- Vallès, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.
- Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher education*, 50(3), 447-471. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6362-0>
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Kusurkar, R., Beishuizen, J., Croiset, G., & Volman, M. (2016). Informal teacher communities enhancing the professional development of medical teachers: a qualitative study. *BMC Medical Education*, 16(1), 109. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0632-2>
- Van Waes, S., Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Heldens, H. H., Donche, V., Van Petegem, P., & Van den Bossche, P. (2016). The networked instructor: The quality of networks in different stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 59, 295-308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.022>
- Viseu, J., Neves de Jesus, S., Rus, C., Canavarro, J. M., & Pereira, J. (2016). Relationship between teacher motivation and organizational variables: A Literature Review. *Paidéia*, 26(63), 111-120. <https://doi.org/10.1590/1982-43272663201613>

- Viskovic, A. (2006). Becoming a tertiary teacher: learning in communities of practice. *Higher Education Research & Development*, 25(4), 323-339. <https://doi.org/10.1080/07294360600947285>
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2021). Informal and Incidental Learning in the time of COVID-19. *Advances in Developing Human Resources*, 23(1), 88-96. <https://doi.org/10.1177/1523422320973656>
- Watkins, K. E., Marsick, V. J., & Fernández-de-Álava, M. (2014). Evaluating informal learning in the workplace. A T. Halttunen, M. Koivisto, & S. Billet, (Eds.), *Promoting, assessing, recognizing and certifying lifelong learning* (pp. 59-77). Springer.
- Yanchar, S. C., & Hawkey, M. N. (2015). Instructional Design and Professional Informal Learning: Practices, Tensions, and Ironies. *Educational Technology & Society*, 18 (4), 424-434.
- Yue, X. (2019). Exploring effective methods of teacher professional development in university for 21st century education. *International Journal of Innovation Education and Research*, 7(5), 248-257. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol7.iss5.1506>
- Zabalza, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bolhuis, S., & Bergen, T. C. (2008). Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 982-1002. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.003>

Capítol 11. Annexos

11.1. Qüestionari

11.1.1. Exemple de correu de contacte als jutges per la validació del qüestionari

Benvolgut/da (*nom del jutge*),

Em poso en contacte amb tu, atès que actualment estic desenvolupant la meua **tesi doctoral**, titulada "**Aprentatge informal en docència del professorat universitari novell**" amb l'objectiu de realitzar un estudi que inclogui representació de professorat de diferents àmbits de coneixement i de diverses universitats.

En la primera fase de l'estudi de camp, l'instrument de recollida d'informació que s'utilitzarà serà un **qüestionari que s'aplicarà a professorat universitari novell** que tingui una experiència en docència a la universitat igual o menor de 5 anys. Amb aquest qüestionari es pretén recollir informació sobre les competències docents adquirides mitjançant l'aprenentatge informal, les estratègies a través de les quals s'han adquirit i els elements organitzatius que influeixen en aquest aprenentatge informal, així com propostes de foment d'aquest aprenentatge.

Actualment em trobo en el **procés de validació del qüestionari**. En aquesta validació hi participaran, per una banda, professorat universitari novell i, per l'altra, experts en la temàtica. És en aquest punt on et demano la **teva col·laboració** com a expert en (*àmbit d'expertesa del jutge*). Es tractaria que poguessis valorar la univocitat, pertinència i importància de cadascun dels ítems del qüestionari. Per a fer-ho, t'adjunto un document amb instruccions més precises. Només caldria que poguessis valorar-ho i retornar-me el document completat.

Penses que podràs col·laborar-hi? El termini que m'aniria bé tenir la validació seria el **20 de maig**, però si creus que t'aniria bé tenir una mica més de temps, si us plau, fes-m'ho saber.

Per haver participat en la validació, una vegada finalitzada la tesi doctoral, et faré arribar un informe amb els resultats.

Espero la teua resposta, a la vegada que resto a la teua disposició davant de qualsevol dubte.

Moltes gràcies i salutacions,

Laia Encinar Prat

11.1.2. Exemple de graella de validació del qüestionari pels jutges

Benvolgut/da,

Sóc una estudiant del Doctorat en Educació a la Universitat Autònoma de Barcelona i actualment estic desenvolupant la meva tesi doctoral sobre "**Aprenentatge informal en docència universitària**", dirigida pel doctor Joaquín Gairín.

L'objectiu d'aquesta recerca és analitzar l'aprenentatge informal sobre docència del professorat universitari novell. Per a fer-ho, es realitzaran qüestionaris i entrevistes a professorat universitari novell, així com grups de discussió amb professorat universitari novell, professorat amb càrrecs universitaris i experts/es en la temàtica.

Objectius del qüestionari

L'instrument que es presenta a continuació es tracta d'un qüestionari que s'aplicarà de forma virtual a professorat universitari novell amb un màxim de 5 anys d'experiència docent a la universitat de tots els àmbits de coneixement de les universitats de l'àrea metropolitana de Barcelona. Els objectius del qüestionari són:

- Comprendre els motius de l'existència de l'aprenentatge informal sobre docència de professorat universitari novell.
- Identificar les competències docents del professorat universitari novell desenvolupades mitjançant l'aprenentatge informal.
- Determinar les vies d'aprenentatge informal que utilitza el professorat universitari novell.
- Identificar els elements organitzacionals que influeixen l'adquisició d'aprenentatges informals sobre docència universitària.
- Identificar propostes per la promoció de l'aprenentatge informal en docència universitària.

Criteri de valoració i escales de validació de l'instrument

Per tal de realitzar la validació de l'instrument, és necessari tenir en compte la descripció dels tres criteris que s'han d'utilitzar a l'hora de validar els diferents ítems del qüestionari. Els criteris a valorar són els següents:

- **Univocitat:** indica que l'ítem només té una interpretació possible. En aquest sentit, fa referència a la claredat gramatical i semàntica en la redacció de l'ítem per evitar que l'ítem pugui tenir diferents interpretacions. L'escala per la valoració de la univocitat de cadascun dels ítems és dicotòmica:
 - Sí: quan l'ítem només té una interpretació possible i està redactat amb claredat
 - No: quan l'ítem admet diferents interpretacions i no està redactat amb claredat

Marca amb una X el requadre que consideris pertinent.

- **Pertinença:** indica que l'ítem mesura l'objecte d'estudi pel qual ha estat proposat. L'escala per la valoració de la pertinença de cadascun dels ítems és dicotòmica:
 - Sí: quan l'ítem ha de ser present al qüestionari
 - No: quan l'ítem no hauria de ser present al qüestionariMarca amb una X el requadre que consideris pertinent.
- **Importància:** es refereix a la rellevància d'incloure l'ítem al qüestionari en relació a la informació que aquest pot aportar per tal de descriure l'objecte d'estudi. L'escala per la valoració de la importància es mesura de l'1 al 5, on 1 és "Gens d'importància" i el 5 "Molta importància".
Marca amb una X el requadre que consideris pertinent.
- Es poden realitzar **comentaris qualitius** de millora per cadascun dels ítems, si es considera pertinent, així com una valoració global del qüestionari.

A continuació, es presenta el qüestionari a validar. Al costat de cada ítem, a l'apartat de "Validació per jutges", que es presenta en color gris, hi ha un espai per marcar amb una "X" la teva valoració sobre el criteris d'univocitat, pertinença i importància, així com per escriure comentaris qualitius de millora. Una vegada hagis omplert el següent document, si us plau, retorna-me'l a laiaencinar@gmail.com.

T'agraeixo la teva col·laboració en la validació de l'instrument, a la vegada que resto a la teva disposició davant de qualsevol dubte.

Atentament,

Laia Encinar Prat

<p style="text-align: center;">QÜESTIONARI SOBRE L'APRENTATGE INFORMAL SOBRE DOCÈNCIA DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI</p>

El present qüestionari forma part de la tesi doctoral "**Aprentatge informal en docència del professorat universitari novell**", dirigida pel doctor Joaquín Gairín i desenvolupada en el marc del Doctorat en Educació a la UAB. L'objectiu del qüestionari és analitzar les competències docents adquirides pel professorat universitari novell mitjançant l'aprenentatge informal, les estratègies a través de les quals s'han adquirit i els elements organitzatius que influeixen en aquest aprenentatge informal per tal de generar propostes pel foment d'aquesta tipologia d'aprenentatge.

Contestar aquest qüestionari no li suposarà més de 5 minuts. Les dades seran tractades de forma **anònima** i s'utilitzaran **exclusivament per a la recerca** que se li planteja. A més, si hi està interessat/da una vegada finalitzada la investigació rebrà un informe amb els resultats d'aquesta. Li agraeixo per avançar la seva participació.

Abans de començar el qüestionari, remarquem que quan es parla d'**aprenentatge informal** es fa referència a totes les accions de la vida diària en contextos laborals, familiars o d'oci que han comportat aprenentatges sobre docència universitària, excloent tots els cursos o accions formatives estructurades que compten amb la presència d'un formador/a.

**VALIDACIÓ PER JUTGES: OBSERVACIONS GENERALS DE LA
INTRODUCCIÓ DEL QÜESTIONARI**
(Anoteu comentaris de millora, si escau)

QÜESTIONARI		VALIDACIÓ PER JUTGES									
		UNIVOCITAT		PERTINÈNCIA		IMPORTÀNCIA					
ÍTEMS	OPCIONS DE RESPOSTA	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	OBSERVACIONS
Universitat	-UAB -UB -UPF -UPC -UAO -UIC -URL										
Facultat	A escriure pels participants										
Departament	A escriure pels participants										
Categoria professional	-Investigador pre-doctoral -Investigador post-doctoral -Investigador -Ramon y Cajal Professorat associat -Professorat lector / contractat doctor -Professorat agregat / titular d'universitat -Professorat catedràtic -Altres: (especificar quin)										
Gènere	-Masculí -Femení -Altres										

Edat	A escriure pels participants																
Anys d'experiència en docència universitària	A escriure pels participants																
Anys d'experiència en docència no universitària	A escriure pels participants																
Indiqui en quin grau està d'acord amb les següents frases partint de la seva experiència, sent 0 "Gens", 1 "Poc", 2 "Bastant" i 3 "Molt".																	
He realitzat formació reglada sobre docència universitària.	0	1	2	3													
La formació reglada que he realitzat m'ha permès millorar aspectes de la meva docència.	0	1	2	3													
Realitzo aprenentatges informals sobre temàtiques relacionades amb la docència universitària en el meu lloc de treball.	0	1	2	3													
L'aprenentatge informal sobre docència realitzat em permet millorar aspectes de la meva docència.	0	1	2	3													
L'aprenentatge informal en docència és important pel meu desenvolupament professional.	0	1	2	3													
Indiqui en quin grau ha utilitzat les següents vies d'aprenentatge informal per aprendre sobre docència universitària, sent 0 "Gens", 1 "Poc", 2 "Bastant" i 3 "Molt".																	
Reflexionar a partir de les situacions viscudes arran de la meva experiència docent a la universitat	0	1	2	3													
Buscar recursos docents a Internet, centres de recursos, entre d'altres	0	1	2	3													

Realitzar tasques pròpies d'altres funcions professionals, com la recerca o la gestió	0	1	2	3										
Participar en activitats socioculturals (teatre, música, associacionisme...)	0	1	2	3										
Estar en contacte amb familiars, amistats o professionals de l'àmbit docent	0	1	2	3										
Agafar idees de professorat que havia tingut en la meua època d'estudiant	0	1	2	3										
Tenir experiència docent en altres nivells educatius no universitaris	0	1	2	3										
Rebre feedback dels estudiants sobre la meua docència	0	1	2	3										
Realitzar reunions amb professorat per tractar temes sobre docència	0	1	2	3										
Parlar sobre temàtiques relacionades amb la docència amb professorat	0	1	2	3										
Observar la docència d'altres professors/es a l'aula	0	1	2	3										
Altres: (especificar quin)	0	1	2	3										
Indiqui en quin grau pensa que les següents activitats són útils per tal d'aprendre aspectes sobre docència universitària, independentment que les realitzi o no en el seu lloc de treball, sent 0 "Gens", 1 "Poc", 2 "Bastant" i 3 "Molt".														
Reflexionar a partir de les situacions viscudes arran de la meua experiència docent a la universitat	0	1	2	3										
Buscar recursos docents a Internet, centres de recursos, entre d'altres.	0	1	2	3										

Realitzar tasques pròpies d'altres funcions professionals, com la recerca o la gestió.	0	1	2	3										
Participar en activitats socioculturals (teatre, música, associacionisme...)	0	1	2	3										
Estar en contacte amb familiars, amistats o professionals de l'àmbit docent.	0	1	2	3										
Agafar idees de professorat que havia tingut en la meua època d'estudiant	0	1	2	3										
Tenir experiència docent en altres nivells educatius no universitaris	0	1	2	3										
Rebre feedback dels estudiants sobre la meua docència	0	1	2	3										
Realitzar reunions amb professorat per tractar temes sobre docència	0	1	2	3										
Altres: (especificar quin)	0	1	2	3										
Indiqui en quin grau ha desenvolupat les següents competències docents mitjançant vies d'aprenentatge informal indicades en l'anterior apartat, sent 0 "Gens", 1 "Poc", 2 "Bastant" i 3 "Molt".														
He adquirit coneixements propis de la meua disciplina o d'altres àrees de coneixement que m'han permès enriquir les meves assignatures.	0	1	2	3										
He après a dissenyar i planificar les meves assignatures seqüenciant de forma coherent els objectius, els continguts, les activitats d'aprenentatge, l'avaluació i els recursos necessaris.	0	1	2	3										
He après a utilitzar diverses estratègies didàctiques a la meua	0	1	2	3										

La disposició dels espais arquitectònics (aules, despatxos, espais comuns,...) de la facultat fomenta que l'aprenentatge sobre docència entre persones tingui lloc.	0	1	2	3										
Existeixen espais establerts per a la realització d'activitats d'aprenentatge informal sobre docència.	0	1	2	3										
Existeix una cultura organitzacional basada en la tradició i l'interès en aprendre informalment sobre docència fomenta l'aprenentatge informal sobre docència.	0	1	2	3										
Les relacions entre el professorat són col·laboratives i s'orienten a l'aprenentatge sobre docència universitària.	0	1	2	3										
La meua feina em permet realitzar sovint tasques noves o complexes que em suposen aprenentatges sobre docència.	0	1	2	3										
La meua tasques laborals de docència, recerca i gestió estan equilibrades, cosa que em permet dedicar temps a aprendre informalment sobre docència.	0	1	2	3										
Les persones que tenen un càrrec institucional (cap de titulació, cap de Departament,...) donen suport a les iniciatives d'aprenentatge informal sobre docència que es proposen.	0	1	2	3										
Els processos d'acreditació del professorat universitari per la	0	1	2	3										

Departament,...) en el suport actiu a les iniciatives d'aprenentatge informal sobre docència que es proposin.														
Augmentar la importància de la funció de la docència en els processos d'acreditació del professorat universitari per la promoció i estabilitat laboral.	0	1	2	3										
Incloure més iniciatives d'aprenentatge informal sobre docència per a professorat en el marc de la política de formació del Departament o de Facultat.	0	1	2	3										
Altres (especificar quin).	0	1	2	3										

VALIDACIÓ PER JUTGES: OBSERVACIONS GENERALS DEL QÜESTIONARI

(Anoteu comentaris de millora, si escau)

--

11.1.3. Guió del qüestionari

El present qüestionari forma part de la tesi doctoral "**Aprentatge informal en docència del professorat universitari novell**", dirigida pel doctor Joaquín Gairín i desenvolupada en el marc del Doctorat en Educació a la UAB. El seu objectiu és analitzar les competències docents adquirides pel professorat universitari novell mitjançant l'aprenentatge informal, les estratègies a través de les quals s'han adquirit i els elements organitzatius que influeixen en aquest aprenentatge informal, així com propostes pel foment d'aquesta tipologia d'aprenentatge.

El qüestionari està dirigit a professorat universitari novell que tingui un màxim de 5 anys d'experiència docent en Educació Superior.

Contestar aquest qüestionari no li suposarà més de 10 minuts. Les dades seran tractades de forma **anònima** i s'utilitzaran **exclusivament per a la recerca** que se li planteja. A més, si hi està interessat/da, una vegada finalitzada la investigació, rebrà un **informe amb els resultats** d'aquesta. Li agraeixo per avançat la seva participació.

Abans de començar el qüestionari, remarcuem que quan es parla d'**aprenentatge informal** es fa referència a l'aprenentatge sobre docència universitària adquirit a partir d'accions o activitats de la vida diària que tenen lloc en contextos laborals, familiars o d'oci. L'aprenentatge informal **exclou tots els cursos o accions formatives estructurades** sobre docència que compten amb la presència d'un formador/a.

Per a qualsevol dubte o aclariment, quedo a la seva disposició a través del correu electrònic laia.encinar@gmail.com.

Li agraeixo d'antuvi la seva col·laboració,

Laia Encinar Prat

ÍTEMS	OPCIONS DE RESPOSTA
BLOC 1: DADES SOCIODEMOGRÀFIQUES	
Universitat	-Universitat Autònoma de Barcelona -Universitat de Barcelona -Universitat Pompeu Fabra -Universitat Politècnica de Catalunya -Universitat Internacional de Catalunya -Universitat Ramon Llull -Universitat Abat Oliba
Àmbit de coneixement	-Arts i humanitats -Ciències -Ciències de la salut -Ciències socials i jurídiques -Enginyeria i arquitectura
Facultat / Escola	A escriure pels participants
Departament	A escriure pels participants

Categoria professional actual	-Investigador/a pre-doctoral -Investigador/a post-doctoral -Professorat lector -Professorat associat -Altres: (especificar quin)				
Gènere	-Masculí -Femení -Altres				
Edat	A escriure pels participants				
Anys d'experiència en docència universitària	A escriure pels participants				
Anys d'experiència en docència a la universitat actual	A escriure pels participants				
Anys d'experiència en docència no universitària	A escriure pels participants				
BLOC 2					
Indiqui en quin grau està d'acord amb les següents frases partint de la seva experiència, sent 0 "Gens", 1 "Poc", 2 "Regular", 3 "Bastant" i 4 "Molt".					
He realitzat cursos formatius estructurats sobre docència universitària.	0	1	2	3	4
Els cursos formatius m'han permès millorar la meva docència.	0	1	2	3	4
BLOC 3					
Indiqui en quin grau ha utilitzat les següents vies d'aprenentatge informal per aprendre sobre docència universitària, sent 0 "Gens", 1 "Poc", 2 "Regular", 3 "Bastant" i 4 "Molt".					
Reflexionar a partir de la meva experiència docent a la universitat.	0	1	2	3	4
Buscar recursos docents a través d'Internet o centres de recursos.	0	1	2	3	4
Observar la docència d'altres professors/es.	0	1	2	3	4
Parlar sobre temàtiques relacionades amb la docència amb companys/es.	0	1	2	3	4
Realitzar reunions amb companys/es.	0	1	2	3	4
Rebre feedback dels companys/es sobre la meva docència.	0	1	2	3	4
Rebre feedback dels estudiants sobre la meva docència.	0	1	2	3	4
Realitzar tasques de recerca o gestió universitària.	0	1	2	3	4
Prendre com a referent professorat que havia tingut en la meva època d'estudiant.	0	1	2	3	4
Disposar d'experiència docent en altres etapes educatives no universitàries.	0	1	2	3	4
Participar en activitats socials o culturals (teatre, música, associacionisme...) dins o fora de la meva universitat.	0	1	2	3	4
Estar en contacte amb familiars o amistats que pertanyen a l'àmbit docent.	0	1	2	3	4
Altres: (especificar quin)	A escriure pels participants				

BLOC 4 Indiqui en quin grau pensa que les següents activitats són útils per tal d'aprendre aspectes sobre docència universitària, independentment que les realitzi o no en el seu lloc de treball, sent 0 "Gens", 1 "Poc", 2 "Regular", 3 "Bastant" i 4 "Molt".					
Reflexionar a partir de la meua experiència docent a la universitat.	0	1	2	3	4
Buscar recursos docents a través d'Internet o centres de recursos.	0	1	2	3	4
Observar la docència d'altres professors/es.	0	1	2	3	4
Parlar sobre temàtiques relacionades amb la docència amb companys/es.	0	1	2	3	4
Realitzar reunions amb companys/es.	0	1	2	3	4
Rebre feedback dels companys/es sobre la meua docència.	0	1	2	3	4
Rebre feedback dels estudiants sobre la meua docència.	0	1	2	3	4
Realitzar tasques de recerca o gestió universitària.	0	1	2	3	4
Prendre com a referent professorat que havia tingut en la meua època d'estudiant.	0	1	2	3	4
Disposar d'experiència docent en altres etapes educatives no universitàries.	0	1	2	3	4
Participar en activitats socials o culturals (teatre, música, associacionisme...) dins o fora de la meua universitat.	0	1	2	3	4
Estar en contacte amb familiars o amistats que pertanyen a l'àmbit docent.	0	1	2	3	4
Altres: (especificar quin)	A escriure pels participants				
BLOC 5 Indiqui en quin grau està d'acord amb les següents frases partint de la seva experiència, sent 0 "Gens", 1 "Poc", 2 "Regular", 3 "Bastant" i 4 "Molt".					
He après de manera informal sobre temàtiques relacionades amb la docència universitària.	0	1	2	3	4
L'aprenentatge informal sobre docència m'ha permès millorar aspectes de la meua docència.	0	1	2	3	4
L'aprenentatge informal en docència és important pel meu desenvolupament professional com a docent universitari.	0	1	2	3	4
BLOC 6 Indiqui en quin grau ha desenvolupat les següents competències docents mitjançant vies d'aprenentatge informal indicades en l'anterior apartat, sent 0 "Gens", 1 "Poc", 2 "Regular", 3 "Bastant" i 4 "Molt".					
Domini del contingut de les assignatures on realitzo docència.	0	1	2	3	4
Disseny i planificació d'una assignatura.	0	1	2	3	4
Ús de metodologies diverses.	0	1	2	3	4

Avaluació dels aprenentatges dels estudiants.	0	1	2	3	4
Comunicació amb els estudiants.	0	1	2	3	4
Gestió de grups d'estudiants i del clima de l'aula.	0	1	2	3	4
Tutorització acadèmica i professional dels estudiants de forma individualitzada.	0	1	2	3	4
Coordinació amb altres docents per a l'organització de la docència.	0	1	2	3	4
Reflexió crítica sobre la pròpia pràctica docent i de les possibilitats de millora.	0	1	2	3	4
Altres: (especificar quin)	A escriure pels participants				
BLOC 7					
Indiqui en quin grau està d'acord amb la influència dels següents elements organitzacionals en el foment de l'aprenentatge informal sobre docència en la seva universitat, sent 0 "Gens", 1 "Poc", 2 "Regular", 3 "Bastant" i 4 "Molt".					
La disposició dels espais arquitectònics (aules, despatxos, espais comuns,...) de la facultat permet l'aprenentatge informal entre persones.	0	1	2	3	4
Existeixen espais temporals establerts per a la realització d'activitats d'aprenentatge informal sobre docència.	0	1	2	3	4
Existeix una cultura organitzacional basada en l'interès en aprendre informalment sobre docència.	0	1	2	3	4
Les relacions entre el professorat són favorables per l'aprenentatge informal sobre docència universitària.	0	1	2	3	4
En el meu lloc de treball realitzo tasques noves que em permeten aprendre informalment sobre docència.	0	1	2	3	4
L'equilibri entre els meus encàrrecs docents, de recerca i de gestió em permet dedicar temps a aprendre informalment sobre docència.	0	1	2	3	4
Les persones que tenen un càrrec institucional (cap de titulació, cap de Departament,...) donen suport a les iniciatives d'aprenentatge informal sobre docència que es proposen.	0	1	2	3	4
Els processos d'acreditació del professorat universitari per la promoció i estabilitat laboral afavoreixen l'aprenentatge informal sobre docència.	0	1	2	3	4
S'organitzen iniciatives d'aprenentatge informal sobre docència per a professorat en el marc de la política de formació del Departament o de Facultat.	0	1	2	3	4
Altres: (especificar quin)	A escriure pels participants				
BLOC 8					
Indiqui en quin grau pensa que les següents accions serien necessàries a la seva universitat per fomentar l'aprenentatge informal sobre docència del professorat universitari novell, sent 0 "Gens", 1 "Poc", 2 "Regular", 3 "Bastant" i 4 "Molt".					

Modificar la disposició dels espais arquitectònics (aules, despatxos, espais comuns,...) de la facultat per augmentar l'aprenentatge informal entre persones.	0	1	2	3	4
Establir espais temporals per a la realització d'activitats d'aprenentatge informal sobre docència.	0	1	2	3	4
Fomentar l'interès del professorat per la docència.	0	1	2	3	4
Augmentar la interacció i la col·laboració entre el professorat.	0	1	2	3	4
Diversificar la tipologia de tasques del meu lloc de treball.	0	1	2	3	4
Equilibrar la càrrega de les funcions de docència, recerca i gestió.	0	1	2	3	4
Rebre suport actiu per part de professorat amb càrrec institucional (cap de titulació, cap de Departament,...) en el desenvolupament d'iniciatives d'aprenentatge informal sobre docència que es proposin a nivell individual o grupal.	0	1	2	3	4
Augmentar la importància de la funció docent en els processos d'acreditació i promoció del professorat universitari.	0	1	2	3	4
Promoure institucionalment un pla de desenvolupament docent per a professorat novell on s'inclouin iniciatives d'aprenentatge informal.	0	1	2	3	4
Altres: (especificar quin)	A escriure pels participants				
BLOC 9					
Indiqui si està interessat en:					
Rebre els resultats de la investigació una vegada aquesta hagi finalitzat.	SÍ		NO		
Participar en una entrevista en la segona fase de la investigació.	SÍ		NO		
Deixar de rebre possibles correus recordatori convidant-lo a respondre aquest qüestionari.	SÍ		NO		
Si ha seleccionat afirmativament alguna de les tres opcions anteriors, escriu el seu <u>correu electrònic</u> :	A escriure pels participants				

La seva resposta ha quedat registrada. Moltes gràcies per la seva col·laboració!

11.1.4. Apha de Cronbach

	Alpha si s'elimina l'ítem	Coefficient de l'Alpha de Cronbach
BLOC 2: Formació reglada		
He realitzat cursos formatius estructurats sobre docència universitària.	.	.902
Els cursos formatius m'han permès millorar la meua docència.	.	
BLOC 3: Vies d'aprenentatge informal - ús		

Reflexionar a partir de la meva experiència docent a la universitat.	.702	.707
Buscar recursos docents a través d'Internet o centres de recursos.	.696	
Observar la docència d'altres professors/es.	.692	
Parlar sobre temàtiques relacionades amb la docència amb companys/es.	.683	
Realitzar reunions amb companys/es.	.671	
Rebre feedback dels companys/es sobre la meva docència.	.660	
Rebre feedback dels estudiants sobre la meva docència.	.682	
Realitzar tasques de recerca o gestió universitària.	.690	
Prendre com a referent professorat que havia tingut en la meva època d'estudiant.	.710	
Disposar d'experiència docent en altres etapes educatives no universitàries.	.707	
Participar en activitats socials o culturals (teatre, música, associacionisme...) dins o fora de la meva universitat.	.679	
Estar en contacte amb familiars o amistats que pertanyen a l'àmbit docent.	.689	
BLOC 4: Vies d'aprenentatge informal - utilitat		
Reflexionar a partir de la meva experiència docent a la universitat.	.792	.800
Buscar recursos docents a través d'Internet o centres de recursos.	.789	
Observar la docència d'altres professors/es.	.786	
Parlar sobre temàtiques relacionades amb la docència amb companys/es.	.777	
Realitzar reunions amb companys/es.	.777	
Rebre feedback dels companys/es sobre la meva docència.	.775	
Rebre feedback dels estudiants sobre la meva docència.	.787	
Realitzar tasques de recerca o gestió universitària.	.798	
Prendre com a referent professorat que havia tingut en la meva època d'estudiant.	.799	
Disposar d'experiència docent en altres etapes educatives no universitàries.	.782	
Participar en activitats socials o culturals (teatre, música, associacionisme...) dins o fora de la meva universitat.	.783	
Estar en contacte amb familiars o amistats que pertanyen a l'àmbit docent.	.783	
BLOC 5: Aprenentatge informal		
He après de manera informal sobre temàtiques relacionades amb la docència universitària.	.851	.873
L'aprenentatge informal sobre docència m'ha permès millorar aspectes de la meva docència.	.795	
L'aprenentatge informal en docència és important pel meu desenvolupament professional com a docent universitari.	.817	
BLOC 6: Competències docents		
Domini del contingut de les assignatures on realitzo docència.	.841	.827

Disseny i planificació d'una assignatura.	.807	
Ús de metodologies diverses.	.810	
Avaluació dels aprenentatges dels estudiants.	.792	
Comunicació amb els estudiants.	.804	
Gestió de grups d'estudiants i del clima de l'aula.	.804	
Tutorització acadèmica i professional dels estudiants de forma individualitzada.	.803	
Coordinació amb altres docents per a l'organització de la docència.	.813	
Reflexió crítica sobre la pròpia pràctica docent i de les possibilitats de millora.	.808	
BLOC 7: Elements organitzacionals		
La disposició dels espais arquitectònics (aules, despatxos, espais comuns,...) de la facultat permet l'aprenentatge informal entre persones.	.830	
Existeixen espais temporals establerts per a la realització d'activitats d'aprenentatge informal sobre docència.	.820	
Existeix una cultura organitzacional basada en l'interès en aprendre informalment sobre docència.	.810	
Les relacions entre el professorat són favorables per l'aprenentatge informal sobre docència universitària.	.825	
En el meu lloc de treball realitzo tasques noves que em permeten aprendre informalment sobre docència.	.834	
L'equilibri entre els meus encàrrecs docents. de recerca i de gestió em permet dedicar temps a aprendre informalment sobre docència.	.820	.839
Les persones que tenen un càrrec institucional (cap de titulació. cap de Departament....) donen suport a les iniciatives d'aprenentatge informal sobre docència que es proposen.	.816	
Els processos d'acreditació del professorat universitari per la promoció i estabilitat laboral afavoreixen l'aprenentatge informal sobre docència.	.819	
S'organitzen iniciatives d'aprenentatge informal sobre docència per a professorat en el marc de la política de formació del Departament o de Facultat.	.830	
BLOC 8: Propostes pel foment de l'aprenentatge informal		
Modificar la disposició dels espais arquitectònics (aules. despatxos. espais comuns....) de la facultat per augmentar l'aprenentatge informal entre persones.	.844	
Establir espais temporals per a la realització d'activitats d'aprenentatge informal sobre docència.	.833	
Fomentar l'interès del professorat per la docència.	.828	
Augmentar la interacció i la col·laboració entre el professorat.	.823	
Diversificar la tipologia de tasques del meu lloc de treball.	.835	.847
Equilibrar la càrrega de les funcions de docència. recerca i gestió.	.836	
Rebre suport actiu per part de professorat amb càrrec institucional (cap de titulació. cap de Departament....) en el desenvolupament d'iniciatives d'aprenentatge informal sobre docència que es proposin a nivell individual o grupal.	.820	

Augmentar la importància de la funció docent en els processos d'acreditació i promoció del professorat universitari.	.832	
Promoure institucionalment un pla de desenvolupament docent per a professorat novell on s'incloguin iniciatives d'aprenentatge informal.	.832	

11.2. Entrevista

11.2.1. Guió d'entrevista

Nº d'identificació del qüestionari:

Tipologia d'universitat:

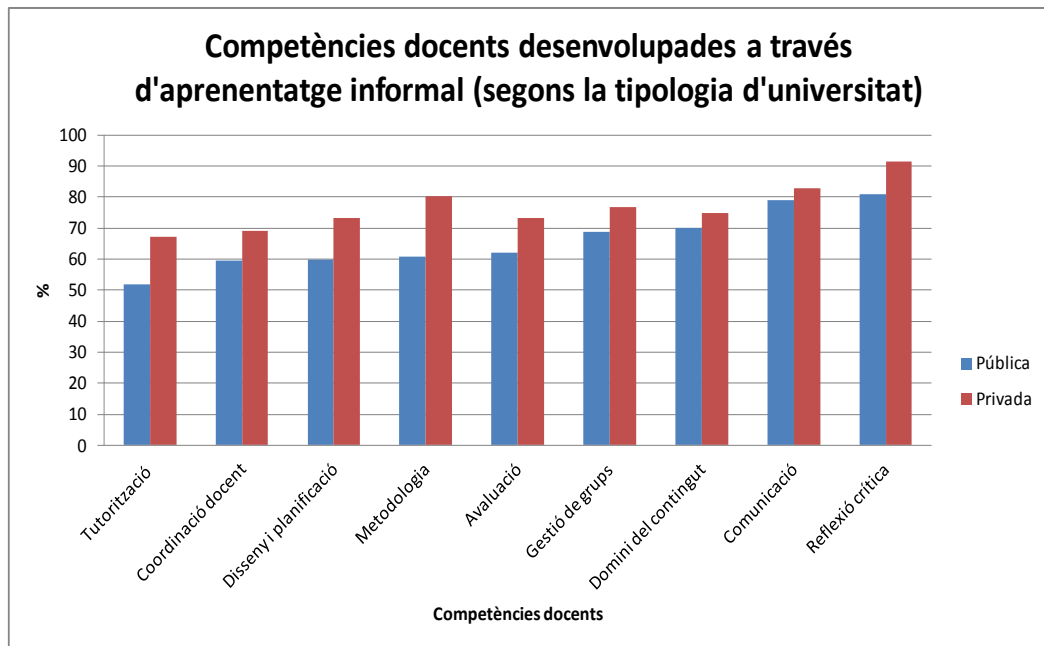
Àmbit de coneixement:

MOTIUS DE L'EXISTÈNCIA DE L'APRENTATGE INFORMAL

1. La majoria del professorat novell participant a la primera fase de la recerca esmenta haver après informalment sobre temàtiques de docència. Per quins motius creu que té lloc l'aprenentatge informal en docència del professorat novell a la universitat? *L'aprenentatge informal sorgeix dels propis docents o és fomentat per la pròpia organització universitària?*

COMPETÈNCIES DOCENTS

2. A continuació, se li presenten els resultats del qüestionari que fan referència a les competències docents que el professorat esmenta que ha desenvolupat bastant o molt a través de l'aprenentatge informal, segons la tipologia d'universitat. Què li crida l'atenció d'aquests resultats? Com ho explicaria?
 - 4.1. *Sobre les competències més desenvolupades. per què creu que s'han desenvolupat en major mesura a través de l'aprenentatge informal?*
 - 4.2. *Sobre les competències menys desenvolupades. per què creu que s'han desenvolupat en menor mesura a través de l'aprenentatge informal?*
 - 4.3. *En el seu cas. em podria posar algun exemple sobre les competències docents que ha desenvolupat a partir de l'aprenentatge informal?*
 - 4.4. *Pensa que la tipologia d'universitat pot influir en les diferències segons l'adquisició de competències docents a través de l'aprenentatge informal? En quin sentit?*

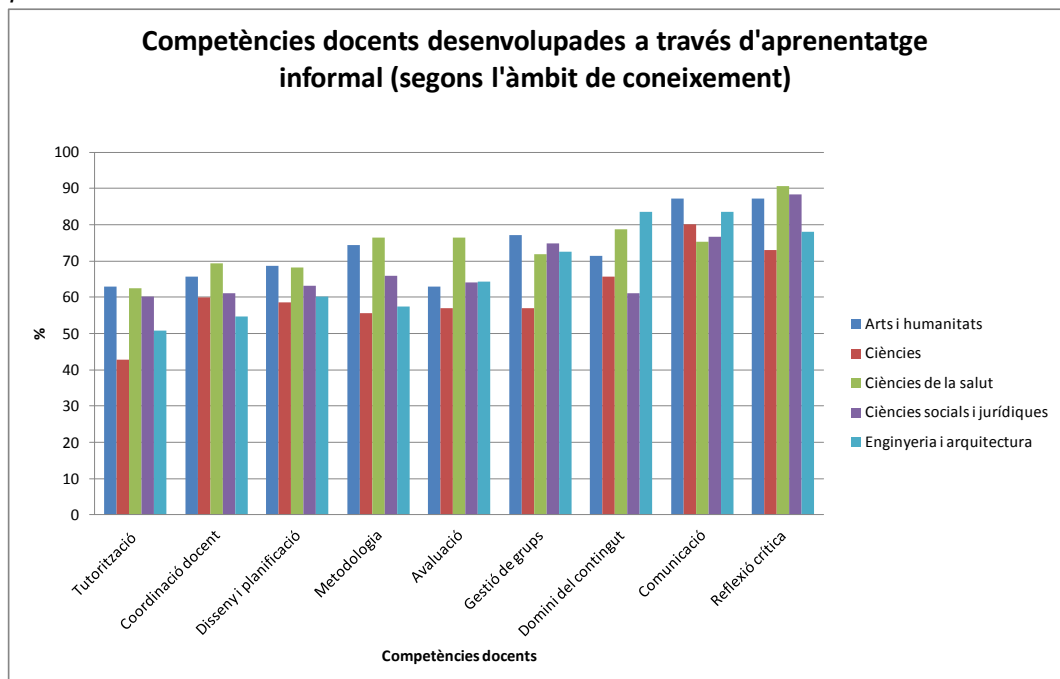


3. A continuació, se li presenten els resultats del qüestionari que fan referència a les competències docents que el professorat esmenta que ha desenvolupat bastant o molt a través de l'aprenentatge informal, segons l'àmbit de coneixement. Què li crida l'atenció d'aquests resultats? Com ho explicaria?

4.1. *Sobre les competències més desenvolupades, per què creu que s'han desenvolupat en major mesura a través de l'aprenentatge informal?*

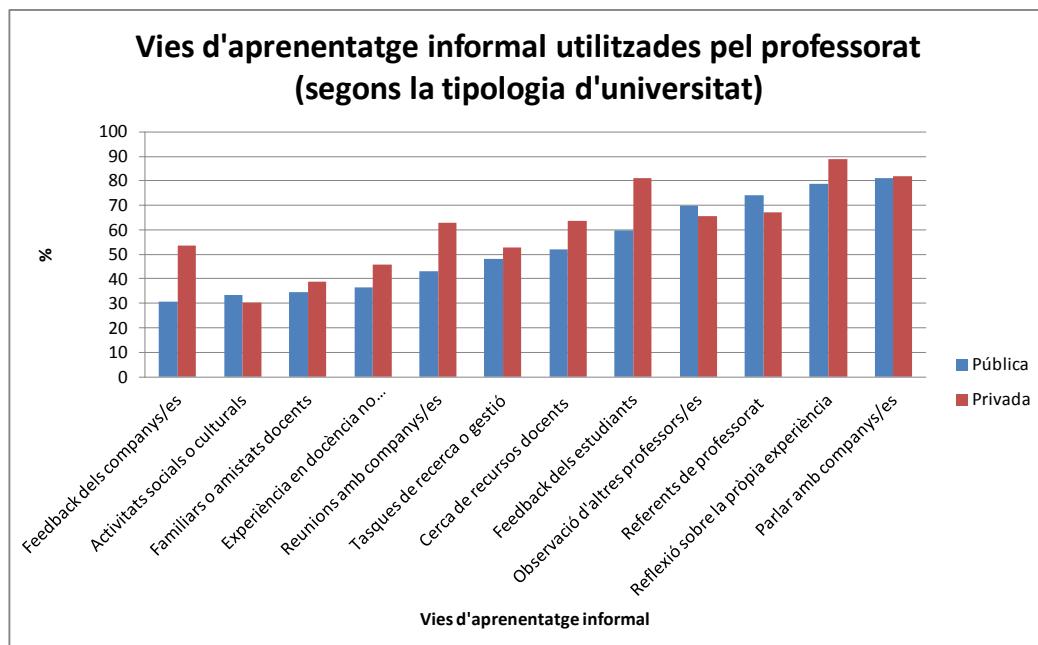
4.2. *Sobre les competències menys desenvolupades, per què creu que s'han desenvolupat en menor mesura a través de l'aprenentatge informal?*

4.3. *Pensa que l'àmbit de coneixement pot influir en les diferències segons l'adquisició de competències docents a través de l'aprenentatge informal? En quin sentit?*

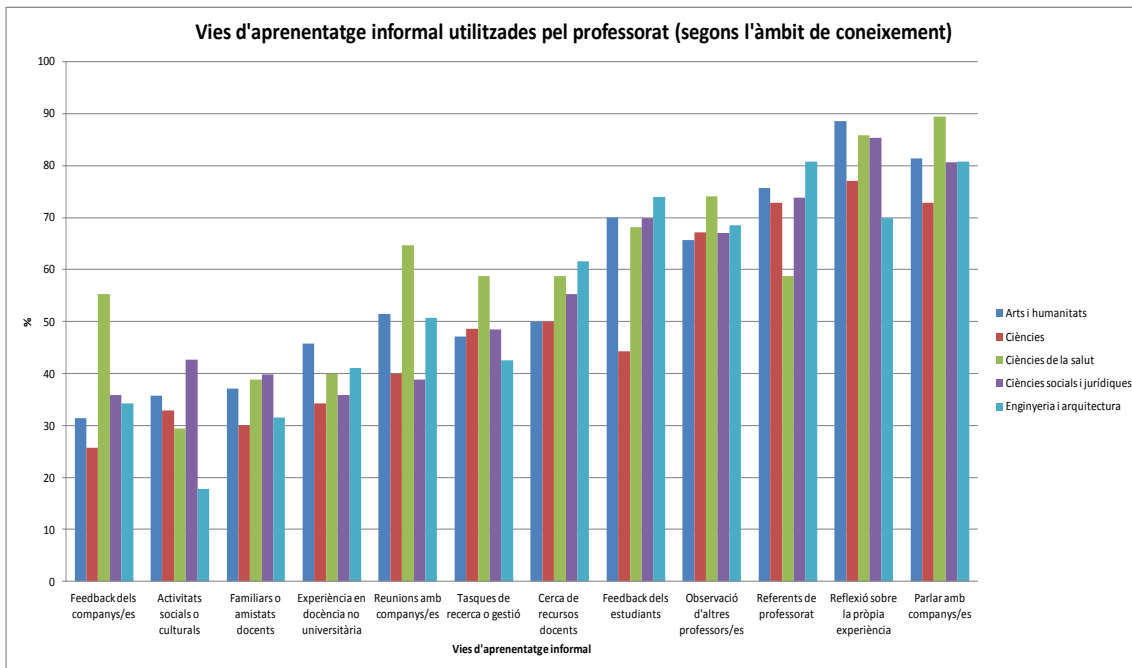


VIES D'APRENTATGE

4. A continuació, se li presenten els resultats del qüestionari que fan referència a les vies d'aprenentatge informal que el professorat esmenta que utilitza bastant o molt, segons la tipologia d'universitat. Què li crida l'atenció d'aquests resultats? Com ho explicaria?
- 5.1. *Sobre les vies més utilitzades, per què creu que són les més utilitzades? On radica la seva utilitat?*
- 5.2. *Sobre les vies menys utilitzades, per què creu que són les menys utilitzades?*
- 5.3. *Pensa que la tipologia d'universitat pot influir en les diferències en l'ús de vies d'aprenentatge informal? En quin sentit?*

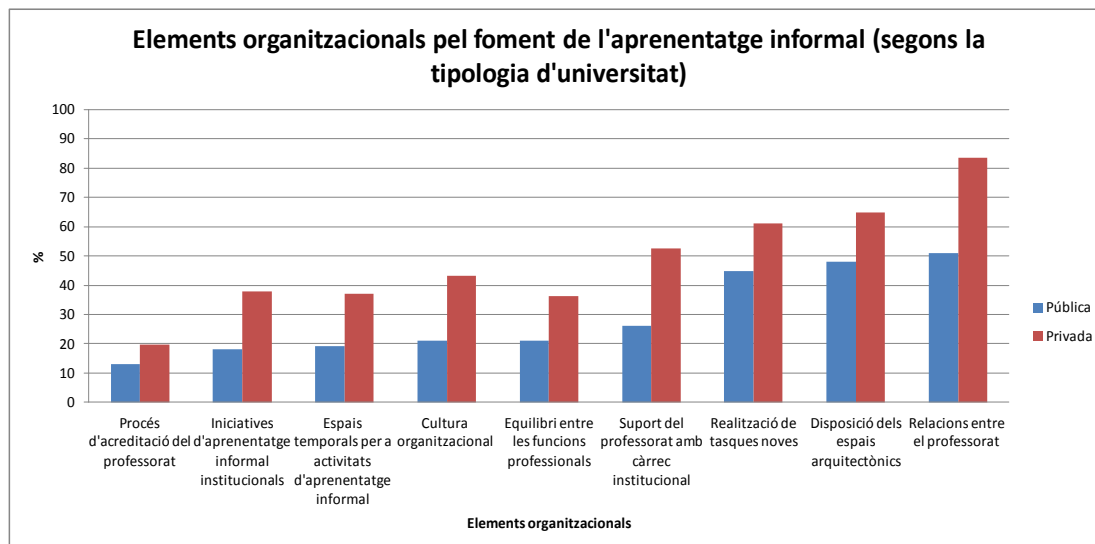


5. A continuació, se li presenten els resultats del qüestionari que fan referència a les vies d'aprenentatge informal que el professorat esmenta que utilitza bastant o molt, segons l'àmbit de coneixement. Què li crida l'atenció d'aquests resultats? Com ho explicaria?
- 6.1. *Sobre les vies més utilitzades, per què creu que són les més utilitzades? On radica la seva utilitat?*
- 6.2. *Sobre les vies menys utilitzades, per què creu que són les menys utilitzades?*
- 6.3. *Pensa que l'àmbit de coneixement pot influir en les diferències en l'ús de vies d'aprenentatge informal? En quin sentit?*
- 6.4. *En el seu cas, podria posar alguns exemples concrets sobre situacions, experiències i/o activitats d'aprenentatge informal que hagi realitzat? Per què li han estat útils a l'hora de millorar la seva docència?*



ELEMENTS ORGANITZACIONALS

6. A continuació, se li presenten els resultats del qüestionari que fan referència als elements organitzacionals que influeixen en l'aprenentatge informal. Com explica les diferències entre les universitats públiques i privades?



7. Pel que fa a elements organitzacionals que s'han considerat que més afavoreixen l'aprenentatge informal, per què pensa que són facilitadors per l'aprenentatge informal?

8.1. Em podria posar un exemple segons la seva experiència?

8. Pel que fa a elements organitzacionals que s'han considerat que menys afavoreixen l'aprenentatge informal, per què creu que són barreres per l'aprenentatge informal, segons la seva experiència?

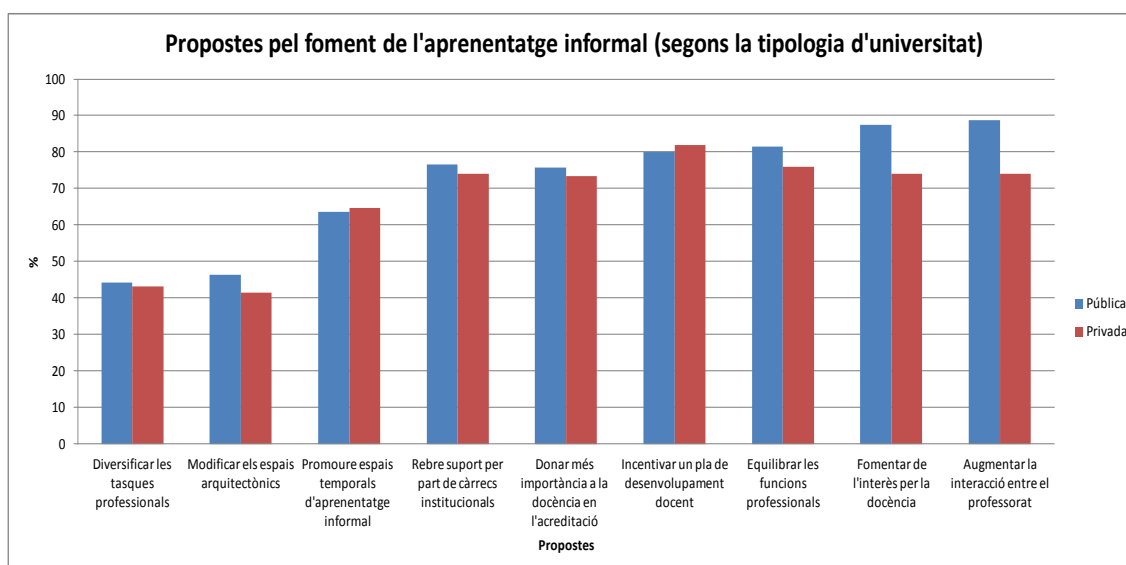
9.1. Em podria posar un exemple segons la seva experiència?

PROPOSTES

9. A continuació, se li presenten els resultats del qüestionari que fan referència a les propostes pel foment de l'aprenentatge informal que el professorat ha valorat bastant o molt necessàries, segons la tipologia d'universitat. Com creu que es podrien concretar les propostes més mencionades?

10.1. *Quines actuacions s'haurien de portar a terme? Qui les hauria de portar a terme?*

10.2. *Creu que caldria tenir en compte algun requeriment especial segons el seu àmbit de coneixement?*



GENERAL

10. Vol afegir algun altre aspecte que consideri interessant esmentar?

11.3. Grup de discussió

11.3.1. *Guió del grup de discussió de caps de Departament d'universitats públiques i/privades*

Càrrecs organitzacionals que ocupa el professorat universitari participant:
Tipologia d'universitat: *Pública/ Privada*

- Com valoreu els principis d'intervenció que guien les propostes i les estratègies d'acció organitzatives pel foment de l'aprenentatge informal incloses al model?
 - 1.1. *Inclouríeu algun principi més? En cas afirmatiu, quin?*
- Com valoreu les propostes pel foment de l'aprenentatge informal incloses al model?
 - 2.1. *Com valoreu el cost i el termini previst per a cada proposta?*

- 2.2. *Considereu necessari incloure alguna proposta no contemplada en el model en el cas de les universitats públiques? En cas afirmatiu, quina?*
3. Com valoreu les estratègies d'acció organitzatives incloses al model per a les universitats públiques / privades en termes d'utilitat vers l'aprenentatge en docència del professorat universitari novell?
- 3.1. *Quines de les propostes són més viables i quines menys? Per què?*
- 3.2. *Quins aspectes caldria tenir en consideració a l'hora d'aplicar les propostes a les universitats públiques/privades?*
- 3.3. *Qui hauria d'endegar l'aplicació de les estratègies d'acció organitzatives a les universitats públiques/privades?*
- 3.4. *Considereu necessari incloure alguna estratègia d'acció organitzativa no contemplada en el model en el cas de les universitats públiques/privades? En cas afirmatiu, quina?*
4. Volen afegir algun altre aspecte que considerin interessant esmentar?

11.3.2. Guió del grup de discussió d'experts/es

Àmbit d'expertesa dels participants:

1. Com valoreu els principis d'intervenció que guien les propostes i les estratègies d'acció organitzatives pel foment de l'aprenentatge informal incloses al model?
- 1.1. *Inclouríeu algun principi més? En cas afirmatiu. quin?*
2. Com valoreu les propostes pel foment de l'aprenentatge informal incloses al model?
- 2.1. *Com valoreu el cost i el termini previst per a cada proposta?*
- 2.2. *Considereu necessari incloure alguna proposta no contemplada en el model? En cas afirmatiu. quina?*
3. Com valoreu les estratègies d'acció organitzatives incloses al model en termes de viabilitat i d'utilitat vers l'aprenentatge en docència del professorat universitari novell?
- 3.1. *Quines de les propostes són més viables i quines menys? Per què?*
- 3.2. *Quins aspectes caldria tenir en consideració a l'hora d'aplicar les propostes segons la tipologia d'universitat?*
- 3.3. *Qui hauria d'endegar l'aplicació de les estratègies d'acció organitzatives?*
- 3.4. *Considereu necessari incloure alguna estratègia d'acció organitzativa no contemplada en el model? En cas afirmatiu. quina?*
4. Volen afegir algun altre aspecte que considerin interessant esmentar?

