



La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios?

Teacher education in times of change. What we say beginner university teachers?

Zoia Bozu y Francesc Imbernon Muñoz

Universidad de Barcelona

zoiabozu@ub.edu; fimbernon@ub.edu

RESUMEN

Este estudio cualitativo con una metodología de estudios de casos múltiple examina la opinión de los profesores principiantes de la Universidad de Barcelona sobre las consecuencias del proceso de implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Indaga sobre la valoración que realiza el profesorado sobre la formación recibida en el postgrado de “Iniciación a la docencia universitaria” y sobre los aprendizajes que les generó la experiencia formativa. La muestra de la investigación ha estado constituida por diez profesores principiantes de diferentes

ámbitos de conocimiento de la Universidad de Barcelona y los datos proceden de la realización de entrevistas en profundidad. Entre los hallazgos más importantes, cabe destacar su percepción sobre la implementación del EEES y las propuestas que dan sobre los cambios que debería realizar la Universidad para una verdadera reforma de la formación de los docentes.

PALABRAS CLAVE: profesorado principiante universitario, formación docente inicial, Espacio Europeo de Educación Superior, docencia universitaria, conocimiento docente, mejora e innovación docente.

ABSTRACT

This qualitative, multiple-case study analyses the opinion of beginner teachers from the University of Barcelona on the consequences of the process of implementation of the European Space for Higher Education. Teachers are asked to assess university-teacher training in postgraduate studies as well as learning generated/acquired through this training experience. The sample comprised 10 beginner teachers from different knowledge fields at the University of Barcelona. Data were collected through in-depth interviews. Teachers' proposals on their perception and the necessary changes in University to complete a true reform of the teaching-learning process stand out among the findings of this study.

KEYWORDS: beginner university teachers, pre-service teacher training, European Space for Higher Education, university teaching, teaching knowledge, teaching improvement and innovation.

1. INTRODUCCIÓN

Es un tópico común decir que vivimos en tiempos de cambios que afectan cualitativamente a la sociedad. No son cambios que requieren simples adaptaciones,

sino que reclaman un cambio de perspectiva en la manera de concebir la educación en general y, en particular, la formación de los docentes y la función y la misión de la educación actual.

En el ámbito universitario, aparecen factores que hacen aún más acelerado el cambio. Por una parte, la evolución natural de la sociedad y el contexto de la globalización y la llamada sociedad de la información y el conocimiento que está transformando algunos aspectos importantes del proceso de formación y desarrollo profesional del profesorado; por otra, el nuevo contexto europeo que nos propone cambios en la organización y en la concepción de la enseñanza superior a partir de la Declaración de Bolonia (1999) y la posterior construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES).

¿Pero, cuáles son los retos? Varios son los temas que suelen ser recurrentes en relación a la problemática del escenario universitario actual. Una de estas cuestiones tiene que ver con los retos y los cambios impulsados por el proceso de convergencia europea en todos los ámbitos de la docencia universitaria. Y otro, es la consideración de la necesidad e importancia de la formación pedagógica del profesorado para poder afrontar esos retos.

¿En que afectan estos cambios a las universidades y al trabajo que en ellas desarrolla el profesorado? ¿Cómo deberían formarse los nuevos profesores universitarios?, ¿Cómo debemos repensar la labor docente en este nuevo escenario?, son preguntas que configuran todo un conjunto de preocupaciones sobre la temática del EEES y el profesorado universitario. En este artículo quisiéramos entrar en la preocupación de la formación del profesorado novel.

El profesorado novel necesita adquirir competencias pedagógicas mediante una formación inicial que le ayude a dar respuesta a diferentes situaciones que se

pueden presentar durante el desarrollo de su tarea docente y que le proporcione recursos y herramientas que contribuyan a la mejora y la innovación de su práctica docente. Y esta formación inicial debe realizarse de forma paralela a la asunción de las tareas y responsabilidades docentes (Campos, 2012). En este sentido, cabe señalarse que en el contexto español se destacan muchas iniciativas por parte de las universidades para potenciar la formación docente, poniendo en marcha programas para formar inicialmente al profesorado universitario. Y las experiencias de formación inicial más comunes son los programas de inducción o iniciación en la docencia universitaria encaminados a proporcionar al “joven” profesor/a acompañamiento en sus inicios profesionales, a través de una formación teórico-práctica y un proceso de mentoría por parte de los docentes experimentados. La mentoría es un proceso mediante el cual una persona de más rango y con más experiencia enseña, aconseja, guía y ayuda a otra persona (el tutelado) en su desarrollo y crecimiento personal y profesional. Pol Asmarats, 2014, la define como el método para transferir los conocimientos prácticos de una persona a otra.

Este artículo presenta una investigación cuya finalidad es conocer y discutir en torno a la experiencia del postgrado de formación docente inicial de la Universidad de Barcelona. Por ello, el objetivo es doble. Por una parte, se pretende analizar cuáles son las percepciones que el profesorado tiene sobre el proceso de implementación del Espacio Europeo de Educación superior en la universidad. Por otra, se persigue conocer la valoración que realizan de la formación docente recibida en el postgrado de docencia universitaria de la Universidad de Barcelona y cuáles fueron los aprendizajes que les generaron esta experiencia formativa.

2. ANTECEDENTES: LOS PROFESORES PRINCIPIANTES CUENTAN

Aprender y llegar a ser profesor o profesora es un proceso complejo, largo y costoso. Muchas de las creencias sobre la enseñanza y la profesión docente se configuran aún en la etapa de estudiantes de los futuros profesores y algunas de ellas, fuertemente arraigadas, condicionan sus experiencias en la docencia.

La formación inicial del profesorado ha sido objeto de múltiples estudios e investigaciones. No obstante, constatamos que la mayoría de estas investigaciones sobre el profesorado principiante se han llevado a cabo en los niveles de enseñanza no universitaria. Y la temática es muy variada. Por una parte, existen diversos estudios sobre las dificultades del profesorado principiante y sus necesidades en la práctica docente. Ya resultan clásicos los estudios de Vonk, 1983; Veenman, 1984; Vera, 1988 y Valli, 1992. Y, por otra constatamos que en las últimas décadas, múltiples investigaciones y revisiones se han llevado a cabo para intentar comprender el proceso de aprender a enseñar en el periodo de iniciación profesional. Libros como *Handbook of Research on Teaching* (Richardson, 2001), *Internacional Handbook of Educational Change* (Hargreaves, Lieberman, Goodson y Hopkins, 1998), o revisiones más recientes como las de Feiman- Nemser (2001), Zeichner (2005) nos ofrecen una panorámica general y actualizada sobre las luces y las sombras del aprendizaje de los profesores (Marcelo, 2009).

No obstante, la literatura referida al proceso de iniciación profesional del profesorado universitario es mucho más escasa. Por ello, consideramos que los estudios sobre el profesorado principiante y su proceso de iniciación profesional en el contexto actual de la enseñanza universitaria se convierten en un importante campo de investigación de reciente consolidación.

En el ámbito internacional, son de evidenciar los trabajos teóricos y empíricos de Kugel (1993), Kalivoda (1994), Nyquist y Sprague (1998) o Robertson (1999) que abordan la problemática de las dificultades y preocupaciones de los profesores universitarios en los diferentes momentos de la carrera, enfatizando en la importancia de la reflexión para el desarrollo personal y profesional (Feixas, 2002).

Otro investigador que ha revisado el periodo de iniciación profesional universitario, así como el programa puesto en marcha en el Imperial College of Science, Technology and Medicine de la Universidad de Londres, ha sido Goodlad (1997). Después de su revisión concluye que algunos de los principales problemas que manifiestan los profesores debutantes que imparten clases son, entre muchos otros, los siguientes: no conocer las respuesta a las preguntas de los alumnos o no conocer el material; no ser capaz de explicar las cosas de una manera clara o interesante; les cuesta conseguir que los alumnos piensen por si mismos; no distinguir en un grupo quien trabaja y quien habla; tener poco tiempo para enseñar los contenidos previstos; esperar una respuesta a una pregunta y sentirse incómodo, etc.

En el ámbito estatal, ha sido a través de los cambios y las innovaciones promovidas por la Comisión Europea y el plan Bolonia que en esta última década se desarrollen trabajos al respecto. La mayoría de los trabajos sobre el profesorado principiante se centran y destacan las dificultades de los profesores en el inicio de su carrera docente, como prueban múltiples investigaciones y estudios (Bozu, 2009; Colén, Cano, Lleixà y Medina, 2000; Cruz Tomé, 1999; Fondón, 2010; Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo, 2011; Marcelo y Ruiz, 2000; Martin-Gutiérrez, 2014; Pol Asmarats, 2014). A modo de ejemplificación, mencionamos las siguientes: la dificultad de promoción y consolidación profesional; la poca colaboración entre colegas y la necesidad de compaginar docencia, planificación de clases, reuniones, investigación, doctorado.

Finalmente, hemos de hacer referencia también al trabajo de Feixas (2002) llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Barcelona con el mismo objetivo de identificar los problemas con los que se encuentra el profesorado novel durante su iniciación a la docencia. Como síntesis de esta experiencia, entre las dificultades identificadas la autora destaca problemas en el ámbito de la docencia, la investigación educativa, la gestión universitaria, el tiempo, el ámbito personal, el contexto o el entorno institucional y el de la formación.

Tal como se constata este es un tópico de investigación relativamente reciente pero imprescindible para establecer un programa de formación docente inicial universitaria. Conocer cuáles son las dificultades del profesor principiante en el inicio de su carrera profesional marcará el camino a seguir en el diseño y el desarrollo de programas de iniciación a la docencia.

3. MARCO METODOLÓGICO

El análisis que presentamos en este trabajo parte de la base de un estudio realizado en la Universidad de Barcelona, utilizándose un enfoque cualitativo y como metodología de la investigación recurrimos a un estudio de casos múltiple.

3.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

El contexto de la investigación lo constituye el Postgrado “Iniciación en la Docencia” organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona (UB). El postgrado se ofrecía al profesorado novel, que tenía una experiencia docente mínima de un curso académico y máxima de cinco cursos y que pertenecía a diferentes áreas de conocimiento. El curso, de carácter semipresencial y estructurado en módulos, respondía a las necesidades de formación para el ejercicio de la docencia e incluía la mentorización del novel por parte del

profesorado experimentado. Y la valorización del trabajo de los profesores noveles se realizaba mediante un sistema de evaluación continua que se recogía en un documento que elaboraba cada profesor, el portafolio docente.

Para la investigación procedimos a la selección de la muestra y de los participantes al estudio. Para ello, partimos de una muestra inicial de 30 profesores que habían cursado el postgrado en la edición 2009/2010. Además contamos con la opinión de la coordinadora del curso sobre otros posibles participantes pertenecientes a ediciones anteriores. Para la selección de los sujetos participantes se tomaron en consideración los siguientes criterios: el área disciplinar, la facultad de pertenencia y el género. Finalmente la muestra de informantes ha sido compuesta por diez profesores/as noveles, tal y como se puede constatar en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Informantes claves en el estudio*

PROFESOR/A	FACULTAD O ESCUELA UNIVERSITARIA	GENERO	CATEGORÍA PROFESIONAL
Prof. 1	Facultad de Biología	H	Colaborador
Prof. 2	Facultad de Pedagogía	H	Ayudante
Prof. 3	Facultad de Pedagogía	M	Ayudante
Prof. 4	Facultad de Pedagogía	M	Asociada
Prof. 5	Facultad de Pedagogía	M	Asociada
Prof. 6	Facultad de Biblioteconomía y Documentación	H	Asociado
Prof. 7	Facultad de Psicología	H	Ayudante
Prof. 8	Escuela Universitaria de Estudios Empresariales	H	Asociado
Prof. 9	Escuela Universitaria de Enfermería	M	Lectora
Prof. 10	Facultad de Derecho	M	Ayudante

3.2. INSTRUMENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

El principal instrumento de recogida de información fue la entrevista en profundidad. En concreto, a cada informante se le hacía una entrevista estructurada con preguntas abiertas. Nos interesaba su opinión acerca de lo que significa para ellos el contexto europeo actual de la educación superior, o expresado de otra manera, que significa ser profesor novel en el Espacio Europeo de Educación Superior, cómo se viven por parte del profesorado los cambios paradigmáticos en sus respectivas docencias y, sobre todo, como se valora la docencia en su departamento.

Por otro lado nos interesaba averiguar la valoración que realizaban de la formación recibida en el curso de postgrado y las implicaciones de la misma en la mejora y la innovación de la propia práctica docente.

Mostramos a continuación algunas de las preguntas planteadas:

Tabla 2. *Preguntas en la entrevista en profundidad.*

-
- ¿Qué significa para ti el llamado proceso de Bolonia?
 - ¿Cómo es considerada la docencia en tu ámbito académico?
 - ¿Cuál crees que debería ser el papel de los Departamentos en la mejora de la docencia?
 - ¿Cuáles son los tres aspectos que valoras como más positivos en un docente? ¿Y los tres más negativos?
 - ¿Qué aprendizajes significativos o competencias te ha generado la formación recibida en el postgrado? Has avanzado en tu proceso de formación?
 - ¿Qué aspectos de mejora y/o innovación has experimentado en tu práctica docente tras este proceso formativo?
 - ¿Cuáles son tus necesidades para continuar el proceso de formación y desarrollo profesional?
 - ¿Cuáles crees que son los retos actuales y de futuro de la formación docente del profesorado universitario?
-

Una vez recogida la información se procedió al análisis de contenido. Para ello, hemos seguido un enfoque de análisis deductivo-inductivo, es decir partimos de un mapa previo de categorías que han sido, como denomina Cisterna (2005) las categorías apriorísticas, es decir, previas a la recogida y el análisis de la información. En el proceso de codificación y categorización de los significados de los pensamientos y percepciones de los informantes claves surgieron, de manera inductiva y emergente, nuevos datos que se interrelacionaron y complementaron con las categorías deductivas previamente elaboradas.

A partir de aquí, en la primera fase del proceso de análisis se establecieron dos núcleos temáticos que se estructuraron a su vez en categorías de análisis. Las dos dimensiones fueron: a) El Espacio Europeo de Educación Superior y la docencia universitaria b) La formación pedagógica del profesorado principiante.

De estas dimensiones derivaron las siguientes categorías de análisis:

Tabla 3. *Dimensiones y categorías de análisis*

DIMENSIONES O NUCLEOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS DE ANÁLISIS
El Espacio Europeo de Educación Superior y la docencia universitaria	Proceso de implementación del EEES: percepciones del profesorado Concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje Responsabilidades docentes Metodología de enseñanza-aprendizaje Cambio y mejora de la práctica docente
Formación docente	Valoración de la formación docente inicial Conocimientos profesionales adquiridos Competencias o capacidades desarrolladas Necesidades e inquietudes sobre la labor docente Actividades de formación y perfeccionamiento docente Promoción y gestión de la calidad docente

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El sistema de notación que hemos utilizado para identificar los fragmentos de las transcripciones queda reflejado en los siguientes ejemplos: “P1” y “P2”, donde “P” significa profesor/a y “2” número de orden asignado para garantizar el anonimato de las respuestas.

4.1. LA IMPLEMENTACIÓN DEL EEES Y LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO

Un primer aspecto sobre el cual los profesores y profesoras han opinado se refiere al proceso de implementación del EEES en el sistema universitario actual. Concretamente, han intentado dar respuesta a la pregunta *¿Qué significa para ti el llamado proceso Bolonia?*, manifestando sus percepciones sobre las consecuencias que tiene para las universidades. Las respuestas a la pregunta planteada nos han permitido identificar distintos tipos o categorías de percepciones que, a continuación, analizamos con detenimiento.

Para empezar, constatamos que la mayoría de profesores entrevistados coincide que estamos ante un cambio que, inicialmente, ha generado confusión, incertidumbre, además de reacciones encontradas.

Para mi Bolonia significa un plus de incertidumbre, ¿no?...Porque de alguna forma no tenemos un modelo a seguir, es decir, somos los primeros que lo aplicamos...(P8).

Otra opinión complementa la anterior y considera que:

Bolonia, como todo proceso de cambio, genera rechazo y temor. Pero ya no podemos echarnos atrás. Estamos en un proceso que debemos afrontar y ya sólo cabe que nos informemos (P3).

Adentrándonos en el tema de las consecuencias de la implementación del EEES en las universidades españolas, constatamos que, una primera categoría de percepciones u opiniones casi unánimes hace referencia, sobre todo a los principales cambios y retos a nivel de docencia universitaria.

Somos conscientes de que los actuales cambios y desafíos del EEES no pasan por delante de las aulas universitarias sin llamar rigurosamente a sus puertas (P10).

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

En pocas palabras, se trata de un cambio de cultura sobre el modo de enseñar en la universidad. Y la percepción del profesorado entrevistado, con respecto a ese tipo de cambio, no es nada optimista. Las razones de tal visión se reflejan de una manera relevante en las siguientes palabras de una profesora principiante:

Este sistema de aprendizaje centrado en el estudiante se plantea a coste cero – con los mismos espacios y recursos y el mismo profesorado-, y manteniendo grupos con un número de estudiantes que hace casi inviable –a no ser con grandes dosis de imaginación y dedicación al entorno virtual del profesorado- introducir cambios (P4).

Así, se destaca que no se trata solamente de un cambio que se propugna a nivel de estructura y organización de la universidad, sino que afecta a una cultura tradicional del trabajo docente, a las maneras asentadas y naturalizadas de concebir la docencia en la universidad española. Por eso, el cambio, en los primeros momentos del proceso de implementación de Bolonia se percibe sobre todo, desde el incremento de trabajo, por las horas de dedicación que reclama. Quizás, la causa de la percepción de incremento de trabajo se debe, entre otras, a que la distribución de la carga docente que sigue pensando en términos de una “racionalidad pre-Bolonia”. En este sentido, decía un profesor:

Estamos muy acostumbrados a unas clases magistrales y seguimos teniendo unos grupos muy grandes. Y claro, cuando empiezas a mirar todo eso, el tema del trabajo, de las actividades de aula, del seguimiento, la evaluación continua, la participación del alumnado, es que no podemos. Estamos entrando en un sistema para el cual no estamos preparados... (P6).

Por otra parte, más allá del cambio en la manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, tan señalado reiteradamente en muchas otras revisiones y en la literatura especializada, una segunda aproximación a las percepciones del profesorado entrevistado, sorprendentemente hace referencia a “los estudiantes”:

Bolonia significa también cambios en los estudiantes: Nosotros tenemos que formar gente que tenga ganas de aprender (P1).

La realidad cotidiana y algunos datos recientes indican que el número de estudiantes que acuden a la universidad hoy en día se triplicó en comparación con hace treinta años. Sin pretender ahondar en este tema consideramos, a nuestra manera de entender, que las razones de este cambio son de diversa índole, desde factores demográficos, hasta factores institucionales, sociales y culturales. A este cambio cuantitativo se ha de añadir que el alumnado que llega a las aulas universitarias presenta un perfil diferente con otro tipo de intereses, preocupaciones y saberes. Los profesores participantes al estudio señalan esto en los siguientes términos:

Es un tópico común afirmar que la generación de estudiantes que nos llegan a las aulas es diferente y que están mal preparados. Quizás sí que quieren aprender, pero no de la manera en que se les enseña. Los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad, lo que nos determina cambiar completamente el chip y buscar nuevas fórmulas que favorezcan su disposición para aprender... (P9).

Finalmente, de los relatos de los profesores, emergen otros dos temas o reflexiones en torno al proceso del EEES: la internacionalidad de la Universidad y cambio en lo que se comienza a valorar de la productividad académica o científica de los docentes.

El primer tema tiene que ver con el reto de afrontar la internacionalización de la universidad, de situarla a la altura de las que son reconocidas como mejores universidades del mundo:

Una de las mayores diferencias de España con respecto al resto de Europa es su enfoque marcadamente regional. Operar a escala europea no se considera una prioridad estratégica, aunque la cooperación con el resto del mundo, fundamentalmente Iberoamérica, alcanza un valor más alto que el de la media europea (Smidt, 2008, p. 46).

Y el segundo tema tiene que ver con el cambio en lo que se *comienza a valorar de la actividad docente*. Un concepto de moda, de connotación economicista y muy incorporada en los procesos de valoración y promoción del profesorado es el de productividad en la vida académica. Tal y como constatan algunos docentes, a los profesores en la comunidad académica se les conoce por sus publicaciones (libros y artículos en revistas de impacto) y /o asistencia a eventos internacionales. He aquí una reflexión interesante sobre este tema:

Estos aspectos tienen su importancia tanto para el desarrollo profesional individual, como colectivo pero reducen la dedicación necesaria para llevar a cabo de manera adecuada las tareas docentes (P5).

4.2. VALORACIÓN Y ÁMBITOS DE IMPACTO FORMATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DEL PROFESORADO

Muchas son las cuestiones que deben plantearse al realizar un estudio sobre el impacto o la valoración de un proceso formativo: ¿Qué aprendizajes a nivel de conocimientos y competencias ha generado en el profesorado participante?; ¿Qué incidencia tiene la formación recibida en la calidad docente?, etc.

En general, la valoración que el profesorado principiante hizo de la formación recibida fue muy positiva. Teniendo en cuenta que el periodo analizado coincidió con la puesta en marcha del EEES, como lo venimos comentando, su preocupación

principal estaba relacionada con todos los aspectos relacionados con el mismo y los cambios que su aplicación implicaba.

De sus comentarios, cabe destacar los siguientes aspectos:

En primer lugar, la formación docente recibida les obligó a realizar una *reflexión sobre su propia práctica y filosofía docente*. A ello corroboró también el hecho que los profesores tenían que elaborar un portafolio docente que, en el caso del postgrado analizado, tenía un diseño y una estructura orientada a recoger su reflexión personal sobre la formación recibida y la propia actuación docente. En definitiva, la formación recibida y el portafolio docente le sirvieron al profesorado de apoyo para formar una cultura de organización de su propia práctica docente. He aquí una afirmación muy sugerente en este sentido:

...este esfuerzo de reflexión y sistematización por escrito me ha servido para ordenar los diferentes "inputs" que he vivido e intuido en estos cursos donde el ritmo frenético de preparación de las clases no me ha permitido centrarme para profundizar y reflexionar sobre las implicaciones de una clase que no ha funcionado, de una material docente que hace falta mejorar o de un feed-back positivo o negativo de los estudiantes (P2).

Por otra parte, valoraron especialmente la posibilidad que les ofrecía la formación de conocer y profundizar sobre temas pedagógicos y didáctico-metodológicos.

Este postgrado era necesario, ya que nos permitió cubrir un vacío en la formación pedagógica, que difícilmente podría subsanarse de otra manera, salvo la experiencia docente y la realización de diversos cursillos... (P5).

Llegados a este punto, se ha de mencionar que, para los docentes que provienen de otro ámbito disciplinar que no fuera la psicopedagogía, la experiencia vivida en el postgrado significó una gran oportunidad. Estos profesores son conocedores de un ámbito científico, empiezan a dominar el conocimiento disciplinar de esa materia, pero carecen de una formación pedagógica y de unos conocimientos didácticos que les permitan ejercer con éxito la función docente. Es por ello que el postgrado les proporcionó un amplio y rico aprendizaje sobre el oficio de enseñar en la universidad y, en algunos casos, significó una auténtica “revolución” didáctico-metodológica por la novedad que representaban esos temas relacionados con el ejercicio de la práctica docente.

No obstante, para los profesores que provenían del ámbito de la psicopedagogía, las sesiones formativas del postgrado no han significado una gran novedad ya que los conocimientos pedagógicos abordados representan el contenido de trabajo de su quehacer profesional, pero aun así, les ayudó a consolidar y a completar algunos aprendizajes sobre su actividad docente.

Había algunas clases, sesiones que no me eran muy interesantes o quizás ya las tenía muy oídas, porque como yo vengo de Pedagogía, muchas cosas ya las hemos hecho, y si yo me reciclo en un curso pues me repiten muchas cosas, pero habían otros temas que me interesaban, por ejemplo lo del Espacio Europeo que había oído cosas, pero me gustó que me lo explicaran, o como dinamizar un fórum también me intereso mucho (P4).

Por último, un buen número de “noveles” consideraba bastante decepcionante que la docencia no tuviese el apoyo y el reconocimiento institucional que sería deseable para afrontar los retos derivados del EEES.

Asimismo, la falta de estabilidad en la universidad y la poca valoración de la docencia en los procesos de acreditación profesional “obligan” al profesorado a priorizar la investigación ya que ésta le permite ascender en la carrera profesional. En la actualidad y haciendo caso de los requerimientos que exigen las agencias de evaluación para promocionar, la docencia no es, hoy por hoy el factor o mérito mejor considerado. He aquí las reflexiones de una profesor/a sobre este tema:

Si yo supiera que haya un poco de estabilidad, pues me dedicaría más a la docencia, replantearía las asignaturas,...entonces claro, esto está repercutiendo en que, hasta que no esté fija, decir, yo no me meto a organizar cursos o a organizar nuevos programas, asignaturas... porque no me evaluarán esto... (P9).

Concluyendo, los profesores reconocían que la experiencia de haber participado en el curso de iniciación en la docencia universitaria había valido la pena, a pesar de las muchas horas de dedicación por asistir y participar a clases, como también por elaborar un portafolio docente, como requisito obligatorio para la aprobación y acreditación del mencionado postgrado. También valoran la mentoría del profesorado experimentado.

La experiencia ha representado una oportunidad de aprender, compartir nuevos modelos de trabajo y vivir nuevas experiencias relacionadas con la labor docente y las inquietudes que genera el ejercicio de la práctica docente. En la siguiente figura, sistematizamos los principales ámbitos formativos y de aprendizajes que generó la experiencia de postgrado de formación docente inicial:

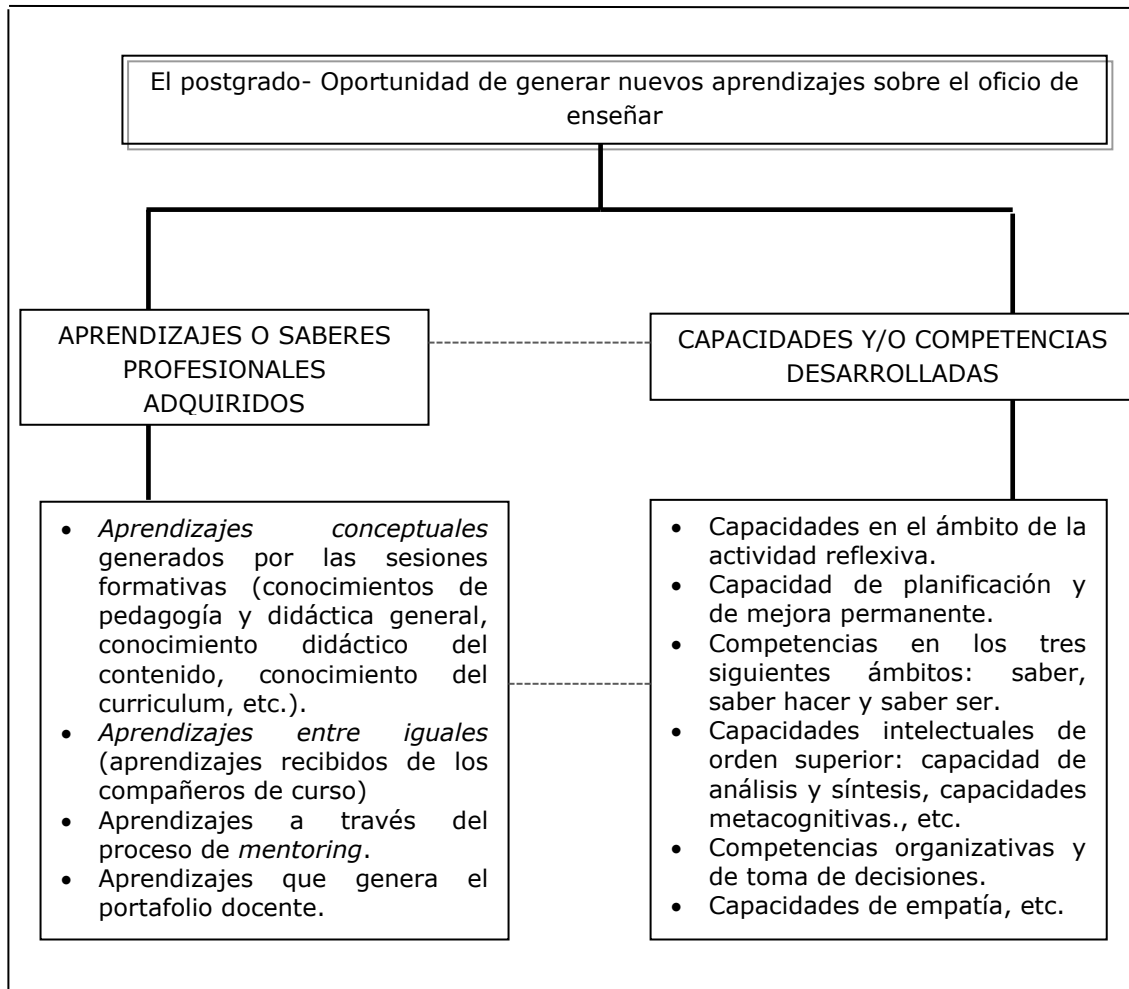


Figura 1. *Aprendizajes que genero la formación docente inicia*

Son múltiples, como hemos visto, los conocimientos y los aprendizajes acumulados por parte del profesorado principiante en relación con la docencia universitaria. Un trabajo anterior realizado por Tardif (2004) coincide con algunas de las características importantes de estos saberes profesionales. A saber:

- *Los conocimientos profesionales de los docentes “son temporales en tres sentidos”:*
 - En primer lugar, una parte importante de lo que los maestros saben sobre la enseñanza, sobre los papeles del docente y sobre cómo enseñar, proviene de su propia historia de vida y sobre todo, de su historia de vida escolar (p.192).

- En segundo lugar, se adquieren con mayor fuerza en los primeros años de práctica profesional.
- Por último “se utilizan y desarrollan en el ámbito de una carrera, es decir, de un proceso de vida profesional de larga duración del que forman parte dimensiones de identidad y de socialización profesional así como fases y cambios” (p.193).
- *Los conocimientos profesionales son plurales y heterogéneos.* Las explicaciones son las siguientes: provienen de diversas fuentes; tienen cierta utilidad y no todos los tipos de conocimiento se utilizan para alcanzar diferentes tipos de objetivos. En lo que a nuestra propia experiencia se refiere, constatamos que estos tienen una utilidad pragmática, es decir el docente principiante los necesita en el ejercicio de su propia práctica docente.
- *Los conocimientos profesionales están personalizados y situados.* Es decir que “no suele tratarse de saberes formalizados, de saberes objetivos, sino de saberes apropiados, incorporados, subjetivados, saberes que es difícil disociar de las personas, de su experiencias y situación de trabajo” (p.195).

5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Este estudio es una primera aproximación para explorar algunas dimensiones y aspectos que configuran la formación inicial del profesorado universitario principiante en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Como hemos visto, los cambios introducidos por el EEES modifican de manera sustancial la formación inicial del profesorado, con el objetivo de promover un cambio de modelo docente y mejorar la calidad de la enseñanza superior. De igual manera, hemos podido constatar a través de este estudio qué significa para el profesor principiante el proceso de Bolonia y cómo a lo largo de estos últimos años de

implementación ha ido necesitando toda una serie de aprendizajes, conocimientos y mecanismos de adaptación a este nuevo sistema.

Con respecto a la formación recibida en el postgrado constatamos que la valoración que el profesorado principiante hizo fue muy positiva. Cada docente, en función de sus inquietudes, intereses, necesidades y ámbito de conocimiento construye su experiencia formativa y con ella consolida su identidad docente.

Asimismo, cabe señalar y tener presente que, de alguna manera, los profesores universitarios del contexto español han podido introducirse en las tareas de investigación a través de su implicación en los programas de doctorado, pero nadie les ha enseñado cómo impartir una clase, elaborar un programa de la asignatura, preparar un examen, reflexionar sobre la actuación en el aula, etc. Por lo tanto estos aspectos de la práctica docente y otros más han sido señalados por el profesorado entrevistado como aprendizajes significativos que les ha generado la participación en el postgrado.

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

No obstante esto, consideramos que los programas de formación inicial tales como el que hemos analizado en el presente estudio son convenientes y pueden contribuir al hecho que el profesorado aborde en mejores condiciones su tarea docente, pero no son suficientes. Y a la pregunta: *¿Qué haría falta más, como retos*

actuales y de futuro de la formación docente?, los profesores principiantes han encontrado las siguientes respuestas:

- Crear comunidades de práctica y redes formales e informales de intercambio de experiencias y difusión de iniciativas, creación conjunta de conocimiento.
- Promover la formación en los propios departamentos a través del fomento de los procesos de mentoría y aprendizaje entre iguales.
- Aprovechar los espacios naturales de aprendizaje que ofrecen los departamentos para reflexionar sobre la realidad, analizarla y construir pautas y orientaciones que permitan afrontar mejor la docencia, consolidar, renovar o ajustar las viejas prácticas eficaces e innovar y formular propuestas desde la práctica. O, dicho de otra manera, la dinámica diaria de trabajo y la cultura docente de cada departamento y facultad son fuente de creación de identidad docente y espacios de formación continua y autoformación del profesorado.

Para finalizar, podríamos decir que las alternativas a una diferente formación inicial pasarían por:

- Mejorar el funcionamiento de las Facultades y Departamentos (sobre todo el trabajo organizativo, la comunicación, la autonomía, la participación y la toma de decisiones entre el profesorado), desarrollando y participando en programas en contextos no personalistas aportando al profesorado elementos para su autoformación (experiencias, publicaciones pedagógicas, formación a distancia...).
- Generar procesos institucionales por parte de las universidades para que el profesorado novel desarrolle, más allá de los cursos estándar, un conocimiento pedagógico profesional y un pensamiento práctico, es decir, un proceso continuo de formación, un análisis teórico, una adquisición de

capacidades, un contraste de ideas, una capacidad creativa de intervención.

Y sensibilizar y corresponsabilizar al profesorado principiante y experimentado en la importancia de esa formación. Si no existe preocupación de mejora, actitudes positivas institucionales y políticas respecto a la formación, redes de relación para el conocimiento e intercambio de innovaciones didácticas y propuestas alternativas, la formación servirá para muy poco o únicamente para la inhibición o para acreditar algún mérito académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campos, J. A. (2012) (Coord.). *La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: ICE-Octaedro.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.

Colén, M., Cano, E., Lleixà, T., & Medina, J. L. (junio, 2000). Las necesidades formativas del profesorado universitario novel para el ejercicio de la función docente. Ponencia presentada en el 1er Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación”, Barcelona, España.

Cruz Tome, M. A. (1999). *El Programa de Formación Inicial para la Docencia Universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid*. Recuperado de <http://www.ub.es/forum/sadu.html>

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 17-30.

Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Boletín de la RED-U*, 2 (1), 33-44.

- Fondón, I. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Formación Universitaria*, 3 (2), 21-28.
- Goodlad, S. (1997). Responding to the perceived training needs of graduate teaching assistants. *Studies in Higher Education*, 22 (1), 83-92.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Goodson, I., & Hopkins, D. (1998). *International Handbook of Educational Change*. Nueva York: Kluwer.
- 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 Curriculum y Formación del Profesorado*, 15 (3), 213-241.
- Hernández, M.L et al (Eds.) (2003). *Marco General para la Integración Europea*. Barcelona: AQU.
- Kalivoda, P. et al (1994). Nurturing faculty vitality by matching institutional interventions with career-stage needs. *Innovative Higher Education*, 18 (4), 271-294.
- Kugel, P. (1993). How Professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education*, 18 (3), 315-328.
- Marcelo, C., & Mayor Ruiz, C. (2000). Aterriza como puedas: profesores principiantes e iniciación profesional. En T. Hornilla (Eds.), *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

- Martin-Gutiérrez, A., Conde, J., y Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de docencia universitaria, REDU*, 12 (4), 141-160.
- Nyquist, J., & Sprague, J. (1998). Thinking developmentally about Tas. En M Marincovich, J. Prostko & F. Stout (Ed.), *The Professional Development Graduate Teaching Assistants*. London: Anker Publishing Company.
- Pol, C., y Rodríguez, M. L. (2014). Muta me meta mu, tu eres yo, yo soy tú, o la relación dialógica entre el profesorado señor y el profesorado novel universitaria. *En Clave Pedagógica*, 13, 115-125.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: American Educational Research Association.
- Robertson, D.L. (1999). Professors perspectives on their teaching: a new construct and development model. *Innovative Higher Education*, 23, (4), 271-294.
- Sánchez, M. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.
- Smidt, H. (enero, 2008). La universidad española en el contexto europeo. Algunos resultados del informe Trends V. Ponencia llevada a cabo en IX Foro ANECA, Almagro. Recuperado de http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_9foro.pdf
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Valli, L. (1992). Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement. *Action in Teacher Education*, XIV, (1), 18-25.

La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios?

Vera, J. (1988). *El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*. Valencia: Promolibro.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.

Vonk, J. (1996). Teacher induction: an essential element at the start of teachers careers. *Revista Española de Pedagogía*, 200, 5-25.