

## **EL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL: ESTUDIO TEÓRICO DE SU PROCESO DE INDUCCIÓN O SOCIALIZACIÓN PROFESIONAL**

**Zoia Bozu**

Universidad de Barcelona. Grupo Fodip (Formación Docente e Innovación Pedagógica  
Dpto. de Didáctica y Organización Escolar)

**Resumen.** El propósito de este artículo es proporcionar una recopilación teórica y reflexiva acerca de la temática del profesorado universitario novel y su proceso de inducción o socialización profesional. La etapa de socialización profesional que viven los docentes en el inicio de su carrera, ha sido objeto de análisis sobre todo en el contexto anglosajón y existe una amplia literatura especializada sobre el tema en el ámbito de la enseñanza no universitaria. En este trabajo nos apoyamos y mencionamos estas referencias para poder, finalmente, contextualizar esta problemática al ámbito universitario.

**Palabras clave:** profesor novel, formación del profesorado, inducción a la docencia.

## **O PROFESSORADO UNIVERSITÁRIO INICIANTE: ESTUDO TEÓRICO DE SEU PROCESSO DE INDUÇÃO OU SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL**

**Resumo.** O propósito deste artigo é proporcionar uma coletânea teórica e reflexiva sobre a temática do professorado universitário iniciante e seu processo de indução profissional. A etapa de socialização profissional que vivem os docentes no início de sua carreira foi objeto de análise sobretudo no contexto anglo-saxão e existe uma ampla literatura especializada sobre este tema no âmbito do ensino não universitário.

Neste trabalho nos apoiamos e mencionamos estas referências para poder, finalmente, contextualizar esta problemática no âmbito universitário.

**Palavras-chave:** professor iniciante, formação do professorado, indução à docência.

## THE BEGINNING UNIVERSITY TEACHER'S: THEORETICAL STUDY OF HIS PROCESS OF THE PROFESSIONAL INDUCTION

**Abstract.** The purpose of this paper is to provide a theoretical and reflective overview about beginning university faculty and the induction process to practice. The professional socialization stage through that teacher live at the beginning of their careers has been an object of analysis especially in the North-American context and exist a wide specializing literature on settings different to universities. This work is based on those ideas in order to contextualize these issues to the university setting.

**Key words:** beginning teacher, teacher training, induction process to practice.

### INTRODUCCIÓN

Hoy más que nunca la profesión de la docencia universitaria enfrenta diversos retos. Y uno de ellos es el de la formación del *Profesorado Novel*.

En las últimas décadas se ha manifestado mucho interés por el estudio de la problemática del profesorado novel y de su proceso de inducción en la docencia mediante la formación, y prueba de ello son los múltiples estudios, investigaciones y experiencias que se han producido o se están produciendo y analizando en el campo universitario.

*Preocuparse* por la formación de los profesores Noveles es fundamental para el sistema educativo porque en estos primeros años se forman y se consolidan la mayor parte de los hábitos y de los conocimientos que utilizarán en el ejercicio de la profesión docente.

Prestar atención al período de iniciación o de inducción profesional es una inversión rentable, tanto desde el punto de vista de la permanencia del profesorado en la enseñanza, como de la responsabilidad de asegurar una enseñanza de más calidad, con profesionales mejor preparados (C. Marcelo, 1999).

En el año 2005, *Save the Children* de Suecia realizó en América Latina, un concurso de ensayos: "La Educación en Escenarios Latinoamericanos Futuros". El tema ganador de este concurso fue "El profesor Novel", lo que muestra la existencia de una preocupación por estudiar y conocer más de cerca esta compleja problemática del inicio en la carrera universitaria, dado que es una etapa importante en el proceso del desarrollo profesional, en la que, aparte de dudas, inquietudes y dificultades por las que atraviesa el profesor principiante, se ponen las bases del conocimiento profesional que permitirá al profesor novel afrontar los retos del quehacer educativo.

Es tanta la preocupación por esta temática de estudio que un grupo de varios profesores universitarios de distintas universidades españolas (AENUI- Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática) elaboraron al inicio del año 2006 un guía para el profesor novel, en la que el lector puede encontrar 70 consejos que pueden servir de ayuda al profesor novel en su labor de dirigir el aprendizaje de sus alumnos, contando con un bagaje algo más amplio que la simple intuición. Aunque este libro no contempla muchos aspectos de la docencia universitaria, los autores de la “*Guía para el profesor novel*”<sup>1</sup> proponen un arsenal de consejos concretos y aplicables y unas actuaciones directas que la propia experiencia les ha mostrado ser importantes y útiles.

Por otra parte, las investigaciones realizadas sobre los inicios en la profesión docente, señalan que una mayoría de los profesores principiantes vive su primer año de trabajo en la enseñanza como una experiencia problemática y estresante. También durante el primer año, los profesores desarrollan su propia identidad profesional: un autoconcepto sobre cómo soy yo como profesor, y, al mismo tiempo, tienen que aprender a utilizar los recursos personales de que disponen para enfrentar con éxito las situaciones de enseñanza. Durante este primer año se produce un proceso de cambio y de reorganización de los conocimientos, valores, actitudes y conceptos que el profesor ha ido desarrollando durante su proceso de formación inicial, hasta que el profesor principiante logra desarrollar su propio estilo de enseñanza.

Aprovechamos la introducción al presente artículo para aclarar el siguiente aspecto: en los inicios a los apartados que configuran este artículo, estudiamos y hacemos referencia a la problemática de “profesor novel” en general, dado que la literatura sobre el tema nos ofrece mucha bibliografía y muchos estudios sobre el profesorado novel no universitario. Nos apoyamos y detallamos estas referencias dado que la problemática aunque diferente, en algunos aspectos es muy común con la del profesorado novel de la enseñanza universitaria.

## **APROXIMACIÓN AL CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL**

Empezamos este apartado con la definición del concepto de “profesor novel” en general, para introducirnos poco a poco en el ámbito universitario y aproximarnos a lo que significa ser profesor universitario novel.

La investigación sobre el profesorado novel es un tópico muy estudiado actualmente en el ámbito de la formación de profesores. Dentro de la bibliografía revisada, tanto en inglés como en español, encontramos una gran variedad de vocablos para referirse al profesor “Novel”. Se habla por ejemplo de principiante, inexperto, joven, “nuevo”, neófito, entre otros. A continuación hacemos una aproximación al

---

<sup>1</sup> Para más información consúltese la pagina Web: <http://bioinfo.uib.es/~joemi/aenui/novel/novel.pdf>

concepto que emplearemos a lo largo de este trabajo y describimos algunas características del profesorado universitario novel.

Se considera novel cualquier aspirante a un lugar de trabajo que realiza un proceso de formación inicial, que comienza a ejercer un oficio u otra actividad y es todavía inexperto en ella.

Bajo este prisma, nos situamos ante una definición que entiende el novel como una persona generalmente joven, sin experiencia, que aprende un arte, oficio o facultad o que empieza una actividad por primera vez.

“En algunos casos, novel se utiliza como antónimo de profesional, para descalificar una determinada actuación en que se refleja una cierta inseguridad, descontrol o ausencia para las habilidades necesarias para la dicha ejecución“(González Sanmamed, 1999 en M. Feixas, 2002, p. 261).

En el terreno educativo, el profesor o profesora novel es aquel recién graduado de la universidad que imparte docencia por primera vez en una institución educativa. Se caracteriza por tener poca o ninguna experiencia docente previa. Normalmente, el único contacto con niños o jóvenes es el adquirido durante las prácticas que se realizan a lo largo de la formación inicial universitaria, en general en el último curso de la carrera o en la mayoría de casos, en tutorías o clases particulares, sustituciones, etc.

Para Vera (1988, 44) “el profesor principiante es una persona, generalmente joven, que se encuentra en un momento de transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas a lo largo de tres años de estudios teórico prácticos, y la puesta en acción de lo aprendido en el marco real de la intervención pedagógica”.

Si nos introducimos en la etapa universitaria encontramos que el profesor novel es un profesor joven, con alguna experiencia profesional y con menos de 3 o 5 años de experiencia docente en una institución universitaria (Feixas, M., 2002).

Los profesores universitarios noveles inician su carrera docente y sus primeras experiencias en la Universidad como postgraduados dentro de un programa de doctorado. Es el caso de los becarios predoctorales (BRD, FI y FPU)<sup>2</sup> y de los profesores ayudantes en las universidades españolas y de los “gratuate teaching assistants” (GTA) en los Estados Unidos y en el Reino Unido. Durante ese período formativo (los estudios de doctorado) tienen que trabajar como docentes “novatos”, ofreciendo soporte en la docencia a los profesores titulares y experimentados del departamento.

---

<sup>2</sup> El significado de las siglas es el siguiente: BRD- Beca de formación en recerca y docencia que la otorga generalmente la Universidad; FI- Beca de Formación en Investigación (en el caso de Cataluña, la otorga la Generalitat de Catalunya) y FPU- beca del MEC de formación del profesorado universitario.

Gibbs y Habeshaw (1989, p. 15), autores que trabajan desde 1975 en la temática de la formación inicial para profesores noveles, caracterizan la angustia que padecen los novatos en esa primera etapa de la carrera docente, de la siguiente manera:

*Los profesores noveles universitarios...a menudo encuentran que enseñar en la universidad es un reto, a veces un reto demasiado grande. Han tenido experiencias con profesores aburridos cuando eran estudiantes y no quieren terminar como ellos. Están dispuestos a hacer lo que haga falta para ser buenos docentes, pero cuando se encuentran con las presiones y angustia de la enseñanza, se preguntan si podrán asumirlo.*

Por otra parte, Henkel (2000 en Knight, 2006) en un estudio realizado en las universidades de Gran Bretaña, describe como ser un “profesor nuevo” ha cambiado durante las últimas décadas, dado que la enseñanza universitaria ha cambiado también y lo seguirá haciendo. El autor mencionado hace un breve repaso del “riesgo de ser profesor nuevo” tanto en la “edad de oro”, es decir en la década de los 60 y 70 como también en los decenios 1980 y 1990.

Con respecto a la década de los años 60 y 70, en Gran Bretaña, la experiencia de llegar a ser profesor novel era “de otra época...una época dorada en la que los individuos tenían libertad para perseguir sus propios objetivos a su propio ritmo” (Henkel en Knight, 2006, p. 56). La conclusión a la que se llega en ese estudio es que acceder a una plaza de docente era relativamente fácil y que el profesorado novel no tenía que cumplir con la función investigadora, “aunque las personas investigaban por su propio interés o como base de su enseñanza” (p. 57).

En cambio, la situación del profesorado novel en las décadas de 1980 y 1990 es totalmente otra. Según el mismo autor, los profesores noveles tenían “una idea más sofisticada de las exigencias de la carrera universitaria y de las destrezas y conocimientos necesarios para tener éxito” (p. 57).

La situación vivida por los profesores noveles en esa etapa está reflejada y caracterizada de la siguiente manera:

- El acceso a una plaza permanente significaba “pagar un precio” por ello: “los científicos tenían que desarrollar hasta 10 años de trabajo postdoctoral antes de acceder a una plaza permanente, si acaso la conseguían”.
- El contexto o la condición de acceso y promoción académica era el de los contratos de corta duración.
- La competitividad en el ámbito de las publicaciones era muy común.
- La importancia del establecimiento de redes y de ser reconocido como miembro de la comunidad de práctica.

- La necesidad de “incorporar la teoría y las prácticas de la pedagogía a sus enfoques de la enseñanza” debido a los criterios de promoción de las comisiones de contratación que buscaban pruebas de competencia docente.
- La existencia de tensión entre el imperativo de ser buenos investigadores y la “necesidad mercantil” de que fuesen apreciados como buenos profesores, etc.

En definitiva, la situación descrita por Henkel (2000) y recogida por Knight (2006) con respecto a la experiencia de convertirse en profesor novel en las décadas anteriores, en Gran Bretaña, no se difiere en nada de la situación y de la experiencia actual, en España o en otros países europeos, de ser profesor novel y de tener posibilidades de promoción y estabilidad académica.

En realidad, lo tienen difícil no tanto los profesores noveles que viven en una etapa de transición de alumnos a profesionales de la enseñanza, llena de inquietudes y necesidades, sino también las instituciones universitarias que se encuentran en una situación de competir “por dinero, estudiantes y reputaciones”.

Esta etapa o momento de transición con dudas, inquietudes, angustias que experimentan y viven los nuevos docentes en los inicios de su carrera profesional, ha sido profundamente estudiada y existe una extensa literatura especializada sobre el tema.

Precisamente, esta compleja problemática del inicio o de la socialización en la carrera docente, con sus múltiples preocupaciones y características específicas, será nuestro objeto de estudio y análisis en los siguientes apartados.

## **LA INDUCCIÓN O SOCIALIZACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL**

### **El proceso de inducción: Conceptualización**

*¿De que hablamos cuando hablamos de “inducción”?*

Comenzamos el análisis de esta problemática con la conceptualización del término “inducción” en general, y del proceso de inducción en la enseñanza no universitaria, en particular. Procedimos de tal manera por las siguientes razones: por una parte, debido a que encontramos una amplia y diversificada bibliografía sobre este problemática en la enseñanza no universitaria y, por otra parte, consideramos que las características y las notas definitorias de esa primera etapa de socialización profesional son bastante comunes con la etapa de socialización profesional en la enseñanza superior.

En palabras de Burke (1987, p. 9), “...la inducción es un proceso continuo y, como tal, se vuelve en un esfuerzo de desarrollo extremadamente importante. En este contexto, la inducción es tan importante para profesores experimentados como para los profesores principiantes”.

Existen varias definiciones del concepto de “*inducción*”, por lo tanto consideramos que es un concepto polisémico o que se puede definir de diferentes maneras, dependiendo de la óptica del definidor, o sea de su ideología y de su forma de ver el proceso de desarrollo profesional del docente con sus etapas y características específicas.

Las definiciones que analizaremos a continuación no son antagónicas sino más bien complementarias y la mayoría de los autores se agrupan en dos categorías: los que ven la inducción como una etapa de *transición de alumno a profesor* mediante un proceso formativo y sistemático de iniciación en la carrera docente y los que la ven como una *etapa del proceso de desarrollo profesional*.

Pasaremos a presentar y analizar las dos perspectivas que, en definitiva se complementan y se integran una a otra.

### 1) *Transición de alumno a profesor*

La iniciación en la enseñanza, es el lapso de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la *transición desde estudiantes a profesores*. Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante la cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un equilibrio personal. Es éste el concepto de inducción que asume el autor holandés Vonk (1996, p.15 citado por Marcelo, 2000): “*definimos la inducción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo...*”.

Esta primera perspectiva, que designa la fase de transición de alumno (licenciado) a profesor principiante, estipula también que, de forma sistemática y significativa y mediante un programa pre-establecido de soporte formativo, se le ofrece al profesor novel apoyo en su actividad docente para facilitar la inserción en la carrera y disminuir los eventuales efectos traumáticos de esta experiencia.

En definitiva, se habla de inducción como de un proceso mediante cual la institución propone un programa sistemático de apoyo a los profesores, para introducirlos en la profesión y ayudarlos a abordar los problemas, de modo que refuerce su autonomía o facilite su continuo desarrollo profesional.<sup>3</sup>

Estas acciones deliberadas, realizadas en la Institución con la ayuda de los profesores con experiencia y con la colaboración de las instituciones de formación inicial, pueden dirigirse tanto a los profesores principiantes como a los profesores con experiencia, sobretodo a los que recomienzan la carrera después de una interrupción o a los que cambian de escuela, de otro nivel de enseñanza o de alguna otra asignatura (Marcelo, 1988).

---

<sup>3</sup> Para una mejor definición conceptual de inducción véase: J. Wilson & J. D’Arcy (1987). *Employment conditions and induction opportunities. European Journal of Teacher Education*, 10 (2), 141-149.

## 2) *Proceso de desarrollo profesional*

Según Marcelo (2000), que ha estudiado la problemática del profesor novel, este periodo de formación es desarrollo profesional en la medida en que se pretende, mediante programas de iniciación en la docencia, que los profesores adquieran competencias y destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas para llevar a cabo una enseñanza de calidad.

Ray Bolam (1995, p. 613), autor inglés, dedicado también durante años al estudio del período de inducción, lo define como “*el proceso de apoyo y de formación que de forma creciente se ve necesario para el éxito en el primer año de enseñanza...Los profesionales tienden a estar interesados en la inducción al considerarla un período puente entre la formación inicial y la permanente, y por tanto un período que sirve de fundamento para el desarrollo profesional continuo*”

Para Perrenoud (1993, p. 56), la inducción es “*el inicio de la formación continua que acompañara al profesional durante toda su vida*”. En este sentido apunta que “sería ingenuo acreditar que la formación inicial puede ser el único motor de la profesionalización. Ella solo puede acompañar o preparar una evolución deseada por varios actores colectivos”.

En conclusión y apoyándonos en las palabras de Leslie Huling-Austin (1990, p. 535) “*la inducción hace parte de un continuo en la formación de un profesor, sirviendo de punto de unión entre la formación inicial y la formación continua, obedeciendo, como efecto, a una lógica de extensión de los programas de formación inicial en programas de desarrollo profesional*”.

Para el *profesorado universitario novel* la inducción se produce antes de entrar en la universidad como profesor novel. En esta etapa se valora y se le da importancia al conocimiento que ellos tienen sobre la práctica pedagógica: “Estos profesores han sido alumnos, en muchas ocasiones de los profesores que ahora son sus colegas y que van a participar en sus procesos de socialización. Han asistido a juntas de departamento, comisiones, juntas de facultad,...como representantes de alumnos. Tienen unas creencias sobre todo lo que les rodea y, ante todo, sobre rituales, ideología, mitos y creencias que sus colegas, de ahora, les han transmitido. Tienen una concepción de las características de sus colegas-sujetos socializadores-adquiridas a lo largo de los años que han sido alumnos y han estado por los pasillos y seminarios de los departamentos, lo que ciertos autores denominan “un aprendizaje de la observación” (Zeichner y Gore, 1990 en Benedito, 1995, p. 178).

Sin embargo, el mismo autor señala que no ocurre lo mismo en los ámbitos profesional y sociocultural y que, aunque son igual de importantes o incluso más que el pedagógico, han participado menos.

## **Características del periodo de “inducción”**

Apoyándonos en la bibliografía consultada y en los estudios que se realizaron sobre la problemática del profesor novel tanto en el ámbito nacional como internacional, destacamos dos aspectos importantes que caracterizan el periodo de inducción: por un lado, los aspectos “negativos” de esta etapa, es decir preocupaciones o dificultades que atraviesa el profesor principiante y, por otro lado, los aspectos “positivos”, entre los cuales evidenciamos las satisfacciones o los logros alcanzados por el profesor novel en el debut de su carrera profesional. Veamos detenidamente cada uno de esos aspectos.

Para muchos autores, este proceso de inducción está ligado a la socialización profesional del docente y a lo que ellos llaman “*choque con la realidad*”<sup>4</sup> (situación por la que atraviesan muchos profesores en su primer año de docencia y que describe su experiencia como tal). Este “choque con la realidad” se da cuando las expectativas y experiencias reales de trabajo no coinciden con las que el profesor generó en la universidad. El ajuste y la adaptación a esta nueva realidad suelen ir acompañados de lo que en la literatura especializada se denomina aprendizaje de autorreflexión, que es un tipo de aprendizaje dirigido al cambio y al autodesarrollo, en lugar del prescriptivo y estructurado de la universidad. La universidad suele ser un escenario académico alejado del mundo profesional en el que los contenidos, sobretudo a nivel conceptual, se priorizan sobre los procedimentales y actitudinales, al contrario de lo que sucede en el contexto profesional en el que prevalecen los procedimientos y las actitudes por encima de los contenidos.

En términos generales este periodo se caracteriza por la confrontación inicial con la compleja realidad del ejercicio profesional, con la transición de la vida de estudiante a la vida más exigente del trabajo.

En esta fase el profesor encuentra más *dificultades* y *resistencias* en su actividad docente; dificultades en como adaptarse a una nueva situación, que le transmite muchas veces una cierta inseguridad; resistencias por parte de la escuela, de los alumnos o de los profesores que integran una cultura comúnmente compartida y tácitamente aceptada.

Siguiendo a Borko (1986), Marcelo ha descrito la situación del profesor debutante como “un período de tensiones y aprendizajes intensivos, en contextos generalmente desconocidos, en que se ve abocado a adquirir conocimiento profesional, pero también esforzarse por mantener cierto equilibrio personal” (1999, p. 9). Por su parte, Imbernon (2004) ha ligado lo que experimenta el profesor debutante a dos “precariedades”, que se complementan para teñir sus primeras experiencias de un carácter algo negativo o insatisfactorio: la de la formación inicial básica, que no forma para las realidades que el futuro profesor va a encontrar en su ejercicio docente, y la de la vida profesional misma en la institución que es rutinaria y poco solidaria.

---

<sup>4</sup> Veenman (1984), ha sido quien ha popularizado el concepto de “shock de la realidad” aunque también se utilizan otros términos como “shock de la praxis” o “shock de la transición”.

Del análisis de estas “precariedades” evidenciamos la conclusión que la socialización profesional es o tendría que ser un aspecto clave en la consecuencia de una experiencia docente satisfactoria. Entendida como la adquisición de la cultura de la escuela, el aprendizaje de la enseñanza y la internalización de la realidad escolar, esta no afecta solo al profesor novel sino al conjunto de la institución educativa.

El aspecto de la satisfacción del profesor novel como la de cualquier otro docente es un problema que se ha de tener en cuenta porque afectará directamente a los resultados de su actuación como docente.

Gold (1997) que estudió el aspecto de la satisfacción en la carrera docente, analizada en relación al grado de retención de los profesores noveles en la profesión, destaca que esta depende de los siguientes factores (en Feixas, M., 2002):

- *Satisfacción de las necesidades psicológicas o ofrecer soporte emocional a los profesores.* Mentores o expertos y otros profesionales de la institución han de ofrecer soporte personal de tipo emocional y estímulos, pero también han de saber escuchar y querer compartir experiencias.
- *El tipo y la calidad de la educación recibida:* la preparación y las experiencias vividas durante los estudios universitarios mantienen una relación directa con el interés para continuar una carrera docente, y adoptar o rechazar modelos docentes recibidos.
- *El compromiso inicial de los profesores noveles versus la docencia* es considerado uno de los indicadores más significativos que influyen en la retención de los profesores noveles. Las primeras experiencias laborales y las circunstancias que se dan pueden ser referentes para entender las futuras decisiones de los docentes.
- *Los programas de desarrollo profesional* incluyen desde las primeras experiencias docentes hasta el tipo de soporte formativo recibido en el centro durante los primeros años. Los profesores encuentran grandes diferencias entre la idea preconcebida de lo que era enseñar y lo que realmente es.
- *La integración profesional y social en la docencia* y la calidad de la vida profesional de los docentes principiantes puede tener un impacto a largo plazo en su desarrollo profesional. El modelo que un profesor ha ido elaborando durante los primeros años como docente acaba configurando su propio estilo.
- *El rol de la dirección en la retención de los profesores.* Hay poca evidencia de una relación directa entre el comportamiento de la dirección y el abandono, pero Gold demuestra que la dirección es en gran parte responsable de la insatisfacción del profesorado. En efecto, la dirección tiene importantes implicaciones en la retención de los profesores y puede contribuir a mejorar las condiciones en las cuales se dan las primeras experiencias docentes del profesorado novel (p. 264-265).

Considerando, así como lo hemos venido afirmando a lo largo de este artículo, que el periodo de iniciación a la docencia engloba un conjunto de vivencias ambiguas y confusas, mezcla de preocupación e ilusión, de dificultades y preocupaciones, nos surge la siguiente duda: “¿Cómo logra el profesor debutante superar esta etapa?, ¿Con qué recursos o procesos?”. Según algunos autores<sup>5</sup>, se supera gracias a la puesta en marcha de tres procesos que se pueden dar de forma paralela:

- El primero es un proceso intenso de aprendizaje gracias al análisis de los inputs que el profesor recibe de forma continuada tanto de los alumnos como del resto de profesores y que convierte cada día en un nuevo reto a superar.
- El segundo es un proceso de supervivencia en el que de lo que se trata es de superar cada día de la mejor manera posible. Esta supervivencia viene marcada por reconocer los logros y sobreponerse a las frustraciones del día a día que suelen ser abundantes en los primeros años de ejercicio.
- Y el tercero implica la aplicación consciente o inconsciente de una cierta “ética de la práctico”, que se caracteriza porque ante una constante presión (el aula, los alumnos, el resto de profesores, la cultura de la escuela, etc.) el profesor opta por optimizar sus recursos, recibir, aceptar e intentar incorporar todos los inputs posibles pero a pesar de todo, no complicarse demasiado la vida, es decir, no cuestionar en exceso aquello que recibe. Éste último aspecto tiene mucho que ver con la aceptación de la cultura y *savoir faire* de la institución.

Esta breve descripción de las características o de los aspectos “negativos” del periodo de inducción pone de manifiesto que ésta no es una etapa fácil, que a veces puede provocar insatisfacción y que ello suscita también dudar de las propias posibilidades para ejercer con eficacia la profesión (Feixas, 2002).

Por otra parte, en referencia a los otros aspectos importantes que caracterizan el periodo de inducción, destacamos otra constatación importante: el principio de la carrera docente aparte de sus “dificultades y precariedades” constituye la etapa en la cual en estos primeros tres o cinco años de trabajo se establecen las bases de los saberes profesionales.<sup>6</sup> Según los profesores noveles, que juzgan su formación universitaria anterior, gran parte de los asuntos de la profesión se aprenden con las siguientes fuentes:

- La práctica, la experiencia, tanteando y descubriendo en el propio trabajo. En consecuencia, a través de la práctica y de la experiencia, se desarrollarán profesionalmente. También aprenderán a conocer y a aceptar sus propios límites. El dominio progresivo del trabajo provoca una apertura en relación con la construcción de sus propios aprendizajes, de sus propias experiencias,

---

<sup>5</sup> Montserrat Castelló y Paula Mayoral. “A qué retos se enfrenta un profesor novel?”; Artículo consultado en: <http://www.educaweb.com/noticia/2005/06/06/retos-se-enfrenta-profesor-novel-21917.html>. Fecha de consulta [10.04.2006].

<sup>6</sup> Coincidiendo con Huberman (1989) y Sikes (1985), el periodo 1-3 años es la etapa de entrada en la carrera o de “tanteo profesional” y el de 4 a 6 años de consolidación del repertorio pedagógico.

flexibilidad ligada a una mayor seguridad y al sentimiento de estar dominando bien sus funciones (Tardiff, M., 2004, p. 65-66).

- La experiencia de los demás, de los compañeros y del entorno.

Retomando lo señalado por Giroux (1987), Imbernon (1994; 2004) destaca el amplio impacto que puede tener el “poder del entorno” a través del lenguaje, la organización material y la interacción social que en él se constituyen sobre los comportamientos del profesor debutante, hasta el punto de transformar el habitual “conocimiento proposicional” de su formación inicial (más teórico, intuitivo, experiencial y eminentemente “técnico”) en uno “estratégico espontáneo”, convertido en un saber situado, automatizado, rutinario y sin reflexión previa sobre sus aplicaciones alternativas.

A modo de conclusión y como corolario de las ideas presentadas y analizadas en este apartado, en nuestra opinión, una visión comprensiva del proceso de inducción o iniciación del nuevo profesor en la enseñanza implica considerar, de forma dinámica e interactiva, elementos de al menos tres órdenes o ámbitos: “personales”, relativos al propio profesor debutante; “formativos”, referidos a su proceso de institución de formación inicial para las tareas docentes que debe realizar; “de práctica profesional”, concernientes tanto al ejercicio de sus roles y funciones adscritos como a los asumidos y, asimismo, al marco institucional escolar en que debe ejercerlos.

### **Estudios sobre la problemática del profesor universitario novel**

La mayoría de las investigaciones sobre “los problemas” de los profesores principiantes se han llevado a cabo en los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Existen múltiples estudios sobre las dificultades del profesorado principiante en niveles no universitarios. Mencionamos los estudios de Vonk, 1983; Veenman, 1984; Vera, 1988 y Valli, 1992.

En el ámbito universitario, el que nos interesa expresamente, la investigación sobre los problemas a los que se enfrenta el profesor novel, ha sido más escasa.

Para Dunkin (1990) los problemas que padecen los profesores universitarios principiantes están fundamentalmente referidos a docencia, recursos, investigación y a los compañeros.

*En el ámbito internacional*, una de las investigaciones más amplias y recientes fue llevada a cabo por Goodlad (1997) en el Imperial College of Science, Technology and Medicine de la University of London.

Los resultados del estudio revelan los siguientes problemas que manifiestan los profesores debutantes durante las sesiones de formación para los profesores noveles que impartían clases de laboratorio (Feixes, 2000): Enfrentarse con los alumnos que distorsionan las clases o rechazan el consejo del profesor; No conocer la 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; No conocer que se espera de los profesores principiantes; Conseguir que los alumnos piensen por si mismos; Ser puesto a prueba por un alumno que ha obtenido una calificación negativa; Distinguir en un grupo quien trabaja y quien habla; Tener que volver a conceptos básicos sin desmoralizar a los estudiantes; Tener problemas de idioma (para los profesores extranjeros); Tener falta de experiencia en hablar o hacer presentaciones técnicas en público; No saber que hacer si alguna cosa no salía como era planificada en el laboratorio; Estar acosado por los alumnos con preguntas difíciles fuera del laboratorio; Tener poco tiempo para enseñar los contenidos previstos; Esperar una respuesta a una pregunta y sentirse incómodo, etc.

*En el ámbito estatal* se han de destacar las cuatro grandes experiencias sobre la problemática del profesor novel y esas son las investigaciones de la Universidad Autónoma de Madrid (Cruz Tomé, 1999), de la Universidad de Sevilla (Marcelo, Mignorarnc, Mayor, 1993), la de Universidad de Barcelona (Colén, Cano, Lleixà y Medina, 2000) y la de Universidad de Sevilla (Sánchez Moreno, Mayor Ruiz, 2006). Vamos a analizarlas a continuación.

En un intento de acercarse y dar respuesta a las necesidades reales de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla, Marcelo et al (Mingorance, Mayor, 1993) lleva a cabo una investigación para conocer cuáles eran los problemas percibidos por los profesores debutantes escogidos como muestra del estudio. Para dicho trabajo, se elaboró el “Cuestionario Iniciación a la Docencia Universitaria” (CIDU), con 54 ítems. De los resultados del cuestionario aplicado se desprenden las siguientes conclusiones genéricas:

- La dimensión tiempo en la que más preocupa a los profesores principiantes encuestados. No tienen tiempo para preparar materiales, para leer, para estar con la familia y con los amigos, para investigar.
- Las quejas de los profesores respecto a los servicios de la Universidad son destacables.
- La metodología de enseñanza aparece como otra dimensión problemática: motivar a los alumnos, hacer buenas exposiciones, realizar actividades o individualizar.
- Por último, la investigación es otra dimensión que se muestra problemática.

Además hay otras variables que dificultan, e incluso llegan a frustrar los primeros pasos en la carrera profesional, como la dificultad de promoción y consolidación, la poca colaboración entre colegas, la necesidad de compaginar docencia, planificación de clases, reuniones, investigación, doctorado, etc.

En el SADU (Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria) de la Universidad Autónoma de Madrid se ha llevado a cabo en el año 1991 otro estudio sobre la misma

problemática, las dificultades de los profesores principiantes en el inicio de su carrera docente.

Como conclusiones de dicho trabajo mencionamos las que vienen a continuación y que se agrupan en cuatro campos (Cruz Tomé, 1999):

1. Dificultades en la relación con los alumnos: motivar y despertar el interés de los alumnos por la asignatura, incorporar y acomodar los conocimientos previos de los alumnos.
2. Dificultades relacionadas con la asignatura: falta de coordinación entre la cantidad de contenido y tiempo de exposición, las actividades de planificación y organización de la asignatura, falta de dominio de la materia, etc.
3. Dificultades en relación con la tarea de profesor: compatibilizar docencia e investigación, falta de preparación y experiencia docente, falta de tiempo para cumplir todas las demandas, etc.
4. Problemas relacionados con el contexto institucional: falta de coordinación con los profesores, falta de recursos didácticos, etc.

El grupo de investigación FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica) de la Universitat de Barcelona ha estudiado el tema de las necesidades de formación del profesorado novel de las antiguas cinco divisiones de la Universitat en relación con las tareas docentes que habían que desarrollar y, de aquí, establecer algunas líneas de formación o alguna oferta formativa para satisfacer dichas necesidades (Colén, Cano, Medina, 2000).

Partiendo del análisis de necesidades de formación del profesorado novel, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- a) Necesidades de formación sentidas y expresadas por el profesorado novel en aspectos de metodología en el aula.
- b) Necesidad de conocer los intereses de los alumnos, como motivarlos, técnicas de tutorización, etc.
- c) Necesidad de dominar los aspectos de planificación de la asignatura y de evaluación del alumnado.

Además de las necesidades anteriormente mencionadas, el estudio demuestra que el mismo profesorado se ve bien capacitado con algunas competencias y poco competente en otros aspectos.

En resumen, los aspectos en los cuales ellos se declaran capacitados son:

- Formular objetivos, seleccionar el contenido y después organizarlo.
- Utilizar material didáctico de soporte para explicar los temas con claridad, emplear una metodología diversa en los procesos de enseñanza y evaluación de los alumnos, corregir exámenes, trabajos colaborativos en grupos, etc.

- Crear un clima positivo en el aula y hablar de una forma clara y comprensible, etc.

Finalmente, se sienten menos competentes en los siguientes aspectos:

- a) Establecer relaciones con otras asignaturas (interdisciplinariedad).
- b) Negociar las actividades con los alumnos como también las normas de clases.
- c) Gestionar el tiempo en el aula.
- d) Organizar actividades de aplicación de los conocimientos en casos y situaciones reales (transferibilidad).
- e) Uso de recursos audiovisuales y nuevas tecnologías.
- f) En aspectos de evaluación: realizar una evaluación inicial para identificar los conocimientos previos de los alumnos, llevar a cabo una evaluación formativa, autoevaluarse, etc.

Finalmente, debemos mencionar, como un estudio más reciente (Sánchez Moreno y Mayor Ruiz, 2006) la investigación llevada a cabo en la Universidad de Sevilla con el mismo objetivo, el de identificar los problemas con que se encuentra el profesorado novel durante su iniciación a la docencia. Los resultados de la experiencia práctica llevada a cabo durante años en el trabajo de formación de profesores noveles de esa universidad han puesto de manifiesto, tal y como lo expresan las autoras de este estudio, que las necesidades que habitualmente plantean estos profesores se circunscriben a los siguientes ámbitos: enseñanza (temas de planificación, metodología, evaluación y puesta en escena); gestión (contexto institucional) y relaciones interpersonales (relaciones profesor-alumno; relaciones con colegas).

Ahora bien, hemos realizado esta incursión descriptiva en algunos de los estudios más relevantes sobre la problemática del profesorado universitario novel con la intención de comprender mejor la situación profesional en la que se encuentra el profesorado novel en el inicio de su carrera y poder a raíz de la identificación de sus problemas, diseñar y experimentar diversas acciones formativas para poder superarlos. Y una de esas soluciones formativas son los cursos o los programas de iniciación que proponen las universidades y que están dirigidos a la formación pedagógica de su profesorado novel.

## **CONCLUSIONES**

En un intento de compendiar los aspectos más importantes expuestos hasta ahora, apuntamos algunas ideas y conclusiones que puedan orientar la reflexión y el debate en torno a la problemática del profesorado novel universitario y su proceso de socialización profesional.

En primer lugar destacar la existencia de una preocupación por estudiar e investigar acerca de la problemática del inicio en la carrera universitaria, dado que es una etapa importante en el proceso del desarrollo profesional, en la que, entre otras cosas se ponen las bases del conocimiento profesional que permitirá al profesor novel afrontar los retos de su quehacer profesional.

En segundo lugar, consideramos que el profesor novel necesita en esa etapa de socialización profesional una formación específica que le permita desempeñar lo mejor posible la función docente. La complejidad de la función docente en la universidad reclama una sólida formación teórica, pero reclama también una capacitación didáctica así como la adquisición de determinadas habilidades básicas, bien de carácter personal como de índole técnica, directamente relacionadas con la actividad docente. Por ello, la existencia de los programas de inducción puede ayudar a los profesores a enfrentarse de modo más efectivo a la profesión, funcionando como mecanismos prácticos de socialización del profesor. En este sentido, constatamos que tanto en España como en el extranjero, se están desarrollando iniciativas para potenciar la función docente poniendo en marcha programas para formar inicialmente al profesorado.

Y, a nuestro entender, para pensar e implementar un programa de formación inicial para la docencia universitaria, se ha de partir desde la revisión bibliográfica, de la detección de necesidades de formación y de los problemas que preocupan a los profesores noveles. Con otras palabras, aceptar la necesidad de esta formación inicial es necesario pero no suficiente.

En definitiva, hace falta una mayor sensibilización y motivación hacia el perfeccionamiento de la práctica docente y una dignificación e institucionalización de la formación del profesorado universitario novel. Sólo cuando las administraciones educativas institucionalicen la formación y el profesorado perciba como una herramienta para resolver los principales dilemas docentes, la formación recibirá el reconocimiento necesario y colaborará en profesionalizar la docencia en la universidad (Feixas, M.: 2000).

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Burke, P. (1987). *Teacher development. Induction, renewal and redirection*. London: Falmer Press, pp. IX.
- Bolam, R. (1995). "The Induction of New Qualified Teachers in Schools: where next?" En: *British Journal of In-Service Education*, 21, (3).
- Benedito, V.; Ferrer, V.; Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamientos de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

- Colén, M.; Cano, E., Lleixà, T. y Medina, J.L. (2000). “Las necesidades formativas del profesorado universitario novel para el ejercicio de la función docente”. Comunicación presentada en el *1er. Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación”*. Barcelona: ICE- UPC-UAB-UB.
- Cruz Tome, M.A. (1999). *El Programa de Formación Inicial para la Docencia Universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid*. Disponible en [www.ub.es/forum/sadu.htm](http://www.ub.es/forum/sadu.htm) (Fecha de consulta: 22/08/2005).
- Dunkin, M. (1990): “The induction of academic staff to a University: process and product”. En *Higher Education*, 20, 1, 47-66.
- Feixas, M. (2000). *Estudio de las problemáticas del profesorado novel en la Universitat Autònoma de Barcelona*. Comunicación presentada en I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona: ICE- UPC-UB-UAB.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gibbs, G. P.; Habeshaw, T. (1989). *Preparing to teach: an introduction to effective teaching in higher education*. Technical and Educational Service Ltd Bristol.
- Giroux, H. (1987). “La formación del profesorado y la ideología del control social”. En *Revista de Educación*, 284, pp. 53-76.
- Gold, Y. (1997). “Beginning teacher support. Attrition, mentoring and induction”. En J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition, New York: Macmillan, pp. 548-594.
- Goodlad, J. (1997). *In praise of Education*. New York: Teachers College Press.
- Henkel, M. (2000). *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London: Jessica Kingsley.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Imbernon, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernon, F. (2004), (6ª edición). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Knight, P. (2006). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Nancea.
- Marcelo, C. (1988). “Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza”. En *la revista de Enseñanza*, pp. 31-47.
- Marcelo, C. (1999). “Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa”. En *revista Iberoamericana de Educación*, 19.

- Marcelo C. y Mayor Ruiz, C. (2000). "Aterriza como puedas: profesores principiantes e iniciación profesional". En T. Hornilla (Coord.), *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- Perrenoud, Ph. (1993). "Formation initiale des maitres et professionnalisation du métier". En *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, XIX (1), pp. 59-76.
- Sánchez, M. (2006). "Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias". *Revista de Educación*, 339, pp. 923-946.
- Sikes, P. (1985). "The life cycle of the teacher". En S.J. Ball y I.F. Goodson (Eds.) *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press, pp. 67-70.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Valli, L. (1992). "Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement". En *Action in Teacher Education*, XIV, (1), pp. 18-25.
- 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". En *Review of Educational Research*, 54 (2), pp. 143-178.
- Vonk, J. (1996). "Teacher induction: an essential element at the start of teachers careers". En *Revista Española de Pedagogía*, 200, pp. 5-25.
- Zeichner, K. y Gore, J. (1990). "Teacher Socialization". En W.R. Houston, M. Haberman y J. Sikula (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan, pp.329-372.