

# *El profesorado universitario novel* y su proceso de inducción profesional

---

The beginning university teachers and their process of professional induction  
O professorado universitário iniciante e seu processo de indução profissional

---

Fecha de recepción: 3 DE NOVIEMBRE DE 2008 / Fecha de aceptación: 23 DE MARZO DE 2009  
Encuentre este artículo en <http://www.javeriana.edu.co/magis>

---

Escrito por ZOIA BOZU  
UNIVERSIDAD DE BARCELONA, BARCELONA, ESPAÑA  
[zoiabozu@hotmail.com](mailto:zoiabozu@hotmail.com)

## **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 hay 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.

## **Palabras clave descriptor**

Formación profesional de maestros, profesores universitarios, premios Nobel.

## **Transferencia a la práctica**

El presente artículo es un llamamiento a la concienciación de la necesidad de una formación docente inicial para el profesorado universitario novel. O expresado en otras palabras, sensibilizar a los profesionales de la educación (profesores noveles, profesores experimentados, administradores o gestores de la formación) de la importancia del conocimiento de la problemática y las características propias de esta etapa profesional, dado que la inducción es una parte del proceso de desarrollo profesional en la que se vinculan la formación inicial y la formación permanente.

## **Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo**

Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 317-328.

### Key words author

Beginning teacher, professor education, induction process.

### Key words plus

Training of teachers, college teachers, Nobel prizes.

### Palavras-chave

Professor iniciante, formação do professorado, indução à docência.

### Palavras-chave descritor

Formação profissional de professores, Professores universitários, Prêmios Nobel

### Abstract

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

### 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 vive 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.

### Transference to practice

This paper pretends to raise awareness of the need of an induction program for beginning professors, in other words, that education professionals (beginning teachers, experienced teachers or managers) become more sensitive to the importance of the knowledge, to the problematic and characteristics of this professional stage, due to the fact induction is a part of the professional development process where initial education and permanent training are linked.

### Transferência à prática

O presente artigo é uma chamada à conscientização da necessidade de uma formação docente inicial para o professorado universitário iniciante. Expressado em outras palavras, sensibilizar aos profissionais da educação (professores iniciantes, professores experientes, administradores ou gestores de formação) da importância do conhecimento da problemática e as características próprias desta etapa profissional, dado que a indução é uma parte do processo de desenvolvimento profissional onde se vinculam a formação inicial e a formação permanente.

## Introducción

Hoy más que nunca la profesión de la docencia universitaria enfrenta diversos retos. Y uno de ellos es 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. 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 (Marcelo, 1999).

En el año 2005, Save the Children de Suecia realizó en América Latina, el 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 de desarrollo profesional, en la que, aparte de las dudas, inquietudes y dificultades que atraviesa el profesor principiante, se ponen las bases del conocimiento profesional que permitirá al profesor novel afrontar los retos del quehacer educativo.

La preocupación por esta temática de estudio es tal, que un grupo de profesores universitarios de distintas universidades españolas (Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática, AENUI) elaboró al inicio del año 2006 una guía para el profesor novel, en la cual el lector puede encontrar 70 consejos que pueden ayudar 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 "*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. En 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,

---

### Descripción del artículo | Article description | Artigo Descrição

El presente trabajo es el resultado de un proceso de recopilación teórica y reflexión crítica acerca de la temática del profesorado universitario novel y su proceso de socialización profesional.

<sup>1</sup> Para más información, consulte la página web: <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/novel/novel.pdf>.

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 tema muy estudiado actualmente en el ámbito de la formación de profesores. En 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 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, citado en 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 Julio Vera (1988, p. 44), “el profesor principiante es una persona, generalmente joven, que se encuentra en un momento de transición entre los conoci-

mientos, 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 ó 5 años de experiencia docente en una institución universitaria (Feixas, 2002).

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

Graham Gibbs y Trevor Habeshaw (1989:15), 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, Mary Henkel (2000, citada por Knight, 2006) en un estudio realizado en las universidades de Gran Bretaña, describe cómo ser un “profesor nuevo” ha cambiado durante las últimas décadas, dado que la enseñanza universitaria ha cambiado también y lo seguirá haciendo. La autora mencionada hace un breve repaso del “riesgo de ser profesor nuevo” tanto en la “edad de oro”, es decir en las décadas del 60 y 70 como también en los decenios 1980 y 1990.

Con respecto a las décadas del 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, citada por

<sup>2</sup> BRD: Beca de formación en investigación y docencia que otorga generalmente la universidad. FI: Beca de formación en investigación (en Cataluña, la otorga la Generalitat de Catalunya). FPU: beca del Ministerio de Educación y Ciencia español (MEC) de formación del profesorado universitario.

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 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 diferente. 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 posdoctoral antes de acceder a una plaza permanente, si acaso la conseguían”.
- El contexto o la condición de acceso y promoción académica era de 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 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 una etapa de transición de alumnos a profesionales de la enseñanza, llena de inquietudes y necesidades, sino 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 hay 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 especí-

ficas, 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 qué 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 esta problemática en la enseñanza no universitaria y, por la otra, 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 Peter J. 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”.

Hay varias definiciones del concepto *inducción*; por 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 agrupa 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 en la otra.

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

La iniciación en la enseñanza es el lapso 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 J. Hans C. Vonk (1996:15, citado por Marcelo & Mayor-Ruiz, 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 preestablecido 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 el 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, sobre todo 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).

## 2) Proceso de desarrollo profesional

Según Carlos Marcelo y Cristina Mayor-Ruiz (2000), que han estudiado la problemática del profesor novel, este período 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 Philippe Perrenoud (1993, p. 56), la inducción es *"el inicio de la formación continua que acompañará 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 profes-*

sionalización. Ella sólo 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 los 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 & Gore, 1990, citados en Benedito et al., 1995, p. 178).*

Sin embargo, este 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 período 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 período 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 con más calma 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> (situa-

<sup>3</sup> Para una mejor definición conceptual de inducción, J. Wilson & J. D'Arcy (1987). *Employment Conditions and Induction Opportunities*. *European Journal of Teacher Education*, 10 (2), 141-149.

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

ción 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 auto-desarrollo, 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, sobre todo conceptuales, 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 período 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 cómo adaptarse a una nueva situación, que muchas veces le transmiten 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 Hilda 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, Francisco Imbernón (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.

Del análisis de estas “precariedades”, evidenciamos la conclusión de 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, ésta no afecta sólo 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.

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

- *Satisfacción de las necesidades psicológicas u 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 lo 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 (pp. 264-265).

Considerando, así como lo hemos venido afirmando a lo largo de este artículo, que el período de iniciación a la docencia engloba un conjunto de vivencias ambiguas y confusas, mezcla de preocupación e ilusión, de dificultades y preocupaciones, nos surgen las siguientes dudas: ¿Cómo logra el profesor debutante superar esta etapa?, ¿con qué recursos o procesos? Según algunos autores, como Montserrat Castelló y Paula Mayoral, 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.

- 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 práctica”, que se caracteriza por que, 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. Este 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 período de inducción pone de manifiesto que ésta no es una etapa fácil, que a veces puede provocar insatisfacción y que ello suscita también dudas 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 período de inducción, destacamos otra constatación importante: el principio de la carrera docente –aparte de sus “dificultades y precariedades”– constituye la etapa los primeros tres o cinco años de trabajo, en la cual se establecen las bases de los saberes profesionales.<sup>5</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, por medio 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, flexibilidad ligada a una mayor seguridad y al sentimiento de estar dominando bien sus funciones (Tardif, 2004, p. 65-66).

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

Retomando lo señalado por Henry Giroux (1987), Francisco Imbernón (1994; 2004) destaca el amplio impacto que puede tener el “poder del entorno”, por medio 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, así mismo, 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 ha llevado a cabo en los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Hay múltiples estudios sobre las dificultades del profesorado principiante en niveles no universitarios. Mencionamos los estudios de J. Hans C. Vonk, 1983; Simon Veenman, 1984; Julio Vera, 1988 y Linda Valli, 1992.

En el ámbito universitario, el que nos interesa expresamente, la investigación sobre los problemas que enfrenta el profesor novel, ha sido más escasa. Para Michael J. Dunkin (1990), uno de los pocos estudiosos de este tema, 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 John I. Goodlad (1997) en el Imperial College of Science, Technology and Medicine de la University of London.

Los resultados del estudio relevan los siguientes problemas que manifiestan los profesores debutantes durante las sesiones de formación para los profesores noveles que impartían clases de laboratorio (Feixas, 2000): Enfrentarse con los alumnos que distorsionan las clases o rechazan el consejo del profesor; no conocer la

<sup>5</sup> Coincidiendo con Michael Huberman (1989) y Patricia J. Sikes (1985), el período de 1 a 3 años es la etapa de entrada en la carrera o de “tanteo profesional” y el de 4 a 6 años, la de consolidación del repertorio pedagógico.

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 saber que se espera de los profesores principiantes; lograr que los alumnos piensen por sí mismos; ser puesto a prueba por un alumno que ha obtenido una calificación negativa; distinguir en un grupo quién trabaja y quién 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 el público; no saber qué hacer si alguna cosa no salía en el laboratorio como era planificada; 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 éstas son las investigaciones de la Universidad Autónoma de Madrid (Cruz-Tomé, 1999), de la Universidad de Sevilla (Marcelo, Mingorance & Mayor, 1993), la de Universidad de Barcelona (Colén, Cano, Lleixà & Medina, 2000) y la de Universidad de Sevilla (Sánchez-Moreno & Mayor-Ruiz, 2006).

Vamos a analizarlos a continuación.

En un intento de acercarse y dar respuesta a las necesidades reales de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla, Carlos Marcelo-García, Pilar Mingorance-Díaz y Cristina Mayor-Ruiz (1993) llevaron a cabo una investigación para conocer cuáles eran los problemas percibidos por los profesores debutantes escogidos como muestra del estudio. Para ese trabajo, elaboraron el Cuestionario Iniciación a la Docencia Universitaria (CIDU), compuesto por 54 ítems. De los resultados del cuestionario aplicado, se desprenden las siguientes conclusiones generales:

- La dimensión tiempo es 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, como actividades culturales, deportivas y alojamientos, 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 Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria (SADU) de la Universidad Autónoma de Madrid se llevó a cabo en 1991 otro estudio sobre la misma problemática, las dificultades de los profesores principiantes en el inicio de su carrera docente.

Como conclusiones de ese 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 el 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 Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP) 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, Lleixà & 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 releva 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 con los alumnos las actividades y 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 & 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 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, destaca la existencia, entre los miembros de la comunidad científica, de una creciente 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 ejercer con éxito su profesión.

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. En otras palabras, aceptar la necesidad de esta formación inicial es necesario, pero no suficiente.

En definitiva, hacen falta una mayor sensibilización y motivación para 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 la 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, 2000).

## Sobre el autor

**Zoia Bozu**, doctora de la Universidad de Bucarest, Rumania, trabaja actualmente como investigadora en el grupo de investigación Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP) del Departamento de Didáctica y Organización de la Universidad de Barcelona. Pedagoga y maestra de primaria, desarrolla su actividad académica e investigadora principalmente

en el ámbito de la formación del profesorado, del nivel educativo no universitario y universitario y formación de formadores.

## Referencias

- 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.
- Bolam, R., Clark, J., Jones, K., Harper-Jones, G., Timbrell, T., Jones, R., Thorpe, R. (1995). The Induction of Newly Qualified Teachers in Schools: where next? *British Journal of In-Service Education*, 21, (3).
- Borko, H. (1986). Clinical teacher education: the induction years. In J. Hofman & S. Edwards (eds.). *Reality and reform in clinical teacher education*. New York: Random House, pp. 45-64, 1986.
- Burke, P. (1987). *Teacher development. Induction, renewal and redirection*. London: Falmer Press, pp. IX.
- Castelló, M. & Mayoral, P. *¿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 de abril de 2006.
- Colén, M., Cano, E., Lleixà, T. & 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-Tomé, M. A. de la (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 de agosto de 2005.
- Dunkin, M. (1990). The induction of academic staff to a University: process and product. *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*. Bristol: Technical and Educational Service Ltd.
- Giroux, H. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, 284, pp. 53-76.
- Gold, Y. (1997). **Beginning teacher support. Attrition, mentoring and induction**. En J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition, New York: MacMillan, pp. 548-594.
- González-Sanmamed, M. (1999). La formación del profesorado novel. En V. Ferreres & F. Imbernón (edit.). *Formalización y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.

- 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. Evolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, 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. *Revista Enseñanza*, 4-5, pp. 31-47.
- Marcelo, C. (1999). Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, pp. 101-144.
- Marcelo, C. & 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.
- Mingorance-Díaz, P., Mayor-Ruiz, C., Marcelo-García, C. (1993). El primer año en la universidad. Análisis de problemas de profesores principiantes. *Reu: Revista de Enseñanza Universitaria*. 1993. pp. 19-36. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica, GID.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montréal, XIX (1), pp. 59-76.
- Sánchez-Moreno, M. & Mayor-Ruiz, C. (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.
- 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), pp. 18-25.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), pp. 143-178.
- Vera, J. (1988). *El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*. Valencia: Promolibro.
- Vonk, J. H. C. (1996). Teacher induction: an essential element at the start of teachers' careers. (La iniciación del profesor: un elemento esencial al comienzo de la carrera docente). En *Revista Española de Pedagogía*, 200, pp. 5-25.
- Zeichner, K. & 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.