



Revista Digital de Investigación en
Docencia Universitaria

E-ISSN: 2223-2516

revistaridu@gmail.com

Universidad Peruana de Ciencias
Aplicadas
Perú

Rodríguez Pech, Juanita de la Cruz; Alamilla Morejón, Pedro
Experiencias sobre la iniciación a la docencia universitaria en el Profesorado de una
institución pública mexicana
Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, vol. 12, núm. 1, enero-junio,
2018, pp. 189-212
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
Lima, Perú

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498573002005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Experiencias sobre la iniciación a la docencia universitaria en el Profesorado de una institución pública mexicana

Experiences on the Initiation to University Teaching in the Faculty of a Mexican Public Institution

Experiências sobre a iniciação à docência universitária no corpo docente de uma instituição pública mexicana

Juanita de la Cruz Rodríguez Pech <http://orcid.org/0000-0002-9124-5382>

Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, México

Pedro Alamilla Morejón <http://orcid.org/0000-0002-6616-4636>

Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán – México

Recibido: 07-11-17 Revisado: 07-03-18 Aceptado: 07-05-18 Publicado: 30-06-18

► **Resumen.** El análisis de las condiciones en las que se accede a la docencia universitaria es el punto de partida de este trabajo, cuyo asunto de interés central es el período de iniciación a la docencia. Teniendo como referencia trabajos previos acerca de la inserción laboral a las tareas de enseñanza, se argumenta la relevancia del acompañamiento al profesorado universitario en las etapas iniciales de su trabajo, como una oportunidad para dotarle de la formación inicial de la que carece. En ese sentido, el objetivo del presente artículo fue describir las experiencias de iniciación que han ocurrido en los primeros años de enseñanza de un grupo de cinco profesores en la universidad, con quienes se tuvieron entrevistas semi-estructuradas. Se encontró que las experiencias laborales y formativas de los profesores al momento de su ingreso a la universidad, funcionaron como recursos ante los retos planteados por la tarea docente. Del mismo modo, la experiencia directa y los modelos obtenidos de otros profesores fueron elementos importantes para orientar sus decisiones. Se concluye que los desafíos encontrados y las estrategias desarrolladas para afrontarlos han sido variados en estos profesores, en función del desarrollo profesional que han tenido.

Palabras clave:

enseñanza
superior, personal
académico docente,
formación de
docentes, práctica
pedagógica,
profesorado novel.

► **Abstract.** The analysis of the conditions in which an individual starts a career in university teaching is the departure point of this work, whose core interest is the initiation period. With previous research about work insertion into the education sector as a reference, this paper discusses the relevance of support provided to staff in the initial stages of their work, as an opportunity to equip them with the training they lack. In that sense, the aim of this article was to describe the initiation experiences taking place during the first years of teaching of a group of five professors, with whom semi-structured interviews were carried out. A finding was that the work and training experiences of the professors at the time they started working at the university worked as resources to face the challenges presented by the educational task. In the same way, the direct experience and the models obtained from other professors were important elements that guided their decisions. It can be concluded that the challenges found and the strategies that were developed to face them have been varied in these professors, based on the professional development they have had.

Keywords:

*higher education,
teaching staff,
teacher training,
pedagogical
practices, novel
faculty.*

► **Resumo.** A análise das condições nas quais se acede à docência universitária é o ponto de partida deste trabalho, cujo principal interesse é o período de iniciação ao ensino. Tendo como referência trabalhos anteriores sobre a inserção laboral nas tarefas de ensino, é discutida a relevância do acompanhamento ao corpo docente universitário nas fases iniciais do seu trabalho, como uma oportunidade para equipá-los com a formação inicial que lhes falta. Nesse sentido, o objetivo deste artigo foi descrever as experiências de iniciação que ocorreram nos primeiros anos de ensino de um grupo de cinco professores na universidade, com os quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Constatou-se que as experiências de trabalho e formação dos professores no momento de sua admissão na universidade funcionavam como recursos diante dos desafios impostos pela tarefa de ensino. Da mesma forma, a experiência direta e os modelos obtidos de outros professores foram elementos importantes para orientar suas decisões. Conclui-se que os desafios encontrados e as estratégias desenvolvidas para lidar com eles foram variadas nesses professores, dependendo do desenvolvimento profissional que tiveram.

Palavras-chave:

*ensino superior,
corpo docente
acadêmico,
formação de
professores, prática
pedagógica, novos
professores.*

La docencia universitaria es una actividad profesional cuyas condiciones de acceso son marcadamente diferentes a las que predominan en la docencia en otros niveles educativos. Diversas fuentes han señalado el hecho de que la enseñanza en tal nivel está más relacionada con el dominio de un cuerpo de conocimientos y la investigación respectiva, que con la capacidad pedagógica y didáctica del profesor (Grisales & González, 2009) privilegiando así la función de investigación por sobre la docencia, lo que genera un desequilibrio en la atención que se otorga a la formación y al desempeño de ambas funciones (Preciado, Gómez & Kral, 2008). Los grados académicos, tan valorados en la formación de los profesores universitarios, parecen estar más relacionados con el interés de contar con capacidades para la investigación, mientras que el desarrollo de las capacidades pedagógicas se ve relegado a un segundo plano, quedando bajo la responsabilidad del propio profesor (Monreal & Ruiz, 2009), y sujeto a la voluntad de la propia institución para proporcionar oportunidades de formación a sus profesores.

En suma, para ejercer la profesión docente en el nivel superior se requiere prioritariamente tener dominio del contenido por enseñar, aceptando como evidencia del mismo los grados académicos obtenidos: a más, mejor. Esta condición aumenta las posibilidades de contratación y brinda acceso a ciertos beneficios para quienes se considera mejores profesores, dando por hecho de que un alto dominio del contenido por enseñar es equiparable a un mayor dominio de la tarea misma de enseñanza.

Sin embargo, la situación actual de las universidades exige de los profesores no solo un saber sabio (el saber científico en un área específica) sino un saber enseñado (el saber traducido de modo que pueda ser enseñado) cuya traducción denota la capacidad pedagógica y didáctica de quien enseña (Chevallard, 1991, como se citó en Grisales & González, 2009). La docencia universitaria se ha visto inundada de elementos conceptuales y metodológicos que implican capacidades adicionales a las de la disciplina que se enseña, y que están más ligadas a la función misma de enseñar. Sin importar el título profesional que ha obtenido, el profesor universitario se involucra hoy día en funciones de tutoría y de extensión de los servicios; se espera que incorpore innovaciones en su enseñanza y que traduzca propósitos institucionales tales como la responsabilidad social y el aprendizaje significativo, por citar algunos.

Considerando este panorama, en diversos trabajos se ha destacado la insuficiencia de las condiciones en las que la mayoría de las profesoras y profesores universitarios se incorporan al trabajo docente; contar con el dominio del contenido, así como el haber tenido una experiencia exitosa como estudiante, resultan insuficientes para encargarse de la formación profesional de otras personas, con todo lo que ello implica (Knight, 2006). “El profesorado universitario accede a la docencia sin una preparación profesional específica. Este hecho repercute en la tarea docente, en las relaciones entre el profesorado y entre profesorado y alumnado” (Benedito, Imbernón & Félez, 2001, p. 2). En consecuencia, los profesores noveles están ante una serie

de circunstancias para las cuales no han sido preparados, pero que demandan de ellos una respuesta inmediata desde su acceso a la Universidad. Para Teixidó (2009) “la mayor parte de los docentes ingresan en los centros educativos sin saber lo que tendrán que hacer ni estar preparados para ello” (p. 23), por lo que se enfrentan al reto de desarrollar nuevos conocimientos, métodos y actitudes. Por lo anterior, resulta aún más conveniente asumir la etapa de inserción como una oportunidad para la formación de las capacidades didácticas del profesorado, de modo que su práctica profesional se inicie con experiencias personales y laborales que resulten pertinentes tanto como satisfactorias.

En este trabajo se considera profesor novel a quien está ejerciendo la docencia universitaria desde un periodo igual o inferior a cinco años (Benedito et al., 2001). Esos primeros años son especialmente críticos para el desarrollo del profesor y para conformar su identidad como tal; es un periodo que debe ser aprovechado para formar las capacidades y actitudes necesarias para una docencia exitosa, así como una conformación de la profesión que resulte provechosa en los ámbitos personal y laboral. Sin embargo, para estar en condiciones de proponer programas de apoyo y asistencia a los profesores novatos, es necesario comprender las circunstancias por las que atraviesan y los problemas a los que se enfrentan. Por esa razón, el presente trabajo se centra en esa etapa de la formación y la trayectoria profesional, ofreciendo un panorama de tales experiencias a partir de los relatos del profesorado.

Referentes teóricos

El proceso de convertirse en profesor ha sido abordado en la literatura científica desde los distintos aspectos que configuran su formación, y durante su desarrollo ha recibido denominaciones como actualización, reciclaje, capacitación, perfeccionamiento, formación docente continua o permanente, e incluso desarrollo profesional docente (Vezub, 2009, p. 912). Al respecto, es preciso señalar que la formación de un profesor es un proceso que incluye tanto acciones formativas intencionales como experiencias no intencionales, pero que también influyen en la formación del docente (Serra, Krichesky & Merodo, 2009, p. 197). En relación con dicho proceso, la literatura reporta más ampliamente las etapas de la formación del profesorado de educación básica; es el caso de Bullough (2000, como se citó en Vaillant, 2009) quien distingue cuatro momentos:

1. El periodo previo al ingreso a la formación, en el cual el futuro profesor desarrolla una idea acerca de la enseñanza, como resultado de la observación a su paso por la escuela.
2. Los estudios académicos, en los cuales se recibe la formación, sobre todo teórica.
3. Las prácticas de enseñanza, que según Bullough, se encuentran sobrestimadas.
4. Los primeros años de docencia.

Por su parte, Serra et al. (2009) señalan que diversos autores coinciden en que el proceso de convertirse en profesor de nivel básico incluye las siguientes etapas: (a) la propia experiencia

escolar como alumno, (b) la formación inicial como docente, (c) la iniciación profesional en las instituciones educativas y (d) la formación permanente que involucra tanto actividades planificadas por instituciones o por los propios profesores para propiciar el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza.

En resumen, es posible concluir la existencia de cuatro etapas, que a continuación se describen, indicando las particularidades que cobran en el caso del profesorado universitario.

1. El proceso comienza antes de la formación inicial. Siendo el futuro docente todavía un alumno, construye expectativas sobre el trabajo docente, identifica los roles sociales asociados a dicho trabajo y construye los intereses vocacionales. En el caso de la mayoría del profesorado universitario, esta etapa se prolonga hasta los estudios universitarios, en los que, dedicados a formarse en una profesión distinta a la docencia, acumulan experiencias y expectativas desde su posición como estudiantes.
2. La formación prosigue con los estudios académicos o de formación inicial; en esta etapa se desarrollan las capacidades generales y específicas ligadas al ejercicio de la docencia. En el caso del profesorado universitario, esta etapa formativa es prácticamente inexistente, porque su formación se concentra en las capacidades correspondientes a otras profesiones.
3. Las prácticas de enseñanza y los primeros años de docencia representan la fase de transición a la vida profesional; son el tercer estadio en el proceso de formación, en el cual ocurre la inserción al campo laboral. En el caso del profesorado universitario, esta etapa sí ha sido reportada en la literatura; de hecho, Kugel (1993), Nyquist y Sprague (1998) y Robertson (1999), como se citaron en Feixas (2005) se refieren a ella como la primera etapa en la formación de la orientación pedagógica del profesorado, en la cual se presentan las dificultades y emociones negativas asociadas con el hecho de iniciarse en este campo profesional (p. 1).
4. La formación se prolonga más allá de las primeras experiencias docentes, en lo que se denomina una formación continua; los saberes son reconstruidos continuamente a partir de las necesidades contextuales y los cambios que operan tanto en el docente como en las instituciones escolares. En el caso del profesorado universitario, en esta etapa se producen dos momentos en la formación de su orientación pedagógica, pues transita desde la preocupación por la mejora de la enseñanza, hacia la preocupación por el aprendizaje del alumnado (Kugel, 1993; Nyquist y Sprague, 1998; Robertson, 1999; como se citaron en Feixas, 2005, p. 2).

Se entiende a la inserción laboral como “el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes” (Marcelo, 2009, p. 5); en esta etapa suele tener lugar el proceso de inducción a la docencia, sobre todo entre el profesorado de educación básica. La inserción a la docencia puede durar

varios años, y en ella el profesor novato desarrolla su identidad y asume un rol concreto en la institución (Vaillant, 2009). Se trata de un periodo formativo intenso para aprender a enseñar, que puede estar constituido por programas de adaptación formales o informales, cuya finalidad es servir de puente entre la etapa final de la formación y la práctica real de la profesión; entre la condición de ser un estudiante para profesor, a ser un profesor de estudiantes (Feiman-Nemser, 2001; Ingersoll & Smith, 2004, como se citaron en Fletcher, Chang & Kong, 2008).

La etapa de inserción a la docencia influye en la permanencia en la enseñanza del profesor principiante y determina el tipo de profesor en el que se convertirá posteriormente (Feiman-Nemser, 2001, como se citó en Fletcher et al., 2008); de ahí la necesidad de que las instituciones cuenten con programas o acciones concretas mediante las cuales puedan apoyar al profesor novato en su transición a la vida laboral. Esta fase de la formación docente ha sido de interés en diversos estudios, que se han ocupado de analizar las condiciones en las que ocurre el proceso de inserción y los problemas asociados a este, en el caso de los profesores novatos de educación básica y media.

Tal es el caso del trabajo de Serra et al. (2009) quienes identificaron cuatro categorías de dificultades y necesidades expresadas por docentes noveles de nivel secundario en Argentina: (a) problemas relacionados con el manejo del grupo, mantenimiento del orden y la disciplina de la clase; (b) problemas relacionados con la enseñanza, los contenidos disciplinares, la metodología de la enseñanza, las estrategias y el interés de los alumnos; (c) problemas administrativos, normas y procedimientos; y (d) problemas relacionales. Por su parte, Sadler y Klosterman (2009) concluyeron que la etapa de transición laboral es de gran reto para los profesores novatos, especialmente en cuanto a la complejidad actual de las escuelas, el manejo del aula y la diversidad del alumnado. Finalmente, Sandoval (2009) analizó las condiciones en las que ocurre la inserción a la docencia en el nivel secundario en México, señalando la existencia de dos modelos de iniciación: (a) a través de las escuelas normales y (b) directamente en la escuela, cada uno caracterizado por estrategias y situaciones distintas.

De acuerdo con Serra et al. (2009), los estudios de este tipo han sido escasos en Latinoamérica. Es destacable que tanto el proceso de iniciación a la docencia, como los primeros años de experiencia laboral han sido abordados con amplitud en cuanto al profesorado de educación básica, no así en el caso de los docentes universitarios. Es posible concluir que la etapa de inserción laboral puede y debe estudiarse en profundidad, considerando la importancia que reviste para el desarrollo profesional del profesorado, así como las aportaciones que la literatura reciente ha hecho en torno a los mecanismos existentes para apoyar a un profesional en el proceso de convertirse en profesor.

Iniciarse como docente en la universidad

En una aproximación a las publicaciones relacionadas con la formación inicial del profesorado universitario, se encuentran trabajos como el de Bozu (2010), quien abordó el significado de

ser profesor novel en el contexto universitario del Nuevo Espacio Europeo de Educación, las necesidades e inquietudes hacia la docencia y sus percepciones acerca de la docencia de calidad. Entre sus hallazgos destaca que: (a) ser profesor novel tiene diversos significados, algunos de ellos asociados con la información y formación que reciben como parte de las políticas que guían su trabajo en la universidad; (b) la formación y el desarrollo profesional, así como la práctica docente representan las principales necesidades e inquietudes planteadas por los profesores noveles, y (c) las percepciones de los profesores noveles acerca de la docencia de calidad están relacionados con diversos modelos teóricos. Por su parte, Monreal y Ruiz (2009) abordaron las características y orígenes de un plan de formación del profesorado en el marco de una universidad española; la experiencia relatada es de interés por cuanto se generó una oferta de formación acorde con las necesidades internas y las demandas a partir del contexto y particularidades del profesorado.

Otros trabajos han abordado y discutido las necesidades de formación de los docentes universitarios; González y González (2007) identificaron necesidades de formación docente en la universidad, acerca de: (a) el dominio de metodologías específicas de enseñanza, (b) la evaluación del aprendizaje, (c) la acción tutorial, (d) el conocimiento del estudiante, (e) liderazgo, trabajo en equipo y comunicación organizacional; (f) utilización de las TIC, (g) la innovación educativa y (h) la autoevaluación del desempeño docente. En esta misma línea, Aciego, Martín y García (2003) encontraron que los temas de formación más solicitados por los profesores son: (a) metodología didáctica para la planeación, ejecución y evaluación; (b) temas de reflexión; (c) desarrollo de capacidades en el alumnado, y (d) metodología de investigación. Por su parte, Benedito et al. (2001), identificaron cuatro categorías en las necesidades de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona: (a) la planificación de la docencia, (b) la metodología docente, (c) la evaluación, y (d) la relación profesorado-alumnado.

Respecto del seguimiento, acompañamiento y formación de los profesores durante la inserción laboral, Cullen y Harris (2008) señalan que el profesor universitario principiante asume un rol similar al de estudiante en un paradigma instruccional tradicional, ya que se encuentra en una situación de escaso poder (Amey, 1996, como se citó en Cullen y Harris, 2008). Por su parte, Leidman (2006) propone la aplicación de la teoría del rol y la mentoría, como instrumentos para reducir la ansiedad, incrementar la productividad y favorecer la integración de profesores novatos. Finalmente, Sánchez (2002) presenta las bases de un programa de intervención formativa para el profesorado novel universitario basado en un estudio de necesidades de formación pedagógica en la Universidad Politécnica de Madrid, así como en el análisis de las experiencias de formación inicial desarrolladas para la docencia universitaria.

En conclusión, podemos afirmar que el tema de los inicios en la profesión de los docentes de educación básica ha sido abordado con más frecuencia y variedad de intereses que en el caso del profesorado universitario. Es posible que esto se deba a que, como ya se ha señalado,

el tema de la inserción no pareciera ser problemático en principio; sin embargo, a diferencia del profesorado de nivel básico, el profesor universitario nunca atraviesa por la etapa de formación inicial, durante la cual se desarrollan las capacidades básicas para el ejercicio de las tareas de docencia. Esto convierte a la inserción profesional en la etapa en la cual el profesor universitario aprende cómo ser docente, al mismo tiempo que practica serlo.

Al carecer de una formación inicial en la docencia, el profesorado universitario se enfrenta desde el primer día de sus labores ante una serie de circunstancias para las cuales no ha sido preparado de modo formal, pero que le demandan una respuesta inmediata, toda vez que la función docente universitaria es de tal complejidad que exige de quienes la practican, una capacitación en habilidades básicas, tanto de índole personal como instrumental (Bozu & Imbernón, 2009, p. 77). Es por ello que, desde su inicio, las y los profesores universitarios suelen hallarse ante dificultades para manejar los diversos factores relacionados con la tarea de enseñar, tales como aspectos del contexto, del trabajo colegiado y las habilidades para propiciar el aprendizaje (Guzmán & González, 2008, p. 3).

Ante las demandas que plantea la práctica docente, los profesores y profesoras asumen una teoría pedagógica personal, basándose en sus experiencias como estudiantes, la poca que han adquirido como profesores y la información que reciben de sus colegas (Bozu & Imbernón, 2009, p. 78). Esto coincide con uno de los hallazgos de Margalef (2005, p. 401), en cuanto a la capacidad de los profesores universitarios de construir conocimiento pedagógico a partir de las experiencias directas de la profesión. Sin embargo, ante el riesgo de que estas fuentes de conocimiento no sean idóneas o que les lleven a reproducir creencias y prácticas poco efectivas, irracionales o contradictorias, se vuelve indispensable el acompañamiento formativo de los profesores a través de estrategias tales como la conformación de comunidades de práctica, en las que los docentes noveles puedan ser apoyados en la reflexión y análisis de su enseñanza, a fin de mejorarla (Canabal & García, 2012, p. 230).

De todo lo anterior, se concluye que la inserción laboral es una etapa que requiere una especial atención por parte de las universidades, en función de las condiciones en las cuales el profesorado universitario accede a las tareas de docencia, enfrentándose a las mismas con los recursos adquiridos en el posgrado y muchas veces, tomando como base sus propias experiencias como alumno, con las implicaciones que esto tiene para la práctica adecuada de la profesión. Una tarea indispensable ante cualquier intento por atender las necesidades del profesorado en esta etapa, es el estudio formal de las condiciones reales en las que tiene lugar la inserción a la docencia, a fin de caracterizar los retos y demandas de los profesores con miras a su comprensión.

En el presente trabajo se propone una aproximación de este tipo, en el que la voz de los protagonistas ocupa un primer plano, por ser estos actores quienes mejor pueden describir sus experiencias y el significado que tienen los distintos eventos de su inserción laboral, como parte del proceso de formación.

En ese sentido, el propósito de este trabajo es describir las experiencias de iniciación que han ocurrido en los primeros años de enseñanza de un grupo de profesores en la universidad. Se plantean los siguientes objetivos:

1. Describir las experiencias de inserción profesional que han tenido lugar en los primeros años de docencia en la universidad.
2. Describir los retos enfrentados y las estrategias que han desarrollado los profesores noveles para atender las demandas de la docencia en la universidad.

MÉTODO

La investigación se realizó desde el paradigma cualitativo, debido al interés fundamental de estudiar el fenómeno de la inserción a la docencia a partir de la realidad construida por los propios sujetos, en este caso los profesores universitarios, con miras a lograr una interpretación de este fenómeno desde sus propios marcos de referencia. Dicho paradigma predominó tanto en los métodos de recolección de datos como en la estrategia de análisis, los cuales se describen oportunamente. En cuanto a su propósito, se trató de un estudio descriptivo, ya que el interés fue caracterizar el fenómeno bajo estudio, sin atender con detalle a las causas que lo explican; el interés principal ha sido conocer cómo son y cómo se manifiestan las experiencias y percepciones de los participantes.

Se optó por un diseño de estudio de caso (Stake, 2005; Simmons, 2011), por tratarse de una perspectiva que se centra en lo particular e individual de los asuntos investigados, lo cual permitió mantener en primer plano al sujeto y lo que tiene de particular, en este caso, las experiencias asociadas a su proceso de inserción a la docencia universitaria.

Contexto

En el Sistema Educativo Mexicano, el nivel superior se refiere a las instituciones autorizadas para otorgar titulaciones de nivel licenciatura (pregrado) y de especialización, maestría y doctorado (posgrado). Este nivel está conformado por las Universidades (públicas y privadas), las Escuelas Normales y los Institutos Tecnológicos. El presente estudio se desarrolló en el contexto de una universidad pública mexicana, con gobierno autónomo; dicha universidad se encuentra organizada en cinco campus por áreas de conocimiento: (a) arquitectura, hábitat, arte y diseño, (b) ciencias biológicas y agropecuarias, (c) ciencias de la salud, (d) ciencias sociales, económico administrativas y humanidades, (e) ciencias exactas e ingenierías. Al interior de los campus, las comunidades académicas se organizan en torno a facultades y, dentro de estas, se agrupan en cuerpos académicos orientados por líneas de investigación. Los profesores que participaron en este estudio pertenecían a las facultades de Química, Psicología, Contaduría y Matemáticas.

Participantes

En el estudio participaron cinco profesores universitarios que tenían menos de cinco años de antigüedad en la institución al momento de la investigación. Para seleccionar a estos profesores se llevó a cabo un muestreo por accesibilidad, dado que los profesores fueron identificados a través de otros docentes más experimentados, quienes sugirieron posibles candidatos. Pese a las limitaciones del muestreo, se logró obtener cierta variedad entre los sujetos en cuanto a: (a) sus titulaciones profesionales, (b) el campo de conocimiento en el cual ejercen la docencia, y (c) el género. A continuación, se presenta una breve descripción de cada uno de los docentes, que aparecen aquí con nombres ficticios a fin de mantener su anonimato. En todos los casos, se obtuvo su consentimiento informado para participar en el estudio:

1. **Susana.** Licenciada en Matemáticas, se inició en la docencia en el nivel medio superior. Al momento del estudio contaba con una antigüedad de cuatro años y 10 meses en la universidad, tenía la categoría de profesora de tiempo completo, estaba contratada como interina y adscrita a un campus multidisciplinario.
2. **Alfredo.** Licenciado en Ciencias de la Computación. Se inició en la docencia en un centro privado. Al momento de la entrevista tenía una antigüedad de dos años y medio, y estaba estudiando una maestría en Ciencias de la Computación.
3. **Laura.** Química farmacéutica, bióloga, con una maestría en ciencias químicas, especialista en virología. Sus primeras experiencias docentes fueron en la Universidad. Al momento de la entrevista contaba con tres años de antigüedad y estaba contratada como interina, con la categoría de profesora investigadora asociada.
4. **Roberto.** Licenciado en Psicología, con una maestría en ciencias matemáticas. Sus primeras experiencias docentes fueron en el nivel medio superior. Al momento de la entrevista contaba con cuatro años de antigüedad, su contratación era como interino, con la categoría de profesor de tiempo completo.
5. **Fernando.** Químico farmacéutico, biólogo, maestro y doctor en inmunología. Sus primeras experiencias en la docencia ocurrieron durante sus estudios doctorales. Al momento de la entrevista, contaba con una antigüedad de dos años y medio y su contratación era como profesor investigador asociado.

Técnicas de recolección de datos

Los datos se obtuvieron a partir de entrevistas semiestructuradas, realizadas de manera individual con cada profesor; aunque en cada caso el contenido de la entrevista pudo variar para ajustarse a las particularidades de cada docente, se abordaron en todas ellas los siguientes temas: (a) formación académica, (b) trayectoria profesional, (c) ingreso a la universidad como docente y (d) primeras experiencias docentes. Las entrevistas tuvieron una duración variable,

de 90 minutos en promedio y fueron grabadas, previo consentimiento informado de los sujetos y una vez establecido el acuerdo de confidencialidad correspondiente.

Procedimiento

Para obtener relatos importantes acerca de los primeros años de la docencia en la universidad, resultó indispensable que los propósitos de la investigación fueran claramente conocidos por los profesores invitados a participar; para ello, dichos propósitos fueron expuestos desde el primer contacto. Al igual, resultó necesaria la flexibilidad de los investigadores ante los condicionantes de tiempo que los participantes plantearon; por ello, todos los encuentros se realizaron en el sitio de trabajo de los profesores, en las fechas y horas que ellos disponían. Una vez obtenidos los datos, se procedió a su transcripción, ordenamiento y registro en archivos electrónicos.

El análisis de la información se realizó mediante una codificación temática (Strauss & Corbin, 1990, como se citó en Flick, 2004); para ello cada entrevista fue analizada como un texto independiente de los otros, con ayuda del programa Max QDA, tomando como unidades de análisis los enunciados.

Asumiendo el asunto central de la investigación como un proceso (el de inducción a la docencia), se buscó establecer códigos y categorías que dieran cuenta de los distintos momentos que marcaron los inicios en la docencia para cada profesor, tales como: (a) formación inicial, (b) experiencia laboral previa a la docencia, (c) mecanismos de ingreso a la universidad y (d) primeras experiencias docentes. Estas categorías se vinculan con el primer objetivo de la investigación. En el caso del segundo objetivo, correspondió principalmente a categorías emergentes: (a) problemas o dificultades enfrentados en los inicios de la docencia, y (b) estrategias para afrontar las dificultades encontradas.

La codificación se realizó en primer lugar de manera individual por cada investigador, para posteriormente comparar los códigos generados y establecer la estructura común que emergió de cada entrevista. De esta manera, se pretendió tener una triangulación de investigadores (Denzin, 1989, como se citó en Flick, 2004). Una vez hecho esto, se procedió a graficar el sistema de categorías generado en cada entrevista, para facilitar la identificación tanto de los elementos comunes a todas ellas, como de los particulares de cada caso. Finalmente, con base en las relaciones identificadas, se procedió a la elaboración del informe integrador de los relatos.

RESULTADOS

De acuerdo con Roda (2003, como se citó en Teixidó, 2009) la mayoría de los modelos de socialización organizacional del profesorado señalan la existencia de tres grandes fases:

1. La socialización anticipatoria o pre entrada, marcada por los antecedentes de

- conocimientos, habilidades y expectativas de los profesores acerca del trabajo docente.
2. El encuentro, confrontación inicial o acomodación, que ocurre durante los primeros meses de la incorporación, en los que se produce la inmersión total al trabajo, por lo que representa la fase central del proceso de acogida.
 3. La adquisición y cambio, que representa la adaptación del nuevo profesor, con la cual culmina el proceso de socialización, cuando este logra responder en forma adecuada a las demandas de la tarea docente.

A través de los relatos de los profesores entrevistados en relación con sus primeros años de docencia en la universidad, ha sido posible identificar las experiencias relacionadas con su etapa de acomodación. Los resultados obtenidos se reportan a continuación.

Experiencias de inducción a la docencia universitaria.

Durante la etapa de encuentro o “shock de la realidad”, el nuevo profesor se esfuerza por adquirir información que le permita adaptarse, al tiempo que contrasta sus expectativas con la realidad, evalúa el funcionamiento de su institución, identifica conductas premiadas y sancionadas y va conociendo su propio rol (Teixidó, 2009). A continuación se exponen los relatos de los profesores entrevistados en relación con las vivencias que han tenido durante esta fase.

Las circunstancias en las que llegaron a la universidad estos profesores fueron distintas, pero en todos los casos, las emociones experimentadas durante los inicios fueron una mezcla de expectación e incertidumbre, alegría, entusiasmo e incluso, miedo:

“Sentí emoción, porque me ofrecían un trabajo que yo anhelaba y que no pensé tener en ese momento, amo la facultad porque pues conviví muchos años ahí, muchas experiencias y no quería dejarla. Cuando me dan esa oportunidad, me sentí emocionada, feliz” (Susana).

No obstante, otras emociones menos agradables aparecen y se mezclan con las anteriores durante los inicios de la experiencia docente en la universidad; la incertidumbre, el temor de no satisfacer las expectativas y la inseguridad acerca de las propias capacidades fueron emociones también experimentadas por estos profesores. Destaca en estos relatos el de Laura, acerca de sus primeros días de clase:

“¡Ah!, fueron tensos [los primeros días]. De llegar a la facultad, de la entrada al salón de clases; fue eso, fue muy tenso, para mí, por cómo me veían” (Laura).

De todos los profesores entrevistados, Laura fue la única que tuvo su primera experiencia como docente en la universidad en la que trabaja actualmente; en los demás casos, los profesores habían tenido alguna experiencia previa, ya sea en el nivel medio superior o superior. Sin embargo, es probable que los demás profesores hayan tenido experiencias similares en su primer empleo como docentes, pero no aparecen en estos relatos, ya que se refieren únicamente a las experiencias como novatos en la universidad.

En lo que respecta a los mecanismos o procedimientos de inducción a institución, con base en los relatos recabados puede afirmarse que estos se produjeron con apoyo de compañeros y administradores a través de explicaciones informales acerca de los procedimientos, recursos disponibles, áreas de trabajo, etc. Respecto de la inducción a la docencia en particular, los profesores entrevistados se refirieron a vivencias entre las que destaca el apoyo recibido de los compañeros docentes más experimentados; esta inducción consistió en orientaciones generales sobre el trabajo con alguna materia en particular, el intercambio de experiencias e incluso, de materiales didácticos:

“La otra persona que estaba dando la asignatura me dio sus materiales, me explicó cómo estaba trabajando, me dio ‘tips’ de cómo organizaba sus tiempos, me dio detalles de cómo trabajar con los estudiantes y cuando empecé la siguiente asignatura que era metodología, también me dio materiales, me dio todo” (Roberto).

Una forma particular de inducción a la docencia se produjo al trabajar colegiadamente con algún profesor, incluso como adjunto en alguna clase. Aquí vale la pena mencionar lo señalado por García, Villagrà & Jorrín (2008), quienes al estudiar el proceso de formación tecnológico-educativo de un profesor principiante, concluyen que la pertenencia de un profesor novato a una comunidad de práctica resulta muy significativa, ya que le sirve de apoyo, guía y complemento de su formación.

Según comentarios de los profesores entrevistados, el apoyo que han recibido al insertarse a la docencia resultó suficiente en algunos casos, pero insuficiente en otros, lo que revela un área de oportunidad para la institución, en cuanto al mejoramiento de los procesos de ingreso del personal académico.

Retos y estrategias desarrolladas por los profesores noveles en la universidad.

Como parte de los relatos que aquí se presentan, los profesores entrevistados revelaron ciertas pautas orientadoras para su trabajo docente, algunos problemas que han enfrentado y las estrategias que han utilizado para afrontarlos, así como las experiencias que dan cuenta de la evolución que, a decir ellos mismos, ha sufrido su docencia durante este tiempo.

Una parte importante en el desarrollo de las entrevistas fueron los relatos de los docentes acerca de los elementos que utilizan como base o fuente en la toma de decisiones sobre su trabajo. La experiencia práctica directa ha sido la primera fuente de recursos para estos profesores, es decir, han aprendido a ser docentes mientras practican siéndolo, de forma cotidiana. Otra fuente de ideas para orientar la docencia es la experiencia vivida como alumno; parece ser que la manera de proceder observada en sus formadores, guió las primeras acciones en el caso de algunos docentes.

“No sé si lo estoy haciendo de la manera correcta, eso sí te lo puedo decir, no sé si es lo correcto, porque me estoy basando mucho de cómo a mí me formaron... Trato de ver, digamos a mi parecer, a mi formación, trato de hacer una réplica de cómo a mí me enseñaron” (Susana).

Uno de los relatos recurrentes entre los profesores se refiere a una figura docente con la que tuvieron contacto en etapas formativas previas y que reúne características de un profesor modelo o ejemplar. Aunque los profesores no se refirieron explícitamente a estos docentes como “el maestro ideal”, la mayoría de ellos dejó ver que esta figura ha sido una influencia importante en su trabajo actual:

“Tuve un profesor magnífico, de inferencia estadística y modelos lineales, que además de su doctorado en inferencia tenía una maestría en historia de las matemáticas y su manera de trabajar a mí me parecía muy adecuada” (Roberto).

“Cuando vengo a dar clases, yo sentía que me faltaba mucho, obviamente tenía yo la imagen de mi maestro favorito, el que me ayudó a entender tal materia” (Laura).

“...el maestro era viejito y era muy exigente... me dijo que las matemáticas no son difíciles, son una lógica y si la encuentro voy a poder vencer mis temores y salir bien de la asignatura... me estimuló bastante, él fue mi inspiración para ser maestra de matemáticas. Sí, mi maestro de secundaria de matemáticas” (Susana).

Otra de las herramientas orientadoras importantes para estos profesores es sin duda la experiencia formativa que han recibido para desarrollar habilidades docentes específicas; aunque poco numerosas, todos los profesores coincidieron en señalar la importancia de sus experiencias formativas para el trabajo actual. Sin embargo, solo una profesora señaló haber recibido algún curso de formación pedagógica como parte de su proceso de inducción a la universidad.

Observar la forma de trabajar y los recursos que emplean otros profesores, ya sea colegas más experimentados o instructores pedagógicos, es también una fuente de ideas que los profesores utilizan para incorporar nuevas estrategias a sus clases, según se desprende de sus relatos:

“Mucho fueron las experiencias de mis demás compañeros que ya tienen un poquito más de dos tres años antes que yo, me decían: Aquí puedes hacer esta dinámica, aquí puedes hacer esta otra, déjales de lectura este artículo, dales esto...” (Laura).

Es importante tener en cuenta estas cuestiones al abordar la problemática de los nuevos profesores universitarios, pues como se ha señalado, suelen incorporarse a la docencia sin contar con una preparación específica para hacerlo, teniendo como recurso principal el dominio de un contenido, logrado mediante estudios de posgrado.

Distintos profesores, distintos problemas.

Los profesores noveles pueden encontrar dificultades para manejar los diversos factores relacionados con la tarea de enseñar, entre ellos están los aspectos del contexto, del trabajo

colegiado y las habilidades para propiciar el aprendizaje (Guzmán & González, 2008).

El principal problema para Susana fue la traducción del contenido matemático para ser enseñado a distintas audiencias, con distintos propósitos; la formación de Susana la dotó de un conocimiento profundo de la matemática, pero se enfrentó al reto de enseñarla a estudiantes que no serían matemáticos como ella, sino que requerían el contenido matemático para otros fines:

“Mi temor era qué tan matemático debe ser, [si] lo doy muy matemático entonces hay muchos reprobados, entonces bajo el nivel, pero no sabía qué nivel ponerle” (Susana).

Para hacer frente a este reto, Susana recurrió -sin éxito- a las experiencias de otros docentes en estas mismas materias; como resultado, Susana aprendió que los contenidos no son el único elemento que determina la forma de proceder en el aula, de modo que empezó a recurrir a otras fuentes, como el conocimiento de las características de los estudiantes y los propósitos establecidos en el programa del curso. De acuerdo con García et al. (2008), “las competencias procedimentales que debe adquirir el docente novel para hacerse cargo de la asignatura, constituyen la mayor dificultad a la que debe enfrentarse” (p. 12). Es por ello que se recomienda que los profesores como Susana cuenten con la mentoría de miembros más experimentados de su Facultad, como fuente de apoyo ante las dudas y dificultades, colaborando de este modo en la formación del profesor principiante.

Para Alfredo, el principal reto fue hacer de su enseñanza algo útil para el futuro profesional y laboral de sus estudiantes. De todos los profesores entrevistados, Alfredo es uno de los más experimentados, quizá por eso no hizo referencia a problemas relevantes con el manejo del grupo o con la didáctica. En cambio, su preocupación es otra: hacer del aprendizaje algo útil ante la diversidad de intereses de sus estudiantes:

“Siempre trato de que la información les sirva no solamente a una licenciatura sino que también le sirva al [estudiante] de otra licenciatura. Siempre trato de ejemplificar de tal manera que sea para todos” (Alfredo).

El relato de Alfredo manifiesta una clara preocupación por demostrar a sus estudiantes que existe relación entre el contenido que aprenden y las capacidades que les serán demandadas en el futuro laboral; su interés concuerda con lo expresado por Fried (1995, como se citó en Day, 2007) en el sentido de que la enseñanza “apasionada” se relaciona con la calidad del aprendizaje de los estudiantes, entre otras cosas, cuando los alumnos son capaces de hacer conexiones entre lo que aprenden y las aplicaciones en la vida real.

Para Laura, su personalidad fue una característica que le hizo dudar de sus capacidades para ejercer la docencia; esa preocupación por una personalidad que ella describe como “callada”, es decir introvertida, revela que para Laura un rasgo necesario en el docente es la capacidad de transmitir el conocimiento por medio de técnicas expositivas. De esto se derivó entonces otra dificultad: la enseñanza de un saber que ella llama teórico y que ocurre en el ambiente del aula, en contraposición a la enseñanza de un saber aplicativo en un ambiente de

laboratorio. Por sus características de personalidad, Laura se sentía más hábil para enseñar en este último ambiente:

“Las[materias]prácticas para mí no fueron nada difícil, porque es prácticamente laboratorio, es lo que haces afuera y lo vienes a aplicar acá; la teoría sí sentí que se me hizo un poco difícil, porque... ¿cómo es que le expresas eso al alumno lo que está en el libro?” (Laura).

Para sortear sus dificultades, Laura recurrió a incrementar su dominio del tema, como una estrategia para evitar perder el control de la clase; en consecuencia, su docencia se centraba en ella misma y sus habilidades expositivas, generándole tensiones y temores. Según ella misma relata, logró superar esos temores al descubrir que el contenido teórico puede manejarse con distintas estrategias, al ceder mayor protagonismo al alumno.

Los problemas que atravesó Laura en los inicios de su docencia evidencian lo señalado por Fondón, Madero y Sarmiento (2008): “el profesor principiante puede quedar desprotegido y sentirse perdido ante el nuevo reto que afronta. Al no existir una garantía de que el personal docente sea buen comunicador y transmisor de conocimientos, la enseñanza puede resultar difícil en los momentos iniciales” (p. 2).

Para Roberto el problema fue distinto; el método o forma de abordar los contenidos de sus materias no representó una dificultad, debido a los recursos formativos con los que contaba; sin embargo, su preocupación radicó en la necesidad de involucrar a sus estudiantes en una dinámica de trabajo que fuera provechosa para su aprendizaje. Hacer que el alumno aprenda es el interés central de este profesor y para ello, le interesa que sus estudiantes presten atención, se enfoquen y trabajen con una cierta disciplina:

“Estoy a media clase y entra un estudiante 20 minutos tarde, sin hablar con nadie, pasa caminando, comiendo detrás de ti, se va a sentar en un rincón y no pasa nada... suelen llegar más tarde, suelen ser más desinteresados, menos proactivos y es una tendencia general” (Roberto).

Para afrontar tal reto, este profesor ha tenido que poner a prueba otras maneras de relacionarse con sus estudiantes, oscilando entre una disciplina más o menos estricta, según sea el caso. Como resultado, podría decirse que este profesor ha aprendido a modificar sus esquemas en cuanto al aspecto relacional de su enseñanza:

“Tuve que aprender, reaprender a manejar la relación entre cordialidad y disciplina con los estudiantes, estuve como que buscando ese punto adecuado” (Roberto).

Finalmente, Fernando ha enfrentado dificultades notoriamente distintas a sus compañeros, pues los retos que parecen ser más importantes para este profesor no se relacionan con situaciones específicas del aula y de la enseñanza, sino con la adaptación a la propia institución en general. Fernando se formó como doctor en una universidad más grande que en la que trabaja actualmente; como resultado de las experiencias vividas ahí, llegó a la universidad con un cúmulo de ideas que consideró innovadoras y que deseaba implementar:

“Sí encontré cosas que no eran pues... llegas con una idea, a lo mejor tratando de... ideas nuevas o ideas de que te gustaron o ideas que quieres implementar acá en la Facultad” (Fernando).

Pese a su entusiasmo inicial, sus propuestas no encontraron respaldo en la institución, lo que le produjo desilusión y desánimo; para hacer frente a estas dificultades, Fernando optó por adaptarse al contexto y aprender a identificar las circunstancias propicias para llevar a cabo sus propuestas. Respecto de las dificultades enfrentadas por Fernando, De Montes (2008), afirma que los profesores noveles se caracterizan por tener la ilusión por hacer bien su trabajo, por transmitir el conocimiento existente y generar nuevo conocimiento mediante la investigación; sin embargo, no es fácil para ellos encontrar en la universidad el espacio idóneo para trabajar con autonomía y obtener reconocimiento a la labor que realizan. Más bien sucede que “al recién llegado no le queda más remedio que adoptar la perspectiva dominante; para ser aceptado debe conformarse con el trabajo que se le asigna y con los estándares fijados por compañeros y directivos” (Teixidó, 2009, p. 24).

DISCUSIÓN

A continuación, se presentan y discuten los principales hallazgos del estudio. En relación con el **primer objetivo**, se encontró lo siguiente:

- a) De los relatos recabados se desprende que las emociones asociadas al ingreso al trabajo docente en la universidad, suelen ser una mezcla de sentimientos positivos, como el entusiasmo y alegría, y otros menos agradables como la incertidumbre y el miedo. Para algunos de los profesores entrevistados, las primeras clases resultaron especialmente tensas, en especial si no tuvieron experiencia previa en alguna otra institución. Esto demuestra que, como señala Knight (2006), los primeros años de docencia son muy importantes porque son una época de tensiones entre las exigencias de las propias capacidades y la nueva identidad que demanda la docencia. Por ello, es importante que las instituciones se aseguren de ofrecer el apoyo y orientación adecuados, para favorecer el desarrollo de una identidad docente que vaya acorde con los valores y perfiles que promueven como parte de sus modelos e idearios educativos.
- b) Con base en los relatos puede afirmarse que casi ninguno de los profesores participó en un proceso de inducción formal al trabajo en la universidad; sin embargo, sí tuvieron experiencias informales en las que el apoyo de los compañeros y el personal administrativo tuvo un papel relevante. Esta inducción informal se dio en dos ámbitos: (a) inducción a la institución en general, y (b) inducción a la docencia en particular. Trabajar colegiadamente con otros profesores fue una forma de inducción que resultó común entre los profesores entrevistados. Al respecto García et al. (2008) concluyen

que la pertenencia de un profesor novato a una comunidad de práctica resulta muy significativa, ya que le sirve de apoyo, guía y complemento de su formación. Esto se puso de evidencia en las experiencias relatadas por los profesores al destacar la importancia del apoyo de otros compañeros en los primeros años de su trabajo; no obstante, al ser referida como la vía de inducción predominante, también pone de manifiesto un área de oportunidad para la institución en la cual trabajan, al carecer de mecanismos formales de inducción para su personal. Ante esto, conviene considerar estrategias concretas de iniciación, tales como la mentoría, en virtud de los beneficios que se derivan de esta clase de relaciones, tanto para los profesores noveles como para los más experimentados.

- c) La experiencia práctica docente y los modelos observados en otros profesores fueron un recurso importante para orientar la docencia en los primeros años. Ante la necesidad de orientar sus decisiones sobre la enseñanza, recurrieron a lo que han observado en sus propios profesores, a la imagen que guardan sobre un profesor ideal y a los modelos que copian de otros docentes más experimentados. Estos recursos pueden resultar provechosos en ciertas circunstancias, pero siendo la enseñanza una labor situada y contextualizada, la adopción de modelos puede eventualmente derivar en frustraciones y decepciones, pues no todas las fórmulas funcionan de la misma manera en todas las situaciones. Además, las experiencias como estudiantes, aun cuando hayan sido sobresalientes, son insuficientes para enfrentar el reto de formar a otras personas con todo lo que ello implica (Knight, 2006). Por todo ello, se hace necesario que el profesor novel desarrolle sus propios estilos, estrategias e identidad, en función de los elementos contextuales que condicionan su quehacer cotidiano. Para ello, resulta relevante que en la universidad “se enseñe a los profesores a educar, para que los estudiantes aprendan a aprender” (Cáceres et. al., 2003, p. 1), puesto que el profesor novel posee únicamente formación científica de su disciplina, pero carece de los fundamentos pedagógicos para desarrollar su enseñanza.
- d) Durante los primeros años de docencia estos profesores también han recurrido a lo que han aprendido en las experiencias formativas que han tenido; aunque poco numerosas, todos los profesores coincidieron en señalar la importancia de sus experiencias formativas para el desarrollo de su trabajo actual. Tales experiencias les permitieron obtener las nociones fundamentales del trabajo docente, de las que carecían debido a su formación profesional en otros campos, pero que son indispensables para desenvolverse en el medio de la docencia universitaria. Sin embargo, se está dejando de lado la oportunidad de iniciar a estos profesores en la dimensión didáctico-pedagógica de la tarea docente, a través de la cual podrían entrar en posesión de los criterios que les permitan seleccionar entre una serie de estrategias conocidas para intervenir

intencionalmente, promoviendo los aprendizajes de los alumnos (Braslavsky, 1999, como se citó en Ponce, Lomeli & Roa, 2008). Estos elementos formativos son tan importantes como el dominio del contenido que se espera del profesorado universitario como requisito principal de acceso a la docencia, que resulta insuficiente para encargarse exitosamente de la enseñanza en dicho nivel educativo, debido a la complejidad que conlleva la formación de un profesional.

En relación con el **segundo objetivo** planteado, se encontró lo siguiente:

- a. Las dificultades o retos, también manifestados como preocupaciones principales de los profesores entrevistados, fueron variados: traducción didáctica del contenido (transposición didáctica), la enseñanza de contenidos útiles para el futuro profesional (aprendizaje significativo), el mejoramiento de las propias habilidades para comunicar los contenidos (comunicación con fines de enseñanza), el establecimiento de un ambiente de atención y disciplina (aspecto relacional de la enseñanza), y la adaptación a la institución.

Estos desafíos evidencian la necesidad de estos docentes de continuar desarrollando competencias esenciales para el profesorado universitario. Al respecto de estas, Monereo y Domínguez (2014), han señalado 12 temas entre los cuales podemos encontrar algunas de las preocupaciones reveladas en este estudio, tales como: comunicación efectiva (presente en el relato de Laura); respeto a los alumnos (presente en el caso de Roberto); aprender colegiadamente (situación que se presentó en casi todos los casos); resistencia a la incomprensión y frustración ante la innovación (preocupación de Fernando); empatía con los estudiantes (presente en los casos de Susana y Alfredo).

En relación con este hallazgo, la literatura acerca del proceso de desarrollo del pensamiento del profesor muestra distintas versiones respecto del cambio que opera en las preocupaciones asociadas a la tarea docente. En los trabajos de Ramsden (1993), Murray y McDonald (1997), citados por Feixas (2005) se señalan tres tipos de conceptualizaciones progresivas: (a) la enseñanza como transmisión de conceptos, (b) la enseñanza como ayuda a los estudiantes para adquirir conocimientos y desarrollar destrezas, y (c) el desarrollo y cambio de concepciones sobre la materia de enseñanza. Según esta clasificación de creencias progresivas, en los relatos de los participantes se manifiesta principalmente la primera conceptualización; tanto Susana, como Laura y Fernando manifestaron preocupaciones asociadas con la adecuada transmisión de los conceptos relevantes según la materia de su enseñanza. En cambio, Roberto y Alfredo parecen estar transitando hacia una conceptualización de la enseñanza como ayuda para adquirir conocimientos y desarrollar destrezas.

Por su parte, Kugel (1993) Nyquist y Sprague (1998) y Robertson (1999) como se citaron en Feixas (2005), señalan que la orientación pedagógica del profesor universitario se desarrolla en tres etapas:

1. En los inicios como docente, las preocupaciones radican en superar la dificultad de enseñar por primera vez, combatir la inseguridad y angustia, demostrar dominio del conocimiento, ganar interés y respeto de los alumnos. Estas preocupaciones fueron compartidas por Susana, Laura y Roberto.
2. En la segunda etapa, las preocupaciones radican en mejorar la enseñanza, motivar a los estudiantes, ayudarles a comprender conceptos y transmitir el contenido de manera clara. Fernando, Roberto y Alfredo revelaron este tipo de preocupaciones en sus relatos.
3. En la tercera etapa, la preocupación radica en hacer que los estudiantes aprendan y desarrollen concepciones propias sobre la materia. Únicamente Roberto reveló preocupaciones de este tipo.

De la propuesta anterior se infiere que en principio, los profesores están más preocupados por sí mismos, luego se preocupan más por la enseñanza y finalmente por el aprendizaje (Feixas, 2005).

Este trayecto de etapas y conceptualizaciones progresivas evidencia que el trabajo docente está caracterizado por el cambio. Si bien los profesores noveles aún no han atravesado por todos los estadios en su desarrollo profesional, es precisamente la necesidad de alcanzar una comprensión profunda de la docencia universitaria, lo que puede dar origen a los procesos de cambio (Medina, Jarauta & Urquiza, 2005, p. 236).

- b. Por último, las principales estrategias desarrolladas por los profesores para afrontar sus dificultades fueron: usar como fuentes de orientación del trabajo docente los propósitos del programa y las características de los estudiantes; orientar su trabajo recuperando su conocimiento del campo laboral; utilizar estrategias centradas en el alumno; probar nuevas maneras de relacionarse con el alumnado; atención a las circunstancias para adaptarse al contexto.

De acuerdo con Shchwab (s. f.), como se citó en Posner (2005), son cuatro “preceptos (lugares) comunes” que funcionan como organizadores del currículo: (a) los aprendices, (b) la materia, (c) el profesor, y (d) el medio (p. 154). Los relatos recabados permiten concluir que, como estrategia general, los profesores desarrollan la necesidad de cambiar el “lugar común” que toman como referente para organizar su docencia, ya que inicialmente adoptan principios y pautas basados en el “contenido” (por ejemplo, en los casos de Susana y Alfredo) y al docente (ej: el caso de Laura), y posteriormente comienzan a considerar principios y pautas relacionados con el alumno y el contexto.

CONCLUSIONES

La preparación para la investigación y el dominio del contenido por enseñar no equivale a la preparación para la función docente, por lo tanto, el cumplimiento de estos requisitos resultó insuficiente como preparación para enseñar en la universidad. En relación con el primer objetivo planteado, se concluye que las primeras experiencias docentes son esenciales y si éstas no son suficientemente formativas, los profesores recurren a sus propias experiencias como estudiantes, a la reproducción de modelos observados en otros colegas, en busca de una base para desarrollar sus tareas de docencia. Por otra parte, los profesores refirieron que las experiencias formativas y el apoyo de otros colegas han tenido un papel relevante en su inserción, por lo que se concluye la necesidad de contar con programas de formación específicos, así como estrategias de inserción como la mentoría y el acompañamiento.

En relación con el segundo objetivo planteado, se concluye que para los profesores participantes en este estudio, los inicios en la docencia les han llevado a enfrentarse con una serie de dificultades, entre las cuales el dominio del contenido parece ser la menor, debido a la formación disciplinar que ya poseían. Las preocupaciones manifestadas por los profesores entrevistados son similares a las reportadas en la literatura en relación con el tema, evidenciando el desarrollo que está operándose en la conformación de su identidad profesional, así como la necesidad de asistir a los docentes mediante estrategias formativas de acompañamiento.

Finalmente, el reto más importante para estos profesores, como para muchos de los docentes universitarios, es lograr un auténtico equilibrio entre su formación disciplinar y su formación pedagógica, para alcanzar una profesionalidad docente (Bromberg, Kirsanov & Longueira, 2007) que les permita asumir el trabajo de enseñanza como una actividad en la que sus capacidades están en desarrollo continuo. En el caso de los profesores participantes en este estudio, se concluye que el proceso de inserción a la docencia ha estado marcado por sus rasgos particulares, tales como los antecedentes formativos y experienciales, con los cuales han accedido a la docencia y que les han llevado a enfrentar sus desafíos de manera particular; al hacerlo, se han puesto en el camino de desarrollar las capacidades que son esenciales para la labor de enseñanza en el ámbito universitario.

Recomendaciones

La experiencia de investigación que aquí se ha reportado pone de manifiesto asuntos relevantes acerca de los inicios en la docencia del profesorado universitario, mismos que representan condicionantes de esta etapa que merecen ser analizados con mayor detenimiento, ya que superan los propósitos del presente artículo. Las motivaciones iniciales y el papel de la vocación hacia la docencia, las racionalidades que predominan en los profesores noveles y su correspondencia con los marcos ideológicos institucionales, los significados asociados a la

docencia en general y a la docencia de calidad en particular, el papel de las primeras experiencias en la construcción de identidades profesionales, la cultura de acogida en las universidades, los mecanismos y contenidos que prevalecen en las comunidades de práctica que reciben a los nuevos profesores, entre otros temas, son asuntos en los que se requiere profundizar si se desea alcanzar una mayor comprensión del fenómeno de iniciarse en la docencia, con miras a proveer las mejores formas de acompañar, formar y proyectar el desarrollo profesional del profesorado.

Para futuros estudios interesados en este mismo tema, es deseable la utilización de estrategias adicionales a la entrevista, a fin de solventar las limitaciones que el uso exclusivo de esta técnica conlleva. Asimismo, la observación de la práctica docente en los escenarios en los que se produce, así como que el análisis de diarios personales reflexivos, podrían arrojar información complementaria a las entrevistas, ofreciendo un mejor panorama del proceso de iniciación a la docencia.

REFERENCIAS

- Aciego, R., Martín, E. & García, L. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 53-77. Recuperado de <https://goo.gl/g8KbSj>
- Benedito, V., Imbernón, F. & Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 5(2), 1-24. Recuperado de <https://goo.gl/SxH3kd>
- Bozu, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(3). Recuperado de <https://goo.gl/wccgu2>
- Bozu, Z. & Imbernón, F. (2009). La formación pedagógica del profesorado universitario en los albores del siglo XXI: necesidad, voluntad y reto. En P. Canto (Ed.), *Ética en la universidad: conceptos y enfoques* (pp. 78-92). México: Unas Letras.
- Bromberg, A., Kirsanov, E. & Longueira, M. (2007). *Formación profesional docente, nuevos enfoques*. Argentina: Bonum.
- Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, M., García, R., Bravo, G., Cañedo, C. & Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de los lectores*, 33(1), 1-15. Recuperado de <https://goo.gl/SWtfiP>
- Canabal, C. & García, M. (2012). Profesorado universitario que indaga colaborativamente: una propuesta formativa para mejorar la práctica docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 215-235. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6129>
- Cullen, R. & Harris, M. (2008). Supporting New Scholars: A Learner-Centered Approach to New Faculty Orientation. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 2(1), 17-28. Recuperado de <https://goo.gl/9LsoEK>
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores* (2ª. ed.). Madrid: Narcea.
- De Montes, M. V. (2008). *La problemática del profesorado principiante en la universidad del siglo XXI*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e Inserción profesional a la docencia. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España.

- Feixas, M. (2005). *Los cambios en la docencia del profesor universitario*. Recuperado de <https://goo.gl/a1cp2N>
- Fletcher, E. C., Chang, J. & Kong, Y. (2008). *Organizational Socialization Applied to Teacher Induction: An Emerging Conceptual Framework*. Trabajo presentado en la Conferencia Internacional de Investigación sobre el Desarrollo de Recursos Humanos de las Américas, Ciudad de Panamá, FL.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Fondón, M. I., Madero, J. & Sarmiento, M. A. (2008). *Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e Inserción profesional a la docencia. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España.
- García, S., Villagrà, S. L., & Jorrín, I. (2008). *El PrincipiaNNTTe: Un profesor novel de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación en la Universidad de Valladolid*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e Inserción profesional a la docencia. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España.
- González, R. & González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14. Recuperado de <https://goo.gl/p78c4P>
- Grisales, L. & González, E. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 12(2), 77-86. Recuperado de <https://goo.gl/WUH1K8>
- Guzmán, C. & González, J. J. (2008). *Desarrollando el conocimiento del oficio de enseñar en la universidad: ¿cómo aprenden a enseñar los docentes noveles universitarios?* Trabajo presentado en el I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e Inserción profesional a la docencia. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España.
- Knight, P. T. (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Leidman, M. B. (2006). *Utilizing Role Theory and Mentoring to Minimize Stress for New Faculty*. Trabajo presentado en la Convención Anual de la Asociación de Comunicaciones del Oriente, Providence, RI. Recuperado de ERIC data base (No. ED502287).
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25. Recuperado de <https://goo.gl/HBBz7Nc>
- Margalef, L. (2005). La formación del profesorado universitario: Análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de Educación*, 337, 389-402. Recuperado de <https://goo.gl/NChbZQ>
- Medina, J. L., Jarauta, B. & Urquizu, C. (2005). Evaluación de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 205-238. Recuperado de <https://goo.gl/GyUsz2>
- Monereo, C. & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83-104. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Monreal, M. C. & Ruiz, E. (2009). La formación del profesorado en el marco de la innovación docente universitaria. El caso de la Universidad Pablo de Olavide. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-12. Recuperado de <https://goo.gl/GpAQw7>
- Ponce, S., Lomeli, C. & Roa R. (2008). *Competencias básicas para la docencia universitaria: una propuesta de formación para profesores principiantes*. Trabajo presentado en I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e Inserción profesional a la docencia. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España.
- Posner, G. (2005). *Análisis de currículo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Preciado, F., Gómez, A. & Kral, K. (2008). Ser y quehacer docente en la última década. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1139-1163. Recuperado de <https://goo.gl/SzpB4S>
- Sadler, T. D. & Klosterman, M. L. (2009). *Transitioning from Student Teacher to Teaching Professional: Evolving Perspectives of Beginning Science Teachers*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506764.pdf>
- Sánchez, J. A. (2002). Formación inicial para la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de los lectores*. Recuperado de <https://goo.gl/o4tDc9>
- Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 183-194. Recuperado de <https://goo.gl/YHGCst>

- Serra, J., Krichesky, G. & Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 196-208. Recuperado de <https://goo.gl/bB4Vdg>
- Simmons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 27- 41. Recuperado de <https://goo.gl/XnWgz3>
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 911-937. Recuperado de <https://goo.gl/FDXZwe>