

**LOS PROCESOS DE CAMBIO
EN LOS PROFESORES PRINCIPIANTES
UNIVERSITARIOS**

Cristina Mayor Ruiz
Departamento de Didáctica y O.E.
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Según Bullough (1989) los investigadores han demostrado que existen diferencias significativas entre los profesores con experiencia y los principiantes. Así señala que los primeros son más sensibles al contexto de enseñanza y por tanto planifican de acuerdo con las circunstancias, adaptando la materia a los alumnos. No obstante, este autor se pregunta ¿Cómo han llegado a ser expertos?. Recogiendo las aportaciones de otros autores, sostiene que la vida profesional de los profesores pasa por cuatro etapas identificables: etapa de fantasía o expectativas; etapa de supervivencia; etapa de dominio o maestría; y por último, etapa de impacto. Para nuestro trabajo hemos usado un cuestionario de preguntas abiertas que nos ha ayudado a identificar algunas preocupaciones profesionales de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla.

SUMMARY

According to Bullough (1989) the researchers have demonstrated that exist meaningful differences between the teachers with experience and the beginners. This describe that the first are more sensitive to the context of teaching and by so much plan according to the circumstances, adapting the matter to the pupils. Nevertheless, this author is asked ¿Why have become expert?. Collecting the contributions of other authors, supports that the professional life of the teachers goes through four identifiable stages: stage of fantasy or expectations; survival stage; dominance stage; and by last, impact stage. For our work have used an open questions questionnaire that it has helped us has identified some professional preoccupations of the beginning faculty of the University of Seville.

1. LAS ETAPAS DE CAMBIO DE LOS PROFESORES

Según Bullough (1989) los investigadores han demostrado que existen diferencias significativas entre los profesores con experiencia y los principiantes. Así señala que los primeros son más sensibles al contexto de enseñanza y por tanto planifican de acuerdo con las circunstancias, adaptando la materia a los alumnos. No obstante, este autor se pregunta ¿Cómo han llegado a ser expertos?. Recogiendo las aportaciones de otros autores, sostiene que la vida profesional de los profesores pasa por cuatro **etapas** identificables: *etapa de fantasía o expectativas*; *etapa de supervivencia*; *etapa de dominio o maestría*; y por último, *etapa de impacto*.

- **Etapa de fantasía o expectativas:** el neófito se imagina la profesión docente de una forma muy diferente a lo que se encuentra; digamos que es una fase de anticipación a la enseñanza real, de transición entre estudiante y profesor, lo que Corcoran (1981) denomina "*shock de transición*" o Veenman (1984) "*shock de realidad*".

- **Etapa de supervivencia:** es una situación de contradicciones, en la que la solución a las dificultades puede hacer que el profesor abandone (y esta sea la última etapa) o continúe hasta final de curso. Los problemas principales en esta etapa suelen ser de disciplina y dirección. El autor muestra siete estrategias diferentes para afrontar esta fase:

- Simplificación del problema (ignorándolo, seleccionando lo más significativo, sistematizando o rutinizando determinados aspectos)

- Retracción (streke seeking and withdrawal)
- Reestructurar el contexto
- Compromiso
- Mejorar las habilidades
- Renegar (o maldecirse) del problema
- Liberación emocional (reírse del problema)

- **Etapa de dominio o maestría:** el profesor se encuentra con dominio sobre la disciplina y su autoridad, lo cual le da seguridad en el aula; algo que le hace centrarse en la mejora de sus habilidades de enseñanza y en el contenido.

- **Etapa de impacto:** esta fase no representa ya a un profesor principiante, sino más bien a un experto, ya que posee gran dominio sobre sus

habilidades de enseñanza, se puede considerar ya, un profesional de la docencia. Para este autor son cuatro los valores del profesionalismo: dominio, juicio, autonomía y colegialidad.

El Cuestionario de Preguntas abiertas de Bullough (1989) es un instrumento que ha sido confeccionado a partir del estudio que presenta el autor sobre un profesor principiante de educación secundaria, a través de la descripción de las características del centro y del distrito escolar, del aula, de los colegas, de los alumnos, de las relaciones, del director del centro y del currículum. Como este autor señala *“es una percepción común que una persona cuando está recién licenciada está suficientemente cualificada para enseñar; este mensaje implícito es tan incierto que provoca el abandono de muchos profesores noveles”* (p.15).

Para nuestro estudio el paso por cada una de ellas, aunque no siempre se superan todas, aparece como un proceso dinámico, fundamentado en dos aspectos: la auto-formación, en un principio, y la formación basada en el “Seminario de Formación para profesores principiantes en estrategias didácticas”.

En base a esta descripción de la vida profesional de los docentes, hemos desarrollado un conjunto de cuestiones abiertas, que permiten al profesor expresar con sus propias palabras sus percepciones y apreciaciones sobre sus actividades laborales.

El diseño y la confección de este instrumento se verifica en varias fases. En un principio se elaboró una batería de preguntas ajustadas a las distintas etapas que propone el autor. En una segunda fase de *‘depuración’* se eliminaron algunas de ellas y otras se agruparon en función de su significación, dando lugar a una combinación de cuestiones que identificaban un proceso de socialización en la profesión docente. Una tercera fase constituyó la validación de expertos, con el fin de validar semántica, terminológica y estructuralmente las cuestiones propuestas. En el Anexo 8 presentamos las preguntas que configuraron el cuestionario.

Presentamos a continuación las cuestiones que definitivamente conforman este instrumento, ascendiendo a un total de ocho, y agrupadas en torno a dos dimensiones formativas. Por un lado, los aspectos relacionados con el seminario, y por otro, las cuestiones relativas a los procesos de autoformación:

1. Desde que usted ha comenzado en la profesión de docente universitario ¿Cuáles han sido o son sus principales problemas?

2. ¿Qué semejanzas y diferencias ha encontrado entre la realidad y sus expectativas?

3. ¿Podría afirmar que ha evolucionado como profesor en sus meses/años de docencia? ¿En qué ha cambiado?

4. ¿Cómo ha llegado a enseñar de la forma en que lo hace) ¿Dónde, cómo, de quién y con quién ha aprendido a enseñar?

5. ¿Qué estrategias o a través de qué mecanismos ha superado usted las dificultades docentes? ¿Se ha servido de la ayuda de algún compañero? ¿Con su misma experiencia o más experto que usted? ¿Piensa que es necesario contar con el apoyo de un profesor más experto durante los primeros años?

6. ¿Qué quiero hacer a partir de ahora? ¿Qué me gustaría aprender? ¿Cuáles son los problemas que más me preocupan en este momento?

7. ¿Cómo me gustaría trabajar en este Seminario? ¿En base a qué preocupaciones?

8. ¿Cuáles han sido los motivos que le han llevado a participar en esta actividad de formación?

2. LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA FORMATIVO

La muestra que se ha utilizado para la aplicación del Cuestionario ha reunido a los profesores universitarios que participaban en un Seminario de 'Formación para Profesores Principiantes en Estrategias Didácticas' y que por tanto poseían un contrato de trabajo en la Universidad Hispalense a partir de 1990, es decir cuya experiencia docente no superaba tres años, para así poderlos considerar profesores noveles.

Los cuestionarios fueron distribuidos para el pretest en la 'Sesión Cero' del Seminario, es decir en la sesión introductoria del curso, con el objeto de recoger información previa al comienzo del mismo y que las opiniones no estuvieran influidas por la formación que en él pudieran adquirir; e igualmente se distribuyen en la 'sesión 10', sesión final o de evaluación, para recoger la información que configurara el postest.

En las tablas que presentamos a continuación aparecen los datos referidos a los sujetos pertenecientes a la muestra durante los dos momentos

de recogida de información, un total de veintiocho en el pretest y de quince en el postest, además de los datos que conforman las variables de estudio (Sexo, Facultad y Grupo de Titulación).

Como vemos en la tabla 1 el porcentaje de hombres que ha contestado a los cuestionarios pretest y postest es sensiblemente superior al de las mujeres en ambos casos, superando en tres y un puntos respectivamente las puntuaciones femeninas, por lo que podemos decir que la variable sexo está prácticamente igualada.

SEXO				
	F		%	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
1. HOMBRES	15	8	53,6	53,3
2. MUJERES	12	7	42,9	46,6
TOTAL	27	15	100	100

Tabla 1: Frecuencias de sujetos en función del sexo

Cada una de las carreras a las que pertenecen los sujetos de la muestra se han agrupado en torno a cinco grupos de titulaciones básicas:

Cuando nos referimos al 'Grupo de Titulación' estamos considerando una distribución arbitraria que realizamos de los distintos Departamentos, en función de la naturaleza de la distintas áreas de conocimiento, categorización frecuentemente utilizada en la administración universitaria. Básicamente son cinco grupos de titulaciones, aún cuando en el trabajo de Mingorance, Mayor y Marcelo (1993) se atiende a tres grupos, ya que pensamos que la distribución en base a cinco categorías está más ajustada a la realidad.

GRUPOS	TITULACIONES
Grupo 1 (HUMANAS)	• Filosofía, Geografía e Hª, Filología, Pedagogía, Psicología y Bellas Artes.
Grupo 2 (SOCIALES)	• Derecho, Económicas, CC. Información, Empresariales, Graduado Social y Trabajo Social
Grupo 3 (CIENCIAS)	• Matemáticas, Física, Química, Biología, Farmacia e Informática y Estadística.
Grupo 4 (TECNICAS)	• Arquitectura, Ingenieros Industriales, Agrícolas y Politécnicas.
Grupo 5 (SANITARIA)	• Medicina, CC. Salud, Odontología

Cuadro 1: Distribución de titulaciones de la Universidad de Sevilla

Como observamos mayoritariamente los profesores principiantes se distribuyen tanto en el pretest como en el postest en el Grupo 2 (Sociales) con unos índices superiores al cincuenta y cinco por ciento; seguido del Grupo 1 (Humanas) con valores igual o superior al veinte por ciento. En el pretest sobresale el Grupo 5 (Sanitarias) y en postest el Grupo 3 (Ciencias).

GRUPOS	Pretest		Postest	
	F	%	F	%
Grupo 1 (HUMANAS)	6	21,4	3	20
Grupo 2 (SOCIALES)	16	57,1	8	53,3
Grupo 3 (CIENCIAS)	2	7,1	2	13,3
Grupo 4 (TECNICAS)	1	3,5	1	6,6
Grupo 5 (SANITARIAS)	3	10,7	1	6,6
Total	28		15	

Tabla 2: Frecuencias de sujetos en función del grupo de titulación

Los sujetos que han contestado a los cuestionarios se reparten mayoritariamente en titulaciones como Económicas, Enfermería, Derecho y Psicología. El índice de abstención en las respuesta es mayor en el postest (asciende a cuatro sujetos) mientras que en el pretest aparece únicamente el sujeto de Ingeniería del Diseño en la opción 'No Contesta' (NC).

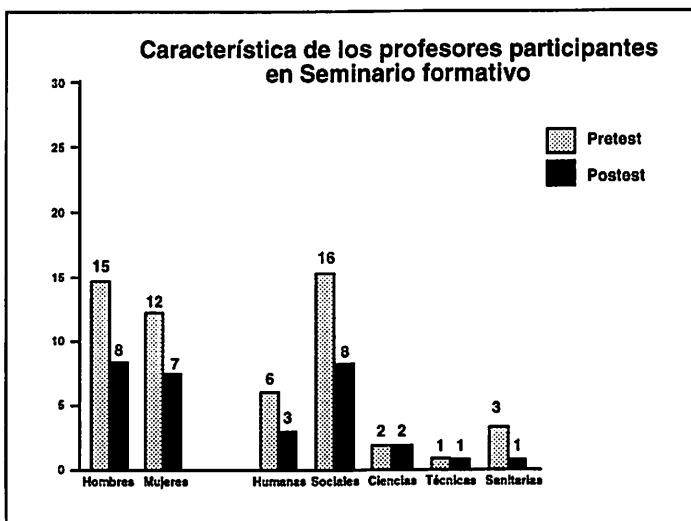


Ilustración Figura 1: Histograma sobre características de profesores

TITULACIONES	PRETEST		POSTEST	
	F	%	F	%
Contabilidad	11	38,3	6	40
Enfermería	3	10,7	1	6,6
Derecho Penal	3	10,7	2	13,3
Psiquiatría	3	10,7	2	13,3
Teoría Económica	1	3,6	NC	
Ingeniería Energética	1	3,6	1	6,6
Teoría e Hª Educación	1	3,6	1	6,6
Geografía Física	2	7,1	NC	
Comunicación Audiovisual	1	3,6	NC	
Álgebra	2	7,1	2	13,3
Ingeniería Diseño	NC		NC	
	27		15	

Tabla 3: Frecuencia de sujetos por titulaciones en pretest/postest

En cuanto a los *años de experiencia* habría que señalar que el 53.6% de la muestra está en su primer año de experiencia docente y el 39.3% en su segundo año; podemos afirmar entonces que son mayoritariamente principiantes con menos de tres años de experiencia, lo cual favorece los objetivos de nuestro estudio y del programa que diseñamos.

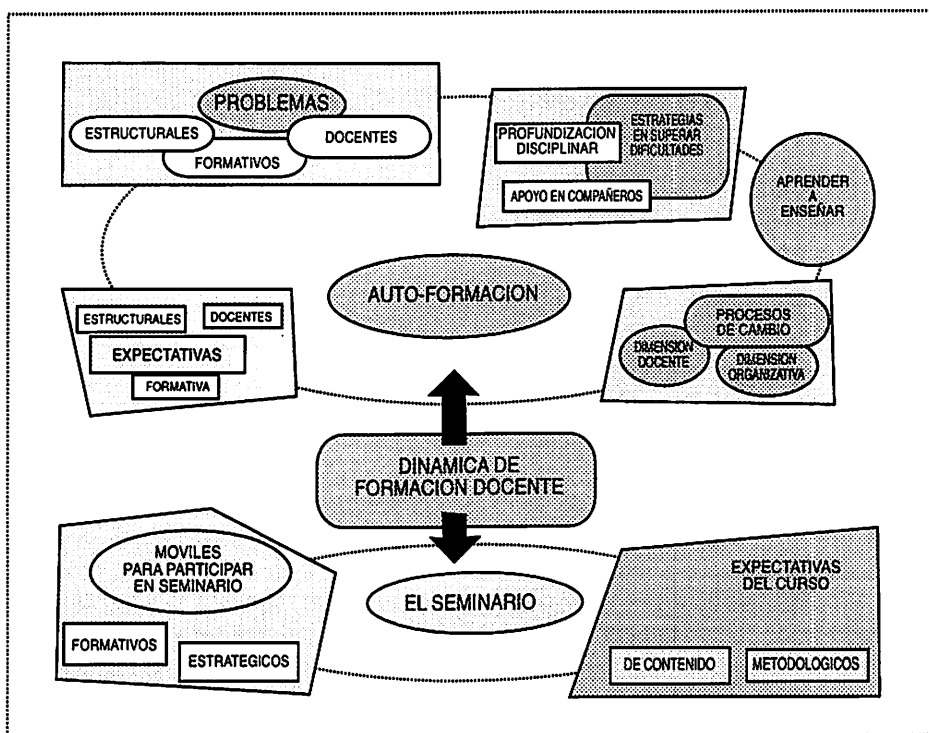
3. RESULTADOS: LAS EXPERIENCIA DE CAMBIO

Procedimos al análisis de estas preguntas de carácter abierto en función de un grupo de categorías elaborado a tal fin, que agrupase a unidades de significado y que respondiera a los distintos elementos que caracterizaban cada una de las Etapas de Bullough. Es por ello que las preguntas que componen el cuestionario responden básicamente a siete Dimensiones: Problemas, expectativas docentes y/o profesionales, procesos de cambio, aprender a enseñar (cómo, cuándo, por quién, dónde, etc.), estrategias para superar dificultades; y con respecto al seminario, los móviles que incitaron a los profesores a participar en él y las expectativas sobre el curso. Como consecuencia de ello se identificaron dos dinámicas de formación: la autoformación y el seminario. La primera implicada en un proceso en el que destacamos cinco dimensiones que orientan y sustentan tal proceso, y la

segunda de estas dinámicas giran en torno al propio programa formativo que hemos presentado.

Seguidamente exponemos el análisis de cada una de las cuestiones, en el que especificaremos las respuestas más frecuentes al igual que las más ajustadas a cada una de las etapas de Bullough. Mostramos a continuación una ilustración como presentación de cada una de ellas, de sus relaciones y componentes.

1. Sobre la primera cuestión, hemos de señalar que nuestro objetivo era conocer las opiniones de los profesores, en base a una breve reflexión, respecto a su labor profesional durante estos meses de iniciación. Identificar las propias dificultades es exigirle a los profesores principiantes un ejercicio de auto-reconocimiento de inoperancia profesional, lo cual es bastante delicado; y es por ello por lo que agradecemos la sinceridad y confianza depositada. Pasamos a continuación a desarrollar y estructurar estas opiniones.



*Ilustración Figura 2:
 Representación de los distintos aspectos abordados
 con el instrumento de Bullough*

**Desde que usted ha comenzado en la profesión de docente universitario
¿Cuáles han sido o son sus principales problemas?**

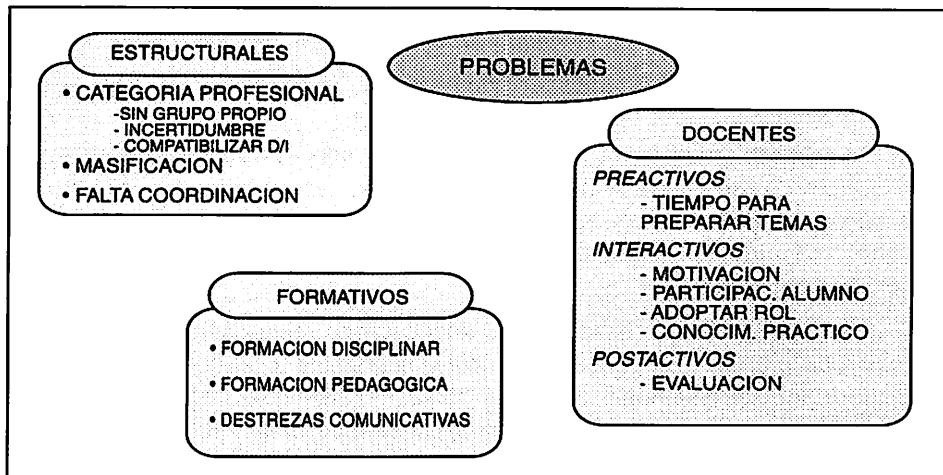


Ilustración Figura 3: Esquema sobre los problemas desde el análisis de Bullough

La pregunta que comenzamos a analizar se puede constituir en base a tres grandes dimensiones. Los problemas de los profesores principiantes participantes en el Seminario se distribuyen configurando un mapa de conflictos e inconvenientes cuyas causas y consecuencias también se descubren a lo largo de este instrumento; es por ello que identificamos estas categorías:

a) **Docentes:** Los problemas docentes, centrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son los más frecuentes y además los que suponen mayor ansiedad para el profesor novel. Fundamentalmente estos problemas se pueden a su vez clasificar en aquellos característicos de la fase pre-interactiva, interactiva y post-interactiva.

Entre los primeros se encuentran dificultades propias de su situación de principiantes, cual es la falta o inseguridad en el conocimiento práctico de la disciplina que se enseña; y por otro lado, suelen ser docentes que compaginan esta labor con la elaboración de la tesis doctoral, es por ello por lo que la falta de tiempo se convierte en una gran dificultad para atender a todas las funciones con igual dedicación, saliendo generalmente más perjudicada la preparación docente. Igualmente aparece un problema de identificación o más bien de acomodación profesional:

“La dificultad principal ha sido el tener que adoptar un rol tan diferente al que desempeñaba hace apenas dos años, como alumno de la misma Facultad en la que ahora imparto clases. La concienciación de mi nueva situación ha sido lo más difícil” (cuest: 8).

Los problemas de la fase interactiva se concentran fundamentalmente en el alumno, específicamente en su motivación, que se hace explícita a través de su participación en las actividades y/o preguntas del aula. Por último, los problemas más comunes de la fase post-activa se pueden definir como dilemas evaluativos.

b) **Formativos:** Los profesores encuestados reconocen, para comenzar, su falta de preparación para la docencia universitaria, o lo que es igual la falta de información previa sobre como dar clase. Fundamentalmente los problemas más detectados han sido los relativos a las destrezas comunicativas, es decir, los profesores se encuentran con verdaderas dificultades para entenderse con sus alumnos, para hacerles comprensible la disciplina que enseñan:

“Principalmente ha sido conseguir exponer el tema del día con naturalidad, locuazmente y lo más claro posible para que el alumno lo entienda” (cuest.:16).

Los profesores asumen que gran parte de esta deficiencia está causada por dos motivos: por un lado, la falta de una fuerte formación disciplinar que le haga dominar la materia que enseña con seguridad; y por otro, la inexistente formación pedagógica que le permita no sólo transmitir conocimiento sino igualmente enseñar y formar a otros (los alumnos) en una disciplina científica.

c) **Estructurales:** Los problemas estructurales se pueden definir como aquellos que son ajenos al profesor, procedentes o derivados del sistema y entorno al que pertenece. En primer lugar, los problemas específicos de aquellos docentes con una categoría profesional de 'profesores Ayudantes', lo cual significa que no poseen la titularidad de ningún grupo de alumnos: *“No tener un grupo propio, con lo que cuando tengo que impartir alguna clase es como si empezase de nuevo”* (cuest.:1); y característico también de su posición de principiante es la propia inestabilidad profesional, lo cual crea incertidumbre y puede causar problemas. En tercer lugar, y originado también por su situación académica, el profesor novel debe compatibilizar la docencia con la investigación, específicamente la relativa a su tesis doctoral que le va a suponer poder salir de ésta -podríamos llamar- *‘espiral de dificultades’*.

Si descendemos en el nivel de responsabilidad funcional, podemos incluir dentro del ámbito de la unidad organizativa característica de la enseñanza universitaria, como es el Departamento, un problema bastante aludido por los profesores principiantes, cual es la falta de coordinación no sólo entre los propios compañeros sino igualmente entre colegas de otros Departamentos.

Otros problemas a los que también hemos hecho referencia en el análisis de anteriores instrumentos estudiados ha sido el de la masificación, o lo que es igual la elevada ratio profeso/alumno.

2. En cuanto a la segunda cuestión, el propósito de la misma ha sido poder hacer un análisis comparativo en cuanto a las **expectativas profesionales** de los profesores participantes en el 'Seminario sobre Formación de Profesores en Estrategias Didácticas'.

¿Qué semejanzas y diferencias ha encontrado entre la realidad y sus expectativas?

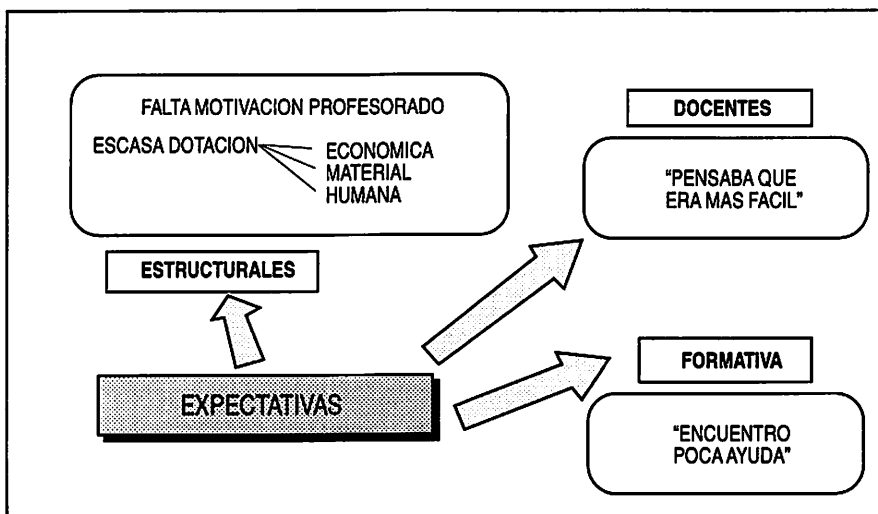


Ilustración Figura 4: Esquema sobre las expectativas

Estas opiniones de contraste entre la ilusión y la realidad laboral del docente nos hace establecer tres tipos de expectativas profesionales:

a) **expectativas estructurales:** Sobre estas primeras debemos resaltar algunas de carácter general, como es, por un lado, la falta de motivación del profesorado, lo cual disminuye el interés de éstos hacia actividades o tareas que pudieran en principio atraer su atención. En segundo lugar, se reconoce una gran falta de dotación material, económica y humana de apoyo a la investigación, lo cual dificulta y entorpece una de las funciones más representativas de este nivel educativo. En tercer y último lugar existe un gran descontento entre el profesorado en cuanto a las atribuciones del Personal de Administración y Servicio (PAS) y por otro a la falta de preparación técnica en los directivos universitarios, los cuales asumen responsabilidades sin tener una formación específica para ello (cuest.:14).

b) **expectativas docentes:** En esta magnitud debemos recoger las aportaciones de los profesores en cuanto a sus expectativas antes de sumergirse en esta profesión. Generalmente las opiniones se centran, por su frecuencia, en aquellas que afirman que *"pensaba que dar clase era más fácil y la verdad que he comprobado que es bastante difícil"* (cuest.:15); complementadas por otras que albergan sentimientos de desconcierto en cuanto a configurarse personal y profesionalmente como docente universitario: *"veía el trabajo del profesor en general mucho más fácil de lo que en realidad es. Admiraba como alumna cualidades de mis profesores, las cuales les adjudicaba como innatas y ahora veo cómo ellos las adquirieron con muchos años de trabajo y experiencia (exposición de clase, corrección de exámenes...)"* (cuest.:16). *"Aunque aún recuerdo mucho cómo era mi papel de alumna, he cambiado la visión del alumnado, esto parece inevitable para todo el que llega a profesor. Me he dado cuenta de que no es tan fácil "subir a la tarima" y explicar bien un tema o hacer que lleguen a los alumnos unos determinados conocimientos"* (cuest.:9).

d) **expectativas formativas:** Sobre estas últimas expectativas recogemos algunas opiniones de profesores que esperaban determinado tipo de apoyo, asesoramiento, guía o supervisión por parte de sus colegas con más experiencia, o bien de mecanismos institucionalmente establecidos, lo cual nos corrobora algunos de los problemas estructurales, sobre la coordinación del profesorado, que anteriormente habíamos señalado. Algunas de estas aportaciones las recogemos a continuación: *"Me marqué muchos objetivos y encuentro poca ayuda, del engranaje en sí, no de mis compañeros"* (cuest: 13). *"Poco apoyo de los compañeros en los problemas laborales"* (cuest.: 14).

Vemos pues que cada una de estas expectativas tiene relación con las anteriores y siguientes, son, pues, causa y consecuencia unas de otras: 'Sería

más fácil pensando en que iban a ayudarnos, a enseñarnos cómo hacerlo y que además contábamos con los recursos necesarios’.

3. La tercera pregunta del cuestionario está centrada en los **procesos de cambio** y en el contenido de los cambios. Es fácil y rápido afirmar que se ha evolucionado durante un período de tiempo, máxime cuando es un época profesional activa y dinámica, pero se convierte en una actividad más compleja reflexionar para determinar cuáles han sido los cambios reales y efectivos.

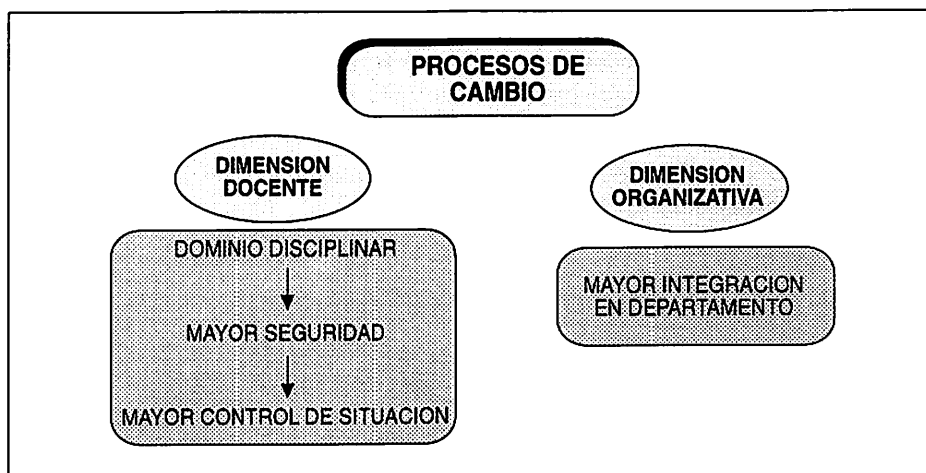


Ilustración Figura 5: Esquema sobre los procesos de cambio

¿Podría afirmar que ha evolucionado como profesor en sus meses/años de docencia? ¿En qué ha cambiado?

El 95% de los encuestados afirman que efectivamente han evolucionado, y sólo un sujeto piensa que no, que aún es pronto para hacer esa proclamación. Los cambios más significativos que señalan los profesores principiantes están centrados en dos dimensiones fundamentalmente: la docente y la organizativa. En cuanto a la primera aparecen variados aspectos a analizar. Sin duda alguna gran parte de estos encuestados se inclinan hacia la *seguridad*, es decir la evolución le ha servido al docente para eliminar esa gran carga de inseguridad, vacilación e incertidumbre característicos de los primeros meses de inserción profesional, lo cual le permite encontrarse con un mayor dominio y control de la clase y de las situaciones o cuestiones que él plantea o le plantean: "Sí, he cambiado, al principio las clases eran más rígidas y tenía lagunas e inseguridades en algunos temas de la asignatura, el tiempo y

el estudio han hecho que las clases sean más flexibles, participativas y amenas, las inseguridades van desapareciendo a medida que adquiero más información y conocimientos" (cuest.: 5).

En un segundo lugar otro aspecto de cambio ha sido la relación con los alumnos, en el que muchos profesores noveles han insistido. Igualmente aparecen cuestiones relacionadas directamente con la enseñanza y en las que los docentes reconocen su evolución, estas son un incremento en el dominio disciplinar, considerarse más ameno y motivador, y por último afirman que explican mejor.

Sobre la dimensión organizativa del cambio argumentan su integración plena como miembros dentro del Departamento al que pertenecen.

4. Esta cuestión que nos corresponde ahora analizar tiene por objetivo determinar los lugares, momentos y modelos que los profesores han tenido para **aprender a enseñar**.

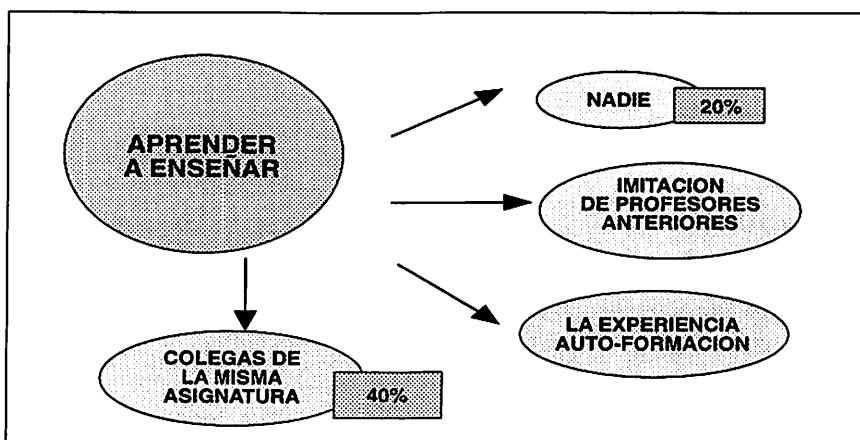


Ilustración Figura 6: Esquema sobre proceso de 'aprender a enseñar'

**¿Cómo ha llegado a enseñar de la forma en que lo hace?
¿Dónde, cómo, de quién y/o con quién ha aprendido a enseñar?**

Fundamentalmente (40%) los profesores reconocen en sus colegas de la misma asignatura una de sus principales fuentes de 'inspiración docente'. Suele ser el director de la tesis, el catedrático o el director del Departamento los que asumen el papel de asesor o modelo para estos profesores principiantes.

También un número considerable de profesores afirman que básicamente se limitan a imitar a aquellos profesores que tuvieron, bien durante la licenciatura o en otros niveles del Sistema Educativo.

“En el año que estudié 1º de Derecho en la Universidad de Sevilla aprendí como se debe enseñar. En los siete años que he estudiado en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense he tenido una serie de maestros, acostumbrados por su profesión de comunicadores de masas, de los que he aprendido. He intentado coger lo mejor de cada uno, refundirlo y personalizarlo creando mi propio modelo docente” (cuest.:14).

“La forma de enseñar es fruto de lo que yo he aprendido como alumna. Recuerdo aquello que me impactó y gustó como alumna e intento aplicarlo” (cuest.:16).

“He aprendido a enseñar, en cierto modo, por observación de mis profesores anteriores. Procuero repetir lo que me ha gustado de estos (aunque a ‘mi estilo’) e intento no repetir lo que me ha parecido poco didáctico” (cuest.:9).

Aprender de la experiencia o simplemente la autoformación han sido opciones poco frecuentes aunque, esta última con un número de profesores muy superior: *“Nadie me ha enseñado ni preocupado por mí. Por lo tanto he aprendido lo que sé a base de ensayo y error” (cuest.: 15).*

En definitiva, los docentes de nuestra muestra principalmente han aprendido a ser profesores en base a cuatro fuentes: los colegas, sus profesores, la experiencia y ellos mismo.

5. Determinar un problema docente es relativamente fácil, no obstante supone algo más de dificultad identificar cuáles ha sido los **mecanismos o estrategias** que consciente o inconscientemente hemos usado para superar una dificultad. Esta cuestión, que constituía la quinta de nuestro cuestionario llevaba algunos otros interrogantes que aclaraban o profundizaban en la pregunta.

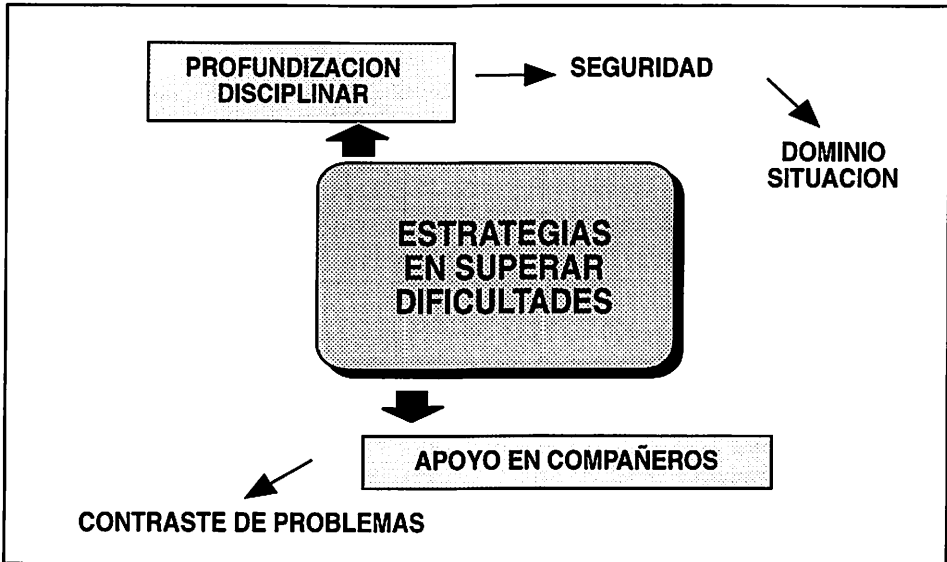


Ilustración Figura 7: Esquema sobre estrategias para superar dificultades

¿Qué estrategias o a través de qué mecanismos ha superado usted las dificultades docentes? ¿Se ha servido de la ayuda de algún compañero? ¿Con su misma experiencia o más experto que usted? ¿Piensa que es necesario contar con el apoyo de un profesor más experto durante los primeros años?

Prácticamente el 20% de los profesores han subrayado que la profundización y preparación exhaustiva de los temas de la disciplina ha sido el factor más importante para superar las dificultades encontradas durante estos primeros meses de docencia. Si bien uno de los cambios, analizados anteriormente, más proclamados ha sido la seguridad docente y el dominio de la situación. Otro grupo de profesores manifiestan haber encontrado en el comentario con los colegas de las propias dificultades un mecanismo útil para superar estas.

Así mismo, la mayoría de los encuestados utilizan diferentes calificativos para valorar el posible asesoramiento de un profesor experto a su tarea docente, algunos de ellos los recogemos a continuación: Fundamental, muy importante, interesante, útil, esencial y conveniente. Un participante en el Seminario resume con estas palabras las ventajas e inconvenientes de esta

hipotética situación planteada: "Contar con el apoyo de un profesor más experto es un avance sobre la situación actual aunque un mecanismo de perpetuar vicios" (cuest.: 18).

6. El deseo por aprender y por la formación didáctica ha sido una de las preocupaciones más mencionadas en nuestros profesores principiantes. Esta pregunta justamente está indicada para analizar los posibles **centros de interés** del profesorado.

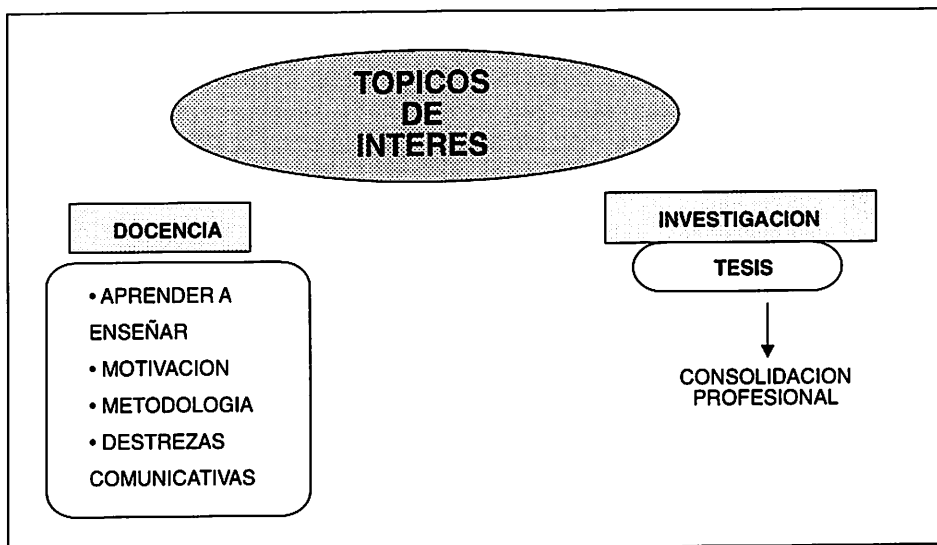


Ilustración Figura 8: Esquema sobre tópicos docencia-investigación

**¿Qué quiero hacer a partir de ahora? ¿Qué me gustaría aprender?
¿Cuáles son los problemas que más me preocupan en este momento?**

En el estudio de esta cuestión podemos destacar dos grandes objetivos de aprendizaje, por un lado, aquellos aspectos relacionados con la docencia, y por otro, los relacionados con la investigación, aunque estos últimos en menor medida fueron aludidos.

En cuanto a los primeros, los centrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, indicar que los más frecuentes son también los más generales, es decir, son declaraciones como: "Aprender a enseñar" (cuest.:10)

Sin embargo, existen también otras afirmaciones que especifican concretamente qué desean aprender, así las hay más centradas en el alumno: "Me gustaría que me enseñaran a motivar al alumno y sobre todo a

ser una buena comunicadora" (cuest.:6); en los métodos de enseñanza: *"Me gustaría aprender nuevos métodos de enseñanza que me permitan mejorar la comunicación de información con los alumnos"* (cuest.:3); y como hemos podido observar en los anteriores ejemplos todas ellas aluden a las destrezas comunicativas: *"Técnicas para hacer llegar a los alumnos los contenidos del programa de forma amena y eficaz. Motivar a los alumnos"* (cuest.:5).

En este sentido algunos sujetos de la muestra están interesados en profundizar principalmente en su disciplina académica, seguramente por la seguridad que este conocimiento que proporciona para el resto de los elementos docentes. *"Voy a empezar a impartir una asignatura nueva, por lo que pienso que lo primero que debo es estudiar y ampliar lo más posible mis conocimientos de la misma. Me preocupa además aprender técnicas que me ayuden en mi labor docente. Quiero mejorar la calidad de mi enseñanza"* (cuest.2).

En cuanto a los objetivos formativos centrados en la investigación debemos señalar que existen dos matizaciones en este sentido, aunque ambas son confluyentes. El interés en los elementos investigadores fundamentalmente están encaminados a la realización de la tesis doctoral, requisito que sin duda alguna le permite consolidar una situación profesional, y por otro lado, es únicamente a través de la investigación como se rentabiliza la profesión docente.

Una de los temas que más nos interesaba analizar está desarrollado a través de estas dos últimas cuestiones. Una vez estudiados los problemas, las expectativas profesionales, los cambios y evolución de los profesores, las estrategias de supervivencia utilizadas y las formas con las que se han aprendido a enseñar, nos confiere ahora una de las partes más importante del proceso formativo en la que nos encontramos inmersos. Conocidas cada una de estas cuestiones, nuestro objetivo es, como ya hemos señalado, hacer una propuesta formativa coherente con el profesorado que asiste a este programa.

7. El objetivo de esta séptima pregunta está dirigido hacia los **móviles** que han empujado a los profesores principiantes a participar en un programa formativo como el propuesto.

¿Cuáles han sido los motivos que le han llevado a participar en esta actividad de formación?

También en esta pregunta podemos recoger desde respuestas muy genéricas a planteamientos muy específicos. Básicamente las causas que podemos considerar se pueden definir como:

a) **móviles formativos:** En estos primeros incluimos aquellas referencias que señalan que partiendo de una posición en la que se reconoce la falta de formación docente en el profesor universitario se justifica el interés por este programa formativo, siendo así que la atención de este profesional está centrada fundamentalmente en el "Aprender a enseñar":

"Estoy convencida de que un profesor principiante tiene que formarse como tal sobre todo si, como en mi caso, no se siente lo suficientemente capacitado y maduro para enseñar. Espero aprender en este seminario" (cuest.:2) "Parto de la idea de que soy profesora sin que nadie me haya enseñado o preparado para ello y como cualquier trabajo necesita un período de aprendizaje" (cuest.:16) "Creo que en la Universidad aprendes contenidos pero no cómo impartirlos o enseñarlos. Esta es una ocasión para aprenderlo" (cuest.:11)

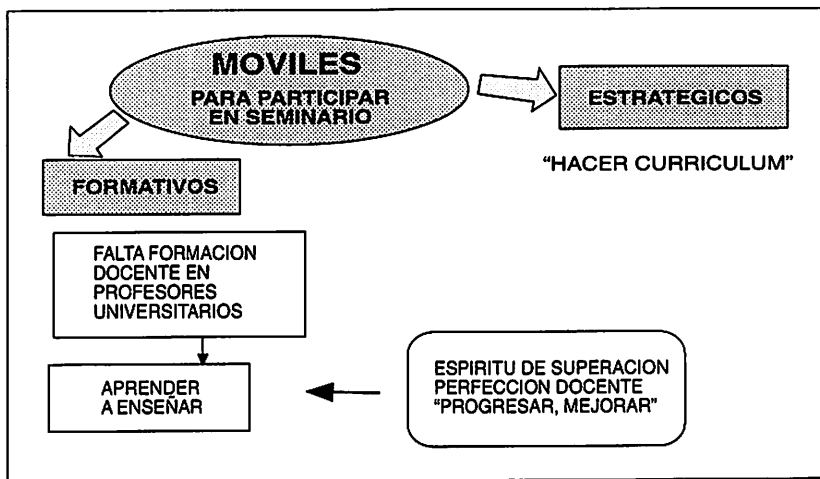


Ilustración Figura 9: Esquema sobre móviles para participar en el seminario

Como podemos observar los motivos que aducen los profesores noveles están caracterizados por un enorme espíritu de superación, no sólo por mejorar en cuanto a formación teórica en didáctica (cuest:14), sino por progresar y perfeccionar como profesionales: *"soy consciente de que puedo hacerlo mejor"* (cuest.:1). Pero además no sólo se argumentan cuestiones de contenido, es decir 'porqué quiero formarme', sino también se plantean situaciones metodológicas, es decir, cómo quiero hacerlo. Fundamentalmente en esta última cuestión se hacen explícitas determinadas estrategias de formación muy relacionadas con las expectativas desarrolladas en la pregunta siguiente, siendo así que estos profesores principiantes quieren cumplir su

objetivo de superación en compañía de otros en su misma situación, de manera conjunta, y así poder reflexionar sobre su trabajo docente: *"Comentar con otros profesores, de disciplinas diversas, las dificultades que van apareciendo y conocer como, ellos, actúan para resolverlas"* (cuest.:5).

b) **móviles estratégicos**: Hemos incluido en este tipo de motivos a aquellos que suponen para el profesor una cuestión administrativa o burocrática. Debemos decir, no obstante, que han sido los menos frecuentes y que han contado con declaraciones muy escasas en contenido; fundamentalmente hacemos referencia a la necesidad de 'hacer curriculum' con el fin de mejorar de estatus profesional: *"Incrementar mi curriculum en el área docente universitaria"* (cuest.:14)

8. Por último, nos interesa conocer cuáles son las **expectativas hacia el 'Seminario Formativo sobre Estrategias Didácticas'** en el que están participando estos profesores principiantes de la Universidad de Sevilla.



Ilustración Figura 10: Esquema sobre las expectativas hacia el seminario

***¿Cómo me gustaría trabajar en este Seminario?
¿En base a qué preocupaciones?***

Los comentarios a esta cuestión se pueden analizar en función de dos tipos:

a) **expectativas de contenido:** Algunas aportaciones se caracterizan por su generalidad, tal es el caso de aquellos que afirman que esperan cubrir durante este período de tiempo todo tipo de preocupaciones: *“Docentes de todo tipo desde técnicas de explicar, a como llevar la tutoría y forma de preparar examen, etc.”* (cuest.4). Sobre el deseo de saber y conocer teorías y prácticas didácticas también hemos codificado algunas respuestas, aunque han sido poco frecuentes. Coherentemente con los problemas y las expectativas profesionales que hemos analizado anteriormente hemos hallado también una atención centrada en las destrezas comunicativas para mejorar la transmisión y relación con los alumnos. Así mismo, el profesor principiante se encuentra alerta en cuanto a la futura realización del denominado ‘proyecto docente’, y también este ha sido un objetivo a tener en cuenta.

b) **expectativas metodológicas:** Este segundo tipo de deseos están centrados en el interés del profesor principiante por encontrar en este seminario un modelo formativo basado en la demostración de estrategias docentes, en elementos activos, participativos y prácticos:

“Me gustaría que este seminario fuese lo más práctico posible, a través de vídeos o clases reales en las que se pueda observar métodos de docencia y errores en los que se pueda caer, para podérmelo aplicar a mi formación de profesor” (cuest.:3).

Como hemos observado para este profesorado es importante poder aprender a analizar su propia práctica docente como origen de cambio y mejora profesional.

Igualmente los participantes hacen también referencia, como expectativa metodológica, a la importancia que para su formación tiene la estrategia de ‘Estudio de Casos’, de supuestos reales. Debemos añadir también que la formación basada en la reflexión, en el diálogo abierto con colegas, y en compartir experiencia, ha sido frecuentemente aludida:

“A compartir experiencias y recibir del profesorado las propias” (cuest.:17)

“En este Seminario puedo encontrar soluciones a las mismas a través de la experiencia de mis compañeros” (cues.: 7)

4. CONCLUSIONES SOBRE LOS PROBLEMAS, EXPECTATIVAS Y ESTRATEGIAS DE CAMBIO DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA FORMATIVO

Como resumen de las aportaciones de los profesores participantes en el Seminario podemos observar (Figura 2) que aparecen básicamente dos grupos de categorías. Por un lado, aquellas que representan una fuerte fase de autoformación que el profesor caracteriza en función de sus problemas, expectativas, procesos y estrategias de cambio, en definitiva, por el proceso de 'aprender a enseñar'; y por otro, las que giran en torno a la propia actividad formativa: el Seminario, tanto en relación a los móviles que incitan a participar en él como a las expectativas que sugiere.

Presentábamos al principio de la descripción de este instrumento, las Etapas que Bullough había planteado en la vida profesional de los profesores y que nos habían servido de fundamentación en el diseño de este Cuestionario. Es así que debemos ahora determinar, en base al análisis de las aportaciones de los participantes en el "Seminario de Formación sobre Estrategias Didácticas", en qué etapa se encuentran estos profesores, exponiendo argumentos en favor y en contra para cada una de las siguientes Etapas:

1. Etapa Fantasía o expectativas
2. Etapa Supervivencia
3. Etapa Dominio o maestría
4. Etapa Impacto.

Pensamos que según las aportaciones que hemos recogido, los profesores del Seminario, se encuentran en la **ETAPA de SUPERVIVENCIA**, por las razones siguientes:

a) Básicamente sostenemos que todos los profesores han superado la Etapa de Fantasía o expectativa puesto que aparecen afirmaciones que señalan que 'Pensaba que era más fácil y he comprobado que es bastante difícil' o 'admiraba como alumna cualidades de mis profesores (...) y ahora veo como son necesarios muchos años de trabajo'. Es por ello que estos profesores no se encuentran al menos desorientados sino que conocen y han tomado conciencia real de la profesión en la que se han incorporado recientemente.

b) No podemos decir que se encuentren en la Etapa de Maestría porque aún se sienten inseguros de sus acciones docentes; reclaman como temáticas del programa formativo 'los contenidos disciplinares', puesto que han experimentado que ellos les dan seguridad y confianza en su práctica diaria. Se encuentran y reconocen importantes problemas docentes, fundamentalmente aquellos centrados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

c) No se acercan a la Etapa de Impacto principalmente por dos motivos, el primero y más evidente porque no han superado la anterior (Maestría) y el segundo porque los valores que caracterizan esta etapa, según el autor, son: dominio, juicio, autonomía profesional y colegialidad; y estos profesores se encuentran bastante dependientes del asesoramiento de sus colegas con más experiencias e inquietos por compartir experiencias con otros profesores.

d) Por último, afirmamos que se encuentran en la Etapa de Supervivencia porque ésta está caracterizada por manifestar situaciones contradictorias principalmente para la solución de dificultades; por un lado señalan haber superado la inseguridad profundizando en la materia que enseñanza y por otro demandan más formación disciplinar; censuran el haber tenido que aprender de la experiencia y de los colegas y después reclaman el apoyo y el asesoramiento que estos les reportan, etc. Podemos además sostener que de las diferentes estrategias que el autor presenta para afrontar esta fase, los profesores de nuestra muestra principalmente adquieren compromisos de superación y combaten su (reconocida por sí mismos) escasa formación participando, por ejemplo, en actividades formativas como estas demostrando gran interés por mejorar sus habilidades y destrezas profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

- BULLOUGH, R. (1994) Musing in life writing, teaching and teacher education research. Paper presented to the AERA. New Orleans.
- BULLOUGH, R. V. (1989). First-Year Teacher: A case study. Teachers Colleges Press. New York.
- BULLOUGH, R. (1994) Changing contexts and expertise in teaching: first year teacher after seven years. Paper presented to the AERA. New Orleans.
- BULLOUGH, R.V.; STOKES, D. (1994) Analyzing Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education as a Means for Encouraging Professional Development. American Educational Research Journal. 31 (1). 197-224.
- CORCORAN, E. (1981). Position shock: the beginning teacher's paradox. The Journal of Teacher Education, 32 (3), 19-23.
- FERRERES, V. (1994) El desarrollo de los profesionales universitarios: la formación del profesorado experimentado. Revista de Ciéncies de l'educació. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona. Serie III, Vol I.
- FERRERES PAVIA, V. (1992). Proyecto Docente e Investigador de Acceso a Cátedra. Tarragona.
- MARCELO, C. (1994). La dimensión personal del cambio: Aportaciones para una conceptualización del desarrollo profesional de los profesores. Innovación educativa, 3, 33-57. Tórculo Edición.
- MARCELO, C. (1993) Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza, Sevilla, Informe de Investigación inédito.
- MARCELO, C. y otros (1995) La innovación como formación: análisis de diferentes dimensiones para la evaluación de innovaciones educativas. En Medina, A. y Villar, L.M. Evaluación de programas educativos, centros y profesores. Madrid. Editorial Universitas, S.A.
- MARCELO, C. y otros (1990) El primer año de enseñanza. GID, Sevilla
- Marcelo, C. (1994) Formación del profesorado para el cambio educativo. PPU, Barcelona.
- Mayor, C. y Sánchez Moreno, M. (1992). El asesoramiento a profesores principiantes en un contexto multicultural: Una experiencia práctica. Comunicación presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. Salamanca.
- MAYOR, C. (1992). La formación del profesor principiante de universidad. Trabajo de investigación. GID. Universidad de Sevilla.
- MINGORANCE, P.; MAYOR, C. y MARCELO, C. (1992). El primer año en la universidad. Análisis de problemas de profesores principiantes. Revista de enseñanza universitaria, 5, 19-35.
- VEEMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, 54 (2) 143-178.