

Los equipos docentes: una contribución formativa a la calidad del profesorado universitario

Cristina Mayor Ruiz y Marita Sánchez Moreno
Universidad de Sevilla

Entre las funciones docentes universitarias, la investigación y la formación erudita han sido y son los referentes básicos para evaluar la calidad de la enseñanza en este nivel educativo. Sin embargo, no ha habido una consideración prioritaria sobre la formación pedagógica de los docentes en la Universidad. Las autoras de este artículo realizan una propuesta para la formación inicial del profesorado universitario basada en los mentores (profesores con más experiencia que actúan como consejeros de los profesores principiantes). Esta iniciativa se ha visto plasmada en un Plan Formativo para Profesores Principiantes que desde 1995 se viene desarrollando en el ICE de la Universidad de Sevilla y con dos ejes fundamentales: la reflexión/análisis de la práctica docente y el asesoramiento.

La Universidad española está inmersa en estos momentos en una etapa de profundas innovaciones: la implantación de nuevos planes de estudio, la evaluación institucional de las universidades, las iniciativas sobre calidad, etc. Como consecuencia de ello, quizás, cada vez son más frecuentes los estudios que analizan las funciones y responsabilidades del profesorado universitario. Los profesores pertenecientes a otros niveles del sistema educativo han visto durante los últimos años de Reforma cómo sus funciones han sido modificadas, ampliadas y/o reafirmadas:

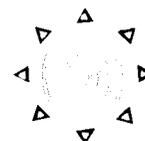
diseñador del currículum, analista de su práctica, investigador en la acción, etc. En contraposición, el profesor universitario mantiene, pese a los cambios que se están produciendo, sus responsabilidades tradicionales en la docencia (además de la investigación y la gestión), en los mismos términos y con consecuencias a corto plazo. El profesorado universitario ha participado en la elaboración de planes de estudio, fundamentalmente en lo referente a los contenidos, sin embargo poco se ha incidido en la implantación de nuevas estrategias metodológicas, en los criterios de evaluación, en la planificación colaborativa, en el análisis de la práctica, etc. De la Torre (1994) señala que en muchas ocasiones se producen innovaciones educativas sin cambio, ya que un cambio terminológico que no lleve asociado un cambio de la práctica no puede ser entendido como una innovación. En este sentido Fullan (1992: 22) apuntaba que «muchas innovaciones se introducen de forma que no implican hacer y pensar y que por tanto tienen un efecto superficial o negativo. Si la implantación supone nuevos comportamientos y creencias, el desarrollo de los profesores en relación a estos nuevos aprendizajes es una condición *sine qua non*».

Actualmente la vida del profesor universitario está siendo objeto de numerosos estudios, con vistas a profundizar en este nivel educativo. Nuestra intención es plantear algunas reflexiones en torno a esta preocupación de manera que, por un lado podamos conocer qué hacen los profesores (indagar en sus funciones); por qué lo hacen (comprender sus motivaciones); y por otro, qué condiciones formativas arrojan el ejercicio profesional.

1. Los profesores universitarios: qué hacen, por qué lo hacen y en qué condiciones formativas actúan

El profesor universitario ha sido un profesional caracterizado por desempeñar tres funciones: la docencia, la investigación y la gestión. Pero entre todas ellas existe una curiosa y singular relación, por lo que vamos a intentar analizar esta realidad y responder a la primera pregunta que nos hemos planteado: ¿qué hacen los profesores universitarios? Ferreres (1991a) profundiza en este tema e identifica situaciones muy singulares, pudiendo hablar entonces de tres paradojas:

La dedicación principal del profesor es la docencia, aún cuando el sistema de selección y promoción para profesores universitarios vigente actualmente no valora prácticamente la dimensión pedagógica de su puesto de trabajo, sino que atiende fundamentalmente a su capacidad investigadora, aún cuando la denominación sea «profesor de...».



Los profesores se autoestiman por la temática científica a la que se dedican no por la profesión que ejercen. Es por tanto que se prima el propio contenido frente a la forma de enseñarlo; nos encontramos ante el tradicional dilema de la instrucción frente a la formación, o de la recepción de información frente a la comprensión. Algo que ha provocado que se comente en círculos norteamericanos: «Quien sabe hacer algo, lo hace; el que no lo sabe se dedica a enseñarlo» (Fernández Pérez, 1989). A este respecto y en discordancia con esta afirmación, hemos de considerar los datos comparativos que aporta Ferreres (1991: 11) donde, del 48.6% del profesorado español universitario menor de 40 años, el 8.8% obtuvieron las mejores notas medias de la Licenciatura y el 7.8% de los licenciados con las peores notas medias de la carrera se dedican a trabajos independientes; lo cual indica que en la relación estatus y éxito académico existen diferentes interpretaciones entre las correlaciones de resultados en la formación y éxito en la carrera. Montero (1991) apoya esta última tesis, argumentando que empíricamente parece que los mejores investigadores (los más productivos) no son los mejores profesores y que las relaciones entre una y otra actividad son «esencialmente independientes». Según estos autores, no existe, pues, relación entre éxito profesional y formación académica.

Un tercer aspecto a atender es la huida/refugio de los profesores universitarios, que pueden hacerlo, a otros campos distintos de la actividad docente, como pueden ser cargos académicos, políticos, actividad industrial o comercial fuera de la Universidad. Situación que se acusa más durante los períodos de reformas, en los cuales las condiciones de trabajo se deterioran, las compensaciones se reducen y decrece el entusiasmo de los profesores universitarios. Cook, Kinnetz y Owens-Misner (1990: 124) opinan que «el mejor origen de estrés para los profesores es la estructura de recompensa del sistema universitario, que no está a favor de la enseñanza». Una polémica que surge en torno a este tema es el sistema de recompensas vigente en la Educación Superior, a lo que más tarde aludiremos. En la Universidad española la excelencia en la productividad 'erudita' (asistencia a congresos, conferencias, publicaciones...) es recompensada en función de los méritos acreditados, y la excelencia en la enseñanza es asumida como natural e inmediata, puesto que además no se traduce a unas condiciones de promoción y méritos. Por estas razones muchos profesores ven la investigación y la erudición como las responsabilidades profesionales más valoradas por la institución universitaria. Los complementos específicos y diferenciados sobre la docencia y la investigación, en nuestro país, se refleja en un estipendio económico y además académico, sin embargo, no ocurre así cuando nos referimos a las tareas de gestión que únicamente son valoradas económicamente.

Estas cuestiones a las que estamos aludiendo se reconocen como el sistema de recompensas y vienen a configurar el entramado de motivaciones profesionales que como vemos condiciona notablemente la figura del profesorado universitario. Esta sería, por tanto, la segunda cuestión a la que nos referíamos en el epígrafe: ¿por qué lo hacen?

En este sentido Morey (1992) señala que las cuestiones de promoción y recompensas para el profesorado son elementos centrales en la calidad de una institución de Educación Superior. La literatura sobre este tópico se centra fundamentalmente en dos aspectos, por un lado, son objeto de estudio las percepciones que tienen los profesores universitarios sobre las recompensas personales (llamadas intrínsecas) e institucionales (denominadas extrínsecas); y por otro, son numerosos los trabajos que se centran en determinar aquellos programas e incentivos que intensifican los esfuerzos hacia la mejora de la enseñanza. Cook, Kinnetz y Owens-Misner (1990) sostienen que la mayoría de los estudios se ajustan al primer

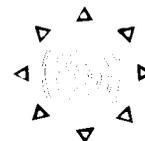
El profesorado universitario ha participado en la elaboración de planes de estudio, fundamentalmente en lo referente a los contenidos. Sin embargo poco se ha incidido en la implantación de nuevas estrategias metodológicas, en los criterios de evaluación, en la planificación colaborativa o en el mismo análisis de la práctica docente.

criterio expuesto, es decir, están dirigidos a analizar las recompensas en la enseñanza y/o en la investigación usando como métrica común las recompensas personales vs institucionales. Estos autores demuestran que la enseñanza y la investigación son consideradas por los profesores como recompensas personales en un 82%, aunque en contraste también perciben la investigación como más recompensada institucionalmente que la enseñanza. Estas puntuaciones están más acentuadas en los profesores de mayor rango académico. Los propios profesores proponen medidas para aumentar la eficacia en la enseñanza superior. Entre ellas podemos destacar la necesidad de incrementar el período sabático para aprovecharlo en el desarrollo instruccional, el incrementar la atención y los procedimientos para la promoción profesional, el promover cursos, seminarios y talleres para desarrollar las habilidades docentes y por último, el impulsar los programas de mentorización.

En definitiva, podemos decir que los incentivos de motivación intrínseca que desarrollan las instituciones universitarias pueden tener consecuencias negativas si lo que se pretende es asegurar el compromiso de los profesores universitarios con la mejora de su enseñanza. Los profesores son también susceptibles de considerar una amplia variedad de actividades de desarrollo instruccional más allá de los propios incentivos institucionales.

Por ello, estos autores consideran que para implicar al profesorado en procesos de mejora de la enseñanza es necesario contar con la ayuda de sus propios colegas y de otros profesionales especialistas.

Según las aportaciones que hemos venido presentando, la situación actual de la institución universitaria se puede resumir en los tres grandes bloques sobre los que gira el debate de la Universidad, al menos considerando sus componentes intrínsecos (al margen de los elementos administrativos, legislativos o formales).



Es por tanto que podemos concluir este tema en tres puntos fundamentales: uno, la falta de preparación pedagógica del profesorado universitario; dos, la situación desmotivante que sufre el profesorado tras el actual sistema de recompensas y, tres, como consecuencia de los anteriores, el divorcio entre docencia e investigación, algo que se hace evidente en la dedicación y sobreestima a la temática científica. En este sentido, Mingorance, Mayor y Marcelo (1993) proponen que la investigación sobre la enseñanza universitaria, sobre lo que piensan y hacen los profesores y los alumnos, puede ofrecer vías de posible superación de dicha situación.

El tercer interrogante que nos planteamos hace referencia al desarrollo profesional, bastante peculiar, que caracteriza al profesorado universitario: ¿en qué condiciones formativas actúa?

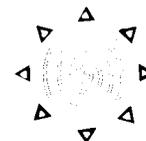
En este nivel educativo la formación, no sólo no está reglada administrativamente sino que ni siquiera, para algunos sectores (Mayor, 1995) resulta necesaria. Algo que se hace patente en nuestra Universidad, como sostiene Marcelo (1991), es que muchos de los estudiantes que realizan sus cursos de doctorado tienen la expectativa de incorporarse de una u otra forma a la docencia universitaria. Además, en el caso de los Ayudantes de Universidad resulta un requisito a cubrir la obtención de los 32 créditos correspondientes; funcionando por tanto, los programas de doctorado como una especie de formación inicial del profesorado universitario en su rol o función investigadora (una situación no exclusiva de nuestro país: ver Bassis, 1986; Cook, Kinnetz y Owens-Misner, 1990). Lo cual implica cuestionarse si es la investigación el único campo en que el profesor universitario ha de formarse y por qué no existe formación pedagógica del profesorado universitario. La cuestión tal como la entendemos, no consiste en decidir entre formación sí o formación no. El problema estriba en acordar qué tipo de formación, qué modelo de profesor buscamos y qué estrategias formativas son las más adecuadas para su consecución.

Debemos tener en cuenta que los alumnos licenciados con expectativas en la docencia universitaria suelen ser personas motivadas e interesadas en participar en actividades de desarrollo, lo cual es algo que produce beneficios tanto a nivel institucional como individual. Bender y Watts-Penny (1987) exponen una experiencia en la que el *Office of Research Administration* de la Universidad de Oklahoma ofrece un taller de apoyo a los nuevos profesores que ingresan en esta institución, al cual responden con entusiasmo. Este programa está basado en el modelo '*Building Blocks*', reconocido tanto por el resto de profesores como por los administradores y colegas de los organizadores del programa, como una vía efectiva para desarrollar en los futuros profesores habilidades de enseñanza, motivo por el cual se está implantando en otras muchas áreas. Iniciativas de estas características son inusuales sobre todo cuando pensamos en la formación profesional íntegra del profesorado que ingresa en la institución universitaria, queremos decir, en la formación tanto de su aspecto investigador como docente. En la situación descrita se hace evidente la necesidad de iniciar proyectos dirigidos a eliminar esta dicotomía

entre docencia e investigación y establecer los cauces necesarios para que cada una de estas funciones adopte el papel que le corresponde institucionalmente y no dependiente de decisiones particulares. En este sentido los Institutos de Ciencias de la Educación se encuentran, a nuestro entender, en una posición privilegiada desde donde se puede canalizar a través de una reflexión crítica y de apoyo a los profesores, la investigación educativa sobre la práctica docente de éstos. En este sentido sería conveniente revitalizar estrategias como el debate y la crítica a través de encuentros de profesores, seminarios, cursos de formación didáctica y psicopedagógica; así como dando publicidad a los trabajos que los profesores y alumnos realizan en sus aulas. El trabajo colectivo, la mayor capacidad organizativa, junto a la diversificación de recursos formativos, son para Mateo (1990) algunos nuevos aspectos que deberían tenerse en cuenta para obtener una adecuada profesionalización del profesorado universitario. La formación del profesorado con base en los diferentes roles profesionales no es un campo que se encuentre en estos momentos suficientemente desarrollado, ya que las iniciativas que surgen son aisladas (Mayor, 1995). Aún cuando el profesor universitario posee funciones bien diferenciadas (docencia, investigación, gestión), la dedicación a cada una de ellas, como hemos comprobado, no suele ser en términos de equidad, algo que depende no sólo de las situaciones particulares de cada institución y de cada disciplina, es decir, de cuestiones ajenas al propio sujeto, sino que depende con mucha más fuerza, de razones personales, que pueden ir desde el rango profesional a las motivaciones, expectativas o preferencias particulares de cada profesor. Los problemas y paradojas que se dibujan en torno a la figura del profesor universitario, se agudizan cuando diferenciamos y concretamos en las diferentes tipologías o situaciones profesionales. Concretamente al hablar del profesor principiante surgen dilemas particulares, no sólo cuando intentamos perfilar las funciones que se le atribuyen, sino más aún cuando se analiza el sistema de recompensas, de selección y muy especialmente cuando consideramos el aspecto formativo.

2. Una paradoja en el desarrollo profesional del profesor universitario

Aunque anteriormente hemos apuntado algunas cuestiones relacionadas con la formación del profesorado universitario, queremos ahora profundizar en este aspecto y resaltar ciertas inquietudes, con el objetivo de que más tarde nos orienten en la reflexión. Conforme avanzamos en el Sistema Educativo parece que el profesorado cada vez necesita menos formación: para ser profesor de infantil, y primaria se requiere tres años de estudios universitarios; para ser profesor de Secundaria además de licenciado se ha debido realizar el Curso de Aptitud Pedagógica,



aproximadamente de un año de duración; para ser profesor universitario no está contemplada ni reglamentada la formación pedagógica. La inexistencia de formación inicial en el profesorado universitario, por tanto, es una realidad, la cual motiva a que aparezcan estructuras, terminología y procedimientos formativos bastante divergentes con relación a otras etapas del sistema educativo.

Si, por un lado, tenemos en cuenta que el profesor universitario no ha recibido formación previa a su incorporación profesional, se debe hacer hincapié al comenzar su formación en determinados elementos propios de los programas de inducción a la práctica, característicos de la fase de iniciación profesional y fundamentados en un conocimiento básico sobre la profesión docente. Y si, por otro lado, advertimos que el profesor que pretendemos formar se encuentra ya en pleno ejercicio profesional, por tanto los programas formativos dirigidos a los profesores universitarios deberían considerar las propiedades de lo que en otros niveles educativos llamaríamos programas de desarrollo profesional. Ésta es la paradoja a la que hacíamos referencia en el título de este epígrafe.

La formación continua la entendemos como Medina (1994: 59-61), en el sentido de «la actualización permanente que tiende al desarrollo profesional de los docentes (...), configurándose como el proyecto de actualización permanente de las teorías y práctica que realiza cada docente y equipo en espacios educativos, mediante los cuales emergen dilemas, se contrasta el conocimiento y la acción, y el profesor da forma a su propio estilo de pensar y hacer la enseñanza».

Bajo estas premisas entendemos que en el nivel de la Educación Superior, son necesarios programas de iniciación aún cuando el profesorado se encuentre cronológicamente en la fase de desarrollo profesional. Bowers y Eberhart (1988) afirman que los programas de inducción se convierten en estos casos en componentes del desarrollo profesional del profesor universitario.

Es por tanto, que los programas de formación del profesorado, como hemos visto, pueden ir dirigidos a profesores en formación, profesores principiantes y/o profesores en ejercicio. En el nivel universitario, como afirma Benedito (1991): «la formación inicial, en este nivel (la Educación Superior), hay que entenderla desde el contexto de la formación permanente».

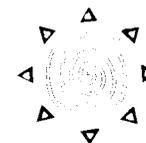
No obstante, esta situación no es exclusiva de nuestro país. En el contexto anglosajón se está imponiendo el concepto de desarrollo profesional, incluyendo la formación pedagógica inicial y permanente. Es entonces por lo que Benedito (1991: 10) define el tópico «desarrollo profesional» como: «cualquier intento sistemático de mejorar la vida profesional, la práctica, las creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros (desarrollo institucional), y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesida-

des». Para McHaney e Impey (1988: 3) el desarrollo profesional es definido como «la totalidad de experiencias educativas y personales que contribuyen a mejorar las competencias individuales y la satisfacción en la asignación de los roles profesionales». En ambos casos el concepto de desarrollo profesional se entiende desde una perspectiva más amplia que cuando hacemos referencia a esta etapa en niveles no universitarios.

Contamos con las aportaciones significativas en este campo de Huling-Austin (1988), una autora cuyos trabajos vienen a corroborar la evidencia de que los programas de iniciación han servido para retener el abandono que se suele producir durante el primer año de enseñanza. Esta misma autora en varios trabajos anteriores al que mencionamos ya había apuntado que los programas de inducción sólo deben ser considerados como pequeños eslabones en la cadena que supone el desarrollo profesional de los profesores. Al concluir esta etapa formativa los profesores principiantes deben aparecer convertidos en profesionales de su enseñanza.

Coincide Laffitte (1991) que el concepto de desarrollo profesional va más allá de una formación permanente y debe entenderse como un proceso planificado, en el que deberían considerarse varias actividades de desarrollo, además de actividades de formación y evaluación, participación, etc.; ya que no sólo se pretende mejorar conocimientos y destrezas, sino también las actitudes personales. Se pretende conseguir una mayor comprensión y mejora de la competencia profesional y de su desarrollo con visión de futuro, una mejora en el clima de trabajo, y un aumento de la satisfacción en la labor profesional.

En este sentido el diseño de los programas formativos debe contemplar un modelo formativo y además un modelo de profesor, y es por ello que debemos tener en cuenta los posibles roles profesionales. En opinión de Rostek y Kladvko (1988: 38) los programas de desarrollo profesional son «diseñados para ayudar a los profesionales y a la propia institución a adaptarse o a responder a los procesos de cambio. Desde el punto de vista de la institución, estos programas dan respuestas a los cambios que se originan interna o externamente. La necesidad de maximizar la congruencia entre la institución y su contexto es una respuesta de cambio externa; mientras que la necesidad de maximizar la congruencia entre la estructura y los propósitos organizativos es una respuesta de cambio interno. No obstante los cambios internos pueden ser el resultado de cambios externos». El proceso de diseño y planificación de programas formativos es una tarea compleja y conlleva, como hemos visto, múltiples consideraciones; no obstante, existen algunas iniciativas, escasas, en las cuales son los propios implicados los responsables de planificar esta experiencia. Por ejemplo, el modelo de desarrollo profesional que sostiene Pollitt (1988) enfatiza el conocimiento sobre la enseñanza de calidad y la mejora de la comunicación entre los colegas que trabajan en el mismo campo disciplinar o en la misma institución. Sin embargo, no es ésta una práctica



común, ya que el control por la eficacia de los programas de desarrollo profesional se convierte en un elemento que condiciona el planteamiento y la estructura de los mismos. Este control por la eficacia puede utilizarse positivamente siempre y cuando la información obtenida se use para mejorar el diseño de programas futuros. Hemos comprobado cómo los programas de desarrollo profesional para el nivel universitario concentran la atención cada vez con más frecuencia en los aspectos curriculares, personales e institucionales.

Rostek y Kladviko (1988) comprueban cómo el compromiso institucional se va configurando como un elemento crucial para el buen funcionamiento de los programas de desarrollo profesional. Este compromiso puede ser reconocido desde distintos ámbitos: apoyo desde la cúpula administrativa (autoridades educativas), estamentos filosóficos, compromiso y disposición de los profesionales, incentivos y recompensas, recursos financieros, personal de apoyo y, por último, integración del programa en la propia organización, de forma que no le sea ajeno. Estos autores apoyan la idea de comenzar a diseñar un programa en función de las necesidades individuales o institucionales que se detectan, bien a través de entrevistas o a través de cuestionarios. Estas necesidades deben ser categorizadas, para lo cual Rostek y Kladviko (1988) proponen un modelo de matriz tridi-mensional en el que se especifican distintos tipos de necesidades (pedagógica, técnicas, correctivas y de desarrollo personal); distintos tipos de profesionales (académicos, no académicos y de la administración); y por último una tercera dimensión referida a las distintas situaciones de cambio (nueva profesión, nueva tecnología, promoción y autoiniciación). Es decir, esta modificación o ampliación del campo de actuación de los programas de desarrollo profesional puede identificarse con los programas de desarrollo institucional, en los cuales el conocimiento o el contenido de los mismos está determinado por los intereses de algunos grupos significativos dentro de la institución.

Desde estos planteamientos es evidente el papel que deben asumir las instituciones de Educación Superior, ya que para conseguir estos objetivos es necesario que demuestren su compromiso con la calidad de enseñanza y oferten programas con asesoramiento sistemático a los profesores para mejorar así los estilos de enseñanza y las posibilidades profesionales.

Conforme avanzamos en el Sistema Educativo parece que el profesorado cada vez necesita menos formación: para ser profesor de Infantil y Primaria se requiere tres años de estudios universitarios; para ser profesor de Secundaria además de licenciado se ha debido realizar el CAP; para ser profesor universitario no está contemplada ni reglamentada la formación pedagógica.

En torno al desarrollo profesional se generan algunas estrategias básicas, que pueden ayudarnos a concluir este tema. Pero antes hemos de señalar, por parte de W. Little (1993), seis principios que sustentan iniciativas de estas características:

- El desarrollo profesional ofrece significativos compromisos intelectuales, sociales y emocionales con las ideas, con los materiales y con los colegas en y para la enseñanza.
- El desarrollo profesional debe atender a las consideraciones sobre el contexto de enseñanza y las experiencias de los profesores
- El desarrollo profesional ofrece apoyos en cuestiones deficitarias
- El desarrollo profesional prepara a los profesores a emplear técnicas y perspectivas variadas
- La dirección del desarrollo profesional debe asegurar y equilibrar tanto los intereses individuales como los institucionales.

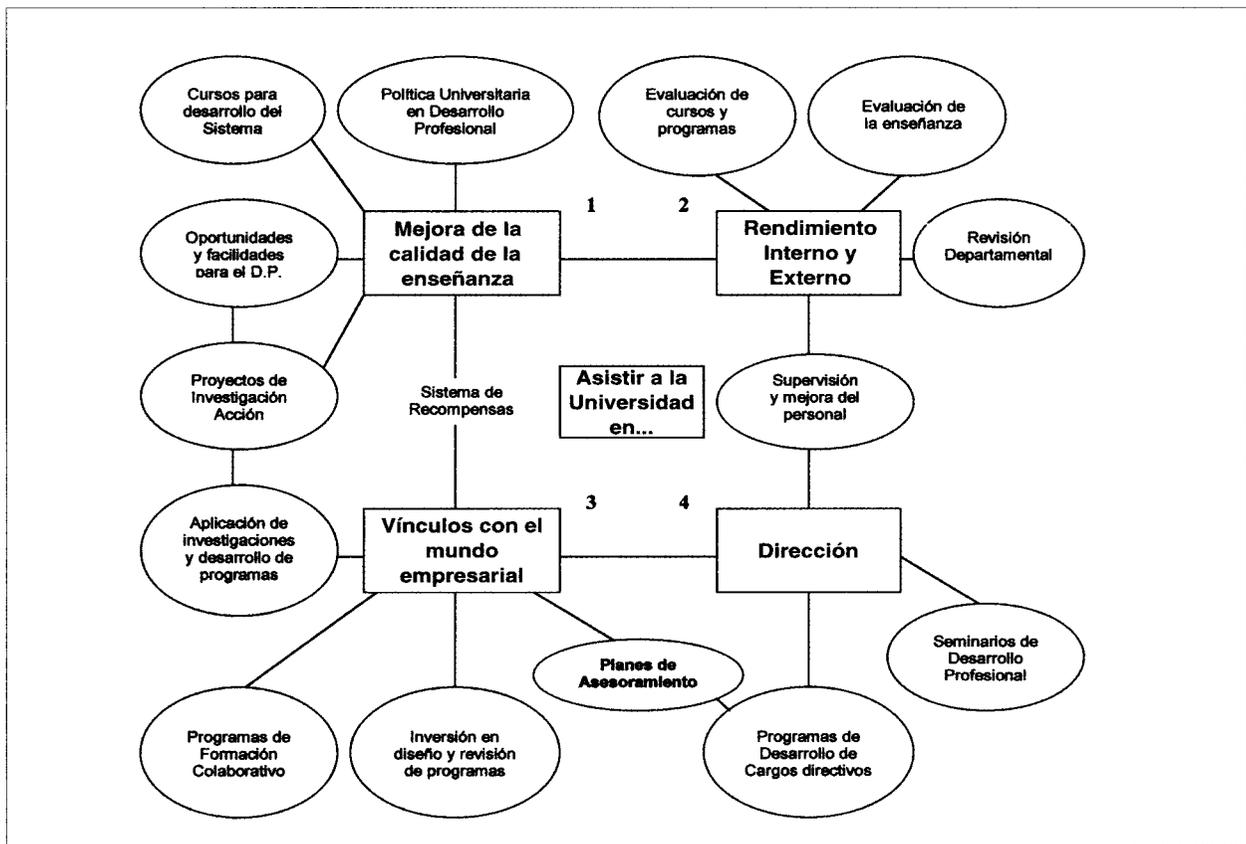
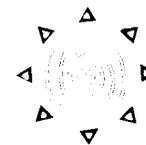


Fig. 1

El esquema que presenta Zuber-Skerritt (Figura 1), en cierta manera resume y sintetiza el planteamiento de desarrollo profesional que hasta ahora hemos venido presentando. Este modelo, apoyado en cuatro pilares, facilita los procesos de desarrollo profesional en el profesor universitario. Fundamentar estos procesos en la



mejora de la calidad de la enseñanza, el rendimiento interno y externo de la universidad, la dirección de programas y los vínculos contextuales, supone atender de una u otra forma a los diferentes modelos de desarrollo profesional, ya sea desde una orientación personal, instruccional u organizativa. Asimismo se encuentran también representadas las diferentes dimensiones a las que hacíamos referencia, donde el asesoramiento y apoyo ocupa un papel relevante.

Como hemos venido apuntando, la paradoja en el desarrollo profesional del profesorado universitario nos obliga a prestar especial atención, por un lado, a una etapa del desarrollo profesional que en los niveles no universitarios se identifica con la fase de inducción, en la que se encuentra todo profesor universitario que no ha recibido formación pedagógica inicial; y por otro lado, a los profesores universitarios principiantes, aquellos que se están entrenando profesionalmente y que presentan preocupaciones y peculiaridades propias de su posición y características, que seguidamente pasaremos a analizar.

3. Los profesores principiantes en la Universidad

El profesor principiante se encuentra en una etapa de inseguridades y temores pero no por ello de sumisión, sino más bien de adaptación, acomodación y de tránsito. Huling-Austin, a la que anteriormente hemos aludido, y reconocida como una autora relevante en el estudio de la etapa de inducción, afirma que esta etapa es parte de un *continuum*, y debe ser entendida una fase, por tanto, de transición.

La fase de inducción o iniciación a la enseñanza se encuentra en los primeros años, y según se asume de manera generalizada es una etapa de la vida profesional que marca y condiciona el futuro. Normalmente es posterior a la etapa de formación inicial, si la hubiera, aunque como hemos señalado el profesorado universitario no cuenta con esta experiencia, por lo que la fase de inducción se convierte en la *primera etapa formativa como docente* de este profesional.

Sánchez Moreno (1990: 1), citando a Burke, define esta fase: «la iniciación a la enseñanza es el período de tiempo que abarca los primeros años de experiencia docente, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal», ya que como hemos indicado anteriormente se destaca como característico de este período, la inseguridad y la falta de confianza en sí mismo que padecen los profesores principiantes. Afirma también esta autora que la

investigación sobre el período de iniciación se ha desarrollado paralelamente a la aplicación de programas de iniciación para ayudar a los profesores principiantes a superar el tránsito desde roles estudiantiles a responsabilidades docentes. Cooper y Morey (1989: 6) sostienen que «el primer año de enseñanza es un período de transición, durante el cual la asistencia debe ir dirigida, por un lado, a la socialización en la profesión y a la aclimatación al centro y al entorno, y, por otro, debe ser una asistencia a la medida, según los conocimientos y habilidades que posea el profesor y contextualizada según la aplicación que hagan en un sistema determinado». Teniendo en cuenta que las investigaciones en este campo son escasas, resulta complicado conocer los problemas y dificultades con que se encuentran los profesores principiantes de Universidad cuando acceden a la profesión. Los profesores tienen dificultades para resolver sus problemas de enseñanza pero también son reticentes a preguntar a sus colegas de Departamento. Para proporcionar ayuda directa a los profesores en la mejora de su enseñanza, Wilson (1986) manifiesta que se debe elegir un proceso de asesoramiento o consulta en el cual participen los alumnos respondiendo sobre los aspectos de la enseñanza que deben ser mejorados. Atendiendo a estas consideraciones en los epígrafes posteriores presentamos una propuesta formativa que recoge gran parte de estas experiencias.

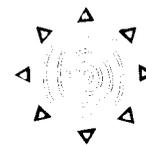
Si la formación inicial del profesor de los niveles inferiores del Sistema Educativo, se entiende como el conjunto de actividades organizadas que facilitan la adquisición por parte del futuro profesor de los conocimientos, destrezas y disposiciones requeridas para desempeñar tal actividad profesional, esta consideración, debe igualmente ser tomada en cuenta también cuando se planifican programas de iniciación para el profesorado universitario. En este sentido, formación inicial e inducción se integran en una etapa única, adquiriendo y conjugando elementos de una y otra.

Howey (1988: 211) señala que «la tarea fundamental del profesor principiante durante sus primeros años de docencia debe ser el aprendizaje, dirigido a enfocar su pensamiento y sus comportamientos hacia las demandas de la enseñanza, es decir, aprender el lenguaje de la práctica». Para Donoso (1992) los principiantes deberían dedicarse durante el primer año a desempeñar funciones exclusivamente de ayudantes y dedicar el tiempo a su formación futura. Esta aportación debe entenderse y ajustarse a cada situación ya que debemos tener en cuenta que se puede distinguir entre varios tipos de profesores principiantes; Boice (1990a) presenta tres tipologías:

1) **Profesores principiantes inexpertos:** aquéllos que han terminado la licenciatura recientemente.

2) **Profesores principiantes ‘retornados’:** aquéllos que proceden de otros campos profesionales y se incorporan a la docencia.

3) **Profesores principiantes ‘experimentados’:** en este tipo Zimpher y Rieger (1988) distinguen entre aquéllos que habiendo ejercido como profesores han cambiado de distrito universitario, de Facultad, de materia o de nivel.



En este sentido, cuando la propia institución universitaria no ajusta las funciones, las obligaciones y las responsabilidades a un determinado conjunto de sujetos, con unas características específicas, aparecen problemas asociados que influyen en la rentabilidad institucional, entendida en términos de calidad y mejora. Si deseamos que la institución universitaria progrese debemos conocer, primero las condiciones peculiares de este tipo de profesional, luego sus características y con ellas sus deficiencias, para detectar también entre ellas las de los sujetos que la conforman, y poder así conducirlos. Con esta idea, la exposición que seguidamente presentamos entiende que el profesor principiante se encuentra inmerso en un período con unos rasgos muy específicos que le confiere una forma de ser y de actuar. Con relación a esto surgen determinados problemas, necesidades y procesos de acomodación que le ayudan a superar esta situación profesional.

4. Una ayuda a la formación: Los mentores

No ha sido hasta hace diez o quince años cuando han empezado a aparecer en la literatura profesional escritos sobre procesos de asesoramiento realizados por mentores y al parecer el posible énfasis coincide con el Desarrollo de Recursos Humanos en el mundo empresarial. No obstante, y aún cuando las experiencias en el campo educativo insistimos son escasas sí podemos indagar en otras disciplinas, tales como el mundo de los negocios o el desarrollo profesional en general y extrapolar resultados obtenidos en estas investigaciones a nuestro contexto educativo.

Parece un hecho constatado que la presencia de una persona que asesore, guíe y ayude a introducirse en el mundo laboral a jóvenes que empiezan, facilita el desarrollo psicológico de éstos. Trabajos desarrollados en esta línea demuestran que: «... los directivos principiantes necesitan de mentores para obtener éxito en los negocios» (Fagan y Walter, 1982: 113).

Pensando en esta ayuda que los profesores con más experiencia prestan a aquellos que se inician pasemos a comentar cómo se establece esta relación, cuáles son las características fundamentales y qué ventajas reporta a los participantes,

Clawson (en Hardcastle, 1988) habla de amplitud y reciprocidad como características distintivas en las relaciones profesor mentor-principiante y que las diferencia de cualquier otras. La amplitud hace referencia al conjunto de las relaciones y a su alcance, es decir al grado en el que son compartidas y al grado de influencia de las mismas. La mirada de los profesores mentores no se dirige únicamente a una simple dimensión de la vida del profesor principiante; todos los aspectos y su

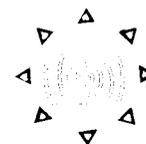
interrelación son dignos de tener en cuenta y todos son objeto de la preocupación de los mentores. El concepto de reciprocidad significa que las relaciones deben ser elegidas voluntariamente, valoradas y afectuosamente entendidas tanto por el profesor mentor como por el principiante.

Entre los elementos a tener en cuenta a fin de favorecer las relaciones profesor mentor-profesor principiante Gehrke (1988) propone ocho aspectos para su reflexión. Libre elección por parte de cada uno de los miembros de la pareja; tiempo suficiente para desarrollar su relación; posibilidad para la negociación fijando los criterios y pautas de aprendizaje a seguir así como tener libertad para la renegociación mientras dure el proceso de asesoramiento; fomento de la independencia profesional por parte del profesor mentor hacia el profesor principiante; reconocimiento de la singularidad mediante la cual los profesores mentores inventen experiencias en las que los profesores principiantes puedan desarrollar y probar su particular visión de la enseñanza; reciprocidad, ya que ambas partes deben ser conscientes de que los aprendizajes pueden y deben ser mutuos; visión globalizada de la vida, entendiendo que el trabajo ocupa un lugar dentro de ese contexto. Por último, deberá potenciarse el diálogo, en oposición al monólogo, con el propósito de poner en funcionamiento una doble vía de comunicación más rica y favorecedora. Para Parkay (1988) las condiciones esenciales para establecer una adecuada relación mentor-principiante se centrarían en reconocer la relevancia profesional del profesor mentor, poseer similares estilos de enseñanza, compromiso profesional mutuo y por último autogestión, es decir, autodirección y modos de aprendizaje.

Dado que los profesores mentores poseen un importante conocimiento de los hechos típicos y particulares que ocurren en las aulas, así como un alto bagaje de escenas y situaciones de clase, parecen ser las personas más cualificadas para mantener conversaciones con los profesores principiantes sobre casos específicos de enseñanza. Además estos profesores con experiencia cuentan con un lenguaje «en uso», esto es, el lenguaje de la práctica, característica que hace más valiosa la utilización de estas conversaciones entre mentores y principiantes.

El proceso de asesoramiento profesor mentor-principiante reporta beneficios a todos los participantes inmersos en el mismo: profesor principiante, profesor mentor e instituciones educativas que apoyan el desarrollo de este proceso.

a) Para los profesores principiantes supone que disminuyan las probabilidades de que las soluciones ofrecidas a los problemas planteados aparezcan «indebidamente razonadas». Es igualmente interesante para los principiantes tener acceso mediante conversaciones con personas que poseen cierta experiencia, a un conocimiento más comprensivo de la realidad y no únicamente técnico de la enseñanza. Finalmente es necesario constatar que conversaciones sobre la enseñanza proporcionan oportunidades a los profesores principiantes para reflexionar sobre su propia docencia y afianzarse en destrezas de solución de problemas.



Las cualidades y características que atraen a los profesores principiantes de sus mentores son el conocimiento, atención, compromiso, integridad, altas expectativas, sentido del humor y la habilidad para actuar como catalizador (Hardcastle, 1988). Tales características se ajustan bien a unas relaciones de asesoramiento significativas. Para el profesor principiante supone una mejor adquisición de las circunstancias docentes; un auténtico desarrollo de competencias profesionales y una introducción a la enseñanza como un desarrollo continuo. El mentor proporciona al profesor principiante la oportunidad de desarrollar competencia profesional a través de un ciclo de observación, asesoramiento, práctica y asesoramiento. Esto permite una continua comunicación y un constante feedback para el profesor principiante.

Los profesores mentores modifican la vida de sus profesores principiantes en cinco vías esencialmente, ya que ofrecen a los principiantes una auténtica visión de ellos mismos; les ayudan a reconocer sus posibilidades y capacidades, por otra parte, los mentores los motivan para crecer y desarrollarse profesionalmente, también les muestran nuevos caminos, nuevas alternativas para poder optar, para expresarse y finalmente los profesores principiantes reconocen que sus mentores les ofrecen un apoyo moral intenso. (Hardcastle, 1988). Los profesores principiantes aprenden importantes destrezas de sus mentores bajo circunstancias diferentes y en distintos procesos. Todo ello hace pensar en la necesidad de promover semejante estrategia con vista a reducir el *shock* de la realidad, el conflicto que surge cuando existen diferencias entre lo que se piensa que es el trabajo y todo lo que realmente comporta.

b) Los mentores que raramente tienen la oportunidad de reflexionar sobre su conocimiento profesional pueden hacerlo al charlar con otros, y además tales conversaciones pueden servir para plantear nuevas cuestiones y nuevas vías de pensamiento sobre sus propias clases. Además les produce satisfacción al saber que son útiles y que su trabajo ayudan a otros profesores en sus primeros años de enseñanza. Durante este proceso sienten la necesidad de actualizarse y al mismo tiempo experimentan cambios en su práctica animados por el *feedback* que también reciben de los profesores a los que asesoran.

Las percepciones de los profesores mentores sobre su propia enseñanza o pensamiento sobre la enseñanza como resultado de su implicación en tareas de asesoramiento han sido estudiadas por Niles y otros (1989). Los profesores mentores

Las cualidades y características que atraen a los profesores principiantes de sus mentores son el conocimiento, atención, compromiso, integridad, altas expectativas, sentido del humor y la habilidad para actuar como catalizador.

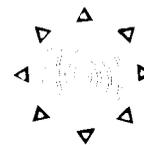
que participaron en la experiencia encontraron que las relaciones con profesores principiantes y el trabajo desempeñado con ellos habían tenido una influencia significativa sobre su forma de pensar, sobre su práctica y actitudes. Describieron la experiencia como valiosa, útil, revitalizante y formativa. Principalmente descubrieron que el proceso de asesoramiento proporciona una oportunidad para colaborar sobre la práctica así como proporciona las condiciones idóneas para intensificar las interacciones en las organizaciones educativas.

La experiencia de asesoramiento parece directamente relacionada con un incremento profesional del autoconcepto o imagen; los mentores se sienten orgullosos y agradecidos por haber sido seleccionados como mentores, piensan que esta selección ha sido un voto de confianza en su habilidad como profesor. Este sentimiento está reforzado mediante el *feedback* positivo, inmediato y explícito que los mentores continuamente reciben de sus profesores principiantes, ya que incrementa su sentido de autovalía profesional. Otro de los aspectos relevantes derivados de la investigación de Niles y otros (1989) hace referencia al proceso de reflexión personal sobre su propia práctica de enseñanza que llevan a cabo los profesores mentores. Los profesores piensan sobre sus primeros días en la profesión y verifican lo costoso y complejo del trabajo. Cuando tratan de asesorar a los profesores principiantes sobre procesos de enseñanza tienen que extraer su práctica organizativa y sus teorías personales sobre la enseñanza. Este proceso les hace apreciar la complejidad y dificultad del trabajo que ellos perfeccionan cada día.

c) Las instituciones docentes se benefician directa o indirectamente de los programas de asesoramiento puesto que éstos reducen el estrés la inseguridad e incertidumbres del profesor que se inicia profesionalmente y la supervisión abierta minimiza los problemas docentes y de inserción cultural en la vida de la institución. Los trabajos de Hardcastle (1988) apuntan varias consecuencias de este proceso de formación recíproca entre profesores principiantes y mentores. Por una parte, la importancia de la primera fase de las relaciones de asesoramiento, iniciando en los criterios de selección de la pareja y en los compromisos establecidos por ambos; del mismo modo, la implicación personal en las relaciones de asesoramiento favorece el que los individuos valoren la naturaleza y características de dichas relaciones. Finalmente, los profesores mentores son apreciados por sus profesores principiantes fundamentalmente en su elevada valoración personal y sus características personales.

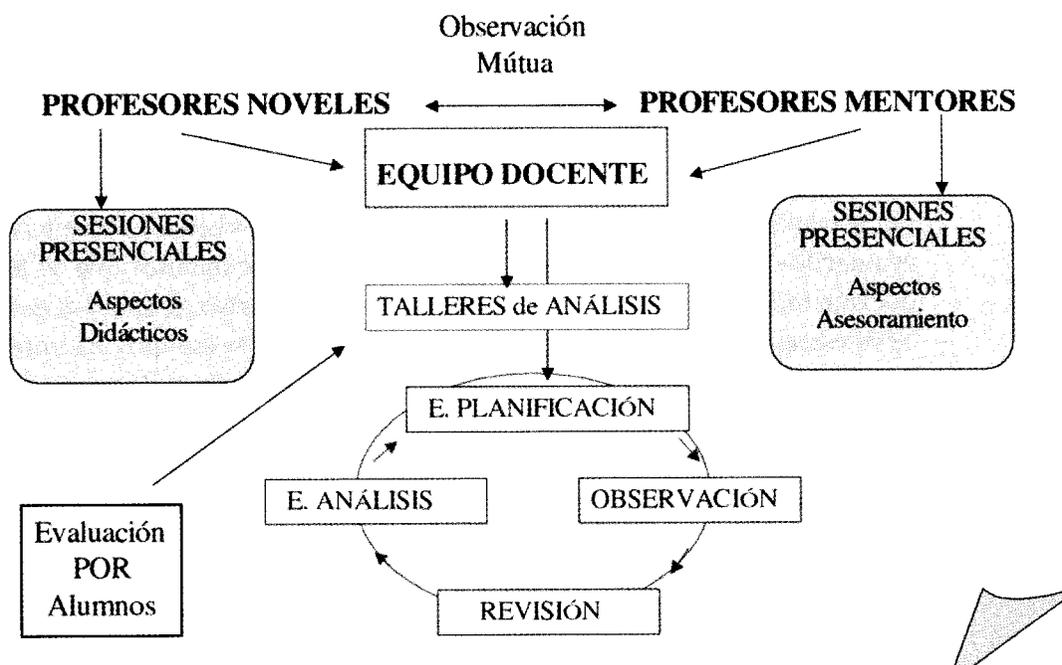
5. Una propuesta formativa: los Equipos Docentes

Una vez que hemos presentado las bases conceptuales que apoyan nuestro trabajo vamos a presentar seguidamente una iniciativa, plasmada en un Plan Forma-



tivo para Profesores Principiantes, que desde 1995 venimos desarrollando en el seno del ICE de la Universidad de Sevilla.

Nuestro ámbito de actuación es la formación del profesorado principiante de cualquier área de conocimiento de la Universidad de Sevilla. Y entendemos esta formación desde la conjunción de dos dimensiones: la reflexión/análisis de la práctica y el asesoramiento. ¿Asesoramiento de quién? Pues asesoramiento y apoyo voluntario entre colegas, en concreto de un profesor con experiencia del mismo Departamento que goza de cierta antigüedad profesional (al que llamamos mentor), a otro profesor que se inicia en la docencia y por tanto sin experiencia (que llamamos principiante). Este agrupamiento de varios profesores principiantes en torno a un profesor mentor en el seno de un Departamento ha configurado los denominados *Equipos Docentes*.



Los Equipos Docentes suponen unas unidades de trabajo colaborativo entre profesores, donde el eje fundamental es el análisis y la reflexión sobre la práctica docente. La base de este proceso es la observación mútua (el profesor principiante observa al mentor y viceversa); la cual constituye un punto de partida muy interesante para plantear interrogantes, tomar decisiones y resolver problemas concretos. A esta actividad le hemos dado el nombre de «Taller de Análisis».

Para iniciar el trabajo en estos talleres los profesores principiantes tienen la posibilidad de ser evaluados por sus alumnos, a través de un cuestionario confeccionado por los mentores al comenzar el programa y en el que se recogen aquellos aspectos sobre los que ellos consideran importante trabajar. Los profesores conocen individualmente los resultados de este cuestionario, de manera inmediata, y junto con su mentor intentan dar respuestas de mejora. Con esta actividad deseamos ser coherentes con una propuesta de 'evaluación para la formación'.

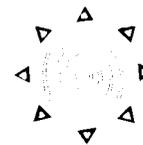
Paralelamente, tanto profesores principiantes como mentores participan en diferentes «Sesiones Presenciales». Las sesiones de los profesores principiantes están dirigidas a cuestiones didácticas (planificación, metodología, evaluación, etc.) y las de los profesores mentores están referidas a aspectos relacionados con la tarea de asesoramiento (funciones del asesor, relaciones de ayuda, instrumentos de observación, etc.).

Una tercera actividad que se desarrolla en este programa de formación son los «Ciclos de Supervisión». Estos ciclos suponen un proceso de cuatro fases: entrevistas de planificación entre profesor mentor-principiante, observación de la práctica docente (con la posibilidad de la grabación en vídeo), análisis de lo observado y entrevista de análisis (donde se reflexiona conjuntamente y se establecen compromisos de mejora).

A lo largo de las tres ediciones de este programa (desde 1995 hasta 1998), la evaluación de cada una de las actividades nos ha permitido modificar y adaptar tanto los propósitos, como los contenidos y las actividades. Esta evaluación se efectúa a través de diversos cuestionarios: para evaluar sesiones presenciales, para evaluar los talleres de análisis y para evaluar los documentos que se les aporta durante todo el proceso. En este sentido, el Plan Formativo que para el curso 1998-1999 estamos desarrollando se orienta hacia dos tipos de Equipos Docente: a) Equipos Docentes de Iniciación. Son aquellos grupos de trabajo formado por varios principiantes y un mentor, en los que ambos participan por primera vez en este programa. b) Equipos Docentes de Consolidación. Son aquellos grupos de trabajo formado por varios principiantes y un mentor, que aunque ya han intervenido en este programa en algunas de sus ediciones, desean profundizar en la misma línea pero en otros aspectos más relacionados con las didácticas específicas. Este es un nuevo reto formativo que estamos abordando con ilusión y entusiasmo.

Referencias

- BASSIS, M.S. (1986): «The Quality of Undergraduate Education: Toward an agenda for inquiry and action», en *Teaching Sociology*, 14; 1-11.
- BENDER, C. & WATTS-PENNY, K. (1987): «Tapping Hidden Resources: Building Blocks for Training Staff and Student in proposal Development», en *SRA Journal*, 9.
- BENEDITO, V. (1991): «Formación permanente del profesorado universitario: Reflexiones y perspectivas». Ponencia presentada en las III Jornadas de Didáctica Universitaria *Evaluación y desarrollo profesional*. Las Palmas.
- BOICE, R. (1990a): «New Faculty as Teachers», en *Journal of Higher Education*, 62.



-
- BOWERS, G.R. & EBERHART, N.A. (1988): «Mentors and the entry year program», en *Theory into practice: Mentoring Teachers*, 27 (3); 226-230.
- COOK, E.P.; KINNETZ, P. & OWENS-MISNER, N. (1990): «Faculty Perceptions of Job Rewards and Instructional Development Activities», en *Innovative Higher Education*, 14 (2); 123-130.
- COOPER, M.G. & MOREY, A.I. (1989): *Balancing Acculturation to the profession and acclimation to the School District through a University-School District Collaborative Induction Programs*. California.
- DE LA TORRE, S. (1994): *Innovación curricular: Proceso, estrategia y evaluación*. Madrid, Dykinson.
- DONOSO ANES, J.A. (1992): «El porqué del fracaso universitario: El cambio generacional», en *Revista de Enseñanza Universitaria*, 2 y 3; 119-124.
- FAGAN, M. & Walter, G. (1982): «Mentoring among teachers», en *Journal of educational research*, 2 (76); 113-118.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989): *Así enseña nuestra Universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Salamanca, Hispagraphis.
- FERRERES, V. (1991a): «Incentivos en el desarrollo profesional del docente universitario». Ponencia presentada en las III Jornadas de didáctica universitaria *Evaluación y desarrollo profesional*. Las Palmas de Gran Canarias.
- FULLAN, M.G. (1992): *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Buckingham, Open University Press.
- GEHRKE, N. (1988): «On Preserving the essence of mentoring as one form of teacher leadership», en *Journal of teacher education*, 39 (1); 43-45.
- HARDCASTLE, B. (1988): «Spiritual Connections: Proteges' Reflections on significant mentorships», en *Theory into practice*, 3 (27); 202-208.
- HOWEY, K. (1988): «Mentor-teachers as inquiring professionals», en *Theory into practice: Mentoring teachers*, 27 (3); 210-213.
- HULING-AUSTIN, L. (1988): *A synthesis of research on teacher induction programs and practices*. LBJ Institute for the improvement of teaching and learning. Texas, Southwest Texas State University.
- LAFFITTE, R. (1991): *Evaluación y desarrollo profesional del docente universitario: dos facetas de la mejora institucional*. Barcelona, Horsori.
- LITTLE, J.W. (1993): «Teachers' professional development in a Climate of educational reform», en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2): 129-150.
- MARCELO, C. (1991): «El perfil del profesor universitario y su formación inicial». Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales de didáctica universitaria *Evaluación y desarrollo profesional*. Las Palmas de Gran Canaria.
- MATEO, J. (1990): «Función docente y demandas discentes», en *Revista Española de Pedagogía*, 186; 19-326.
- MAYOR, C. (1995): *Aprender a enseñar en la universidad: Un estudio de caso de las condiciones profesionales y formativas del profesorado universitario*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- MAYOR, C. (1998): «El reto de la formación de los docentes en la institución universitaria: Un análisis desde la perspectiva de los profesores principiantes», aportación en el *V Congreso Universitario de Organización Escolar*. Madrid.
- MAYOR, C. y SÁNCHEZ MORENO, M. (1998): «La implicación del profesorado universitario en su desarrollo profesional: La formación de equipos docentes en la Universidad de Sevilla». Comunicación presentada a las *Jornadas de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canarias.

-
- MCHANNEY, J.E. & IMPEY, W. (1988): *Staff development: A review of the literatura on effective programs and Recommendations for Future Program Development*. Atlanta. Georgia, Paper presented at the AERA.
- MEDINA, A. (1994): «La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa», en *Innovación educativa*, 3; 59-78.
- MINGORANCE, P.; MAYOR, C. y MARCELO, C. (1993): *Aprender a enseñar en la Universidad: un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla*. Sevilla, GID.
- MONTERO L. (1991): «El perfil del profesor universitario y su formación inicial». Réplica a ponencia presentada en III Jornadas de docencia universitaria *Evaluación y desarrollo profesional*. Las Palmas de Gran Canarias.
- MOREY, A. (1992): «Introduction» en CLARK, B. & NEAVE, N. (Eds.): *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford, Pergamon Press.
- NILES, J. y otros (1989): *The influence of collaboration on the thinking and practice of mentor teachers*. San Francisco, AERA.
- PARKAY, F. (1988): «Reflections of a protegee», en *Theory into practice*, 3 (27): 195.
- POLLITT, C. (1988): «Models of Staff appraisal: some political implications», en *Higher Education Review*, 20 (2); 7-16.
- ROSTEK, S. and KLADIVKO, D. J. (1988): «Staff development and training», en *New directions for Community Colleges*, 62; 37-52.
- SANCHEZ MORENO, M. (1990): «La figura del profesor mentor en el proceso de asesoramiento centrado en el contexto escolar» en LÓPEZ, J. y BERMEJO, B. (Eds.): *El centro educativo: Nuevas perspectivas organizativas*.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1994): *Desarrollo Profesional y organización*. Sevilla, GID.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1998): «El reto de la formación de los docentes en la institución universitaria», aportación en el *V Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Madrid.
- WILSON, R.C. (1986): «Improving faculty teaching: Effective use of student evaluations and consultants», en *Journal of Higher Education*, 57 (2); 196-211.
- ZIMPHER, N.L. & RIEGER, S.R. (1988): «Mentoring teachers: what are the issues?», en *Theory into practice: Mentoring teachers*, 27 (3); 175-182.
- ZUBER-SKERRITT, O. (1992): *Action Research in Higher Education: Examples and Reflections*.

Cristina Mayor Ruiz y Marita Sánchez Moreno son profesoras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Correos electrónicos: crismay@cica.es / marita@cica.es.