

## Formación inicial del profesorado universitario: becarios predoctorales

Esperanza BAUSELA HERRERAS

Correspondencia

Esperanza Bausela Herreras

Facultad de Filosofía y Letras  
Departamento de Ciencias de la  
Educación

Universidad de León  
Campus de Vegazana s/n  
24071 León (España)

Correo electrónico:  
dfcebh @ unileon.es

Recibido: 15/11/2004  
Aceptado: 10/01/2005

### RESUMEN

Este artículo lo iniciamos reflexionado sobre los principales roles o funciones que desempeña el profesorado universitario: Gestión, docencia e investigación, ambas dimensiones integradas en el modelo del profesor investigador. Desarrollamos dos modelos de formación inicial del profesorado inicial de profesorado universitario. Seguidamente, realizamos una pequeña revisión de las principales líneas de formación que actualmente se están desarrollando en nuestro contexto y en el contexto internacional. Finalizamos destacando la importancia que tienen en este periodo de formación inicial, el desarrollo de programas de formación.

**PALABRAS CLAVE:** Formación inicial, profesorado universitario, docencia investigación, becarios pre y post doctorales.

### Initial training teacher university: pre-doctorate scholarships

#### ABSTRACT

This paper begins meditated on the main lists or functions that the university faculty carries out; Administration, teaching and investigation. We develop two models of university faculty's initial faculty's initial formation. Subsequently we carry out a small revision of the main formation lines that at the moment are developing in our context and in the international context. We conclude the importance that you/they have in this period of initial formation, the development of formation programs highlighting.

**KEY WORDS:** Initial formation, university faculty, theacher, investigation, administration.

## 1. Propuesta de modelos de formación inicial de profesorado universitario

El modelo propuesto por Sánchez (2003), sobre formación inicial del profesorado universitario, considera al profesor miembro integrante de una institución educativa, por lo cual su desarrollo y mejora profesional incide en la mejora institucional. Este desarrollo profesional parte de una formación inicial como fase primera de un *continuum* formativo, integrado por dos componentes principales: (i) *Procesos cognitivos*: son los esquemas de conocimiento normativos que estructuran el pensamiento profesional, a través de experiencias individuales y grupales, mediante un proceso de interacción entre la teoría y la práctica en el que, partiendo de los problemas de la práctica, se busquen soluciones por medio de recursos teóricos. (ii) *Procesos cooperativos*: Son acciones de colaboración en un clima institucional de apoyo y ayuda entre colegas, de compartir conocimientos, sentimientos y experiencias entre iguales. Y (iii) Estos dos componentes convergen en la reflexión sobre la propia actividad profesional como estrategia de revisión, análisis y mejora permanente de la docencia. Es una reflexión compartida en torno a la práctica y teoría curricular como una tarea relevante de la labor docente. Esta reflexión puede realizarse en una triple vertiente: (a) *Cognoscitiva*: realizada al nivel de conceptos, teorías, principios y creencias, contribuyendo así al enriquecimiento del conocimiento y del pensamiento profesional de los profesores. (b) *Experiencial*: que les permite analizar y valorar sus propias acciones y les facilita la toma de *decisiones para mejorar su práctica educativa*. Y (c) *Afectiva*: que les propicia el desarrollo de actitudes sobre su propia actuación docente, potenciando su autoestima y sentimientos de responsabilidad profesional.

La reflexión entre colegas se canaliza a través del “diálogo profesional”, es decir, la comunicación entre iguales para manifestar sus ideas, creencias o experiencias, y resolver problemas de la práctica. Este proceso reflexivo, canalizado a través del diálogo profesional, cimentará las bases de una “formación continua” basada en procesos de investigación, acción e intercambio de experiencias siguiendo.

Perales, Sánchez y Chiva (2002) proponen un curso en relación a la Iniciación a la Docencia (CIDU), cuyo objetivo *General* es aportar la formación básica a los profesores noveles para el desarrollo de competencias profesionales docentes. Entre los *objetivos implicado están*; (i) Analizar el contexto profesional docente, tanto estructural (la Universitat de València), como funcional (el desarrollo profesional, momentos y requerimientos), (ii) Desarrollar actitudes positivas hacia la docencia como elemento central de la actuación del profesorado universitario, (iii) aprender a planificar y programar la enseñanza en el ámbito universitario, (iv) ofrecer métodos, técnicas y recursos didácticos para la docencia: motivación, participación, comunicación y evaluación, (v) introducir las Nuevas Tecnologías como herramientas didácticas aplicables al aula universitaria y (vi) analizar las técnicas de Innovación como factores básicos para el futuro desarrollo profesional. La estructura del CIDU para el curso 2001/02 se ha basado en los siguientes cuatro componentes, siendo el tercero su pilar fundamental: (a) Integración y consolidación como grupo de trabajo, (b) Aproximación al contexto docente y al desarrollo profesional del profesorado universitario, (c) competencias docentes y de innovación y (d) necesidades e intereses particulares de Formación como docentes.

## 2. Iniciativas nacionales e internacionales con relación a la formación inicial del profesorado universitario

Según la LOU (Ley Orgánica de Universidades) (2001), la fase de formación comienza como *becario y ayudante*, y el acceso, a través de un concurso público a la categoría de *profesor asistente*, para lo cual se necesita el título de Doctor. Dicho periodo puede durar cuatro años y en él su actividad, - que es de igual carga docente que la de un profesor permanente, y en la cual se reconoce capacidad investigadora - esta dirigida y tutelada por un profesor permanente. Con este bagaje, experiencia y asesoramiento, puede presentarse al concurso - oposición para *profesor permanente*, que la primera categoría de funcionario universitario después de cual están las de *Profesor Titular y Catedrático de Universidad* (Noguera, 2001) (ver figura 1).

La formación del profesorado universitario debe entenderse como un *proceso continuo, sistemático y organizado*, lo que significa entender que la formación del profesorado abarca toda la carrera docente (Perales, Sánchez y Chiva, 2002). Así pues, esta formación deberá englobar tanto la formación inicial como la formación permanente (Marcelo y Mayor, 1999).

Los programas de iniciación varían de unos a otros, como señalan Perales, Sánchez y Chiva (2002), los cuales nos ofrecen una visión de las distintas propuestas que se están desarrollando en el contexto tanto europeo como norteamericano, ya que pasamos a describir muy brevemente.

-En *Inglaterra y Gales* se han desarrollado iniciativas dirigidas a la formación de los profesores principiantes, atendiendo al tiempo para preparación, apoyo estructurado (con posibilidad de recibir retracción y la observación de las clases por profesores expertos), proporcionar actividades externas de inducción (Tickle, 1994).

-En *Francia* los CIES (*Centres d'Initiation a l'Enseignement Supérieur*) son los encargados de formar a futuros profesores de universidad.

-En al *Antigua República Democrática de Alemania* la formación inicial del profesor universitario era un requisito para acceder a la enseñanza.

-*Grecia, Italia y Portugal*, no tienen planes institucionales de apoyo centrados específicamente en la atención a los profesores principiantes. En Holanda existe un amplio conjunto de actividades completamente voluntarias dirigidas a la formación del profesorado principiante. Estas actividades incluyen, desde la asignación de un mentor, seminarios y reuniones a observaciones de clases y supervisión (Wubbels y otros, 1987).

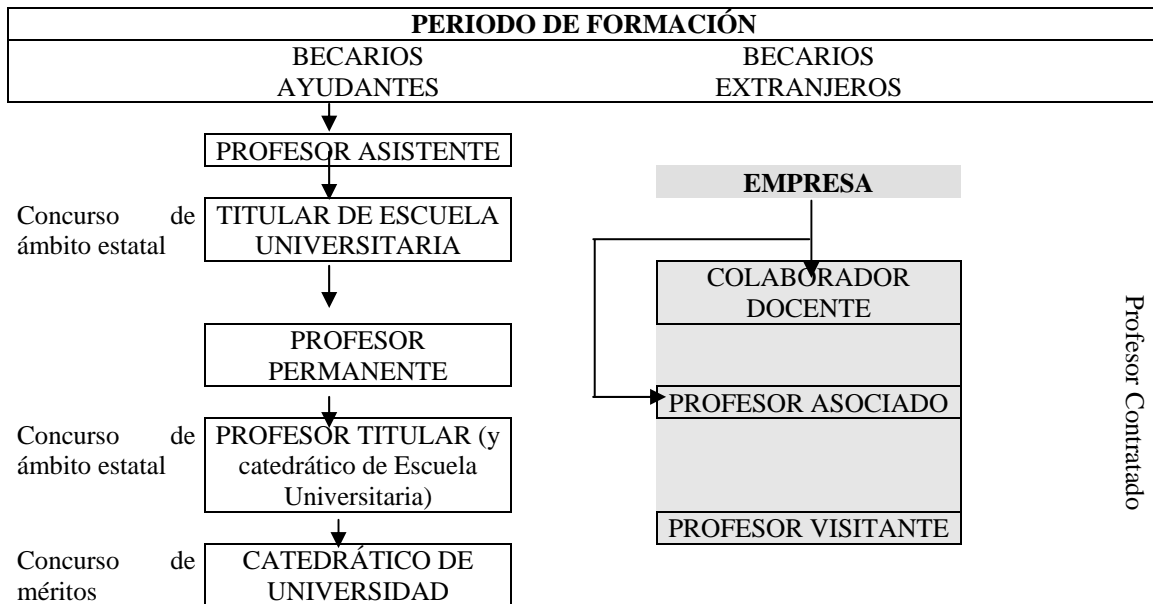


Figura 1 Propuesta de la LOU (2001) (tomado de Noguera, 2001)

-En *Estados Unidos*, la mayoría de los programas de iniciación para profesores principiantes tienen una duración de un año y, generalmente, incluyen una variedad de estrategias formativas dirigidas a mantener a los profesores principiantes en la enseñanza. Estas estrategias incluyen *grupos de apoyo*, formados por profesores con experiencia que asesoran a los profesores principiantes (se incluye la figura del mentor) y observan las clases de los principiantes proporcionándoles retroacción y asesoramiento. También se incluyen *cursos de formación para los profesores principiantes y para los mentores*. En varias universidades americanas existe el programa "*Faculty Intership Programme*" con este objetivo.

-En *Québec (Canadá)*, el análisis comparado de los *Services de Pédagogie Universitaire* de las diferentes Universidades realizado por Prigent et al (1999), muestra su dinamismo y su atención por los profesores universitarios. Utilizan tanto la atención individualizada como la oferta general de cursos, la colaboración entre iguales y la animación de evaluación de titulaciones. En algunas de ellas, además, hay una oferta específica para profesores principiantes, que, en el caso de l'École Polytechnique de Montréal, es obligatoria.

-En algunas *universidades españolas* (Málaga, Sevilla, Autónoma de Madrid, Barcelona ...) también se está trabajando en este campo, aunque no hay ninguna norma establecida a nivel nacional, más bien depende de las decisiones políticas de cada universidad. En estos programas se utilizan seminarios, prácticas, supervisión, lecciones... como estrategia para introducir a los futuros docentes en temas relacionados con la planificación curricular, métodos de enseñanza,

elaboración de contenidos didácticos. Técnicas audiovisuales, estudio de los sistemas educativos. Funciones de la universidad, características de los alumnos, gestión de clases y destrezas interpersonales, instrumentos de evaluación...

Algunas de las experiencias de formación inicial que se están desarrollando en distintos países se han resumido en la figura 2.

<b>Instituciones / Celebraciones</b>	
<b>Internacionales</b>	<b>Nacionales</b>
American Association for Higher Education (AAHE), EEUU. Asociación para el Desarrollo de Métodos de Formación en la Enseñanza Superior (ADMES), Francia. European Association of Research and Development in Higher Education (EARDHE), Europa. Improving University Teaching, Reino Unido. University Staff development and training, Reino Unido. Red Europea para el Desarrollo Profesional en la Educación Superior; UNESCO. Centro interdisciplinario para la didáctica universitaria: Alemania.	I Jornadas Nacionales sobre la Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria, Valencia, 1987. Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Córdoba, 1989; Alicante, 1990; Las Palmas, 1991; Granada, 1993. Congreso Internacional sobre la Pedagogía Universitaria, Barcelona, 1990. Jornadas sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria, Cádiz, 1991 y 1994.
<b>PROGRAMAS FORMATIVOS</b>	
CIES; FRANCIA Trabajos prácticos y tutorizados Seminarios bajo el contenido; Planificación Técnicas audiovisuales Mercado de trabajo Técnicas Comunicación	SADU; Universidad Autónoma Madrid Partir de las necesidades de los participantes Objetivos: Promover reflexión / debate docente Perfeccionamiento docente Asesoramiento Evaluación formativa Contenidos; Planificación y metodología Aprendizaje universitario Comunicación educativa Evaluación Medios audiovisuales Innovación / reflexión Proyecto docente Metodología; Exposición, grupos de discusión, simulación, seminario de análisis de problemas. Evaluación; autoevaluación, evaluación de alumnos y observación del supervisor.  PLAN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA; UNIVERSIDAD JAUME I (CASTELLÓN) Innovación educativa Evaluación de docencia Apoyo externo especialista  ICE; MÁLAGA Proyecto de mejora docente; observación mutua Contenidos; Participación alumnos Formulación preguntas Imagen del profesor  PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA LA FUNCIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO; UNIVERSIDAD POLITÉCNICA CATALUÑA Siete proyectos formativos Clave la formación inicial Objetivos; Reflexión docente Aplicación práctica Discusión modelos docentes Asesoramiento Contenidos; Exposición Evaluación

	Tecnología educativa Metodología; Grupos de trabajo Video Memoria final
--	---

Figura 2 Celebraciones y programas formativos celebrados a nivel nacional e internacional (tomado de Hornilla, 1999, p. 101 - 102)

### 3. Reflexión final

Lamentablemente tenemos que reconocer, fruto de nuestra experiencia como becaria de Formación de Personal Docente e Investigador de la Universidad de León, como la carrera investigadora no se ve favorecida ni apoyada desde la propia institución. Otorgar una beca de formación, no es simplemente una concesión económica, sino que ésta debe ir acompañada de recursos, medios y oportunidades, que permitan iniciarnos en todas y cada una de las funciones del profesor universitario (investigación, docencia y gestión). Las becas llamadas de formación se convierten tristemente en “lanzar a una persona a un departamento y que aterrice como pueda”, quedando a expensas del interés del propio becario/a su “autoformación”.

Es por esto, que coincidimos con las propuestas planteadas por Valcárcel y cols. (2003), con relación a la necesidad de introducir programas que pretendan introducirnos en qué significa aprender y en qué condiciones se aprende, así como capacitarnos para colaborar en algunas actividades docentes: participación en seminarios, clases prácticas, colaboración en la evaluación de trabajos, organización de cursos de postgrado de carácter afin. En definitiva, fomentar una formación que permita conocer los distintos recursos que ofrece la universidad para el aprendizaje y la docencia (bibliotecas, centros de recursos, aulas informáticas, etc), así como introducirnos en el organigrama de funciones de los diversos centros y departamentos de la propia institución. Desde aquí hacemos un llamamiento a los diversos responsables de la formación del profesorado universitario para que sean contemplados en un futuro no muy lejano. Consideramos que todos estos recursos pueden contribuir a rebajar las tensiones, el estrés (*burnout*), el acoso moral (*mobbing*) y ayudar a facilitar la transición de estudiante a profesor, todo ello en este periodo inicial tan importante de la trayectoria de los futuros profesores universitarios.

### 4. Referencias bibliográficas

- Hornilla, T. (coord.). (1999). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Ley Orgánica de Universidades. (2001). *Ley Orgánica de Universidades*.
- Noguera Arrom, J. (2001). La formación pedagógica del profesorado universitario. *Bordón*, (53, 2), pp. 269 – 277.
- Perales, M.J., Sánchez, P. y Chiva, I. (2002). El “Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria” como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. *RELIEVE*, (8, 1).
- Prégent, R; Fontaine, S. y Wouters, P. (1999). Les services de pédagogie universitaire québécois: état de la situation en 1996. *Res Académica*, vol 15 (1-2), pp. 61-96.
- Sánchez Nuñez, J.A. (2003). *Formación Inicial para la Docencia Universitaria*.
- Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers. Reflective professional practice*. London: Cassell.
- Valcárcel Cases, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia Europea en Educación Superior*. Informe Final.
- Wubbels, Th., Creton, H. y Hootmayers, H. (1987). A school-based teacher induction programme. *European Journal of Teacher Education*, (10), 1.