

## DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO PRINCIPIANTE, ALGUNOS ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Verónica Marín Díaz  
Universidad de Córdoba<sup>1</sup>

### RESUMEN

La situación actual de la Universidad española y de los procesos de enseñanza que en ella se están desarrollando reclaman una renovación no sólo de los mismos, sino también de los conocimientos que poseen los docentes universitarios que producen tales enseñanzas y aprendizajes. Desde distintas instituciones se está tratando de poner "remedio" a tal exigencia, en algunos casos con escaso éxito en otros su puesta en marcha a supuesto una gran satisfacción para sus precursores. Desde aquí pretendemos hacer una reflexión sobre lo que supone la formación de los profesores universitarios y más concretamente de los principiantes, futuros pilares de las instituciones universitarias.

**Palabras clave:** Formación, profesor universitario principiante, universidad.

### ABSTRACT

The current situation of the Spanish University and of the teaching processes that in her are being developing claim a renovation not only of the same, but also of the knowledge that possess the educational university that produce such teachings and learnings. From different institutions is being trying in putting "remedy" to such exigency, in some instances with scarce success on other its implementation to suppose a great satisfaction for their harbinger. From here we intend to make a reflection on what supposes the training of the university teachers and more concretely of the beginners, future pillars of the university institutions.

**Key words:** Formation, beginning university teacher, university.

### INTRODUCCIÓN

La enseñanza, como profesión, es una de las labores más expuestas a situaciones de ansiedad, angustia, desazón y estrés<sup>2</sup>, sin embargo ésta situación puede ser

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. San Alberto Magno s/n, 14071 Córdoba. Tfno. 957 21 20 75. Fax: 957 21 89 37. E-mail: ed1madiv@uco.es.

<sup>2</sup> DE VICENTE (1994).

atenuada, en el caso de los profesores universitarios principiantes, con una formación adecuada, concreta y eficaz, que a la vez le permita adquirir un conocimiento válido para su docencia universitaria.

Durante el periodo de inducción a la práctica profesional el docente universitario principiante aprende a tomar el currículum y transformarlo, por medio de la adquisición y desarrollo de diversos modelos de enseñanza, - que para algunos docentes<sup>3</sup> la mayoría de las veces están basados en modelos tradicionalistas-, que le van a permitir, además, tomar conciencia de las condiciones en que su enseñanza se desarrolla, y adquirir, a través de la formación, aquellos recursos intelectuales y prácticos necesarios para su docencia.

La formación del profesorado para algunos autores<sup>4</sup> tiene dos propósitos:

- 1) ayudar a que aprenda y explique los conocimientos adquiridos sobre procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 2) aprender a equilibrar el contexto y el currículum con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Junto a estos dos propósitos la **finalidad** que para nosotros tiene la formación del profesorado no es otra que ayudar al docente en su autodesarrollo profesional. "En suma la localización en un currículo (conocimiento del contenido) relevante y una enseñanza responsable (conocimiento pedagógico)"<sup>5</sup> va a contribuir a que el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor universitario principiante le provea de las oportunidades necesarias para interactuar con todos los elementos que influyen en su desarrollo como docente universitario.

Podemos entender la formación como una capacitación total del sujeto, la cual le ayuda a hacer frente en la demandas de la sociedad.

Esta conceptualización del término determina como **ámbitos** principales de su actuación<sup>6</sup>:

- a) La mejora de los procesos de planificación y diseño del trabajo docente.
- b) La reflexión e indagación sobre la práctica docente e investigadora y sus resultados.
- c) El conocimiento de los alumnos en general y del grupo de clase en particular.
- d) La formulación y experimentación de procedimientos y estrategias innovadoras.
- e) La organización de tiempos, espacios y secuencias instructivas en el aula.
- f) La utilización de recursos tecnológicos de todo tipo.
- g) El diseño de procedimientos de evaluación esencialmente formativa.

<sup>3</sup> MORAL (1998).

<sup>4</sup> NORTHFIELD y GUNSTONE (1997), citado por DE VICENTE (2000).

<sup>5</sup> GALLEGO (2001), p. 312.

<sup>6</sup> MEC (1992), pp. 40-41.

- h) La relación entre la profesión universitaria y el mundo de la empresa y del trabajo en general.
- i) Las relaciones humanas y la dinámica de grupos.
- j) El análisis psicodidáctico de las estructuras temáticas y asignaturas universitarias.

Estos ámbitos en primera instancia hay que mirarlos con cierto recelo ya que además de ser elementos con los que se va a ir formando, van a ir potenciando su figura, sus conocimientos, habilidades, destrezas, creencias etc. También son una fuente de conflictos, de ansiedad y estrés. Para la mejora de los procesos de planificación y diseño de su trabajo así como el análisis psicodidáctico de la docencia que va a impartir, necesitará no sólo de unos conocimientos previos, (que en la mayoría de los casos se limitan a su estudio durante su etapa como estudiante universitario o durante la realización de los cursos de doctorado, o a través de algún curso, seminario etc. al que haya asistido) sino también de una formación orientada a la creación de estrategias de planificación de tareas y diseño de las mismas, que además tengan un carácter innovador y le permitan una continua reformulación y reexperimentación de los procedimientos necesarios para llevarlas a cabo. Todo ello estará determinado por el desarrollo de su capacidad para reflexionar sobre su docencia y la investigación, realizada por él/ella o por otros, junto con su habilidad para realizar investigación.

Estos elementos se complicarán aún más si el profesor universitario principiante, sin poseer las nociones suficientes, trata de aplicar las nuevas tecnologías del momento, consiguiendo un retroceso en los logros que haya podido obtener en las áreas antes comentadas, además del estrés que le producirá estar ante situaciones de enseñanza-aprendizaje que escapan a su control. Unido a esto se encuentra la capacidad del docente universitario principiante para organizar el tiempo y el espacio en que los ámbitos anteriores van a ir desenvolviéndose en el aula, lo cual puede provocar que la evaluación que diseñe carezca de los elementos que realmente le alejen de un correcto esbozo de los procedimientos necesarios para realizar una evaluación correcta. Por último los ámbitos referidos a las relaciones tanto con alumnos como con compañeros, también pueden crear cierto grado de ansiedad, angustia, intranquilidad, pena, etc. La falta de las habilidades para conocer tanto al alumno en particular como al grupo en general, le van a producir esas situaciones que pueden acortar sus acciones docentes, además de ello limitarán su capacidad para establecer relaciones y poder desarrollar dinámicas de grupo en el aula, ya que se sentirá cohibido, dando, quizás, una imagen falsa de desconocimiento de las teorías de dinámica de trabajo de y en grupo.

Todos éstos ámbitos van a tratar de hacer lo más competente posible al profesor universitario, en este caso principiante. Sin embargo, no se puede obviar el conocimiento previo que los docentes universitarios han ido adquiriendo e interiorizando a lo largo de toda su trayectoria educativa<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> VAN DER VALK y BROEKMAN (1999).

El profesorado universitario necesita aprender, creer en sí mismo y ser responsable de su propio proceso de formación y mejora<sup>8</sup>, pues el principal elemento del acto de la enseñanza es el docente<sup>9</sup>.

El profesor principiante aprende a serlo por diferentes vías (observación, imitación...) <sup>10</sup>. Partiendo de esta idea, la formación que el docente universitario novel recibe, llamada por unos inicial, preservicio o previa, ha de procurar que éstos reconozcan que el conocimiento que se les transmite para potenciar su autodesarrollo es algo valioso, estando encaminada a desarrollar sus capacidades y actitudes de carácter positivo hacia su enseñanza, pues la actividad docente es la benefactora directa de su formación<sup>11</sup>.

La formación inicial de los profesores universitarios principiantes es entendida por algunos autores como un proceso en el que se adquieren conocimientos teóricos, prácticos e investigadores, además de la capacitación para su uso<sup>12</sup>. Otros autores<sup>13</sup> consideran que ésta formación tiene dos pilares independientes, por un lado está la teoría y por otro la práctica. A estas dos tendencias o visiones de la formación inicial hay que incorporar una tercera que se identifica con el conocimiento, pautas de actuación, experiencias teórico-prácticas de enseñanza-aprendizaje adquiridos en los programas de doctorado<sup>14</sup>.

Llegados a éste punto creemos conveniente definir la formación inicial como aquella que "ayuda al profesor universitario principiante a adquirir aquellos conocimientos (teórico-prácticos), actitudes, aptitudes y habilidades necesarias para su desarrollo, con una total normalidad dentro y fuera del aula universitaria".

Durante el desarrollo de la formación inicial del profesor universitario principiante se deben tener en cuenta, entre otros aspectos<sup>15</sup>:

- a) "Adquisición de conocimientos sobre los procesos que se desarrollan en el aula.
- b) Dominio de estrategias de intervención directa.
- c) Análisis de problemas de aprendizaje y desarrollo del alumno universitario.
- d) Formación en habilidades y estrategias de comunicación.
- e) Capacitación en estrategias de investigación e innovación educativa en el aula.
- f) Aplicación de procesos de evaluación que favorezcan el aprendizaje.
- g) Formación de valores culturales y en una ética profesional".

<sup>8</sup> BOULTON-LEWIS, WILSS y MUTCH (1996)

<sup>9</sup> PÉREZ FERRA (2000).

<sup>10</sup> GARCÍA FERNÁNDEZ (1998).

<sup>11</sup> MORAL (2000).

<sup>12</sup> BERTRAN y GONZÁLEZ 1998; MEDINA (1990).

<sup>13</sup> BRAWN y MCINTRYE 1982; BEN-PERETZ (1988).

<sup>14</sup> MARCELO (1991, 1995); MINGORANCE, MAYOR y MARCELO (1993); DÍAZ y CAMPOS (2000).

<sup>15</sup> MEC (1992), p. 37.

A través de la adquisición de conocimientos en el aula, el docente universitario principiante aprenderá a enfrentarse a la realidad de la misma, de modo que su acción docente se desarrolle en armonía correcta, con los elementos que conforman la ecología de la clase tratando, no de evitar el choque con la realidad, pero sí de atenuar su impacto. Esto se podrá conseguir por medio del dominio de estrategias de intervención, que le conducirán al análisis de los problemas que el alumnado plantea de forma tácita o implícita. La formación en estrategias y habilidades de comunicación son necesarias para poder llegar a esa inicial adquisición de conocimientos. La capacitación en estrategias de investigación e innovación se hace necesaria pues «con frecuencia el profesor se socializa en una comprensión de la investigación»<sup>16</sup>, sin dominar con soltura esa otra función asignada a su persona. La aplicación de procesos de evaluación vendrá de la mano de todas estas capacitaciones «que serán acrecentadas y mejoradas mediante la práctica»<sup>17</sup>, los cuales generarán en última instancia una formación en valores dando pie a una ética profesional, necesaria para el desarrollo de cualquier profesión. En definitiva, a través de éstas adquisiciones, análisis, capacitaciones y formación se conseguirá una total integración del profesor universitario principiante en la institución universitaria.

La formación inicial del profesor universitario principiante debe proveerle de un modelo de enseñanza válido para poder interpretar su actividad docente<sup>18</sup>, que le permitirá aprender de forma semiinconsciente y correcta a correr riesgos, a desarrollar una visión crítica y reflexiva<sup>19</sup>. Esta formación se caracteriza por<sup>20</sup>:

- 1) **Apertura:** implica una percepción y aprehensión de los procesos educativos desde una óptica general e interrelacionada, completada con un proceso de análisis meticuloso.
- 2) **Coherencia con la experiencia vital de los formadores:** ha de conocer las teorías y las prácticas anteriores de los alumnos que quieren ser docentes.
- 3) **Crítica:** la formación se incardina como un proceso de creencias de esquemas crítico-dialécticas ante los procesos de enseñanza-aprendizaje. La crítica como método de conocimiento profundiza en los límites del saber e integra sistemáticamente las diversas propuestas sobre su situación estudiada.
- 4) **Reflexiva:** ligada a la actividad crítica, está la reflexión que es el componente sustantivo de la misma, ya que es la manera más adecuada de los sujetos para afianzar el conocimiento.
- 5) **Integradora de la teoría y la práctica:** la integración teoría-práctica se logra en la medida en que cada profesional considera la práctica y, en general las prácticas, como una base sustantiva para la socialización y capacitación de los docentes.

<sup>16</sup> ALDER (1993), p. 159.

<sup>17</sup> KEMMIS (1993), p. 19.

<sup>18</sup> KLING y SALZMAN (1991)

<sup>19</sup> DE VICENTE (1998).

- 6) Generadores de nuevos conocimientos desde la acción:...es un conocimiento que surge como fruto del compromiso personal al aprovecharla propia práctica como base de autoformación”.

Todas estas características dibujan como objeto principal de la formación inicial universitaria el «adquirir la profesionalidad»<sup>21</sup>, que le permita interaccionar su acción diaria en el aula (alumnos y recursos) con la institución universitaria (Departamento, Facultad, compañeros...), además de incidir en la creación de nuevos conocimientos científicos, modelos de acción práctica y evaluación<sup>22</sup>.

Igualmente, van a ayudar no solo a «aprender a enseñar», también a aprender a desempeñar su labor<sup>23</sup>, pues el docente universitario principiante puede haber interiorizado modelos de enseñanza que no son los más adecuados para desarrollar su docencia.

La formación inicial, en función a lo referido hasta aquí, ha de incidir en la creación de nuevos conocimientos y reciclaje de los ya adquiridos, yendo más allá de la mera transmisión de soluciones, y potenciar la capacidad de los docentes principiantes para que sea él/ella el que cree esas soluciones<sup>24</sup>. En definitiva, la finalidad última de la formación inicial del profesor universitario principiante es su **preparación profesional**<sup>25</sup>.

No existe un consenso en la comunidad educativa universitaria sobre cuál es el mejor programa o modalidad para formar a los docentes universitarios principiantes, pero en lo que si están de acuerdo es en su importancia. En ellos la práctica y los conocimientos educativos junto con las actitudes y las creencias son formadas y consolidadas.

Nyquist y Sprague<sup>26</sup> proponen un modelo de formación basado fundamentalmente en las preocupaciones que los docentes universitarios principiantes sienten en el inicio de su carrera docente, señalando las siguientes:

- 1º. Preocupación por sí mismo y por la materia a impartir.
- 2º. Preocupación por el método docente.
- 3º. Preocupación por el aprendizaje.

En la Universidad de Oregón, por otra parte, se está desarrollando el programa **STEP** (The Standards Based Education Project). Este programa trata de focalizar las estructuras de conocimiento de los docentes. También trata de potenciar el empleo,

<sup>20</sup> MEDINA (1990), pp. 35-38.

<sup>21</sup> IMBERNÓN (2000), p. 40.

<sup>22</sup> JIMÉNEZ (1995).

<sup>23</sup> CANTÓN (2000).

<sup>24</sup> FEIMAN-NEMSER (1990).

<sup>25</sup> DALLAT, MORAN y ABBOT (1999).

<sup>26</sup> 1998, citados por ALMAGRO y VALERO-GARCÍA (2000).

por parte del profesor universitario principiante de todos aquellos materiales disponibles para su práctica docente, sin olvidar el estudio y potenciación de las habilidades docentes<sup>27</sup>.

En la Universidad Politécnica de Cataluña se está llevando a cabo el **Programa de Formación Inicial de Profesor Universitario (Profi)**. Éste programa se caracteriza por:

- a) "se basa en un modelo teórico que explica la evolución del profesor como docente...
- b) la introducción de mejoras en la propia actuación docente...
- c) se fomenta el intercambio de experiencias entre los participantes"<sup>28</sup>.

El programa se desarrolla a lo largo de dos fases, referidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la primera fase (proceso de enseñanza) el objeto que se trata de lograr es la satisfacción de las preocupaciones y necesidades expresadas por los profesores universitario principiantes, además de intentar que su docencia vaya siendo cada vez más eficaz, correcta y satisfactoria a través del desarrollo de las habilidades necesarias para poder realizar su enseñanza. En la segunda fase (proceso de aprendizaje) se trata de potenciar una postura crítica sobre su acción docente por medio de la reflexión<sup>29</sup>.

Todos los cursos se llevan a cabo durante los periodos no lectivos, de manera que el profesorado principiante pueda asistir a todos los módulos; estos abarcan desde el conocimiento de la Universidad, hasta la preparación de las asignaturas, pasando por conocer cómo se habla en público, cómo planificar el trabajo o técnicas de aprendizaje cooperativo o de gestión de la calidad de la educación.

Otro ejemplo de programa de formación de profesores universitarios principiantes es el que se está desarrollando desde 1999 en la Universidad de Jaén llamado **CIDUJA**. El programa tiene como únicos destinatarios los profesores asociados o ayudantes de todas las Facultades que conforman la Universidad de Jaén.

Los contenidos y objetivos que establece el programa son<sup>30</sup>:

#### **Contenidos**

- 1) Aspectos administrativos de la Universidad de Jaén.
- 2) Aspectos relacionados con la investigación.
- 3) Características psicopedagógicas de los alumnos universitarios.
- 4) El aprendizaje: modelos, tipos, estrategias cognitivas y meta cognitivas.
- 5) La metodología didáctica en la enseñanza universitaria: modelos de enseñanza, procesos de interacción, la función tutorial y sentido y función de las prácticas.
- 6) Recursos tecnológicos para la docencia universitaria.
- 7) Planificación de la actividad docente.

<sup>27</sup> TELL, BODONE y ADDIE (2000).

<sup>28</sup> ALMAGRO y VALERO-GARCÍA (2000), pp. 70-72

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> RUIZ CARRASCOSA (1999), p. 183.

### Objetivos

- 1) Conocer los servicios administrativos de la Universidad de Jaén.
- 2) Comprender la importancia del conocimiento de las características psicopedagógicas de los alumnos universitarios.
- 3) Conocer, emplear y valorar métodos y técnicas útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.
- 4) Considerar la importancia de la planificación de la actividad docente.
- 5) Familiarizarse con los aspectos generales relacionados con la investigación.
- 6) Aplicar los conocimientos adquiridos en la realización de un trabajo práctico sobre planificación docente.

La Universidad de Burgos durante el curso académico 2001-2002 ha ofertado el **Programa de Formación Básica para la Docencia** con el objeto de profundizar en la labor docente. El programa está estructurado en diversos cursos; en él podemos encontrar uno destinado a la formación inicial del profesor universitario. Éste, en concreto, es propuesto exclusivamente a profesores con cinco años de experiencia docente como máximo, a becarios de investigación y predoctorales de cuarto año. Sus objetivos son<sup>31</sup>:

- Conocer la institución Universitaria.
- Descubrir el papel del profesor.
- Plantear los principales métodos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.
- Presentar las estrategias de aprendizaje más eficaces.
- Conocer los procesos de evaluación que favorezcan el aprendizaje.
- Tomar conciencia de la importancia de un ejercicio docente responsable.
- Valorar la necesidad es establecer un proceso de mejora constante en la docencia.

Entre los contenidos que podemos encontrar en su programa están: la institución universitaria, los departamentos, métodos de enseñanza o ayuda informática.

Citamos por último el **IV Programa de Formación Pedagógica Inicial Para el Profesorado Universitario** desarrollado en la Universidad Politécnica de Valencia durante el curso 2001-2002. Su objetivo general es proporcionar una formación pedagógica a los profesores universitarios principiantes para facilitarles su labor docente. Sus objetivos específicos son<sup>32</sup>:

- Facilitar la integración del nuevo profesor a la vida universitaria.
- Proporcionarle conocimientos básicos sobre Pedagogía Universitaria.
- Asesorarle en la planificación y desarrollo de su curso.

<sup>31</sup> [www.ubu.es/centrosydepar/informacion/uno.htm](http://www.ubu.es/centrosydepar/informacion/uno.htm).

<sup>32</sup> [www.ice.upv.es/profesor/FIPPU/ciFIPPU.htm](http://www.ice.upv.es/profesor/FIPPU/ciFIPPU.htm):3.

- Introducirlo en el uso de las nuevas tecnologías como herramientas didácticas.
- Propiciar el desarrollo de una actitud reflexiva hacia la práctica docente, a partir de su modelo personal de enseñanza.
- Desarrollar actitudes positivas hacia el trabajo en equipo como instrumento de mejora continua de la calidad de la enseñanza.

Como vemos, tanto las Universidades americanas como las españolas, tratan de mejorar o de dotar a sus profesores universitarios principiantes de la formación necesaria para llevar a cabo su docencia con la mayor garantía de éxito, evitando o tratando de reducir su choque con la realidad. Todos ellos intentan dar a conocer, en primera instancia, al profesor universitario principiante el entramado administrativo de su Universidad, para después ya centrarse en el desarrollo o creación de habilidades y estrategias docentes y de conocimientos.

La diferencia sustancial entre ellos es su duración, pues los cursos propuestos por las Universidades Americanas son de larga duración, es decir se desarrollan más allá de un curso académico, y los propuestos por las Universidades Españolas, aunque se desarrollen durante un curso académico, su duración puede oscilar entre 120 horas (Universidad Politécnica de Valencia) y 20 horas (Universidad de Burgos).

Todos los programas de formación inicial destinados a profesores universitarios principiantes se deben adaptar a las necesidades tanto individuales como colectivas de los docentes, por lo que han de ser **flexibles**, teniendo como **finalidad** no sólo adaptar e integrar al principiante en la cultura profesional universitaria sino también su profesionalización<sup>33</sup>.

A partir de todo lo expuesto aquí nos atrevemos a proponer los siguientes objetivos a cubrir por un programa de formación inicial de profesores universitarios principiantes:

#### **Objetivos generales**

- Conseguir una correcta socialización del profesor universitario principiante a través de los recursos disponibles en la institución universitaria.
- Proporcionar aquellos conocimientos necesarios para desarrollar su docencia sin problemas.

#### **Objetivos específicos**

- Conocer la institución universitaria y su profesorado.
- Proporcionar servicios de apoyo y asesoramiento.
- Facilita su iniciación profesional.
- Desarrollar estrategias de afrontamiento y resolución de problemas.
- Conocer los fundamentos de la investigación.

<sup>33</sup> MINGORANCE, MAYOR y MARCELO (1993); MAYOR RUIZ (1995); DALLAT, MORAN y ABBOT (1999); DE LA CRUZ (2000).

- Potenciar una actitud reflexiva.
- Aprender a desarrollar el curriculum y transformarlo.

Los objetivos generales propuestos tratan de abarcar todo el periodo de inducción del profesor universitario principiante. A través de la introducción en la organización de la Universidad y el acceso a todos los recursos que hay en la institución universitaria, van a permitir la creación de los conocimientos necesarios para tratar de desarrollar su acción docente con los mínimos problemas. Los objetivos específicos puntualizan o concretan el programa pues en cierta manera establecen los contenidos a desarrollar y la presencia de diferentes profesores, como en la figura del mentor.

Los programas de inducción han de enseñar al docente universitario principiante a establecer relaciones con investigadores expertos, desarrollar habilidades de negociación y saber trabajar en condiciones adversas<sup>34</sup>. Todo esto ha de quedar reflejado en los contenidos de los programas de inducción. Nosotros, al igual que con los objetivos proponemos:

- 1) La institución universitaria. Organización interna, normativa (Estatutos, Reglamentos), estructura profesorado (tipos de docentes).
- 2) El funcionamiento de la Facultad/Escuela Universitaria.
- 3) El papel del docente en la Universidad.
- 4) Desarrollo de la investigación.
- 5) Métodos y/o modelos de enseñanza.
- 6) Uso y localización de recursos.
- 7) Habilidades de comunicación.
- 8) Modelos de evaluación.

La necesidad de conocer la institución universitaria, su organización interna y externa, la normativa por la que se rige etc. es necesaria sobre todo en docentes no pertenecientes con anterioridad como alumnos a ésta. Ser alumno de la Universidad donde se desarrolla la labor profesional le permite conocer de antemano su organización pudiendo no necesitar éste módulo. El profesor que viene de otra Universidad no conoce la Universidad a la que se incorpora, necesitando ese conocimiento para suplir sus lagunas. Igual sucede con el funcionamiento de la Facultad o Escuela en la que ingresa, si bien puede tener un conocimiento tácito pero no implícito del centro. Conocer cómo se hace investigación y las repercusiones que tiene en la docencia y en su desarrollo profesional, es un punto crucial en la formación del profesor universitario principiante. Igualmente, tener la posibilidad de ver diferentes métodos y modelos de enseñanza le va a permitir abrir su abanico de acciones docentes de aula, eligiendo de cada uno de ellos lo que crea que se asemeja a su concepción de lo qué es la enseñanza. El uso y localización de los recursos es vital para el desarrollo de las dos funciones principales (docencia e investigación), pues cuanto más se conoce

<sup>34</sup> CALHOUN y GLICKMAN (1993); WAHLSTRON y KING (1993); DAY (1995); WILKIN (1996).

un recurso mayores son los beneficios que se obtienen. El dominio de las habilidades de comunicación creemos que son necesarias para enfrentarse al público que tiene delante, es decir el poder superar el llamado «miedo escénico» hará que el principiante sepa estar delante del alumnado al que va a dar su clase. Por último poder ver diferentes modelos de evaluación le van a permitir cotejar la información que ha obtenido de sus alumnos y ser más objetivo en su calificación final.

Para finalizar señalamos, apoyándonos en Marcelo<sup>35</sup>, las siguientes actividades a desarrollar dentro de un programa de formación destinado a profesores principiantes:

- 1) Reuniones con profesores expertos (mentores).
- 2) Realizar seminarios sobre currículum.
- 3) Realizar observaciones de sus clases.
- 4) Realizar observaciones de las clases impartidas por profesores expertos.
- 5) Reuniones con otros profesores principiantes.

La realización de reuniones con profesores expertos (mentores) da la oportunidad de ver la enseñanza desde los ojos de la experiencia, permitiéndole, en algunos casos, adelantarse a las situaciones conflictivas. La posibilidad de recibir seminarios sobre currículum va a incidir en su docencia, en sus relaciones con la institución, con los compañeros y con los alumnos, pudiendo analizar todas aquellas situaciones que le generen algún tipo de duda o mal estar, abriendo su campo de conocimiento a la misma vez. Las observaciones de su aula le van a permitir ver cómo se desenvuelve en la clase, cómo habla, cómo se mueve, si va muy deprisa dando los contenidos, etc. La observación de las clases del experto le permitirán ver diferentes estilos docentes, tomando de cada uno de ellos lo que más se ajuste a su forma de ser. Por último, la realización de reuniones con otros profesores universitarios principiantes va a enriquecer su formación, y pudiendo ser vista como una terapia de grupo, donde exponer con total libertad sus preocupaciones, inquietudes, etc.

Finalmente, señalar aquí que la formación de los profesores universitarios no acaba en su periodo de formación inicial, es algo necesario que se debe desarrollar a la largo de su ciclo profesional.<sup>36</sup>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDER, S. (1993): "Teacher education: research as reflective practice", en *Teacher and Teaching Education*, 9 (2), pp. 159-167.
- ALMAGRO, M. P. y VALERO-GARCÍA, M. (2000): "El PROFÍ: Programa de formación inicial del ICE. De la Universidad Politécnica de Catalunya" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 67-78.

<sup>35</sup> MARCELO (1991)

<sup>36</sup> BISCARRI (1993).

- BEN-PERETZ, Michael (1988): "Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado", en VILLAR, L. M. (dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil, pp. 239-258.
- BERTRAN, M. D. y GONZÁLEZ, A. P. (1998): "Formación inicial del profesorado e innovación educativa. Bases para su adecuación", en DE VICENTE, P. S., SÁEZ, O. y LORENZO, M. (eds.), *La formación de los profesores*, Granada, Universidad de Granada, pp. 421-428.
- BISCARRI, J. (1993): "Motivaciones de los profesores respecto a su formación permanente", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, pp. 221-237.
- BOULTON-LEWIS, G. M., WILSS, L. y MUTH, S. (1996): "Teachers as adult learners: their knowledge of their own learning and implications for teaching", en *Higher Education*, 32 (1), pp. 89-106.
- BRAWN, S. y MCINTRYE, D. (1982): "Influences upon teachers' attitudes to different topes of innovation. A study of skittish", en *Curriculum Inquiry*, 12 (1), pp. 35-51.
- CALHOUN, E. P. y GLICKMAN, C. D. (1993): *Issues and dilemmas of action research in the league of professional schools*. Paper presented at the Annual meeting of the Aera, Atlanta.
- CANTÓN, I. (2000): "Las tecnologías como utopía en la sociedad de la información y del conocimiento y su incidencia en las instituciones educativas", en LORENZO, M. y colaboradores (coords.), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*, Granada, GEU y Área, pp. 445-462.
- DALLAT, J; MORAN, A. y ABBOT, L (1999): "External support for newly qualified teachers. Induction officers' views explore", en *Research in Education*, 62, pp. 41-54.
- DAY, CH. (1995): "Qualitative research, professional development and the role of teacher educators: fitness for purpose", en *British Educational Research Journal*, 21 (3), pp. 357-369.
- DE LA CRUZ, M. A. (2000): "Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España, reflexiones y propuestas", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 19-35.
- DE VICENTE, P. S. (1994): "Estrategias y competencias de enseñanza práctica", en VILLAR, L.M. y DE VICENTE, P.S. (dirs.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*, Barcelona, PPU, pp. 211-237.
- DE VICENTE, P. S. (1998): "Trabajan juntos para construir un sueño: cambian las mentes, cambian los profesores, mejorar las escuelas", en FERNÁNDEZ, M. y MORAL, C. (eds), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva era*, Granada, FORCE, pp. 37-54.
- DAZ, M<sup>a</sup>. A. y CAMPOS. S. (2000): "La formación docente: orientaciones para el profesorado", en DE VICENTE, P.S. y FERNÁNDEZ, M. (coords.), *Formación para la función docente. El acceso a la función pública en Andalucía*, Granada, GEU y FORCE, pp. 217-224.

- FEIMAN-NEMSER, S. (1990): "Teacher Preparation: structural and conceptual alternative", en HOUSTON, N. R. (ed.), *Handbook of research as teacher education*, New York, McMillan, pp. 212-233.
- GALLEGO, M. A. (2001): "Is experience the best teacher?. The potential of coupling classroom and community-based fields experiences", en *Journal of Teacher Education*, 52 (4), pp. 312-325.
- GARCIA FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>. D. (1998): "El reto de la formación inicial del profesorado: una reflexión psicopedagógica", en FERNÁNDEZ, M. y MORAL, C. (eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*, Granada, FORCE, Universidad de Granada y GEU, pp. 131-142.
- IMBERNÓN, F. (2000): "Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 37-46.
- JIMÉNEZ, B. (1995): "La formación del profesorado y la innovación", en *Educación*, 19, pp. 33-46.
- KEMMIS, S. (1993): "La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores", en *Investigación en la Escuela*, 19, pp. 15-38.
- KLING, B. J. y SALZMAN, S. A. (1991): "Formal induction versus informal mentoring: comparative effects and outcomes", en *Teaching and Teacher Education*, 43 (4), pp. 278-282.
- MARCELO, C. (1991): *El perfil del profesor universitario y su formación inicial*, en Actas de las III Jornadas de Didáctica Universitaria: Evaluación y Desarrollo profesional, Las Palmas de Gran Canaria, pp. 191-211.
- MARCELO, C. (1995): *Profesor principiante e iniciación a la enseñanza*, Barcelona, PPU.
- MAYOR RUIZ, C. (1995): "Enseñar y 'aprender a enseñar' en la Universidad. Un estudio sobre las condiciones profesionales y formativas del profesorado de la Universidad de Sevilla.", Tesis Doctoral Inédita.
- MEC. (1992): *Documentos. La formación del profesorado universitario*, Madrid, MEC y Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MEDINA, A. (1990): "Investigaciones en la formación inicial del profesor", en *Publicaciones*, 18, pp. 33-63.
- MINGORANCE, P.; MAYOR, C. y MARCELO, C. (1993): *Aprender a enseñar en la Universidad*, Sevilla, GID y Universidad de Sevilla.
- MORAL, C. (1998): "Modelos alternativos de formación del profesorado basado en la reflexión", en *Revista de Educación*, 315, pp. 271-281.
- MORAL, C. (2000): "Formación para la profesión docente", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, pp. 171-186.
- NORTHFIELD, J. y GUNSTONE, R. (1997): "Teacher education as a process of developing teacher knowledge", en LAUGHTEN, J. y RUSSELL, T. (eds.), *Teaching about teaching purpose, passion and pedagogy in teacher education*, London, Falmer Press, pp. 48-56. Citado en DE VICENTE, P.S. (2000): "Cultura e iniciación profesional del docente", en LORENZO, M. y colaboradores (coords.), *Las*

- organizaciones educativas en una sociedad neoliberal*, Granada, GEU y AREA, pp. 919-940.
- NYQUIST, J. D. y SPRAGUE, J. (1998), "Thinking developmentally about us", en MARINCOVIGH, M., PROSKO, J. y STANT, F. (eds.), *The professional development of graduate As*, Boston, Anker. Citado en ALMAGRO, M.P. y VALERO-GARCÍA, M. (2000): "El PROFÍ: programa de formación inicial del ICE. De la Universidad Politécnica de Cataluña", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 67-78.
- PÉREZ FERRA, M. (2000): "El asesoramiento en los procesos de intervención curricular", en PÉREZ, M. y TORRES, J.A (coords.), *La calidad en los procesos educativos*, Barcelona, Oikos-Tau, pp. 53-85.
- RUIZ CARRASCOSA, J. (1999): "Evaluación del curso de iniciación a la docencia universitaria en la Universidad de Jaén (CIDUJA)", en RUIZ, J. (coord.), *Aprender a enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia Universitaria*, Jaén, Universidad de Jaén, pp.181-191.
- TELL, CH. A., BODONE, F.M. y ADDIE, K.L. (2000): *A Home work of teacher knowledge and skills necessary in a standards- based system: lessons from High School and University Faculty*, Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, New Orleans.
- VAN DER VALK, T y BROEKMAN, H. (1999): "The lesson preparation method: a way of investigating pre-service teachers' pedagogical content knowledge", en *European Journal of Teacher Education*, 22 (1), pp. 11-22.
- WAHLSTROM, T. L. y KING, J. A. (1993): *Emerging issues in collaborative action research at the Centre for applied research and educational improvement*, Paper presented at the annual meeting of the AERA, Atlanta.
- WILKIN, M. (1996): *Initial teacher training: the dialogue of ideology and culture*, London, Falmer.
- [www.ubu.es/centrosydepar/informacion/uno.htm](http://www.ubu.es/centrosydepar/informacion/uno.htm).
- [www.ice.upv.es/profesor/FIPPU/c/FIPPU.htm:3](http://www.ice.upv.es/profesor/FIPPU/c/FIPPU.htm:3)