

PREOCUPACIONES EN LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD¹

De Rivas Teresita - trivas@hum.unrc.edu.ar
Martini Celina - cmartini@hum.unrc.edu.ar
Dpto. Ciencias de la Educación. U.N. Río Cuarto.

Introducción

En algún momento fue posible pensar la formación docente como una instancia inicial capaz de contener las respuestas a los interrogantes que se plantean en el ejercicio profesional de la docencia, pero en la actualidad debido a los permanentes avances del conocimiento científico y pedagógico y la complejidad de las funciones de los profesores en el nivel universitario, impiden pensar en el “cierre” o “culminación” del proceso formativo de los profesores.

Para dar respuesta a las nuevas exigencias planteadas, la formación del profesorado no es posible sólo desde una concepción instrumental, que centra la atención en la formación de conocimientos y habilidades para el ejercicio de la docencia. Coincidiendo con González Maura (2006) la formación del profesor como modelo educativo de los estudiantes exige que se la haga desde una concepción humanista en la cual estudiantes y profesores se asumen como sujetos de enseñanza y aprendizaje, o sea, entendida como desarrollo profesional (Imbernón, 1998).

El proceso de formación docente entendido como desarrollo profesional tiene lugar a lo largo de toda la vida del profesor y atiende tanto a la formación y desarrollo de cualidades cognitivas como afectivas y motivacionales. Es decir, no sólo el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales, sino también de vivencias, motivaciones y valores que le permitan una actuación profesional ética y responsable (González Maura, 2006). En este proceso se pueden diferenciar tres momentos: la formación inicial, la formación del profesorado novel y la formación del profesorado experimentado (Benedito, Ferrer y Ferreres en Vivas, Becerra y Diaz, 2005).

El propósito del presente trabajo es analizar el segundo momento del *desarrollo profesional*: la formación del profesorado novel y sus preocupaciones enfatizando el uso tiempo.

Encuadre Conceptual

El análisis del profesorado y su *desarrollo profesional* como objeto de estudio, como campo de conocimiento es relativamente reciente, la preocupación por saber cómo, de qué modo, con qué modelos y sobretodo la conciencia de que este conocimiento y estas actitudes se tenían que revisar y actualizar es mucho mas reciente (Imbernón, en Medina Moya 2006).

Acontece con el concepto de *desarrollo profesional* docente que en una primera aproximación a la extensa literatura acerca del tema nos hallamos ante expresiones elusivas,

¹ Este trabajo corresponde al Proyecto “Los inicios en la docencia universitaria: estudio de su problemática”. Aprobado y subsidiado por SECYT . UNRC. 2005/6.

multidimensionales, polisémicas y utilizadas en diversos sentidos. Es así que aparece una serie de términos como “formación permanente, formación en servicio, reciclaje, desarrollo del profesorado, perfeccionamiento, educación recurrente, cuyos significados se solapan con la noción de desarrollo profesional del docente. Por otra parte, estos términos son usados, a su vez, de diferente modo por los diversos autores para referirse a los mismos fenómenos” (Medina Montoya, 2006:15). En este trabajo coincidiendo con el mencionado autor se entiende el *desarrollo profesional* como: “ un proceso que afecta a la dimensión personal-profesional del docente como a la institucional-organizativa” (2006: 21). Se caracteriza por ser un continuo, social, sistemático, colectivo y que incide en las dimensiones pedagógicas, personales y sociales del docente.

Dadas las características mencionadas, en el *desarrollo profesional* del profesor universitario se pueden diferenciar tres momentos: la formación inicial, la formación del profesorado novel y la formación del profesorado experimentado (Benedito, Ferrer y Ferreres en Vivas, Becerra y Díaz, 2005). El segundo momento, la formación del profesorado novel, es el que se da durante los primeros años del desempeño docente, cuando éste se inserta en la organización universitaria y abarca su *socialización* dentro de la institución.

Al hablar de *profesores noveles* hacemos referencia al período que abarca los primeros cinco años de los profesores en la práctica de la docencia universitaria, momento en el que se produce la transición de estudiantes a profesionales, de sujeto en formación a profesional autodirigido (Vonk,1995 en Cornejo Abarca,1999); es la etapa que numerosos investigadores denominan de iniciación o inducción. Según un rastreo realizado por Marcelo García (1999), se la entiende como parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores, en el cual se adquieren conocimientos, destrezas y actitudes indispensables para llevar adelante la tarea de enseñanza. Se puede afirmar que los *profesores noveles* están aprendiendo a enseñar mientras enseñan, en este sentido pueden "...ser considerados aprendices antes que docentes consolidados" (García,1992 en Diker y Terigi,1997:136), como un "...puente entre la formación inicial y la permanente..., que sirve de fundamento para el desarrollo profesional continuo" (Ray Bolam, 1995:613 en Marcelo García, 1999). En esta etapa el profesor debutante se integra como miembro activo y participante del colectivo profesional (Imbernón,1994).

Una de sus características es que se enfrentan con lo que Simón Veenman (1984 en Marcelo García,1999) denomina el choque con la realidad práctica y compleja de la institución educativa en la que se desempeñan, momento en el que se hace imprescindible la toma de decisiones para las cuales carece de parámetros o marcos referenciales a los que atenerse y, también en algunos casos, de una formación que le permita construirlos desde la reflexión sobre las prácticas cotidianas. Esta situación suele generar sentimientos de angustia, ansiedad, inseguridad, inestabilidad y desconcierto, que hacen que tienda a solucionar los problemas a través de aprendizajes por ensayo y error en los que predomina el valor de lo práctico y el

principio de supervivencia, o por procesos de aprendizaje "vicario" o de observación acudiendo a la imitación de modelos internalizados, o a la reproducción de estrategias ya "probadas" por colegas más experimentados. Esta reproducción de tradiciones en el interior de las instituciones educativas ha sido profundamente analizada por Rockwell (1987 en Diker y Terigi, 1997) quien plantea que los profesores se comunican anécdotas de experiencias vividas e incidentes del grupo con el que trabajan y se intercambian recomendaciones prácticas acerca de su tarea de enseñanza.

En el contexto universitario, siguiendo a Feixas (2002) el *profesor novel* es un profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional no necesariamente vinculada a la enseñanza y con menos de tres años de experiencia docente en una institución universitaria. Gibbs y Habeshaw (1989 en Feixas 2002) caracterizan el perfil de estos profesores como aquellos que consideran que enseñar en la universidad es un reto, a veces demasiado grande, ya que han tenido experiencias aburridas cuando eran estudiantes que no quieren repetir, a su vez están dispuestos a hacer todo lo necesario para ser buenos docentes pero cuando enfrentan las presiones y angustias de la enseñanza se preguntan si podrán asumirlo.

El proceso que siguen estos profesores para aprender a enseñar es lo que se denomina *socialización profesional* que ha sido estudiada por diferentes investigadores; nos referimos a ella como el conjunto de actividades formativas que los profesores realizan en los puestos de trabajo, que no se reduce sólo a la adquisición de conocimientos, sino también de habilidades, destrezas, normas, actitudes, costumbres y rutinas (De Rivas, 2000). Lortie (1973:134 en Marcelo García, 1999) plantea que "...aprender a ser profesor es un proceso complejo de socialización que implica los pensamientos, sentimientos, percepciones, valores y acciones de un profesor". Completando esta idea Marcelo García (2002) expresa que mediante este proceso de *socialización* los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, conocimientos, valores, modelos y símbolos que caracterizan a la cultura institucional en la que se integran y al entorno social en que desarrollan su actividad docente.

Algunos antecedentes de investigaciones vinculadas a esta problemática

El proceso de aprender a enseñar de *profesores noveles* ha sido investigado por numerosos autores, Marcelo (1999) realiza un rastreo de estos trabajos dentro de los cuales menciona el estudio de Jordell, quien propone un modelo en el que relaciona cuatro niveles de influencia en la socialización de profesores principiantes: personal, de clase, institucional y social. Marcelo (1991 en Marcelo 1999) retoma las categorías antes citadas para realizar un estudio con profesores de bachillerato y primaria a partir del cual identifica cinco fuentes de socialización: recuerdos de profesores mientras eran estudiantes, familiares, alumnos, experiencia, compañeros y otros (clases particulares, cursos de perfeccionamiento).

Otro trabajo citado por el mismo autor es la investigación etnográfica realizada por Schempp, Sparkes y Templin (1993) quienes identifican tres niveles de influencia en la socialización del profesor principiante: el biográfico, las expectativas o demandas que la escuela y los alumnos tienen en relación al profesor principiante y, la cultura de la escuela. En la Universidad Nacional de Río Cuarto, de Rivas (2002) analiza la problemática utilizando las siguientes categorías: personal, aula e institución.

Siguiendo con este recorrido de investigaciones se identifican otros grupos de trabajos que se abocan al análisis de los problemas que enfrentan los profesores principiantes Simon Veenman (1994), Vonk (1983), Esteve, Franco y Vera (1995), Mager y Myers (1982) Fink (1984) Gold y Jenkis (1987) Dunkin (1990), Mingorance, Mayor y Marcelo (1991), los cuales más allá de referirse a distintos problemas enfatizan la dimensión tiempo como una de las preocupaciones centrales de estos profesores. Gonzalez Sanmamed (1995) realizó una síntesis de algunas investigaciones, dentro de ellas hace referencia a la de Grossman (1989) quien analiza el contexto de trabajo, las concepciones con relación a la asignatura y su enseñanza y cómo influye esto en el desempeño docente.

En el ámbito universitario específicamente pueden citarse los siguientes trabajos: Feixas (2002), De la Cruz (1991), Mignorange, Mayor y Marcelo (1993), Collen, Cano, Lleixa y Medina (2000), de Rivas (2004) quienes al estudiar las dificultades de los *profesores noveles* las analizan a partir de diversas categorías.

Asimismo Marín Díaz (2001) se ocupa del proceso de formación docente y de los elementos que intervienen en la socialización del profesor universitario principiante; Vivas, Becerra y Díaz (2005) elaboran una propuesta a partir de las necesidades y expectativas detectadas del profesorado novel universitario de la universidad de los Andes Táchira.

Consideraciones metodológicas

Tal como se planteó al inicio, para caracterizar el proceso de desarrollo profesional de los profesores noveles de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC se ha desarrollado la presente investigación que desde el punto de vista metodológico sigue una lógica cualitativa. Posicionarse desde esta *lógica* implica que los *diseños de investigación* sean flexibles, lo que no significa que el proceso de investigación se realice en el vacío, sino que por el contrario, se sustente tanto en una determinada direccionalidad conceptual como en una exhaustiva evaluación del conjunto de antecedentes que permite configurar adecuadamente el problema y los objetivos a investigar.

Desde la posición asumida las decisiones en torno de la *selección* o *muestreo* son flexibles y se integran en las distintas fases del proceso de investigación. Para comenzar el trabajo investigativo decidimos que la *población* quedaría conformada por *profesores noveles de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto*.

Para la *selección de casos* se utilizó la selección por criterios, la cual exige determinar por adelantado un conjunto de atributos que deben poseer las unidades de estudio. En este caso los criterios establecidos fueron: profesores de la FCH que tengan entre uno y tres años de antigüedad en la institución, con cargos efectivos, interinos o contratados, que pertenezcan a distintos departamentos, carreras y asignaturas, que se encuentren afectados a tareas de docencia, que no cuenten con experiencia docente previa en ningún nivel del sistema educativo y que se presten voluntariamente a la investigación. Considerando estos criterios se procedió a la selección de los casos, que recayeron en Ayudantes de Primera y/o Jefes de Trabajos Prácticos con Dedicación simple o semi-exclusiva, cargos de carácter interino o contratado.

Para la recolección de la información se utilizan *registros de datos de archivo* a los cuales se recurrió para la selección de los casos mencionados; *entrevistas individuales* dirigidas a la comprensión de las perspectivas que tienen los profesores acerca de sus preocupaciones. Se trabajó con *entrevistas individuales* no estandarizadas, para las cuales se anticiparon cuestiones centrales a indagar, a las cuales se fueron agregando cuestiones más específicas, según la información que iban brindando los informantes.

El análisis de la información se realizó utilizando la inducción analítica y la comparación constante (Goetz y Le Compte, 1988). ya que es propósito del mismo la *generación o construcción de teoría*. La *inducción analítica* permite examinar los datos en busca de categorías y de relaciones entre ellas, se fueron elaborando hipótesis desde el inicio del trabajo, que se modificaron con la aparición de nuevos datos. La codificación de categorías inductivas se complementó con el proceso de *comparación constante* entre las categorías emergentes desde la información que se fue obteniendo. Se realizó así un proceso de "*análisis interpretativo*" Achilli (1992) en un doble sentido: por un lado, la búsqueda de nexos conceptuales para ir construyendo el objeto investigado en sus diferentes niveles de abstracción; por otro lado la interpretación, que consiste en "entender" los significados que los sujetos producen en sus contextos particulares.

Como forma de *validar* la información se consideró la *triangulación* de los datos o "contraste plural de fuentes, métodos, informaciones, recursos" (Pérez Gómez, 1993:127) que se realizó con el propósito de contrastar las informaciones brindadas por los diferentes actores, a través de las diversas estrategias de recolección utilizadas, lo que permitió clarificar distorsiones y sesgos subjetivos que necesariamente se producen en la representación individual o grupal de los sujetos involucrados.

Profesores universitarios noveles de la FCH: preocupación por el uso del tiempo

Tal como mencionamos en los antecedentes, recientes investigaciones demuestran que el problema de la escasez del tiempo para poder realizar el conjunto de actividades docentes, investigadoras, de extensión, de gestión y formación se convierten en una preocupación recurrente de los profesores noveles.

Retomando conceptos de Hargreaves (1998) ya enunciados en De Rivas et al (2000) el *trabajo, el tiempo y la cultura de la enseñanza* constituyen tres ejes básicos en los que se aglutina el análisis respecto de las problemáticas que se le presentan a los profesores en la actualidad.

El trabajo está sujeto a más demandas que cambian con rapidez y presentan mayor complejidad que en otros momentos históricos. Estas demandas implican fuertes modificaciones en la concepción del *tiempo*, tanto en la cantidad de *tiempo* de que dispone el profesor como quién lo controla y para qué propósitos constituyen asuntos cruciales. Al realizar todas las tareas demandadas, el *tiempo* es cada día más escaso para que los profesores satisfagan los requerimientos institucionales de su cargo y sus motivaciones personales.

Estas problemáticas generan nuevas líneas de investigación acerca del desarrollo profesional de los profesores noveles que se suman a las ya conocidas, permitiendo comprender acerca de las formas de enseñar, sus pensamientos y sus acciones. Al discurso racionalizante sobre la enseñanza referido a conocimientos, métodos y técnicas, se agrega el discurso del deseo, de la seducción, del poder, de la culpabilidad y de los temores (Abraham, 1986).

Los profesores entrevistados coinciden en plantear el *tiempo* como una de las preocupaciones centrales en el desempeño de sus tareas. La falta de *tiempo* para atender a una multiplicidad de tareas que se les solicitan como la preparación de materiales, el dictado de clases prácticas y en algunos casos de temas de teóricos, la elaboración y corrección de evaluaciones parciales y las clases de consulta. A esto se suman tareas de investigación vinculadas o no a las de docencia, dentro de los cuales se pueden mencionar la búsqueda de materiales teóricos y/o de antecedentes actualizados, en algunos casos la recolección de datos y, como si esto fuera poco algunas actividades relacionadas con la formación personal como la realización de cursos de postgrado, u otras vinculadas con los servicios de extensión de las Facultades como la elaboración de materiales para el dictado de carreras a distancia.

Nos pareció interesante para analizar la información recogida a través de entrevistas en relación a preocupaciones vinculadas con el uso del tiempo, identificar diferentes dimensiones: condiciones laborales, salario, profesionales, formación pedagógica y personales. A continuación transcribimos algunas de las ideas de los profesores:

“No tengo tiempo, me falta tiempo, esto me lleva mucho tiempo..., yo tengo problemas en mi casa porque me dicen: por cinco mangos, mira el tiempo que perdés en corregir!!!..., y continúa diciendo “...ya les dije a mis compañeros si podemos diseñar un sistema de evaluación más simple va a redundar en mejor distribución del tiempo; me gustaría tener más tiempo para preparar mejor las clases, para poder hacer cosas fuera de clase por ejemplo organizar una choripaneada y pasarles un video” .

“Hoy por hoy le dedico más tiempo a la docencia que a mi profesión y lamentablemente no vivo de la docencia con un sueldo de Ayudante simple”.

Esto expresan la mayoría de los entrevistados en relación a las condiciones laborales y al escaso salario percibido. Esta falta de *tiempo* asociada a las remuneraciones percibidas, las

cuales son muy bajas, por lo tanto exigen necesariamente contar con otras fuentes de ingreso, es así como la mayoría de los entrevistados desarrollan otras tareas vinculadas a su profesión de origen, con remuneraciones generalmente más importantes, que les impide una mayor dedicación a la docencia.

La situación hasta aquí descrita hace que se prioricen algunas tareas como la preparación y dictado de clases y en los períodos de exámenes la realización de clases consultas, aunque sean grupales si los alumnos son muchos, para dar respuesta a sus necesidades. Otra opción es realizar investigación en los períodos que no se dictan clases, o incluso en algunos casos abandonar esta tarea o no iniciarla.

En relación al ejercicio de sus profesiones de origen expresan *“para mí que ejerzo otra profesión es mucho el tiempo que me demanda la docencia, tenés que corregir trabajos prácticos, parciales, tomar exámenes... se te hacen muchas horas; continuando la idea otro profesor manifiesta “ si tenés que buscar bibliografía para una clase teórica, revisar algunos conceptos, ... esto te demanda mucho tiempo, continúa diciendo “ ...me gusta pero demanda mucho tiempo, yo he sido universitaria y considero que como tal debes dar lo mejor, de calidad y eso exige tiempo y preparación... lo cual a veces no es acorde al cargo”.*

En muchos casos reconocen sus limitaciones para realizar tareas en la universidad ya que en sus profesiones de origen no han tenido formación pedagógica ni en investigación:

“Para quien no estudió esto la docencia exige de mucho estudio y preparación y por lo tanto le demanda mucho más tiempo que para el que la conoce, esto hace que se invierta mucho tiempo en esta profesión en detrimento de la otra”.

En relación a estas ideas, de la Cruz y otros en Marcelo García (2002) manifiestan que en la actualidad a nivel mundial se está imponiendo un enfoque profesional de la formación integral del profesor universitario, tanto de sus aspectos disciplinares como de los modos de enseñarlos. La docencia universitaria era hasta hace poco una de las profesiones sin formación profesional previa al desempeño del conjunto de las tareas que tiene que realizar. Ante esta situación hoy se asume que el desempeño de la docencia y las tareas que comprende son tan complejas, difíciles y retadoras que exigen una formación específica, sistematizada y que aprender a enseñar es una tarea que requiere dedicación, apoyo y supervisión en sus primeras etapas.

Por qué la universidad, que tiene entre otras la tarea de formar profesionales de alto nivel no forma sus propios profesionales, sus profesores? La respuesta a esta pregunta se podría buscar en una serie de mitos. Así por ejemplo, se acepta como verdadero que conocer una disciplina es suficiente para poder enseñarla, del mismo modo existe la idea generalizada de que a enseñar se aprende con la experiencia y que el profesor nace, no se hace.

Retomando el *tiempo* como preocupación central en los profesores noveles se advierte que esta categoría también es recurrente en los aspectos personales, al respecto plantean

“...tener tiempo para perfeccionarme..., para ir a la fonoaudióloga, porque no es fácil darle clases a muchos alumnos...”.

Tal como aparece hasta aquí planteado el *tiempo* como categoría analítica es motivo de preocupación para la mayoría de profesores entrevistados en el sentido de que influye y condiciona las vivencias en relación a las interacciones con la cultura institucional y áulica y, por ende, académica.

A través del análisis realizado se puede decir, tal como lo planteamos al inicio, que el *tiempo* aparece como un recurso importante que al “desaparecer se haya o no usado” constituye uno de los ejes centrales en torno del cual los docentes deben articular el ejercicio de sus tareas profesionales. Es así, que estamos en condiciones de afirmar que intentar mejorar la utilización de este recurso puede llevar a mejores resultados en el desarrollo profesional de los profesores universitarios noveles y por qué no, también en el ámbito personal de cada uno de ellos.

BIBLIOGRAFIA

ABRAHAM, A y otros. (1986) . *El enseñante es también una persona*. Barcelona. Gedisa.

ACHILLI, E. (1992). “Las diferentes Lógicas de Investigación Social”. Primeras Jornadas Etnografía y Métodos Cualitativos. Buenos Aires.

CORNEJO ABARCA, J. (1999). “Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación. Formación Docente N 19*. Biblioteca Digital OEI.

DE RIVAS, T. (2000). "Dos modos de comprender y explicar las prácticas educativas" . “V Jornadas Internacionales Interdisciplinarias: *Educación Integral en el Mundo Científico y Tecnológico*. Ediciones del ICALA. Argentina.

DE RIVAS, T. y otros. (2002). *Referentes de socialización profesional: su impacto en la enseñanza*. “46 Asamblea Mundial ICET: La Formación de Profesores y los Desafíos del cambio”. Publicación en soporte técnico CD. Santiago de Chile.

DIKER, F Y TERIGI, G. (1997). *Formación de maestros: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.

FEIXAS, M. (2002). "El Profesorado novel. Estudio de su problemática en la UAB". En: *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria Vol.II*, 1 pág: 33-44. Madrid.

GOETZ, J.P. y LE COMPTE, M. D. 1988. *Etnografía y Diseño cualitativo en Investigación Educativa*. Morata. Madrid.

GONZALEZ MAURA, V. (2006). "El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado". En: *Revista Iberoamericana de Educación. 2 (82)*. Versión digital. Disponible en : www.oei.es

HEARGRAVES, D. (1998). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad*. Madrid. Morata.

IMBERNÓN, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó. Barcelona.

MARCELO GARCIA, C. (1999). “Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa en formación docente”. En: *Revista Iberoamericana de Educación. N° 19*. Disponible en: biblioteca digital, <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a03.htm>.

MARCELO GARCIA, C. (2002). *La formación inicial y permanente de los educadores en* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte . Consejo Escolar del Estado, Madrid. *Los Educadores en la sociedad del siglo XXI*. (pp.161-194).

MARIN DIAZ, V. (2001). *El inicio en la vida profesional del docente universitario. Hacia la determinación de los elementos que marcan la socialización del profesor universitario principiante*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba. España.

MEDINA MOYA, J. (2006). *La Profesión Docente y la construcción del conocimiento profesional*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

PEREZ GOMEZ, A y otros (1993). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

VIVAS, M; BECERRA, G. Y DIAZ, D. (2005). “La formación del profesorado novel en el Dpto. de Pedagogía de la Universidad de los Andes Táchira. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 7. En: [http:// redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-vivas.html](http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-vivas.html)