

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga

Trabajo Fin de Máster
Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa
2010-2011

Desempeño docente de los profesores universitarios noveles en
función de su cultura académica

Juan Patricio Sánchez Claros
Dir.: Ángel Ignacio Pérez Gómez

1.	INTRODUCCIÓN.....	3
2.	MARCO TEÓRICO	5
2.1	DESEMPEÑO DOCENTE	5
2.1.1	La construcción de la identidad docente.....	5
2.1.2	Algunos caracteres del profesor novel.....	7
2.1.3	La calidad en el desempeño y el mito del profesor modelo	8
2.1.4	Las creencias del profesorado novel.....	10
2.2	PRÁCTICA DOCENTE.....	13
2.2.1	Aproximaciones al conocimiento de la enseñanza	13
2.2.2	La elección de los métodos.....	14
2.3	CULTURA ACADÉMICA	15
2.3.1	La inmersión en una cultura académica	15
2.3.2	Socialización previa del docente novel	16
2.4	CONTEXTO UNIVERSITARIO.....	19
2.4.1	Breve perspectiva histórica.....	19
2.4.2	El discurso universitario en un mundo supercomplejo.....	19
2.4.3	El Espacio Europeo de Educación Superior: marco normativo	21
2.4.4	Modificaciones en las relaciones de enseñanza-aprendizaje.....	23
2.4.5	Reticencias frente a Bolonia.....	24
3.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
3.1	Introducción.....	25
3.2	Investigación cualitativa	26
3.3	Estudio de casos	29
3.4	Entrevista.....	30
3.5	Análisis	32
3.6	Diseño de la investigación.....	34
4	ANÁLISIS	36
4.1	Aspectos previos.....	36
4.2	Relato-análisis de ambas entrevistas	37
4.2.1	Sujeto A	37
4.2.2	Sujeto B	42
4.3	Contraste o convergencia.....	45
4.4	Conclusiones.....	53
5	BIBLIOGRAFÍA	55

1. INTRODUCCIÓN

Con la implantación del denominado Proceso de Bolonia, las universidades europeas han entrado en una dinámica de renovación que en gran medida responde a antiguas aspiraciones tanto de la sociedad como de los propios cuerpos docentes universitarios. Facilitar la movilidad de los estudiantes, homogeneizar el sistema de titulaciones o incentivar la presencia y la capacidad competitiva de las instituciones universitarias europeas en un contexto mundial globalizado y sometido a las determinaciones del mercado y del tejido empresarial, constituyen los más visibles objetivos de tal proceso de reforma, que a nivel didáctico se completa con el énfasis puesto en el aprendizaje del alumno y la voluntad profesionalizadora con la que se aborda la confección de los contenidos curriculares.

La progresiva aparición en escena de esta nueva legislación y su irrupción en las aulas bajo la forma de prácticas concretas que en numerosas ocasiones y sectores han venido a subvertir tradiciones no cuestionadas y rutinas históricamente asentadas, ha generado en todos los niveles universitarios sentimientos contradictorios hacia la institución y todo lo que la rodea. Esta circunstancia ha ido produciendo importantes procesos de reflexión y cambios en los docentes universitarios, tanto en lo que se refiere a sus concepciones relativas al aprendizaje y la docencia, la investigación, la gestión, su sistema de creencias, su visión de la formación pedagógica, y en general a todos los diversos componentes que conforman el contenido del quehacer profesional del profesorado. Es significativo que tal situación no afecte por igual a profesores universitarios experimentados y noveles. Mientras que las creencias de los noveles presentan una mayor vulnerabilidad ante estos cambios, las de los profesores experimentados son más difíciles de modificar, si bien estas circunstancias pueden hacer que dichas creencias vuelvan a ser replanteadas o incluso variadas en algunos casos. Eventualmente, la socialización académica previa de estos profesores noveles ejerce un influjo poderoso interviniendo como una plataforma epistemológica desde la cual se construye el desempeño, las actitudes, la identidad, las expectativas y el sentido en el cual sean orientados e interpretados dichos cambios.

El papel de proyección hacia el futuro que representan estos nuevos profesionales, en quienes se verá encarnada la universidad del porvenir y bajo cuya responsabilidad, sus decisiones y su relevancia social serán interpretados las modificaciones que actualmente está viviendo el contexto universitario y el lugar e importancia que haya de cubrir, justifican la atención prestada a estos profesores noveles y su elección como tema del trabajo que a continuación se expone. En estos sujetos, las reflexiones y dificultades inherentes a la docencia universitaria se manifiestan con toda su carga de indeterminación, aunque también con toda la ilusionada expectación correspondiente a un reto único cuyo recuerdo permanecerá alumbrando el resto de la vida profesional.

El presente trabajo pretende acercarse a la realidad cotidiana en la práctica de algunos profesores noveles universitarios, confrontando las ideas que la teoría acerca del desempeño docente expone con los pensamientos, las actitudes, el ejercicio y la puesta en práctica de sujetos concretos en situaciones concretas. Más allá de un afán generalizador, lo que hay es un deseo de comprensión de las preocupaciones, las incertidumbres, las determinaciones y los planteamientos que orientan la práctica de estos profesionales.

El punto de partida viene constituido por el conjunto interrelacionado compuesto por la actitud psicológica del profesor novel frente a su desempeño, y la práctica docente en la que tal desempeño se concreta. Ambas, creencias y prácticas, se alimentan recíprocamente constituyendo un sistema espiral a cuya manifestación denominamos desempeño docente. Por un ala de tal espiral, esa mencionada perspectiva interna consta del conjunto de creencias, de expectativas y de actitudes con que el docente accede al ejercicio profesional, y determinan la base psicológica a través de la cual percibe y visibiliza su propio desempeño. Mediante este conjunto de creencias, el docente novel construye una experiencia subjetiva previa que en parte vendrá determinada por la imagen que tenga tanto de sí mismo como profesor, como del tipo ideal de profesional que tenga en mente como modelo. Ahora bien, al otro lado de aquella espiral, esta imagen mental necesita volcarse en la realidad a través de una serie de ejecuciones concretas que constituyen el conjunto de elementos propios de la función docente, donde el terreno de la didáctica va a dotarle de los recursos necesarios. El docente se sitúa aquí por tanto frente a un sistema de elecciones: elección de unos contenidos curriculares concretos, elección de unas determinadas modalidades organizativas de aula y de sistemas de trabajo, elección de unos métodos de enseñanza frente a otros, elección de técnicas docentes que apoyen los procesos de aprendizaje, elección en fin de métodos de evaluación que sean coherentes con todo lo anterior y que den cuenta no sólo del producto del aprendizaje sino de los procesos sobre los que ha venido conducido.

El desempeño docente así considerado no es un conjunto que se haya formado por generación espontánea. El docente novel accede al ejercicio profesional con una base previa que ha venido conformando el sistema de creencias, expectativas y actitudes antes mencionado, y la conciencia de idoneidad sobre la elección de las prácticas docentes concretas en que tales creencias toman cuerpo. Esta experiencia previa viene constituida de un lado por la socialización académica a que como alumno se ha visto integrado y sometido durante sus estudios universitarios y los años de su vida escolar previa. Por esta vía, el futuro profesor se ha familiarizado con ciertos hábitos, usos del lenguaje, rutas epistemológicas y metodologías determinadas que acaban por considerarse normalizadas para un sector concreto del conocimiento, explicitando su base de legitimidad y generando la conciencia de cientificidad de sus contenidos y sus métodos. De otro lado, por tanto, no es sólo la experiencia biográfica como alumno de un determinado campo disciplinar lo que influye en el futuro desempeño docente, sino la superestructura cultural que envuelve tal disciplina, y la hace sólida y creíble incluso a niveles ideológicos. La cultura académica es la que en última instancia da sentido a todos los modos de pensamiento y de comportamiento que alberga, es la que justifica su inserción en el mundo simbólico del orden social y es la que hace a los profesionales formar parte de una noosfera común cuya misión es la generación, modificación y desarrollo de conocimiento relevante en sectores determinados. Esta finalidad va finalmente seguida por el correspondiente reconocimiento de su utilidad social, que le es reconocida en aras a su legitimidad y subsistencia.

Por último, es necesario atender al contexto concreto en el que todo el juego de relaciones anteriormente expuesto toma cuerpo. Los docentes noveles aquí tratados lo son en un contexto de enseñanza universitaria, una institución fundamental en el desarrollo de la cultura occidental de los últimos siglos, que en la actualidad ha visto reformulado su papel en la sociedad, y en consecuencia el papel jugado por los sujetos implicados en ella, sus modos de comportamiento y los presupuestos epistemológicos de su función didáctica.

La elección del tema expuesto y su correspondiente foco no puede desvincularse de las propias vivencias personales. Es éste un aspecto común entre todos los compañeros del presente postgrado cuyo colofón se alcanza con el trabajo que aquí se expone. Los motivos que personalmente me han sugerido la elección de este tema tienen que ver con mi continuada vinculación a la Universidad en los últimos años, en tanto que alumno de diplomatura, licenciatura y máster, así como en el ejercicio de distintas representaciones de gestión universitaria. Este contacto me ha permitido acercarme a la comprensión de los entresijos que tejen el sistema de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior, así como apreciar sus caracteres diferenciadores con respecto a otros niveles del sistema educativo. Y todo ello en un momento de cambios normativos como los arriba expuestos, que han afectado a todos los colectivos universitarios, docentes y alumnado. Esta vinculación a que me refiero ha tenido lugar en relación a tres Centros diferentes: la Facultad de Ciencias de la Educación, la Facultad de Psicología y la Facultad de Derecho. Tal circunstancia, junto con el frecuente trato con docentes y estudiantes de otras disciplinas universitarias, me ha enfrentado a las divergencias que en cuanto a culturas académica y comprensión de la didáctica, existen entre las diferentes disciplinas, y me ha supuesto plantearme interrogantes a los que este trabajo pretende, si no dar respuesta, sí al menos aproximarme a su comprensión de una manera rigurosa.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 DESEMPEÑO DOCENTE

2.1.1 La construcción de la identidad docente

Bajo el término de desempeño docente universitario se hace referencia al conjunto de la actividad profesional del profesor universitario. Esta actividad viene configurada no sólo por las ejecuciones concretas del docente en el aula, por sus criterios de organización, planificación y selección, sino por las creencias, expectativas y actitudes hacia la enseñanza y hacia el propio rol asumido. En el caso de los profesores noveles, estos elementos entretejen la red que da sustento a la propia identidad, en tanto que construcción temporalmente desarrollada que proporciona la conciencia del sí mismo en acción mediante la cual cobran sentido, naturaleza y finalidad todas las ejecuciones concretas que constituyen el desempeño del sujeto.

En una primera instancia, identidad es un estado de ser en el mundo ejercido desde el propio yo, del cual el propio yo da cuenta y determina sus convicciones y comportamientos. En este plano personal, Ricoeur (1996) distingue entre identidad como *mismidad* por la que el sujeto reconoce su continuidad en el plano temporal, e identidad como *ipseidad* que permite al individuo contemplarse e interpretarse como un otro.

No obstante, una cosa es la conciencia de sí y otra el proceso por el que tal conciencia se construye. Desde esta perspectiva, la identidad no nace de la voluntad individual ni es dada al sujeto por un estado de naturaleza preexistente, sino que refiere a una pertenencia grupal que halla en el diálogo social dentro de un escenario común intersubjetivo (Arendt, 1997) su forma de desarrollo en un proceso constante de contrastación determinado por la comunicación, el lenguaje y el manejo de los símbolos culturales. Es esta segunda visión la que nos interesa en los contextos educativos y la que se relaciona con el sentido de los procesos que en ellos se desarrollan.

Bajo este prisma social, podemos considerar dos puntos de vista para comprender la identidad construida en comunidad:

1. Entendida como un *a priori*, como una cuestión dada, que se adquiere del mismo modo que se adquiere una propiedad. Así concebida, aparece como la vertiente subjetiva de la integración, la manera en la que el actor interioriza los roles y estatus que le son impuestos o que ha adquirido y a los cuales amolda su “personalidad social” (Dubet, 1989). El sometimiento del sujeto a las culturas institucionales de las que forme parte llevarían aneja la adscripción a una identidad común que actuaría como un marchamo de pertenencia capaz de dotar de legitimidad y cohesión a los copartícipes en tales culturas.

2. Desde una perspectiva dinámica, es decir como algo que no se alcanza, sino que viene definido como un proceso continuo de elaboración y de construcción, al modo como se adquieren y modifican los estados de opinión.

Desde esta segunda perspectiva, la identidad está constituida no tanto como un aspecto único de relación con el entorno, sino como un “entramado de identidades”. La identidad es, por tanto, un constructo formado por las distintas facetas identitarias que tienen su origen en los diferentes contextos de interacción social en que se mueve la persona. No es la suma de ellos, sino el resultado factorial de sus mutuas interacciones. A su vez, el concepto sociológico de rol sería la manifestación que lo hace visible. El rol es una ejecución conductual o una serie de expectativas de ejecución que hace manifiesta la identidad, que la hace ser reconocible y reconocida por los demás, proporcionando datos de conocimiento y pautas de respuesta.

La identidad se construye siempre en una constante interacción entre lo público y lo privado, entre lo individual y lo colectivo, en torno a prácticas sociales que se desarrollan en contextos determinados, que se concretan mediante un proceso de subjetivación e individualización que revierten de nuevo a la esfera colectiva, donde son reconocidas. Es una acción de carácter circular, y no secuencial. No es una línea que represente una trayectoria, sino un proceso giratorio que constantemente interroga y responde del sujeto al entorno y del contexto al individuo.

El problema de la identidad del profesor universitario como docente viene, además apoyado por los criterios sociales que se han ido generando en las propias universidades. El respeto profesional viene dado por criterios de evaluación externos relativos a la investigación e incluso a la gestión universitaria y no tanto por el compromiso por la enseñanza. Por este motivo, la reflexión y preocupación sobre la docencia, sobre cómo comunicar el conocimiento y sobre los medios más adecuados para facilitar el aprendizaje de los estudiantes han quedado tradicionalmente relegados a un segundo plano, siendo el lugar alcanzado a través de la investigación como práctica dominante el que permite legitimar también las otras prácticas subalternas de docencia y gestión. Por ello, *"la docencia es vivida como un elemento institucional normado, que ata, que no es posible cambiar, al que hay que atenerse como norma fija, mientras que en las otras tareas (investigación y gestión) las reglas varían, los horarios son más flexibles, no está institucionalizado el modo de ser y de actuar"* (Gewerc, 1996).

El profesor principiante puede acercarse a su identidad adaptándose a las expectativas y directrices de los demás, con lo que Lacey (1977) llamaba "conformidad estratégica". Más adelante, sin embargo, la imitación y la conformidad pueden dar paso a la invención y la originalidad a medida que pase de asumir una identidad a construir la suya propia. Las identidades son una amalgama de biografía personal, cultura, influencia social y valores institucionales que pueden cambiar de acuerdo con la función y las circunstancias (Day, 2006).

Por tanto, la identidad del profesor universitario tiene tanto que ver con las formas de concebir la enseñanza como con el paso del tiempo. En este sentido, las diferencias entre los profesores noveles y los expertos apuntan a que los profesores cuando empiezan están especialmente centrados en la materia, siendo la preocupación básica el mostrarse "fuertes" en los contenidos que se tratan, ser capaces de responder a las preguntas de los estudiantes resultando al principio difícil controlar o preocuparse por aspectos que vayan más allá del contenido (Gros, 2004). A los nuevos profesores suele preocuparles que los estudiantes les dejen sin saber qué responder, contestar con vaguedades o verse obligados a reconocer su ignorancia. Los profesores principiantes inseguros imaginan que estas respuestas son evasivas, pero no es así, sino que transmiten un mensaje muy importante acerca del auténtico proceso del aprendizaje (Knight, 2005).

La atención a los aspectos inmediatos del desempeño parece por tanto sobresalir frente a las cuestiones de determinación epistemológica, el pensamiento abstracto o la reflexión sobre el sentido de la propia disciplina o sus presupuestos. La realización formal del curso deviene la principal preocupación, de tal modo que los criterios de organización, planificación, diseño y ejecución de la actividad docente se encuentran presididos por la atención hacia la corrección de los aspectos manifiestos que van a ser exhibidos ante los alumnos.

2.1.2 Algunos caracteres del profesor novel

Abundando en las ideas anteriores, para Perrenoud (2004), el profesor novel se caracteriza por los rasgos siguientes:

- Se encuentra entre dos identidades: en tanto que pasa de estudiante a profesional responsable de sus decisiones.
- Siente estrés y angustia, que disminuyen con la experiencia.
- Necesita mucha energía y tiempo para resolver problemas que el experimentado controla como una rutina.
- Gestiona su tiempo de forma insegura, y consecuentemente se cansa.
- Se encuentra en un estado de sobrecarga cognitiva, haciendo *zapping* entre los problemas.
- Se siente solo.
- Duda entre seguir modelos aprendidos y seguir fórmulas pragmáticas vigentes en el ámbito profesional.
- No distancia su papel de las situaciones.
- Posee la percepción de que no domina los elementos elementales de la profesión.
- No entiende que la distancia entre lo que imaginaba y lo que vive es normal.

Por su parte, Escartín (2008) menciona numerosas características de los profesores noveles desde su debut docente, pasando por el primer curso de docencia, la reflexión en torno al primer curso y las propuestas de mejora sobre la experiencia vivida. De estas características se pueden mencionar las siguientes:

- Los docentes noveles que más éxito consiguen en su desempeño son aquéllos que tienen una visión más positiva del principio de su carrera profesional, gozando de un destacado "locus de control interno", es decir, cierto control sobre su forma de responder a las demandas y presiones externas.

- Si el profesor cree en sus estudiantes, éstos con mayor facilidad serán capaces de creer en sí mismos, lo que se conoce como el efecto Pigmalión y la profecía autocumplida.
- Los profesores que suelen ser más valorados por sus alumnos son aquellos que además de ciertas competencias básicas, son capaces de demostrar, compartir y contagiar la magia que representa la docencia.
- Contar con la colaboración y ayuda de colegas de profesión con más experiencia, es un elemento importante de soporte para cualquier novel.
- La inseguridad inicial sobre los conocimientos es un valor positivo cuando motiva para el perfeccionamiento. Así, la inseguridad es una herramienta que debe ser manejada y aprovechada.
- Vale la pena empezar el camino desde su origen con plena consciencia y proactividad de mejora, evitando intentar aparentar justamente lo que uno no es. Hay un proverbio que ilustra de forma clara las anteriores afirmaciones y reza: *“Si me dices que no sabes, te enseñaré hasta que sepas. Si me dices que sabes, te preguntaré hasta que no sepas”*.
- Saber una cosa no implica saberla comunicar, y memorizar y comprender son conceptos distintos.
- Cada grupo es diferente, cada alumno único y cada sesión irreplicable, ya que cada una de las intervenciones de los participantes modificará el resultado final, que nunca será dos veces igual.
- Las dificultades surgen al llegar al aula, donde el docente novel tiene claro el modelo de profesor ideal pero no sabe cómo convertirlo en realidad, es decir, sabe lo que tendría que hacer en clase, pero no sabe cómo llevarlo a cabo.
- En la construcción del yo docente no sólo se suele tener bastante claro el modelo de profesor que uno quiere ser, sino también el que no se quiere ser. Es decir, el referente ideal que se tiene en la cabeza, al empezar a dar clases, resulta de una combinación de los valores positivos de los docentes que nos han inspirado y de los negativos que hemos sufrido y queremos evitar a cualquier precio.
- Se valora la necesidad de acortar la distancia y dicotomía entre teoría y práctica para facilitar la construcción de conocimiento significativo.

2.1.3 La calidad en el desempeño y el mito del profesor modelo

Las distintas investigaciones sobre desempeño docente en contextos determinados revisten la forma de estudios sobre actuaciones concretas, prácticas de aula, empleo de metodologías, detección de creencias y análisis de actitudes, que presentan un denominador común: la consideración del grado de ajuste entre las ejecuciones llevadas a efecto por los sujetos de cada muestra y la exposición de los caracteres que se consideran constitutivos de un desempeño de calidad (Bain, 2007; Gros, 2004; Redondo, 2005; Correa, 2005). En el fondo de esta idea, late tanto el anhelo apenas disimulado por los noveles de aproximarse a ese modelo de profesionales de excelencia, como la incómoda convicción de lo fugaz que resulta la acción docente y la fragilidad de su supuesta solidez. *“Los grandes profesores aparecen, pasan por la vida de sus estudiantes, y sólo unos pocos de ellos quizás consigan alguna influencia en el vasto arte de la enseñanza, En la mayoría de los casos, su ingenio perece con ellos, y las siguientes generaciones deberán redescubrir de nuevo la sabiduría que dirigió su práctica”* (Bain, 2007).

Como pilares que fundamentan la actividad pedagógica, y partiendo en origen de las aportaciones de la psicología cognitiva al mundo de la educación, Bain (2007)

comienza por señalar aquellos conceptos claves en el aprendizaje que configuran un modelo educativo de calidad:

1. El conocimiento es construido, no recibido.
2. Los modelos mentales cambian lentamente.
3. Las preguntas son cruciales.
4. El interés es asimismo crucial.

Y sobre este planteamiento previo, pormenoriza siete principios de la práctica docente, comunes a los buenos profesores:

1. Crear un entorno para el aprendizaje crítico natural.
2. Conseguir la atención de los alumnos y no perderla.
3. Comenzar con los estudiantes en lugar de con la disciplina.
4. Buscar compromisos.
5. Ayudar a los estudiantes a aprender fuera de clase.
6. Atraer a los estudiantes al razonamiento disciplinar.
7. Crear experiencias de aprendizaje diversas.

Es significativo que del exhaustivo y referencial estudio que este autor realiza acerca del desempeño de profesores de extraordinaria calidad se extraigan como principios básicos éstos siete citados, que presentan en común la atención prioritaria, no ya al aprendizaje del alumnado en sintonía con las recomendaciones emanadas de Bolonia, sino una determinada gestión del sistema de relaciones entre profesor y alumno que remite a la idea de creación de un clima de aula estimulante, rico y atravesado por la comunicación interpersonal. Este llamado al papel protagonista del alumno se encuentra en la base de los indicadores fundamentales que permiten reconocer un buen desempeño docente:

1. La consecución de evidencias acerca de que la mayoría de los estudiantes quedaba tremendamente satisfecha con la docencia y se sentía animada a continuar aprendiendo.

2. La aplicación de un sentido general del buen hacer educativo que no resultara de una única disciplina concreta, sino de una tradición educativa que valorase las artes liberales, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la curiosidad, el compromiso por los asuntos éticos, y tanto la amplitud como la profundidad en el conocimiento específico y en las distintas metodologías y los diferentes estándares para las evidencias utilizadas para conseguir ese conocimiento.

Por tanto, el profesor enfrentado desde una perspectiva de responsabilidad, de una parte, al desarrollo de la curiosidad epistemológica de su alumnado y por otra a la noción de disciplina impartida en tanto que constructo complejo procedente de diferentes organizadores, y abierta a múltiples vías de desarrollo, se ve impelido a responder a los determinantes propios de la planificación gestionándolos como interrogantes singulares que abarcan todas las posibles situaciones de organización (Bain, 2007).

Desde una perspectiva transida por la idea de compromiso con la profesión, la institución y la sociedad, Rumbo Arcas (1998) expone por su parte el modelo de profesor de universidad como:

- Un profesional que realiza un servicio a la sociedad a través de la Universidad.
- Debe ser un profesional reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su propia disciplina, capacitado para ejercer la docencia y realizar actividades de investigación.
- Debe intentar desarrollar su actividad docente, comprometida con la idea de potenciar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a la mejora de la sociedad.
- Ha de procurar que el conocimiento impartido en aulas, talleres y laboratorios sea relevante para la formación teórica y práctica de los estudiantes.

- Deberá preparar a los estudiantes para que éstos puedan, cada vez con más autonomía, avanzar en sus procesos de estudio y en la interpretación crítica del conocimiento y de la sociedad a la vez que adquieren una capacitación profesional.

Un sentido de responsabilidad social al que Paul Baker, uno de los profesores *extraordinarios* citado en el estudio de Bain (2007) aludía con frecuencia a sus estudiantes, “*el principal objetivo del curso es el desarrollo de personas creativas, proporcionándoles confianza en ellas mismas, No vamos a intentar meteros en ninguna clase de molde, al revés, estamos intentando ayudaros a que salgáis*”. Es ésta una declaración de intenciones que, en consonancia con la idea de tándem profesor/alumno como copartícipes de un proceso de búsqueda conjunta del entendimiento en la que el conocer no es algo que venga dado y que haya que identificar entre sus homónimos, sino una realidad viva que es necesario aprehender entre los intersticios de la incertidumbre y la certeza, expresa el carácter incierto, contingente y construido de la cultura en sus diferentes determinaciones (Pérez Gómez, 1998).

No obstante, junto a la arraigada y eventualmente ilusoria imagen del Gran Profesor como modelo único ideal, se pueden considerar imágenes diferentes de la buena docencia. Los profesores se comprometen con una multitud de actividades para ayudar a los estudiantes a aprender, cada una de las cuales puede proporcionar un momento de reflexión para el profesor novel (Finkel, 2008). La experiencia particular de cada sujeto le habrá acercado a modelos diferentes de acción docente que constituyen distintos escenarios de socialización donde habrá germinado el sistema de creencias desde el cual el futuro profesor pondrá en práctica su singular desempeño.

2.1.4 Las creencias del profesorado novel

Pero tanto la fundamentación pedagógica que sustente la tarea del profesor como el sentido de orden profesional, vocacional, técnico o experiencial que otorgue a su actuación se expresan a partir de un sistema de creencias que definen para el docente novel la naturaleza de su práctica. Las creencias del profesor universitario son un conjunto de realidades construidas mentalmente desde la experiencia educativa, estando integradas dentro de la forma de actuar y pensar del docente universitario (Marín Díaz, 2004), y que se manifiestan en el desempeño que tiene al aula como lugar ritual de visibilidad donde la puerta de la clase actúa como umbral simbólico de la iniciación (Escartín, 2008). Afirmación ésta particularmente aplicable al sistema de creencias propio de los docentes noveles: pareciera que justo después de atravesarla uno deviene profesor, percepción que llevaría aneja la conformación de la identidad profesional y el acceso a la comunión corporativa con los iguales en un proceso de integración que tiene en las labores de investigación el ornato noble que imprime prestigio y carácter. La experiencia docente e investigadora, las relaciones con los compañeros, la institución, la comunidad científica, el alumno, la ecología del aula, la historia de vida del docente universitario, la observación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje tanto en el aula como fuera de ella, la asistencia a cursos, jornadas, etc. son, entre otros, elementos que influyen de forma directa durante el desarrollo del proceso generador de las creencias de los docentes universitarios (Joram y Gabrielle, 1998). A la vez dicho proceso recibe información la cual previamente ha determinado la acción del aula del docente universitario y el proceso de investigación que aquel realiza a lo largo de toda su carrera profesional (Marín Díaz, 2004).

Las creencias, construidas en interrelación con los demás y teniendo como base la propia experiencia, son dúctiles como lo es la identidad, y como ella, evolucionan en el tiempo a través del curso de la propia biografía. Los profesores universitarios

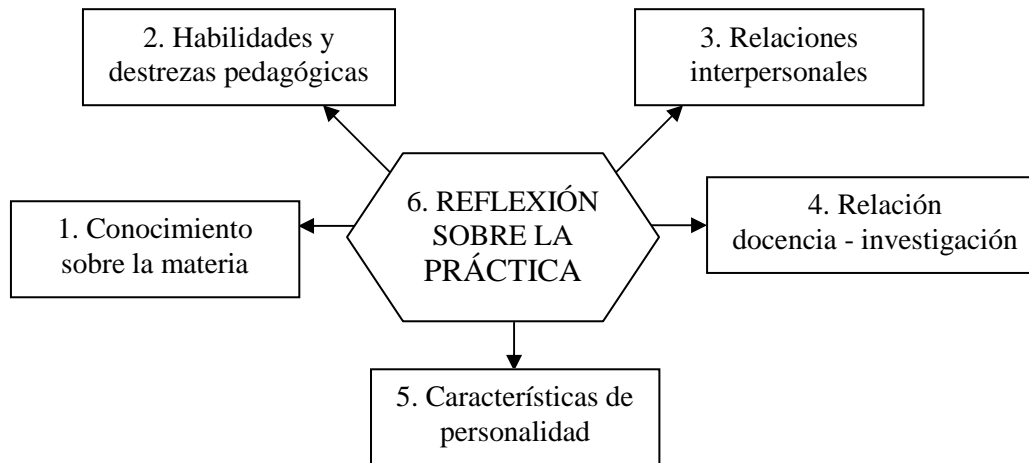
principiantes comienzan en la profesión docente con un escaso conocimiento de las materias y de las metodologías de clase que se pueden emplear. Durante ese momento de inseguridad e inestabilidad, es cuando las creencias que no se encuentran bien estructuradas o asentadas pueden comenzar a tambalearse, sobre todo si la información que el profesor novel tiene es contradictoria, o pueden ser rechazadas, con lo que el proceso de construcción y diseño de su imagen como docente universitario se ve determinado, al igual que su proceso y acciones de enseñanza. Las creencias se dibujan como un factor muy importante durante el período de socialización del docente principiante (Herbert y Worthy, 2001), que se reflejan tanto en la práctica del aula, como en la construcción de las teorías que sustentan su acción y su desarrollo.

Siguiendo las propuestas de Fernández Cruz (1998) sobre el ciclo de vida de la enseñanza, las etapas de la carrera profesional del docente llevan aparejadas a las correlativas creencias.

Inducción a la práctica profesional	Planteamiento de las primeras creencias
Estabilización profesional	Asentamiento de las primeras creencias y nueva creación de creencias
Profesionalismo	Asentamiento total de las creencias
Estacionamiento	Primeras influencias del cambio en las creencias
Jubilación	Últimos cambios en las creencias

El inicio de la carrera profesional supone en primera instancia, una reorientación de la carrera hacia los objetivos que la realidad educativa universitaria le plantea. A la vez, todo ello se encuentra rodeado de las inquietudes propias del principiante y de las dudas que el choque con la realidad produce. Las creencias, que en esta etapa inicial están determinadas por sentimientos contradictorios, pueden modificarse a medida que el docente va llegando a la etapa de estabilización profesional (Marín Díaz, 2004). El mecanismo conforme al cual las creencias van evolucionando hacia etapas más maduras y adaptadas no opera sin embargo de modo automático, sino que tal cambio en sus creencias va a tener como elemento generador a la reflexión sobre la práctica (Prieto Navarro, 2007). Esta reflexión que el profesor universitario realiza de manera individual implica sumergirse en *"el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos"* (Pérez Gómez, 1988). Esto es, a su universo biográfico y al relato autoexplicado que el sujeto hace del mismo, a su modo de vivenciarlo y a su modo de interpretarlo.

A partir de las descripciones que realizan los profesores participantes sobre su docencia y sobre lo que consideran una enseñanza universitaria de calidad, Kane, Sandretto y Heath (2004) generan un modelo que incluye cinco dimensiones básicas de la excelencia docente en el nivel universitario, y que tienen como eje central la reflexión sobre la práctica.



Una reflexión sobre la práctica que no sólo rige el cambio en el sistema de decisiones al modo de una autoevaluación del desempeño, sino que enfrenta al sentido de la incertidumbre, las dudas y los temores que el ejercicio en un contexto novedoso conlleva. Además del desconocimiento del medio, la falta de dominio del temario y el miedo escénico son temores iniciales habituales en el profesorado novel. La mejor forma de afrontarlos es vislumbrar las causas que generan tales emociones, aceptarlas y aprender a gestionarlas (Escartín 2008). En consecuencia, López Noguero (2005) propone el componente *vocacional* y de motivación del docente novel como una de las fortalezas del profesorado universitario, junto al *dominio* de la materia que se ve reforzada con el paso de los años.

Escartín (2008) añade a los anteriores el componente de la *pasión* como uno de los requisitos fundamentales para definir al buen profesor. Esta actitud de entrega se entrevé no tanto en los resultados sino en el tiempo desmesurado dedicado a la exhaustiva preparación de las clases, la atención a las dudas, la insistencia en la explicación del temario hasta su comprensión, o la atención personalizada fuera del horario establecido de tutorías. O, también, la búsqueda de un estilo propio de relación con los alumnos, sea de confianza y cercanía o de seriedad y distancia.

En cuanto a la actitud del profesor novel frente a su desempeño, es característica la preocupación por saber el contenido de la propia materia, lo que conlleva un acercamiento a la misma desde el punto de vista del estudio continuado para conseguir el dominio de la disciplina (Gros y Romañá 2004). Una posición de ambivalencia aprendiz-experto que encuentra su contrapunto en la situación antitética en la cual el profesor se ve a sí mismo como un compañero de sus estudiantes en la búsqueda de un mayor entendimiento (Bain, 2007). Este dilema, que tiene evidentes consecuencias en orden a la selección de las correspondientes metodologías didácticas implica además la atribución de un distinto significado al hecho de ser profesor, al tipo de relaciones que van a suscitarse con los alumnos y a la aproximación epistemológica hacia la materia impartida.

El sistema de creencias no se produce en el vacío ni es un rasgo psicológico subjetivamente puro e individual. La propia institución universitaria impone sus códigos simbólicos generando una construcción determinada tanto social como institucionalmente, y cuyo reflejo en las creencias será tanto mayor cuanto mayor vinculación y continuidad exista en el paso del profesor novel desde su estatus de alumno al de docente. El desarrollo de la Universidad, tanto en su organización como en su historia, contribuye a que todos sus miembros vivan, sientan, construyan y reformen

su identidad y creencias (Domingo y Bolívar, 1996) de manera conjunta. Pero también de manera dinámica. La sociedad universitaria es una estructura móvil en la que las demandas sobre el profesor universitario novel se agudizan por la situación de estrés, incertidumbre y ansiedad que en los primeros años acompaña al principiante, y continúa a lo largo de toda su formación y creación de creencias (Marín, 2004).

2.2 PRÁCTICA DOCENTE

Los elementos anteriormente expuestos, que constituyen el trasunto individual, psicológico e interno, en atención a los cuales el docente modula y caracteriza su aproximación al desempeño profesional, se hacen visibles mediante prácticas concretas que suponen la selección y activación de métodos y modalidades organizativas que explicitan el ejercicio profesional.

2.2.1 Aproximaciones al conocimiento de la enseñanza

En el trasfondo de la práctica docente, diferenciaremos entre tres vías de aproximación al conocimiento de la enseñanza (Zabalza, 2003):

1. Aproximación empírica y artesanal. Se conoce la enseñanza sobre la base del propio trabajo como docente, fruto del contacto con la realidad y de la experiencia diaria. Suele aparecer como una reflexión más o menos sistematizada sobre el análisis de las clases y de otras dimensiones de la enseñanza.

2. Aproximación profesional. Se trata de una modalidad de conocimiento más sistemática y fundamentada, que requiere una preparación específica para llevarla a cabo y unos recursos metodológicos apropiados para recoger, analizar e interpretar los datos. Constituye una dimensión importante del perfil de los profesionales de la enseñanza exigiendo, por tanto, una formación específica para llevarla a cabo. Es un tipo de conocimiento que hace posible iniciativas de mejora: se sabe qué hacer y por qué hacerlo.

3. Aproximación técnica especializada. Propia de especialistas e investigadores sobre la enseñanza, sirve de dispositivo para identificar y describir de una forma sofisticada y a través de procesos y medios bien controlados los diversos factores y condiciones implicados en la enseñanza y aprendizaje. Puede estar orientada al control, a la investigación como mejora del conocimiento y también a la mejora de los procesos estudiados.

Lo que todos los profesores necesitan es un conocimiento profesional de la docencia (Zabalza, 2003). Éste es su trabajo y llevarlo a cabo en buenas condiciones exige saber de él, sobre su teoría y sobre su práctica, con una cierta profundidad. Es un tipo de conocimiento que se construye sobre la práctica aunque no sólo desde ella. La práctica analizada genera teoría y la teoría hace posible poner en marcha un tipo de práctica más fundamentada. Y así, el circuito práctica-teoría-práctica por el que se construye el conocimiento didáctico se repite en ciclos sucesivos que deberán traer como resultado el crecimiento progresivo del conocimiento sobre la realidad objeto de la enseñanza.

En este sentido, uno de los grandes focos de la inseguridad del docente novel frente a su práctica se debe al supuesto dominio de la materia asignada. Las dudas en este terreno, a pesar de la experiencia previa como alumno y el prolongado contacto con diversos materiales curriculares, supone la principal incertidumbre sobre la propia capacitación profesional. Prácticamente todos los profesores que se inician en la docencia lo hacen con importantes lagunas en el conocimiento de las asignaturas impartidas, pues el conocimiento experto de la materia no se adquiere hasta transcurrir

los primeros años de docencia (Escartín 2008). Es muy común que el profesor novel se halle pues, durante la preparación de las sesiones, no sólo aprendiendo y diseñando las estrategias pedagógicas, sino profundizando en el propio temario, reconstruyendo en definitiva el circuito práctica-teoría-práctica antes aludido.

Como ayuda en el momento de preparación puede ser útil recuperar los materiales que se usaron en la época de estudiante y los materiales docentes de otros profesores, siendo ambos procedimientos usuales. En los estrenos docentes no siempre es posible aplicar otras estrategias, como formarse con una amplia bibliografía rigurosa y especializada (Escartín 2008).

2.2.2 La elección de los métodos

Zabalza (2003) alude al proceso de selección de métodos de enseñanza y modalidades organizativas que unas páginas atrás se citaron como constituyentes fundamentales de la práctica docente. Esta elección supone uno de los rasgos más dependientes de la cultura académica de origen de la disciplina impartida, y es asimismo uno de los factores acerca de los cuales las previsiones del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior ha hecho mayor incidencia. Se fomenta desde estas determinaciones normativas la incorporación de metodologías que supongan un avance con respecto a la tradicional lección magistral ante una audiencia discente masificada, que ha sido durante años el prototipo hegemónico de enseñanza. El énfasis pasa desde una educación históricamente centrada en la enseñanza y en la labor del profesor, hacia una educación basada en el aprendizaje en la que el alumno es el sujeto activo protagonista. Tal desplazamiento implica la irrupción y toma en consideración de una pluralidad de metodologías y modalidades organizativas que permitan atender a esta nueva visión.

De este modo, se pretende que la elección del sistema metodológico del docente no se conciba como una mera suma de métodos, ni una yuxtaposición de los mismos, sino como un espacio nuevo de toma de decisiones interrelacionadas y estructuradas en un conjunto armónico. La integración de los métodos surge de las necesidades de los estudiantes, la clarificación de la materia, los procesos singulares de aprendizaje y la reflexión conjunta entre todos los participantes. Una concepción holística de la metodología así entendida implica que el docente ha de comprender el valor de los métodos que utiliza, en su interrelación y posibilidades de entendimiento global, aplicados a la mejora del proceso comunicativo y al servicio del aprendizaje.

La nueva caracterización del alumnado, que deja de ser considerado como un individuo anónimo y aislado, trae como primera consecuencia la necesidad del empleo de técnicas participativas y de trabajo en grupo, en consonancia con este nuevo papel activo que va a desempeñar (Bustillos, 2005; López Noguero, 2005; Sánchez González, 2010; Gil y García, 1996; Ovejero, 1988). Estas técnicas son de diferentes tipos, y atienden a distintas finalidades, destacándose entre ellas el que tanto la información como los conocimientos sean mucho más abundantes y completos, aunando capacidades, opiniones, ideas, conocimientos y experiencias de varios individuos. Igualmente se puede señalar que el alumno aumentará su capacidad para afrontar con más éxito tareas complejas, al conocer y comprobar la variedad de enfoques procedentes de los miembros que componen el grupo. Sánchez González (2010) añade que permiten acercar las aulas universitarias a la realidad profesional ya que, en muchos casos, cualquiera que sea la actividad a la que se dediquen los futuros egresados, normalmente tendrán que integrarse en grupos de trabajo, por lo que la realización

previa, en la universidad, de actividades del tipo aludido, puede constituir un buen campo de aprendizaje.

Consecuentemente, el papel del profesor que le es atribuido por el Espacio Europeo de Educación Superior es el de un facilitador o coadyuvante del aprendizaje de los alumnos. La idea del aprendizaje como un proceso social y colaborativo no se acomoda con facilidad en nuestro sistema educativo occidental, tradicionalmente competitivo, con su insistencia en el desapego y la distancia, sobre todo para los académicos de la enseñanza superior. Cuando se reconoce el contexto social del aprendizaje y se valora la colaboración, en vez de penalizarla, cobra sentido la importancia de las relaciones en el aprendizaje, que otorga prioridad a la participación y la conexión, alimentando las empresas comunes y estimulando la creatividad del saber construido, estimulando, en consecuencia, el movimiento hacia etapas superiores de aprendizaje (Brockbank y McGill, 2002).

Todo el conjunto de técnicas participativas ha venido a sumarse a la lección magistral, que tradicionalmente ha sido el más extendido método docente empleado en el ámbito universitario durante siglos para la transmisión del conocimiento, y que venía siendo considerada como la propia esencia de la enseñanza universitaria, pues no en vano la lección magistral es la que procede del “maestro” (Sánchez González, 2010).

La diversificación metodológica incluye el énfasis en técnicas específicas de resolución de problemas, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (García Sevilla, 2008; Escribano y Del Valle, 2010; Araújo y Sastre, 2008; Sánchez González, 2010), que combina la identificación de los alumnos de sus necesidades de aprendizaje en función de un problema concreto planteado con la búsqueda de la información necesaria para dar respuesta a tales necesidades; los supuestos prácticos que incluyan dramatizaciones (Sánchez González, 2010), muy útiles en ciencias sociales y jurídicas, donde el caso práctico se convierte en el incentivo que obliga a los alumnos a sumir un determinado rol, que deben defender o argumentar, valiéndose de los conocimientos teóricos recibidos o alcanzados, que deben poner en práctica para ello; o los mapas conceptuales, de uso exhaustivo en el ámbito de las ciencias (González García, 2000). Por el lado de la organización del trabajo docente, la tutoría como forma destacada de seguimiento académico se hace objeto de una atención prioritaria (Gairín *et al.*, 2004; García Nieto *et al.*, 2005; Paredes y De La Herrán, 2010; Rodríguez Espinar, 2004); también, la carpeta docente o portafolio docente (Cano, 2005; De Rijdt *et al.*, 2006) que en relación al profesorado novel, permite superar el aprender por "ensayo y error", especialmente si la carpeta se halla vinculada al seguimiento de algún tipo de formación para la docencia.

2.3 CULTURA ACADÉMICA

2.3.1 La inmersión en una cultura académica

Siguiendo la clasificación de Austin (1992), en la organización universitaria podemos distinguir tres tipos de culturas interrelacionadas en las que los profesores universitarios son socializados simultáneamente a lo largo de su vida profesional:

1. La cultura disciplinar. La disciplina es el núcleo alrededor del cual se organiza la educación superior. Pero cada disciplina mantiene y produce su propia forma de pensamiento, sus métodos de investigación, la orientación hacia la enseñanza, tradiciones y sus criterios de estatus y dignidad profesional. Ello conlleva el que los miembros de cada disciplina conozcan los tópicos, bibliografía, autoridades y símbolos que marcan la historia y el desarrollo del campo de estudio al que pertenecen.

2. La cultura de la profesión académica. Las diferentes Facultades y Escuelas de una Universidad muestran variaciones en sus funciones, estructura organizativa, características de los alumnos, objetivos institucionales y responsabilidades. Esto supone compartir un conjunto de valores, creencias y concepciones de la realidad que afecta al modo de organizar el trabajo, establecer los objetivos de su actividad, la interacción son los alumnos, la participación en la vida institucional y su desarrollo profesional.

3. La cultura institucional. Se superpone a las dos anteriores, marcando las reglas internas de poder y relaciones marcadas por la institución, estableciendo las situaciones de ejercicio normalizado y los hábitos no cuestionados. Sólo cuando alguno de esos valores entran en conflicto con los intereses de los miembros de la organización, la cultura institucional emerge y se cuestiona.

Centrándose en el carácter de las actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el seno de tales interrelaciones entre culturas, López Noguero (2005) distingue entre:

- Modelo tradicional. Centrado en el profesor, que es quien señala los objetivos, expone, pregunta, indica quién debe responder, dirige los escasos debates que se produzcan y saca conclusiones de pie frente a unos alumnos que, en silencio, le escuchan sentados frente a él. El examen memorístico es una clara muestra de que este sistema se basa fundamentalmente en la acumulación de contenidos y en su posterior reproducción literal. El examen tradicional comprueba conocimientos, pero lo que realmente comprueba es tan sólo la memoria, ya que se basa en la persecución del dato memorizado, no interesa conocer qué puede llegar a hacer el alumno universitario con esos datos y, menos aún, colocarlo en una situación para que los utilice.

- Modelo participativo. Frente al anterior, han aparecido otras estrategias que trabajan ámbitos como el "saber hacer", el "trabajo en equipo", la "comunicación", el "liderazgo" o la "creatividad". Estas nuevas estrategias docentes tienen como base el hecho de que el alumno interactúe, preferentemente a nivel grupal, con su objeto de estudio. Esta cuestión plantea un giro copernicano en la función docente ya que el profesor pasa de ser el dueño absoluto del hecho educativo a ser partícipe del mismo, de transmisor a planificador, de juez a facilitador.

Ninguno de los modelos es mejor que otro, tan sólo son diferentes y obedecen a momentos cronológicos distintos. Nunca debemos olvidar que, en el ámbito educativo, el método es un *instrumento* al servicio de los objetivos del aprendizaje, no un fin en sí mismo. Así, al igual que no siempre será la metodología participativa la más idónea para todas las situaciones educativas en las que el profesor se puede encontrar en el aula en un momento dado, tampoco será siempre la exposición del profesor la metodología más adecuada ya que, en general, es incorrecto aplicar la misma metodología en programas y proyectos muy diversos, en todo momento y circunstancia.

2.3.2 Socialización previa del docente novel

Los profesores noveles, en tanto que antiguos alumnos universitarios, han vivido inmersos en culturas académicas determinadas que ponen en funcionamiento particulares rituales de socialización. Los aspectos legendarios de las culturas disciplinares tienen, incidentalmente, una función más amplia, sirviendo no sólo como parte de la maquinaria de socialización, sino también como armas a exhibir en el curso de las disputas y controversias internas (Becher, 2001), es decir, son factores cruciales en los procesos de formación identitaria. Por su misma naturaleza, pertenecer a la comunidad implica un sentimiento de identidad y de compromiso personal ordenada en

torno a la fuerza ideológica de la propia disciplina, formada gradualmente a través de los compañeros entre sí, y cuyo tema unificador es la noción de "conocimiento tácito" (Geertz, 1994; Taylor, 1976; Becker, 1984; Gerholm, 1990).

Ese período de socialización se ha desarrollado en un determinado ambiente epistémico con sus propias redes simbólicas que han formado las creencias, imágenes y artefactos que componen el conocimiento práctico del aprendiz. Un ambiente que es indisoluble de la estructura organizacional en que se inserta: "*Cambiar el currículum significa cambiar también el contexto epistémico: la organización institucional del conocimiento a través de la cual se transmite una determinada concepción del mismo*" (Pérez Gómez, 2010).

Si bien Knight (2005) argumenta que las personas pueden experimentar de distinta manera el mismo contexto debido a sus biografías, expectativas, autoimagen y disposiciones, no es menos cierto que la docencia en todos sus niveles está intensamente institucionalizada, y una institución, en cuanto tal, contextualiza el discurso que allí se produce y los comportamientos de las personas que la integran (Perinat, 2004).

La influencia determinante de la cultura institucional queda patente cuando asigna roles, establece normas, sanciona jerarquías, organiza el tiempo, juega sobre la oposición de saber/ignorar, incluso cuando se abre a formas de participación por parte de la comunidad universitaria. Pero la institución ejerce también un control mucho más sutil, menos visible, sobre lo que constituye un cuerpo de conocimientos. La universidad establece, por decirlo así, *un canon del conocimiento* que traza la línea entre conocimiento legítimo y conocimiento espúreo cuya labor discriminatoria está animada por la estrechez de una visión disciplinar o por los intereses más o menos confesables de un gremio de expertos. En el campo general del saber y en la vida cotidiana de la Universidad esto tiene consecuencias de orden práctico, de orden jerárquico y de orden autorreproductivo, que se plasman en la organización del espacio y del tiempo, en la reglamentación, en las normas, muchas de ellas implícitas, por las que se rigen las relaciones entre profesores y alumnos, en los modelos de actuación profesional, en los signos de prestigio académicos, en la escala de valores que afecta a las carreras, etc. Todo esto *no es algo extrínseco al cultivo y la transmisión del conocimiento*, función primordial de la universidad, sino que lo impregna dándole carácter de *académico* (Perinat, 2004).

En este sentido, Gimeno (1988) recuerda que la práctica profesional de los profesores se encuentra configurada por diferentes factores de tipo institucional, y que la práctica real está prefigurada por un conjunto de usos que han ido modelando previamente. Estas prácticas constituyen las rutinas de su quehacer y son asimiladas ya desde su experiencia como alumno. El profesor aprende a serlo por un proceso socializador. Por lo tanto, la profesionalización del profesor universitario descansa más en las rutinas que en la investigación sobre su práctica profesional (Rumbo Arcas, 1998)

Este proceso puede ejemplificarse con un par de menciones, referida una a la asignación docente, y la segunda a la metodología estrella: En primer lugar, históricamente, la tradición académica ha venido tipificando los espacios y procesos de enseñanza aprendizaje entre teóricos y prácticos, siendo las clases prácticas el lugar idóneo para que los noveles empezaran a dar sus primeros pasos en la docencia (Escartín, 2008). Así, en los estudios con tal distinción, los becarios o profesores neófitos han impartido las prácticas mientras las clases teóricas eran asignadas a cargos de mayor experiencia. En segundo lugar, tradicionalmente, las herramientas de comunicación entre docentes y discentes servían como vehículo de transmisión de conocimientos de los profesores a sus alumnos, pero sin permitir la respuesta de éstos últimos. En semejante sistema de entendimiento, la clase magistral ocupaba un papel

hegemónico, mientras que las clases prácticas cumplían una función meramente testimonial o administrativa (Sánchez González, 2010).

Bastaría conocer la procedencia del profesorado universitario para entender las presiones y las exigencias a las que se ha visto sometido en sus primeros años de docencia, y para comprender su diversidad de realidades, tamizadas por la influencia directa de la cultura directa del departamento como lugar "ideal" para la formación del profesorado (Cebrián, 1996).

El profesor ha sido alumno durante muchos años, de modo que la docencia que imparten aquellos que fueron alumnos y ahora son profesores, casi siempre es la que vivieron los docentes que le precedieron (López Noguero, 2005). Al impartir clases por primera vez, consciente o inconscientemente se recurre a los referentes pasados como alumno, tratando de encontrar modelos o referencias inmediatas que puedan servir para el inicio en su práctica profesional (Escartín, 2008). Se recuerdan las cualidades de antiguos profesores tales como la facilidad de comunicación, el uso de léxico rico y lenguaje adecuado, la capacidad de "encandilar" a la audiencia, la rigurosidad de un discurso ameno, la pasión por transmitir lo mejor a sus alumnos, el conocimiento vasto de la materia, el dinamismo, etc. Del mismo modo, se rememora todo aquello que se tuvo que sufrir en la experiencia de alumnos -el desdén, la ineptitud, la incapacidad para relacionarse con el alumnado- que también determina, por contraposición, el modelo a alcanzar.

La imagen de lo que es ser profesor es una *imagen heredada* (Prieto, 2008); interiorizando un modo de ser profesor, se tiende a hacer con los alumnos, mejor o peor, lo que se ha aprendido de otros profesores en la propia experiencia como alumnos. Un *rol aprendido* que puede interferir con la atención debida a lo que aprende el alumno más que en la actuación propia para que supuestamente aprenda.

"Ciertamente nuestros hábitos de enseñanza nos son muy útiles, pero lo son sobre todo cuando las condiciones en las que funcionan son predictibles y estables; cuando cambian las condiciones, habrá que reformular lo que nos exige nuestro rol como profesores e incluso es posible que tengamos que desaprender algunos de nuestros hábitos" (McWilliam, 2005). Entre estos hábitos rutinarios e irreflexivos que deberían ser *desaprendidos* son citados los siguientes: 1- Mejor cuanto más aprendizaje. 2- Los profesores deben saber más que los estudiantes. 3- Los profesores lideran, los estudiantes les siguen. 4- Los profesores evalúan, los estudiantes son evaluados. 5- El plan de estudios debe ser establecido a priori. 6- Cuanto más conocemos a nuestros alumnos, mejor. 7- Nuestras disciplinas puede salvar al mundo. Todas estas consideraciones remiten al papel que debe cumplir tanto la reflexión sobre la propia práctica como los planes de formación del profesorado, de cara a paliar a través de la innovación docente los posibles efectos perversos de una socialización doctrinaria e irreflexiva.

Por otro lado, hay que mencionar otro elemento importante a tener en cuenta: nuestras universidades gozan de una cultura profesional poco colectiva. Podríamos decir que el profesorado universitario se caracteriza por un sistema de disposiciones para actuar, sentir y pensar de una forma individualista y autónoma (Calle Velasco, 2004). Se trata de disposiciones que han sido interiorizadas e incorporadas a lo largo de su historia académica; en primer lugar, desde su posición de estudiante que ha observado la implementación de una manera particular de entender la práctica docente y, en segundo lugar, como profesional de la enseñanza que repite insistentemente los modelos didácticos que ha visto ejecutar (Manso Martínez, 1999). En este sentido, cabe comentar que las carencias en el modelo de socialización profesional de los docentes provocan la reproducción de las estrategias que han visto en sus propios profesores, no utilizan los

modelos que se les predicaban sino con los que se les ha educado, lo que tiene graves repercusiones para reflexionar en orden a los protocolos y evaluación de la formación permanente del profesorado universitario.

2.4 CONTEXTO UNIVERSITARIO

2.4.1 Breve perspectiva histórica

Se pueden señalar tres etapas históricas en la vida de la universidad como institución (Sotelo, 1987):

1. La Universidad Medieval (hasta la caída del Antiguo Régimen). Nace como desarrollo de las escuelas catedráticas, ligada a la organización gremial. Más tarde pasó a significar "comunidad de profesores y estudiantes". A partir del siglo XVIII la burguesía se está transformando en clase, y empieza a reivindicar una función dirigente en el orden social, pasando a considerarse la Universidad como el mejor vehículo de ascenso y movilidad social.,

2. La Universidad Moderna o burguesa (principios del s. XIX). Se convierte en el principal medio de legitimación de los intereses del Estado y de la clase media profesional. Se pueden distinguir tres modelos:

- a. El modelo inglés (s. XVIII) tiene como objetivo educar a la nobleza como clase dirigente y su principal papel es reproducir las estructuras de poder establecidas. La universidad es una institución en la que conviven profesores y alumnos y el factor educativo más valioso se deriva precisamente de esta convivencia.

- b. La Universidad Napoleónica o Imperial (1806-1808). Se trata de un modelo de universidad producto de la voluntad del Estado que la crea para su servicio. Se caracteriza por un cuerpo único de profesores, planes de estudio comunes y los mismos contenidos de enseñanza en todos los centros superiores de la nación. Tiene como objetivo preparar a la juventud para el ejercicio de las distintas profesiones que precisa la sociedad, así como formar a los funcionarios del Estado.

- c. La Universidad alemana. Impregnada del pensamiento filosófico idealista, se considera una institución sólo y exclusivamente al servicio de la verdad, a la que se accede a través de una investigación constante en la que docentes y estudiantes trabajan conjuntamente. La libertad y la autonomía son consustanciales a este modelo.

Hasta mediados del siglo XX, la universidad era una institución elitista, pero la transición al término de la Segunda Guerra Mundial, de una sociedad industrial a una sociedad de servicios y bienestar, originó un sector público en rápida extensión, que se tradujo en la correspondiente demanda de personal altamente cualificado en diferentes actividades. La universidad se convierte así en una institución de masas (Rumbo Arcas, 1998) fuertemente especializada. El conocimiento se subdivide así en nuevas materias y campos de estudio que conducen a una rápida emergencia de nuevas profesiones, multiplicándose y diversificándose los centros de enseñanza superior, al tiempo que se incrementa el número de alumnos.

2.4.2 El discurso universitario en un mundo supercomplejo

Para Readings (1999), la universidad moderna ha tenido tres ideas: el concepto kantiano de razón, la idea humboldtiana de cultura, y ahora la noción técnico-burocrática de excelencia. Es en este tercer contexto en el que la universidad parece diluir su camino, ya que la idea de excelencia no tiene contenido, por lo que no es ni verdadera ni falsa, ni ignorante ni autoconsciente. Ante esta perspectiva, el EEES añade

la finalidad de inserción laboral y el punto de mira del utilitarismo profesional, como modo de dotar de contenido a esa idea de excelencia.

En este sentido, la institución universitaria ha de convertirse (Hernández Pina, 2005) en un sistema interdependiente, en el cual los cambios sean implementados en la institución en su conjunto, como verdadera garantía de transparencia y calidad. Como punto de partida, hemos de dirigirnos hacia una institución reflexiva, una organización que aprende, comprometida realmente con la calidad de la enseñanza y que favorece la transferencia del conocimiento. Un entramado complejo, en el que hay una interacción dinámica y fluida entre las personas y el contexto, con el objetivo común de contribuir a la formación en competencias. Una institución, en definitiva, sometida a la necesidad de proporcionar respuestas en un medio social cuyas antiguas certezas son ahora puestas en cuestión por la precipitación de los acontecimientos y por la expansión y la variabilidad de las interpretaciones con que éstos son dotados de sentido. El universo discursivo se expande, proliferando las interpretaciones mediante las que comprendemos el mundo, a nosotros mismos y a nuestras relaciones con los demás, y la universidad aparece implicada en todo esto, al tratarse de un punto clave de energía en esta expansión discursiva (Barnett, 2002). No hay un estado estable (Schön, 1973). Todo es inestable, con una inestabilidad que es, en parte, producto de la propia universidad.

Se ha sugerido a veces que esta vorágine discursiva a la que se enfrenta, es una crisis de legitimidad (Delanty, 1998). Llevada de un lado para otro por discursos conflictivos, la universidad termina viéndose a sí misma como un motor de la regeneración económica por un lado, y como depositaria de virtudes académicas tradicionales de escrupulosidad y erudición por el otro. En consecuencia, su base de valores se hace más difusa en el mejor de los casos, si es que no se disuelve por completo. La universidad se concentra en su propia supervivencia y protección pública, en asegurarse la base financiera y moral allí donde la encuentre. La universidad es un buen ejemplo del fin de la ideología, una doctrina que se ha promulgado a sí misma. Si sobrevive, si puede asegurarse clientes para sus servicios, entonces genera su propia legitimidad, o esa es, al menos, su esperanza (Barnett, 2002). En todo este conflicto entre conocimiento y financiación, se observa una paradoja: en el dilema entre ilustración para la comprensión e ilustración para mejorar el rendimiento, la universidad no sólo es representativa de ambas ideologías, sino que también propugna mantener ambas. No va a permitir renunciar al proyecto de la Ilustración contemplativa, ni siquiera mientras adquiere un nuevo proyecto de Ilustración performativa. El mantenimiento de esta paradoja adopta ribetes de riesgo de modo que el fracaso asoma su rostro en los intersticios. El papel de la razón performativa anuncia que la universidad puede ocupar un lugar inmediato y visible en el centro de la sociedad moderna. Lo que todavía la mantiene en el nuevo orden es su capacidad para generar formas de conocimiento a través de sus actividades investigadoras y formas de saber y comprender a través de sus funciones docentes, que tienen un valor de uso demostrable. Así, la investigación tendrá un impacto demostrable y se asegurará la financiación por parte de la industria; la docencia incorporará nuevas habilidades, ahora orladas con el rótulo innovador e ilusionante de "competencias". El nuevo papel que desempeña se convierte así en una ideología: la universidad se comprende a sí misma de esta forma, y siente avidez por proyectar sus credenciales, que son cada vez más performativas. Para Lyotard (1994), el término "performatividad" captaba los cambios epistemológicos a los que se asiste en el mundo de la academia. El conocimiento se juzga ahora no por su poder para describir el mundo, sino por su valor de uso. El conocimiento tiene que dar realización, demostrar que tiene un impacto sobre el mundo, y poder recuperar su poder de control sobre él.

Rué (2007) plantea la asimilación de los *discursos* para transformarlos en *narrativas* del cambio. Y cómo ese cambio se mueve entre dos polos contrapuestos: El primero es el debate ideológico entre una representación neoliberal de la globalización, lo que llevaría a acentuar los valores de mercado y la formación universitaria en la línea de la ya vieja teoría del capital humano. El segundo incidiría en el papel del espacio público y de los modelos de formación orientados al desarrollo cualitativo y humano de los estudiantes en la línea de la "sociedad en red". Ello conduce a una presencia mayor de la evaluación de Instituciones de Educación Superior realizadas por los usuarios.

2.4.3 El Espacio Europeo de Educación Superior: marco normativo

El nuevo marco legislativo dentro del que el profesor novel universitario ejerce su cometido, es el instituido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un ambicioso y complejo proyecto de consenso y concertación entre los diversos Estados integrados en la Unión Europea dirigido a mejorar la educación superior y a armonizar las políticas y cuestiones universitarias (Rodríguez y Rodríguez, 2006), que supone importantes novedades en la función universitaria y que plantea una serie de cambios con respecto a la docencia, girando éstos alrededor de unos propósitos básicos (Zabalza, 2003): La docencia estará centrada en el alumno, preparándolo, sobre todo, para el aprendizaje autónomo; el papel del profesor cambia completamente ya que, de estar centrado en la mera transmisión de contenidos, pasa a ser el gestor del proceso de aprendizaje de los alumnos; una más clara definición de objetivos, ya que la organización de la formación estará orientada de cara a la consecución de competencias; cambios en la organización de los aprendizajes, en una perspectiva curricular que refuerce la continuidad, la modularidad y el trabajo coordinado; una nueva definición del papel formativo de la Universidad, dentro del marco de la formación a lo largo de la vida; nuevo papel de los materiales didácticos: entendidos ahora como recursos capaces de generar conocimientos de alto nivel y de facilitar el aprendizaje autónomo, incorporando las nuevas potencialidades de las TIC's; una mayor importancia del manejo de herramientas de aprendizaje frente a la mera acumulación de conocimientos.

Desde finales de la década de los 80 se asiste a un énfasis creciente en la necesidad de actualizar el sistema de cualificaciones profesionales en todos los niveles de la actividad profesional (Álvarez Rojo, 2004). La finalidad de esta tendencia social es doble:

- Por una parte, la de potenciar la polivalencia y productividad de los trabajadores.
- Por otra, la de incrementar la movilidad de los profesionales en el mercado internacional del trabajo mediante sistemas de acreditación aceptados universalmente.

Es en este contexto donde el concepto de competencia, tanto en su vertiente académica como profesional, se erige en la piedra angular de las recientes políticas de empleo y formación. Ya en el año 1998 la UNESCO incorporó como un elemento básico de la nueva visión de la educación superior la propuesta por la Declaración Mundial la necesidad de reforzar la cooperación con el mundo del trabajo: “[...] En un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deberían reforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad “ (UNESCO, 1998, art. 7a).

El punto de partida del proceso de construcción del EEES (Murga y Quicios, 2006; Benito y Cruz, 2005) lo constituyó la reunión de Rectores de las universidades europeas en Bolonia en 1988, con ocasión del IX centenario de la más antigua de ellas.

La Carta Magna de las universidades europeas suscrita reclamaba la puesta en marcha de iniciativas comunes entre las comunidades así como la adopción de un sistema comparable de títulos, basado en dos ciclos principales, el diseño de una política general de equivalencias en materias de títulos, calificaciones y concesión de becas y la expedición del denominado suplemento europeo al título alentando con todo ello la movilidad de profesores y estudiantes en el espacio europeo común.

Diez años después, en 1998, los ministros europeos firman la Declaración de la Sorbona, documento que aboga por la armonización de la arquitectura del sistema de educación superior europeo. Pero es en Bolonia en 1999 cuando se establece el EEES con el horizonte de 2010 como fecha de su total implantación. Establecido el sistema de los dos niveles: grado y postgrado, se introduce la unidad de medida europea que permitirá el diseño de los nuevos planes de estudio y la comparabilidad de los expedientes en todo el sistema europeo: el crédito ECTS, una unidad de medida que permite computar el esfuerzo total del alumno necesario para adquirir unas competencias y habilidades programadas con el objetivo de facilitar la empleabilidad de los egresados.

En el Comunicado de los ministros europeos tras la Conferencia de Praga en 2001, se introdujo la necesidad de la formación permanente en las universidades, respondiendo a la idea de aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*). De hecho en el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 y en el de Barcelona de 2002 se estableció el objetivo estratégico de que la Unión Europea llegara a ser la economía basada en el conocimiento más dinámica del mundo, lo que incluía elementos clave como el desarrollo de una educación y formación permanente para todos.

La Declaración de Berlín 2003 apoyó este objetivo estratégico pero también reafirmó la importancia de la dimensión social del proceso de Bolonia apostando por la necesidad de establecer un equilibrio adecuado entre el aumento de la competitividad con los objetivos del fortalecimiento de la cohesión social al través de la educación y la reducción de las desigualdades sociales y de género. Berlín 2003 propuso además ir más allá del sistema de los dos ciclos, incluyendo el nivel de doctorado como el tercer ciclo en el proceso de Bolonia. Asimismo, se reconoce que el proceso de construcción del EEES tiene como objetivo mejorar el sistema educativo europeo a nivel mundial y, en particular, frente a otros sistemas altamente competitivos como el norteamericano (Benito y Cruz, 2005). Para ello, se ha puesto gran énfasis en los mecanismos de garantía de calidad, asentados sobre procesos de acreditación y gestión para la excelencia que, no obstante, en buena medida residen en el factor humano, en la capacidad del profesorado de orientar su misión hacia las verdaderas necesidades sociales, y de sus alumnos en particular.

En nuestro ámbito geográfico, a nivel de Comunidad Autónoma, el Informe de la Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas, CIDUA 2005, tras realizar un diagnóstico en el que constata la heterogeneidad y diversidad de situaciones y modelos, como característica más acusada del sistema universitario andaluz y español, establece una pormenorizada serie de orientaciones para el cumplimiento de los cambios requeridos por el EEES en las universidades andaluzas. La adaptación reclama modificaciones sustanciales en la cultura docente universitaria y en aspectos particulares como preparación del profesorado e incremento de recursos humanos docentes, flexibilización de los horarios, adaptación de los espacios, incremento y adaptación de los recursos didácticos, adaptación de laboratorios y bibliotecas, e incremento de infraestructura tecnológica.

2.4.4 Modificaciones en las relaciones de enseñanza-aprendizaje

La profunda reforma global que supone el Proceso de Bolonia cambia el escenario de la educación superior europea. La nueva configuración presenta los siguientes tres ejes (Valle, 2010):

1. Unas instituciones nuevas. Por una parte, las instituciones de educación superior abandonan su tradicional academicismo para acercarse a una dimensión mucho más práctica y claramente profesionalizadora.

2. Unos profesores que enseñan de otra manera. Por otro lado, el profesor debe desplegar metodologías, por tanto, mucho más orientadas a la aplicación práctica, centradas en el aprendizaje activo y cooperativo de los alumnos y desde un enfoque basado en el aprendizaje por competencias.

3. Unos alumnos que aprenden de forma diferente. A su vez, esos enfoques de enseñanza cambian las formas de los aprendizajes.

Al mismo tiempo, supone una serie de cambios respecto del profesor y el alumno (Benito y Cruz, 2005):

- Para el profesor, la docencia tradicional, la clase magistral, se verá en parte sustituida por sesiones en las que haya mayor participación del alumnado, haciendo uso de las denominadas metodologías activas. Además, el profesor habrá de dedicar parte de su tiempo al seguimiento o acompañamiento de alumnos. Ya no se trata de pensar sólo en la materia, ahora se trata de que los alumnos la aprendan. Coherentemente, la evaluación deberá adaptarse a la nueva práctica docente y sus nuevos objetivos.

- Para los alumnos, ir a clase ya no supondrá una actitud pasiva, ir a copiar apuntes que después habrá de estudiar de forma más o menos razonada. Ahora los alumnos van a clase a participar en tareas que les permitirán aprender más. Tendrán que buscar e integrar información, tendrán que trabajar en equipo, que planificarse, que presentar resultados, que tomar decisiones y también que estudiar... Mucho de su aprendizaje acontecerá de manera autónoma y tendrán que ser conscientes de que todo esto no son extras sino elementos necesarios para superar sus materias, porque es la única forma de conseguir el aprendizaje integral que se pretende.

Así, el EEES trae consigo cambios en todos los elementos que constituyen este proceso comunicativo. En consecuencia, el alumnado se verá obligado a asumir un papel mucho más activo, autónomo y más abierto en su dirección, mientras sus profesores pasarán a asumir un papel de facilitadores (Calle Velasco, 2004; Gairín *et al.*, 2004; Palacios Picos, 2004; García Nieto *et al.*, 2005; García Sánchez *et al.*, 2005; Méndez Paz, 2005). También parece evidente que el EEES implicará como consecuencia de esta transformación de funciones, un cambio sustancial a nivel metodológico.

La implantación del nuevo modelo ha dado lugar a distintas experiencias piloto que han incrementado la literatura con el relato de los modos de organización, de la renovación de las metodologías y de las diferentes dificultades encontradas y cómo se les ha hecho frente. Así, en Ingeniería Informática, Magisterio, Enfermería, Administración y Dirección de Empresas o Psicopedagogía en la Universidad de Castilla-La Mancha (Vizcarro, 2009); en las titulaciones de educación de distintas universidades (Hijano, 2008); o en diferentes posibles nuevos ámbitos de investigación en el contexto de la docencia universitaria (Martínez, 2004).

2.4.5 Reticencias frente a Bolonia

Una reforma de un calado semejante, no ha podido evitar venir envuelta en polémica (Palomero y Borrego, 2004; Fernández Liria, 2009). *"Hay innovaciones que cambian la realidad y otras que sólo cambian los nombres o las formas de hablar de las cosas o fenómenos que dicen querer transformar"* (Gimeno, 2005). Esta sospecha ha barnizado algunas de las oposiciones más o menos veladas hacia la aplicación del Plan Bolonia. En unos casos se habla de una mera adaptación contable al crédito europeo; en otros, el conflicto ha adquirido un cariz claramente terminológico, como el que ha envuelto al concepto de competencias. Perrenoud (2001) la define como *"la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento"*, pero es sólo una de las múltiples definiciones en conflicto (Gimeno, 2008), sobre cuyo alcance no se va a entrar aquí. La crisis de identidad que venía enfrentando la institución universitaria en los años previos a Bolonia, y las contradicciones internas del sistema institucional universitario, sumadas al estado generalizado de incertidumbre (Bermejo, 2009) junto a las dificultades intrínsecas de la regulación normativa universitaria (Caro y Del Valle, 2004), han sido factores que no han colaborado precisamente a un ambiente de apaciguamiento.

Lo cierto es que cualquier tipo de reforma, para su aplicación exitosa, requiere de la participación y la buena voluntad de los sujetos encargados de ponerla en práctica. Y quizá la mayor reticencia en la acción pueda venir de la supervivencia a ultranza de hábitos muy consolidados. El profesor universitario ya tiene un paradigma, una idea preconcebida de lo que debe ser su actuación en clase, de la perspectiva desde la cual debe contemplar su labor docente. Esta circunstancia dificulta cualquier intención de orientarlo hacia otros "escenarios pedagógicos", por lo que todo intento de capacitación docente va a chocar con su concepto establecido de maestro (López Noguero, 2005).

Dado que tradicionalmente las universidades españolas se han concebido como espacios cuya tarea primordial ha sido la elaboración y transmisión del conocimiento de las diversas disciplinas, es lógico pensar que muchos profesionales universitarios no estén acostumbrados a planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los nuevos términos, por lo que podrían manifestar cierto recelo ante las innovaciones pedagógicas (Welch, 2002; Bautista Vallejo, Gata Amaya y Mora Jauregui, 2003; Palacios Picos, 2004; Margalef García y Álvarez Méndez, 2005). A esta situación debe añadirse la queja generalizada de que el "nivel educativo" está experimentado un descenso cada vez más acusado, circunstancia que no permite licencias como la reducción de materias o de los contenidos incluidos en las diversas disciplinas. No en vano se ha señalado que se precisa un cambio cultural, incluso se habla de la necesidad de *"remover el sentido común docente"* (Imbernón, 2000) para alcanzar los ambiciosos objetivos propuestos.

Ninguna reforma educativa, del tipo que sea, podrá llegar a funcionar, a menos que el profesorado tenga poder. Ésta es la razón por la cual fracasan las reformas educativas de arriba abajo: hay pocas probabilidades de conseguir una reforma educativa sin el consentimiento del profesorado. Cualquier paquete de reformas que se base en una visión del profesorado como un colectivo funcional incapaz, que debe limitarse a cumplir las órdenes de sus superiores, nunca logrará prosperar (Kincheloe, 2001). No obstante, el cambio es necesario, y la filosofía del énfasis en el aprendizaje puede constituir un pretexto oportuno para iniciarlo. En ese sentido, lo que

se propone es un modelo marco de docencia universitaria basado en factores de innovación y de mejora de la calidad (Sola, 2004).

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Introducción

El desarrollo de la presente investigación, en el marco de la finalidad académica en la que se inscribe, se ha visto atravesado por constantes reflexiones en torno al sentido epistemológico que lo sustenta y a la determinación de las opciones metodológicas con las que el trabajo tomaría forma. Este ha sido un proceso circular, con frecuentes regresos cíclicos a la teoría básica sobre investigación, y al modo en que ésta ejerce un influjo constante sobre las decisiones que a todos los niveles hay que tomar: asunción de un determinado paradigma, establecimiento de los límites del marco, elección y ajuste del foco sobre el que centrar la atención, selección de la muestra, determinación del procedimiento de recogida de datos, modo de análisis, etc.

En un contexto profesional de investigación, este proceso adopta una sucesión lógica que pasa por el establecimiento del marco del problema, la elección del foco, y el diseño del proyecto, seleccionando el método, la muestra y los instrumentos de recogida y análisis. En la práctica de la investigación cualitativa, estas fases se influyen recíprocamente, de tal modo que las decisiones en torno a la determinación del problema objeto de estudio, y el diseño metodológico mediante el que se elabora la aproximación a tal objeto, se interrelacionan en una situación de diálogo constante.

La formación que proporcionan los estudios de postgrado permite adquirir e implementar las vías de razonamiento y los procedimientos técnicos necesarios para el abordaje de una investigación especializada, que en el ámbito de las ciencias sociales reviste perfiles singulares. Es atendiendo a esta formación específica, que se ha optado por la presentación del diseño de investigación tal como se muestra en las siguientes páginas, reflejando de este modo la huella dejada en el investigador por el tránsito a través de las diversas decisiones interconectadas que han sido objeto de reflexión a lo largo del proceso de diseño. Con la disposición que a continuación sigue, se ha pretendido además ejecutar como un eco de la formación metodológica recibida, que constituye la médula de la función investigadora.

El establecimiento del problema objeto de estudio y su correspondiente focalización mostró que la finalidad de la investigación no era la predicción ni el control, sino la comprensión de un determinado fenómeno. La influencia de la socialización académica previa sobre los docentes noveles universitarios mostraba unos contornos flexibles que la exploración del marco teórico vino a confirmar. Esta flexibilidad se muestra en el aspecto móvil y provisional de los contextos en los que el foco del problema se muestra, en la historicidad del entorno legislativo que sitúa su actuación en un entorno de cambio social, en las individuales perspectivas psicológicas de percepciones subjetivas, y en el sistema de decisiones individualmente asumidas que hacen manifiesta la práctica docente de los sujetos estudiados. Un contexto y un objeto de estudio, en fin, transidos de flexibilidad e indeterminación. Su interpretación no tiene como propósito la comprobación de hipótesis, sino *sumergirse en la complejidad de los acontecimientos reales, e indagar sobre ellos con la libertad y flexibilidad que requieran las situaciones, elaborando descripciones y abstracciones de los datos, siempre provisionales y utilizadas como hipótesis subsiguientes de búsqueda y trabajo* (Pérez Gómez y Sola Fernández, 2004).

Por tanto, la convicción de una aproximación cualitativa a la investigación se fue forjando de modo paralelo a la determinación del tema de estudio, y a un eco de esta sincronía obedece la inclusión de la "investigación cualitativa" como el primer punto de mi exposición en torno a la metodología empleada.

La perspectiva adoptada es la de confrontar el marco teórico disponible con las percepciones y las disposiciones de algunos docentes, en atención al criterio de subjetividad con que la socialización correspondiente es percibida por los sujetos. Se ha atendido así al carácter propio de un estudio de casos, en el que la perspectiva biográfica se encuentra muy focalizada hacia un momento concreto, hacia una ejecución determinada, y hacia un conjunto de percepciones subjetivamente representadas. No se ha pretendido "comprobar" la veracidad de sus percepciones con su práctica en el aula, ni evaluar si a partir de sus ideas acerca de la influencia que su pasado académico ejerciese sobre su desempeño, planificasen una determinada acción docente que hubiéramos de verificar. La finalidad del presente trabajo residía en la confrontación entre teorías, entre conjuntos de ideas; la realización práctica de las mismas y su influjo posterior se encontraba fuera de los objetivos previstos. Por ello, la metodología empleada se centra en la entrevista, mediante la cual se pretende la obtención de dichas percepciones personales, no haciéndose uso de la observación, dados los fines pretendidos.

En consecuencia, con la secuencia de exposición que a continuación sigue, se ha pretendido un acercamiento progresivamente pormenorizado hacia el desarrollo concreto de la investigación en sus detalles empíricos, desde una somera aproximación a la perspectiva global bajo la que se emprende la investigación, pasando por algunas consideraciones sobre la consideración del carácter concreto del problema de estudio, para pasar a continuación a describir los rasgos genéricos de la metodología de obtención de datos empleada, para concluir con una síntesis de los modos de análisis posible de estos datos, centrándose en el empleado en este trabajo. Una vez que estos preliminares de corte teórico han sido expuestos, se describe a continuación el diseño concreto puesto en práctica, así como su ejecución.

3.2 Investigación cualitativa

Se entiende por *prácticas cualitativas de investigación social* una consideración de la investigación como proceso y práctica pendiente siempre de adaptarse al objeto que se persigue comprender (que se construye en el proceso de investigación), a las circunstancias concretas en las que se inscribe la investigación, así como al propio equipo de investigación (Gordo y Serrano, 2008). Los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, los que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados (Berger y Luckmann, 1979). Los métodos cualitativos se caracterizan por (Ruiz Olabuénaga, 2003):

- Su objetivo es la captación y reconstrucción de significado.
- Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico.
- Su modo de captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado.
- Su procedimiento es más inductivo que deductivo.
- La orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora.

De este ensamblaje de posicionamientos teóricos tomamos el argumento de que es igualmente importante analizar los procesos mediante los cuales los sujetos llegan a

creer individualmente que deberían hablar de sus pensamientos y sentimientos más íntimos; se trata de un aspecto del poder que incita a la "confesión", incluida la que obtiene el investigador cualitativo en el transcurso de su trabajo. Para nosotros, este marco, así planteado, implica que prestemos atención a cómo la subjetividad se produce en su propio "régimen de verdad" (Foucault, 1980). La subjetividad debe considerarse como una suerte de *efectos* de las prácticas discursivas, y no como la expresión de la voz interior de individuos libres y autónomos. También, en este sentido, la investigación cualitativa debe cuestionar su propia posición cuando pretende investigar los fenómenos, autoincluirse en el proceso, de otro modo se limitaría a producir y reproducirse (Gordo y Serrano, 2008).

Existen cuatro puntos de vista comunes en lo referente a la transmisión y comprensión de los diversos procesos de investigación (Blaxter *et al.*, 2008):

- La investigación se presenta a menudo como una serie de fases lineales e inamovibles, con un principio y un final claramente establecidos. Ésta es una opinión "estándar".

- También hay representaciones más complicadas de esta visión lineal que permiten tomar rutas ligeramente distintas a través del proceso en distintas fases.

- Otra representación común muestra la investigación como un proceso circular, análogo al modelo más general de aprendizaje. Se incluye un grupo parecido de fases y un orden muy similar a la visión lineal, pero con la implicación de que se puede entrar en el proceso en una cantidad de puntos y que las experiencias posteriores pueden llevar a la reinterpretación o la vuelta a fases anteriores.

- También hay otras variaciones, a menudo asociadas con la investigación de la acción, que consideran que el proceso de investigación es cíclico. En este caso, el proceso se presenta atravesando un número de ciclos y los efectos de cada uno impactan en el modo en que se plantean los ciclos posteriores.

La visión empleada aquí es la que permite construir las representaciones y considera el proceso de investigación como un desarrollo en espiral. Desde esta perspectiva, la investigación es cíclica; puede entrarse en ella prácticamente por cualquier punto; es un proceso que nunca acaba; fuerza a replantearse la práctica; conduce a un lugar distinto del punto de partida. La naturaleza del ciclo varía entre los distintos diseños de investigación. En el caso de la investigación cualitativa, la recopilación, ordenación, análisis y lectura de datos puede tener lugar casi simultáneamente.

Tal concepción circular se adecua a la concepción circular de las Ciencias que permita establecer en teoría las relaciones e interacciones distintas y recíprocas capaces de abarcar los movimientos, cruces, dependencias y determinaciones que producen la configuración de lo real (Pérez Gómez, 1978).

Llegados a este punto, sería conveniente preguntar: *"¿qué tanta parte de los métodos debe describirse de manera que los revisores y lectores comprendan con exactitud lo que se hizo y de dónde se derivaron los resultados?, ¿va a conseguir la investigación cualitativa la suficiente confianza para llegar al punto en que nuestros colegas cuantitativos digan qué método se usó, den la referencia y pasen a otro tema?"* (Morse, 2005). Se trataría de una situación semejante al modo en que los investigadores cuantitativos se preocupan por la obtención de la correspondiente "inscripción gráfica" que modifiquen los tipos de enunciados de tal manera que los hallazgos de investigación se constituyan como "cuestión de hecho establecida" para la comunidad científica, pero sin guardar rastro de las tecnologías empleadas en su obtención (Latour y Woolgar, 1995).

Mientras tal momento llega, se puede hacer apenas un apunte acerca de que tradicionalmente se han venido identificando tres perspectivas teóricas o tradiciones (positivista, interpretativa y sociocrítica) que constituyen parte de nuestro legado filosófico y que adoptan posturas divergentes al responder a las siguientes cuestiones esenciales, entre otras, en relación con la construcción del conocimiento científico (Sandín, 2003): ¿cuál es la naturaleza del conocimiento?, ¿qué se entiende por un conocimiento racional?, ¿qué criterios de racionalidad se usan para elaborarlo y legitimarlo?, ¿qué enfoques y procedimientos son los más adecuados para indagar sobre los fenómenos socioeducativos?, ¿cuál debe ser la finalidad de estos procesos?. Esas respuestas variarán en función del enfoque epistemológico que se adopte, de la noción de ciencia que se defienda y de la concepción de conocimiento que se posea.

- Positivismo.

- El mundo es objetivo e independiente de las personas que lo conocen. Está constituido por fenómenos que siguen una ley y un orden, que se pueden descubrir a través de la observación sistemática y la utilización de los métodos científicos adecuados, y así explicar, predecir y controlar los eventos.

- Existe una clara separación entre sujetos y objetos. También entre hechos y valores. El investigador se interesa por hechos, y lo subjetivo (las propias asunciones y valores) no debe interferir con el descubrimiento de la verdad.

- El mundo social es similar al mundo natural. Por lo tanto existe orden y razón en el mundo social, explicitados en relaciones de tipo causa-efecto, los sucesos no tienen lugar de forma aleatoria y arbitraria.

- El objetivo de la investigación, común a las ciencias naturales y sociales, es desarrollar leyes universales y generales que expliquen el mundo.

- Todas las ciencias están basadas en el mismo método de conocer el mundo. Las ciencias naturales y sociales comparten una lógica común y una metodología de investigación.

- Interpretativismo.

- Naturaleza interpretativa, holística, dinámica y simbólica de todos los procesos sociales, incluidos los de investigación.

- El contexto como un factor constitutivo de los significados sociales.

- El objeto de la investigación es la acción humana (por oposición a la conducta humana), y las causas de esas acciones residen en el significado interpretado que tienen para las personas que las realizan antes que en la similitud de conductas observadas.

- El objeto de la construcción teórica es la comprensión teleológica antes que la explicación causal.

- La objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para su protagonista.

- Teoría crítica.

- Todo el conocimiento está fundamentalmente mediatizado por relaciones de poder que son de naturaleza social y están históricamente constituidas.

- Los hechos nunca pueden ser separados del campo de los valores y la ideología.

- La relación entre concepto y objeto y entre significante y significado no es estable y a menudo se encuentra mediatizada por las relaciones sociales de la producción capitalista y el consumo.

- El lenguaje es central en la formación de la subjetividad, tanto del conocimiento consciente como inconsciente.

- Que determinados grupos de la sociedad son más privilegiados que otros constituye una opresión más enérgica cuando los subordinados aceptan su estatus como algo natural, necesario o inevitable.

- La opresión tiene muchas caras y la preocupación o interés por sólo una de las formas puede ser contraproducente debido a la conexión entre ellas.

- Las prácticas de investigación dominantes generalmente están implicadas en la reproducción de opresión de clase, raza y género.

El estudio de las situaciones experimentadas por los docentes noveles en su inserción en el mundo laboral, a partir del sentido que ellos atribuyen a sus experiencias y trayectorias, inscribió el contexto de la investigación en la perspectiva cualitativa, entendiendo su concepción como un estudio de casos y determinando la elección de la técnica metodológica: la entrevista abierta.

3.3 Estudio de casos

El estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas, y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre *et al.*, 1996).

Se pueden señalar los siguientes rasgos esenciales del estudio de casos (Pérez Serrano, 1994):

- Particularista. Los estudios de casos se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El caso en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que pueda representar. Esta especificidad le hace especialmente apto para problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos que surgen en la vida diaria.

- Descriptivo. El producto final de un estudio de casos es una descripción rica y "densa" del fenómeno objeto de estudio. Pueden incluir distintas variables e ilustrar su interacción, a menudo, a lo largo de un período de tiempo, por lo que pueden ser estudios longitudinales. La descripción suele ser de tipo cualitativo.

- Heurístico. Los estudios de casos iluminan la comprensión del lector del fenómeno objeto del estudio. Pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya se sabe. Pueden aparecer relaciones y variables no conocidas anteriormente que provoquen un replanteamiento del fenómeno y nuevos "insights".

- Inductivo. En su mayoría, se basan en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo. Ocasionalmente, se pueden tener hipótesis de trabajo tentativas al principio del estudio. El descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas, caracteriza al estudio de casos cualitativos.

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de éste último (Stake, 2010).

3.4 Entrevista

La utilización de la entrevista abierta tiene una larga historia en las ciencias sociales. Existe cierto consenso en situar su origen en los estudios de caso realizados por la llamada Escuela de Chicago durante el primer tercio del siglo XX (Abbott, 1997; Álvarez-Uría y Varela, 2004). Las importantes transformaciones económicas, demográficas y políticas del momento acarrearón problemas sociales nuevos que para los sociólogos de esta escuela demandaban ser abordados de forma empírica, desde la experiencia concreta y particular de los sujetos. Así desarrollaron una metodología inductiva de carácter cualitativo, en la que incluirían diversas modalidades de entrevista. Su desarrollo coincidió con la institucionalización de algunas disciplinas en los Estados Unidos, como la Psicología y la Sociología, en el marco de la perspectiva epistemológica positivista que predominaba en ese momento. Por otro lado, la entrevista constituyó al mismo tiempo una herramienta de control, remitiendo así a la génesis de las formas de preguntar y responder (Foucault, 1983).

Otras aportaciones que contribuyen a la sistematización de la entrevista proceden de la Antropología Social o Cultural, en la medida que el denominado "método etnográfico" se define como una práctica esencialmente descriptiva (Hammersley y Atkinson, 1994), constituyendo una parte fundamental del mismo la realización de entrevistas abiertas, el esbozo de relatos de vida y la recogida minuciosa de documentos personales. Igualmente cabría destacar las contribuciones de la entrevista terapéutica, la investigación del consumo y los estudios sobre comunicación de masas, que confluyen en la consolidación de esta práctica metodológica (Valles, 2002).

La entrevista como herramienta metodológica en investigación cualitativa suele ser practicada en su modalidad abierta y no estructurada, cuyas características son (Ruiz Olabuénaga, 2003):

1. La entrevista.
 - a. Pretende comprender más que explicar.
 - b. Busca maximizar el significado.
 - c. Adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.
 - d. Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.
2. El entrevistador.
 - a. Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuesta.
 - b. Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado.
 - c. Explica el objetivo y motivación del estudio.
 - d. Altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso.
 - e. Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente.
 - f. Si es requerido, no oculta sus sentimientos ni juicios de valor.
 - g. Explica cuanto haga falta del sentido de las preguntas.
 - h. Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas.
 - i. Establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad.
 - j. Adopta el estilo del "oyente interesado" pero no evalúa las respuestas.
3. El entrevistado.
 - a. Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas.
 - b. El orden y formato puede diferir de uno a otro.

4. Las respuestas.

- a. Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas.
- b. Grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento.

En la entrevista en profundidad el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc., pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano. En este sentido, puede decirse que quienes preparan las entrevistas focalizadas no desean contrastar una teoría, un modelo o unos supuestos determinados como explicación de un problema. Tienen ciertas ideas, más o menos fundadas, y desean profundizar en ellas hasta hallar explicaciones convincentes. Puede, incluso, que en ocasiones sólo desee conocer cómo otros -los participantes en la situación o contexto analizado- ven el problema (Rodríguez Gómez, 1996). En cualquier caso, preparar una entrevista supone la preparación del propio entrevistador, del tema y conseguir la aceptación del encuentro por parte del entrevistado (Sanmartín, 2003). En cualquier nivel que se encuentre, comenzará el proyecto concreto con una serie de habilidades, recursos y conocimientos derivados de su formación académica y su experiencia vital, lo que se denomina el "bagaje útil" (Blaxter *et al.*, 2008), teniendo en cuenta para su elaboración tanto preguntas concretas como protocolos de entrevista a profesores (Bain, 2007; Gros, 2004), tal como se ha llevado a cabo en el presente trabajo.

En general, el debate sobre la fiabilidad en la investigación cualitativa se reduce a la necesidad de explicar dos aspectos. En primer lugar, es necesario explicar la génesis de los datos de manera que haga posible comprobar, por una parte, qué es una declaración del sujeto y, por otra, dónde comienza la interpretación del investigador. En segundo lugar, los procedimientos en el campo o en la entrevista y con el texto se deben hacer explícitos en la formación y al revisar la comprobación para mejorar la comparabilidad de la conducta de diferentes entrevistadores u observadores. Por último, la fiabilidad se reformula en la dirección de comprobar la seguridad de los datos y los procedimientos, que se pueden fundamentar en la especificidad de los diversos métodos cualitativos (Flick, 2007).

Las reivindicaciones de validez que un hablante hace en una entrevista se deben diferenciar: que el contenido de lo que se dice sea correcto; que lo que se dice sea apropiado socialmente en su aspecto relacional, y que lo que se dice sea sincero en cuanto a la presentación de sí mismo del hablante. El punto de partida para validar declaraciones biográficas es analizar la situación de la entrevista, teniendo en cuenta hasta qué punto se daban las condiciones de comunicación no-estratégica, y si las metas y las particularidades de la entrevista se negocian en forma de un contrato de trabajo más o menos explícito. La cuestión principal aquí es si se aportó al entrevistado alguna causa para construir consciente o inconscientemente una versión específica, es decir sesgada, de sus experiencias que no corresponda o que no corresponda sólo a sus puntos de vista de una manera limitada (Flick, 2007). Es imperativo usar criterios de evaluación cualitativos para evaluar los métodos cualitativos dentro del paradigma cualitativo (Lincoln y Guba, 1985; Reason y Rowan, 1981). Por ejemplo, los investigadores cualitativos no deben basarse en el uso de criterios cuantitativos tales como la validez y confiabilidad para explicar o justificar sus hallazgos, dependencia que refleja falta de conocimiento de los propósitos, objetivos y presuposiciones filosóficas diferentes de los dos paradigmas. Debido a que los paradigmas son tan radicalmente

diferentes, un mal uso de los criterios de cada uno plantea problemas críticos y recorta de manera grave el desarrollo de resultados creíbles y válidos (Leininger, 2005).

Una última mención acerca del muestro, permite añadir que la selección basada en criterios exige que el investigador determine por adelantado un conjunto de atributos que deban poseer las unidades del estudio. A partir de la determinación del problema y las cuestiones de la investigación y de la identificación de los factores empíricos y teóricos que los afectan, los investigadores de campo idean un conjunto de atributos o dimensiones que caractericen a un grupo o un escenario. A continuación, suelen escoger al primer escenario, persona o grupo que, por una parte, se ajuste a dichos criterios y, por otra, les sea posible estudiar (Goetz y LeCompte, 1988). La selección [muestreo] guiada por factores como la facilidad de acceso, la conveniencia del investigador, la disponibilidad de muestras y otros análogos, de carácter fortuito o accidental, se denomina a menudo muestreo de conveniencia (Manheim, 1982).

3.5 Análisis

Como características definatorias de lo que denomina paradigma exploratorio interpretativo de investigación encontramos las tres siguientes:

1. Un diseño no experimental: la investigación no se articula como una comparación entre dos fenómenos paralelos, uno manipulado (controlado) por el investigador y otro libre que actúa como referencia y representación del mundo real, sino más bien como un indagación en un contexto particular, sin manipularlo, y extrayendo de él información que nos permita entenderlo.

2. Una información cualitativa: los datos sobre los que se trabaja no se refieren a cantidades o a proporciones, sino que son descripciones simbólicas del fenómeno observado.

3. Un análisis interpretativo de esa información: esta condición viene forzada por la anterior; a partir de información cualitativa no se puede llevar a cabo otro análisis que no sea interpretativo, en el sentido de encontrar una realidad adecuada a la descripción simbólica del fenómeno, y acomodar esa realidad en nuestro conocimiento del mundo.

¿Qué tenemos entonces en los datos? En realidad, los datos que hemos ido reuniendo no constituyen una narración de esta vida ajena. Son, más bien, pedazos de narraciones. Es la percepción de aquel problema humano lo que puede orientar la construcción de una narración que, siendo nuestra, trate de contar la ajena (Sanmartín, 2003). De ahí el rigor y precisión consustancial a la creación, su servicio a la verdad. Nada hay más lejos de la falsedad que la creación. Crear no es hacer algo ficticio. pues *"mímesis no quiere decir aquí imitar algo previamente conocido, sino llevar algo a su representación, de suerte que está presente ahí en su plenitud"* (Gadamer, 1991). Pero se trata de algo real que ha sido aprehendido en ese encuentro con la vida, y que sólo al encarnarlo en la creación logra una plena presencia (Sanmartín, 2003).

Comprender un fenómeno requiere estudiarlo en todas sus manifestaciones y en toda su complejidad; estudiarlo, en una palabra, como un todo. Consecuentemente, se intenta obtener una información que refleje ese todo, una información holística y de carácter cualitativo, referente a todas sus propiedades y atributos, y no solamente a aquellos que sean numéricamente mensurables. Comprender, como afirma Husen (1993), es una acción esencialmente respetuosa con el fenómeno objeto, que trata en todo momento de no interferir con él, para no alterarlo, y está especialmente indicada para aquellos hechos u objetos que tienen un mundo, que constituyen en sí mismos una realidad (Duda y Riley, 1990). Esta no intervención nos coloca al margen de la

propiedad científica por naturaleza: la manipulación y la comparación (Sancho y Hernández, 1997), y nos centra totalmente en la cualidad o cualidades del fenómeno, que es descrito en sus propios términos, y no reducido a proporciones contables; por ello, la comprensión es fundamentalmente cualitativa, denominación de la que toma su nombre este paradigma en la terminología de Taylor y Bogdan (1986), quizá la más extendida en estos momentos.

Describir un fenómeno en sus propios términos requiere necesariamente el uso de un código simbólico que actúe como un intérprete entre la compleja realidad del fenómeno y la sistematización necesaria en la investigación; esa combinación entre simbolismo e interpretación es precisamente en la que se basa Popkewitz (1988) para definir a este paradigma como simbólico-interpretativo. En último término, late en esa etiqueta la convicción de que la comprensión total y completa de cualquier fenómeno es una enteleguía, y que sólo es posible acceder a ella por aproximaciones sucesivas. La verdad de un hecho, en consecuencia, está en el código con el que se le describe, en la interpretación que se lleva a cabo (Erickson, 1989), y nunca en el hecho en sí mismo, que permanece en todo caso inalcanzable (Guba y Lincoln, 1989).

Modos de análisis de entrevista (Kvale, 2011):

- Análisis que se centran en el significado:
 - Codificación del significado. Implica asignar una o más palabras clave a un segmento de texto para permitir la identificación posterior de una declaración; se emplea en conjunción con la categorización, que implica una conceptualización más sistemática de una declaración, susceptible de cuantificación. con vistas al desarrollo de un análisis del contenido, como técnica para una descripción cuantitativa sistemática del contenido manifiesto de la comunicación.
 - Condensación del significado. Implica un resumen de los significados expresados por los entrevistados en formulaciones más breves.
 - Interpretación del significado. El intérprete va más allá de lo que se dice directamente, para concebir estructuras y relaciones de significado que no son aparentes de modo inmediato en el texto. La interpretación recontextualiza las declaraciones dentro de marcos más amplios de referencia. Las interpretaciones del significado están empapadas a veces de una desconfianza hacia lo que se dice. Dentro de una "hermenéutica de la sospecha", se interpreta críticamente que las declaraciones significan otra cosa que lo que se dice de modo manifiesto, como cuando un intérprete psicoanalítico busca fuerzas inconscientes por debajo de lo que se dice o intérpretes marxistas buscan intereses ideológicos de clase tras declaraciones políticas.
- Análisis que se centran en el lenguaje;
 - Análisis lingüístico. Estudia los usos característicos del lenguaje en una entrevista, la utilización de la gramática y las formas lingüísticas.
 - Análisis de conversación. Investiga la estructura y el proceso de interacción lingüística por el que se crea y mantiene la comprensión intersubjetiva. Trata sobre lo que las palabras y las oraciones hacen; el significado de una declaración en el papel que desempeña en una práctica social específica.
 - Análisis de narraciones. Se centran en el significado y la forma lingüística de los textos, estudian las estructuras temporales y sociales y las tramas de las historias de entrevista.
 - Análisis de discurso. Se centra en cómo se crean efectos de veracidad dentro de los discursos, que no son verdaderos ni falsos. En el análisis de discurso, el habla misma tiene primacía, el foco se pone en cómo se construye el habla y cuáles son las consecuencias sociales de las diferentes presentaciones discursivas de una situación social.

○ Deconstrucción. Implica destruir una manera de comprender un texto y abrirlo para la construcción de otras maneras de comprender. El enfoque no se pone en lo que la persona que utiliza un concepto quiere decir, sino en lo que el concepto dice y no dice.

- Bricolaje. Muchos análisis de entrevistas se realizan sin seguir un método analítico específico. Así, los investigadores pueden cambiar libremente entre técnicas y enfoques diferentes. El término bricolaje se refiere a la mezcla de discursos técnicos en que el intérprete se mueve libremente entre técnicas analíticas diferentes.

- Lectura teórica. Un investigador puede leer sus entrevistas una y otra vez, reflexionar teóricamente sobre temas específicos de interés, redactar una interpretación y no seguir ningún método o combinación sistemática de técnicas, sino basarse en un conocimiento extenso y teóricamente reflexivo sobre la materia.

Por lo que hace a la lectura teórica como estrategia de análisis, este enfoque analítico compara las descripciones de los entrevistados con las afirmaciones procedentes de las publicaciones, manteniendo un diálogo creativo entre diferentes teorías y los datos, en una búsqueda no para validar una perspectiva supuesta, sino simplemente para comprender los problemas en su contexto social, tal como los sujetos los experimentan (Hargreaves, 1996). En este tipo de análisis, la comprensión de las entrevistas en gran parte se produce por ir precedidas de una presentación de la situación social de los entrevistados, que permite al lector interpretar sus declaraciones en relación con su situación de vida (Bourdieu, 1999).

3.6 Diseño de la investigación

La investigación que se expone en este trabajo recoge los puntos desarrollados desde el inicio de esta exposición, formalizándolos del siguiente modo:

El marco teórico ha dado cuenta de un problema de investigación cuyos elementos confluyentes han quedado expuestos en sus líneas generales. El eje central es el desempeño de un determinado colectivo, el de los profesores universitarios noveles, contextualizado en un preciso momento histórico, como es el de la implantación de la normativa derivada del Espacio Europeo de Educación Superior. Momento éste cuya referencia ha sido ineludible dado el escenario de cambio y de oportunidades para la reflexión que provoca, en una institución académica y unos colectivos profesionales que venían ostentando una regulación tradicionalmente asentada, cuyo reflejo viene constituido por los usos, hábitos y culturas particulares en los que los miembros de la institución universitaria son socializados. Esta socialización resulta especialmente significativa para los recién llegados a los cuerpos docentes en su desempeño profesional, y de ahí el interés por su estudio y consideración. Este es, por tanto, el foco de la investigación, cuyas distintas facetas han ido desgranándose a lo largo de la exposición del marco teórico mostrado.

El acercamiento más adecuado a este problema, que atañe al mundo de creencias, de percepciones subjetivas, de construcción identitaria, de experiencias vivenciales, es el derivado del paradigma cualitativo de investigación, pues no se pretende la generalización de los datos, sino la comprensión y el acercamiento a realidades concretas vividas por sujetos determinados. Se trata de una investigación que atañe a una parcela biográfica determinada de los sujetos en cuestión, y más concretamente a un determinado tipo de vivencia, acercándose en consecuencia a la metodología del estudio de casos. Y para la obtención de la información, se acude al empleo de la entrevista no estructurada, pues lo que se pretende es, a la luz del

conocimiento teórico obtenido, conocer las experiencias, las vivencias y la percepción que sobre ellas tienen los sujetos acerca del problema en estudio.

Los sujetos son profesores noveles universitarios. En el inicio del diseño de investigación, se pretendió acceder a una muestra lo suficientemente amplia como para abarcar diferentes extracciones académicas. Ello hubiera supuesto no menos de seis sujetos representativos de otras tantas "familias" universitarias, con el objeto de que las distintas culturas disciplinarias estuviesen representadas. Se propuso asimismo completar las pertinentes entrevistas con la realización de una sesión final en formato de grupo de discusión, de tal modo que los sujetos pusiesen en común sus distintas perspectivas sobre el foco de estudio, y así las diferentes posiciones tuviesen oportunidad de verse confrontadas.

Un diseño de tales características excedía los límites y condicionantes propios del presente trabajo académico, por lo que finalmente se redujo su extensión a una muestra de dos sujetos con los que se tendrían sendas entrevistas, procurando que el origen académico de ambos fuese lo suficientemente polarizado como para representar culturas disciplinarias diferenciadas. Se determinó que el carácter de "novel" haría referencia a una experiencia docente que en ningún caso superase los dos años. Para la búsqueda, se utilizó el listado de alumnos del Seminario de Formación Docente para el Profesorado Universitario Novel, 2ª Fase (2010-2011), cuyo coordinador puso a disposición de esta investigación. Sobre este listado se realizaron distintas preselecciones, en aras de seguir los dos criterios expuestos de no superar los dos años y de polarización académica. El muestreo fue por tanto de carácter criterial. A continuación se procedió a la fase de toma de contacto con los sujetos que cumplían los criterios. Se prefirió una toma de contacto personal, en lugar de hacer una batida telefónica o mediante correo electrónico. Este momento de la investigación no resultó muy fructífero, debido a no poder localizar a la mayor parte de los sujetos, por diferentes motivos: ilocalizables en el despacho, incompatibilidad de calendario u horario, no era el cuatrimestre en el que estaban disponibles, fechas de exámenes, etc. Todo ello supuso un retraso considerable, que se extendió hasta el inicio del nuevo curso 2011-2012, momento en el que las obligaciones docentes no resultan al parecer tan estresantes como al final de curso, salvadas las organizaciones preliminares. En esta ocasión, tras una nueva ronda de contactos, sí hubo éxito, pudiéndose contactar con uno de los sujetos, el que posteriormente será denominado como "sujeto A": profesor novel que estrena docencia en este curso, perteneciente a un departamento de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática. En el ínterin veraniego, se tomó contacto con otra profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación, quien había tenido su estreno docente el curso inmediatamente anterior y que será denominada como "sujeto B". Ambas entrevistas se concertaron con pocos días de diferencia, se explicó a ambos sujetos la finalidad prevista, el uso que se le daría, se les aseguró el anonimato y se solicitó su permiso para la grabación, aspectos todos en los que ambos estuvieron de acuerdo, no poniendo inconvenientes y mostrándose colaborativos en todo momento. Las entrevistas se celebraron ambas el mismo día, y a continuación, tras su finalización, se procedió a su íntegra transcripción textual, formato a partir del cual se extraen las citas pertinentes para ilustrar el informe que sigue.

Para el análisis de las entrevistas, según se ha expuesto anteriormente, se ha combinado un modelo de interpretación de significado junto con un modelo de lectura teórica, derivando en un análisis híbrido o mixto que prioriza el elemento narrativo, tratando de respetar el sentido del relato que ambos entrevistados expusieron.

4 ANÁLISIS

4.1 Aspectos previos

Simultáneamente a la elaboración del marco teórico que dotaba de sentido al objeto de la investigación, fueron emergiendo de manera natural una serie de categorías que comenzaron organizándose primero, recomponiéndose más tarde, y por último relacionándose en forma de una estructura reticular en la que cada parte quedaba vinculada al resto y al todo. De esta manera, el objetivo principal del estudio -la influencia de la socialización académica previa en el desempeño docente de los profesores universitarios noveles- acabó perfilándose como un elemento profesional de una naturaleza tal, que precisaba para su comprensión acudir a un proceso de contextualización cuyas partes integrantes quedaban desgranadas a lo largo del marco teórico emprendido.

De entre todas las cuestiones mencionadas en el texto, se elaboró no obstante un somero listado que recogiese aquellas que cumpliesen una doble finalidad: en primer lugar, atender al objetivo de la investigación, esto es, obtener información acerca del modo y el alcance en que los sujetos entrevistados se sentían influidos en su desempeño o en sus expectativas docentes actuales, por la cultura académica y la sistemática didáctica que habían vivido en tanto que alumnos; en segundo lugar, centrarse en aquellas cuestiones que implicasen una vivencia personal, subjetiva e íntima de los entrevistados. En este sentido, se procuró que los sujetos sintiesen que la conversación pretendía conocer su opinión como protagonistas de sus propias historias. Se evitó, en consecuencia, proponer preguntas abstractas sobre temáticas generales, ni siquiera para obtener su opinión sobre ellas; más bien se plantearon las cuestiones de manera que respondiesen a situaciones auténticas vividas por los entrevistados, de modo que su opinión se correspondiese a una experiencia personal directa. Esta estrategia favoreció la participación confiada de ambos sujetos de un modo desinhibido, lo que evitó la formulación de preguntas directas acerca de temas que hubiesen quedado en el tintero. Una vez situados en esta dinámica, ambos entrevistados afrontaron la pregunta de cierre de la entrevista, que indagaba acerca del concepto de *competencias* -quizá la única pregunta de un aparente carácter "abstracto"-, adoptando el mismo papel protagónico y personal mediante el que intercalaron la opinión individual y la anécdota vivida.

El listado de cuestiones mencionado se mantuvo por tanto como una relación puramente indicativa y genérica. La finalidad es que su seguimiento no tuviese carácter intrusivo, y que los sujetos pudiesen expresarse con libertad, si daban muestras de querer hacerlo así. La estrategia se reveló fructífera, pues se obtuvo información acerca de todos los puntos previstos.

Este listado, meramente indicativo, constaba de los siguientes puntos, susceptibles de, en el transcurso de la conversación, verse ampliados o reducidos:

Temores: Dominio del temario; Miedo escénico: (práctica previa)

Vocación / motivación

Aproximación a la práctica docente (empírica. profesional. técnica)

Relación entre estas aproximaciones y la práctica previa descrita con anterioridad.

- Recuperar materiales de la etapa de alumno
- Metodologías
- Culturas (disciplinar, profesión académica, institucional)

La forma de interpelar, por tanto, revistió la forma de comentarios, apostillas, reafirmaciones de las respuestas, más bien que preguntas directas. El propio discurso de los entrevistados permitió que todas las cuestiones previstas hiciesen su aparición, y fue preferible respetar la estructura discursiva que ellos practicaron, ya que surgió de un modo fluido, aunque con las características personales propias de cada uno de los sujetos.

Otra cuestión delicada tiene que ver con la exhaustividad de las informaciones recogidas. Queda la duda de si podría haberse obtenido una mayor extensión o una mayor profundidad en algunos aspectos. Como quiera que la duda sobrevoló durante y después del primer sujeto, se procuró en la segunda sesión afianzar estos aspectos, procurando un mayor feedback al sujeto B en aras de encontrar mejores o más extensas explicaciones. Sin embargo, en ocasiones esta técnica obtuvo resultados redundantes, por lo que cabe suponer que su empleo sistemático tal vez no hubiese proporcionado un beneficio informativo.

El primer rasgo que aparece a la hora de contrastar ambas entrevistas es el relativo a la extracción académica de ambos sujetos. Se pretendió buscar culturas bien diferenciadas bajo prismas tradicionales de distinción. La práctica de los sujetos pareció desmentir hasta cierto punto cualquier viso de polarización, y en concreto el sujeto A manifestó su predisposición indistinta: *"Yo en mi caso tengo que decir que tengo la misma actitud, buena o mala, para haber hecho una carrera de letras o de ciencias. (...) O sea, lo mismo te rompo un poco los esquemas, pero..."*. Abundando en esta hipotética polarización, se trata más bien de una separación artificiosa que en nuestro medio debe interpretarse no tanto como una diferenciación entre paradigmas y sistemas de pensamiento, como fundamentalmente entre metodologías en pugna. Concretamente, en torno al rigor con que éstas sean empleadas y a la facilidad en que puedan ser sustituidas o simultaneadas con otras, tal como plantean las sugerencias derivadas del Proceso de Bolonia.

Esta distinción entre ambos ámbitos pareció manifestarse en el tono discursivo general de las intervenciones de ambos entrevistados. El sujeto A expresó una mayor adscripción a los rasgos académicos heredados, tanto en la organización docente como en metodología, en tanto que el sujeto B dijo sentirse más libre para realizar modificaciones por su cuenta, tomando las indicaciones de su mentor como una mera guía de actuación.

4.2 Relato-análisis de ambas entrevistas

4.2.1 Sujeto A

En las conversaciones preliminares para concertar la entrevista, el sujeto apareció como alguien serio, circunspecto y poco hablador, aunque con buena disposición a colaborar. Se interesó especialmente por la utilización que iba a hacerse de la entrevista, asegurándose de la denominación y procedencia del postgrado: al menos en tres ocasiones diferentes solicitó el nombre del máster, y pareció ufarse al saber que la vía por la cual se había accedido a él era la de los cursos de formación de profesorado universitario que él seguía. Con esto, el interés del entrevistador pareció quedar claro para él.

La entrevista se desarrolló en un aula del Pabellón III de la Escuela Técnica Superior de Telecomunicaciones, que tuvimos a nuestra entera disposición, de acústica e iluminación escasas aunque suficientes. La entrevista fue grabada en audio, para lo cual contamos con el consentimiento informado del sujeto. Tras su finalización, fue

íntegramente transcrita a texto, formato a partir del cual se extraen las citas pertinentes para ilustrar el presente informe.

Dada la aparente circunspección ya aludida, y con objeto de entibiar la frialdad inicial del ambiente, y el carácter intrusivo que podría tener el comenzar con una batería de preguntas específicas, la entrevista comenzó como una continuación natural de la conversación que se venía manteniendo en la ruta desde nuestro punto de encuentro hasta el aula mencionada. Durante ese camino, el sujeto comentó la composición multicultural del laboratorio al que pertenecía, algunos detalles de la organización departamental y su carácter personal como profesor novel que se estrenaba en este mismo curso. En este punto comenzó la grabación de la entrevista.

Ésta se inició con mayores detalles acerca de su comienzo de curso, en referencia al número de horas de docencia que debía cumplir, a su reparto por asignaturas y al carácter de la beca predoctoral que tenía concedida. Inmediatamente se pasó de su condición personal a la estructura del departamento al que pertenecía; el sujeto explicó la diferenciación del departamento en áreas, el carácter tecnológico de la distinción, así como la extensión e implantación de la asignatura de informática básica, que se imparte en múltiples titulaciones. Enfatizó asimismo la magnitud del departamento: *"Bueno, realmente este es un departamento que es, creo, que el más grande que hay en la Universidad. Hay ciento y pico, el personal son ciento y pico"*.

El sujeto parecía encontrarse cómodo explicando estos detalles de su lugar de trabajo, de modo que se pasó a la existencia de una determinada "mentalidad matemática" que sustentase el pensamiento de las personas que formaban parte de un departamento como el que había caracterizado. Y de ahí a una posible distinción cultural entre las tradicionales ciencias y letras. Aquí el sujeto expresó su interés por temas de Humanidades: *" Hombre, siempre se dice que se tiene cierta actitud, pero yo en mi caso tengo que decir que tengo la misma actitud, buena o mala, para haber hecho una carrera de letras o de ciencias. O sea, buena o mala. Porque me gustan las letras, me gusta la Historia, me gusta leer, incluso me gusta el Derecho, la Economía, y también me gusta la Filosofía. Otra cosa es que la desempeñe mejor o peor [ríe] pero bueno, me gusta. O sea, yo digo que podría haber hecho la licenciatura de Historia perfectamente. De hecho no descarto hacerla en un futuro [ríe]. O sea, lo mismo te rompo un poco los esquemas, pero..."*.

Sin embargo, la vía opuesta la entendía el sujeto como más complicada, necesitando una organización mental distinta: *"Realmente la informática requiere una organización mental. Eso es cierto. Y eso lo he estado comprobando yo mientras he estado estudiando la carrera, que hasta que no se ha ido formando esa conexión mental en mi cabeza, no he empezado a entender realmente la informática en sí"*. Esta afirmación parecía introducir la idea del seguimiento de una cultura académica que es asimilada por el alumno. Pero la continuidad de este razonamiento tuvo un giro inesperado, pues el sujeto añadió a esa idea de organización mental establecida la noción de arte: el componente artístico que forma parte de la programación, la elegancia del código que el usuario sólo percibe en el producto final de un modo inconsciente.

El sujeto parecía animado con esta perspectiva, en la que se detuvo. Y de nuevo, sin necesidad de realizar alguna pregunta concreta, relacionó el componente artístico que había estado glosando con la capacidad técnica de organización del lenguaje de programación: *"Se queda en..., ese punto artístico. La elegancia en la programación o la elegancia a la hora de formular un algoritmo no lo llega a ver gente que esté... que no esté metida en este mundo. Y tenga esa organización mental, está claro. Porque bueno, es un tema complejo. Te tienes que conocer el lenguaje. En definitiva son lenguajes y tienes que saber hablarlos. Es como el que conoce un idioma. Entonces*

claro, el que habla un idioma lo puede hablar de una forma más elegante o de una forma más ruda. Es exactamente igual."

Una vez desarrollada esta idea, la necesidad de conocer un lenguaje o un método determinado, era el momento de pasar a considerar cuál era la importancia y el tratamiento didáctico que se le prestaba dentro de los estudios específicos de la titulación. Insensiblemente, se había dado un rodeo para llegar al núcleo de la investigación, y en ese camino habíamos conocido sucesivamente detalles de su itinerario personal, la estructuración de su zona de trabajo, el carácter cultural de la actividad allí desarrollada y la estructura interna de esa actividad. Ahora estábamos a las puertas de su tratamiento didáctico.

Ésta constituyó la parte más extensa de la entrevista en la que, con argumentaciones semejantes, se centró el sujeto en tres ideas que a su vez eran índice de una postura latente en sus perspectivas docentes.

1. La enseñanza del método como eje vertebrador que perfila el rigor de las asignaturas, metodológicamente muy pautadas. *"Se promueve; se tiende más bien a enseñar el método" "Es un método. Cuando empiezas enseñar el método, y ya está, no hay vuelta de hoja".*

2. La idea del "método" como contenido estrella, no sólo por su valor estructurador propio, sino como opción didáctica que determina las decisiones metodológicas, produciéndose por tanto una identificación entre el contenido y la metodología. Una metodología que deviene así "segura", haciendo innecesarias o cosméticas cualquier otro tipo de innovaciones didácticas, que quedan relegadas al papel subordinado de "captar la atención" o "motivar". *"Es cosmético. Puede ser determinante a la hora de captar la atención del alumno, de motivarlo, de que estén interesados, de que las dos horas o la hora y media de clase pues que están atentos. Forma parte de eso. Pero a la hora organizativa de la materia no creo que se deba también." "Esta asignatura es realmente sólo coger los conceptos fundamentales de la programación, de esta programación matemática. Entonces, tampoco tiene mucho sentido hacerlo de forma grupal u organizarlo de otra forma, es simplemente la adquisición de conocimientos. Quizá sí tiene más sentido el hacer prácticas aplicadas a casos reales, o prácticas que tengan alguna... prácticas voluntarias para algo"*

3. La tercera idea atañe a la justificación de esa opción metodológica expuesta. La finalidad consiste en un utilitarismo basado en la inmediatez. Se hace de ese modo porque la propia determinación lógica del algoritmo constituye la línea más recta para su comprensión: es lo más fácil. *" (...) un alumno al que le dan un método bien establecido no necesita nada más, lo sigue y ya está. Es lo más fácil." "Hombre, realmente la facilidad de exponer y la facilidad del alumno al entender. O sea, muchas veces lo más fácil para aprender un método es seguirlo paso a paso, repetirlo cincuenta veces y practicar con él, y no hay más vuelta de hoja."*

El siguiente párrafo resume todos y cada uno de los puntos recién expuestos: *"Claro, una vez que lo conoce aquello funciona y ya está. Y es lo más fácil desde el punto de vista del alumno. Se estudia y lo aprende, lo interioriza. Otra cosa es que motives al alumno para. Ya se puede innovar en la forma de motivar al alumno, pero no en la forma de organizar el contenido. El contenido está organizado como es."*

Finalmente, la postura latente es la de la aceptación de la cultura de la transmisión del contenido. Se da por bueno porque es útil, y esa utilidad es reconocida como un patrón de valor a seguir. De hecho, el sujeto se alinea con los usos imperantes, no solamente con las ideas expuestas, sino con las actitudes y actividades concretas que va a desarrollar en su trabajo como profesor universitario. El entrevistado pasa a continuación a comentar, al hilo de las reflexiones anteriores, su propio desempeño.

Para ello, tiene un profesor experimentado que actúa como mentor, y del cual utiliza su misma metodología que, en consonancia con lo expresado anteriormente, ha demostrado durante años su utilidad y eficacia con los alumnos: *"Al final, obviamente coordinándome con él. La forma en la que él la tiene planteada está muy bien, y además claro, es contar con la experiencia de que lo ha hecho durante bastantes años, y de hecho tiene un gran índice de aprobados, con la sequedad de la asignatura, con lo seca que es la asignatura de por sí, lo cual también es... Y realmente la tiene bien planteada. Entonces yo me voy a limitar a seguirlo."*

Lo cual no quita que el sujeto haya reflexionado de forma autónoma para construir su propia visión de la asignatura a impartir: *"Entonces yo cuando cogí la asignatura empecé a pensar pues lo típico, cuál es la mejor forma de hacerlo, voy a hacer esto, voy a hacer esta estrategia, los voy a poner por grupos, después voy a hacer una evaluación intermedia".* Sin embargo, las decisiones finales han ido en línea de seguir los planteamientos didácticos que venían siendo utilizados, en aras al anteriormente mencionado objetivo de la facilidad de ejecución y de la eficacia organizativa de cara al alumnado: *"Sí, sí; si estuviese en mi mano yo hubiera intentado hacerlo bastante parecido a como lo tiene él, porque a mi me ha gustado como estaba hecho. Entonces digo, realmente cambiar la organización y algo puede ser complicarlo sobremanera sin que sea necesario. Complicárselo a él, complicármelo a mi y complicárselo a los alumnos. Porque realmente está todo muy bien establecido, están las prácticas muy bien hechas. Incluso la cronología, la forma de hacer las prácticas."*

El mantenimiento de los criterios establecidos se extiende incluso a los pretendidos elementos innovadores que con la finalidad de acercar las prácticas a la realidad, ya vienen incluidos en la metodología a desarrollar: *"Bueno, realmente no lo estoy introduciendo yo porque el profesor con el que estoy dando esta asignatura ya tiene eso bastante avanzado. Lo tiene muy bien planteado, los apuntes que tiene, siempre tienen al final un caso práctico conectado con la realidad, lo cual es muy motivador. En este año no son simplemente: se pide ecuaciones y ya está, sino que dice: estas ecuaciones sirven para esto, estas ecuaciones sirven para marchar imágenes, o estas ecuaciones sirven al final para hacer un algoritmo de encriptación, o sirven al final para no sé, para aplicaciones para juegos, incluso, lo cual es muy motivador. Entonces yo no estoy introduciendo, simplemente estoy utilizándolo, lo que tiene hecho mi compañero los años anteriores".* O bien en lo que se refiere a agrupamientos, se sigue la misma tónica: *"Puede ser que sea necesario en algunas prácticas hacerlas por grupos, pero no por necesidad o no por hacer alguna innovación, sino por necesidades de los laboratorios que estén disponibles: las máquinas son menos de los alumnos que hay. Entonces claro, se suelen poner por pares. Otra cosa que sí se puede hacer es decir, conforme vas conociendo a los alumnos, decir, vosotros dos no os vais a poner, os vais a poner tú con éste que yo sé que éste lo lleva de otra forma y tú necesitas refuerzo, entonces este alumno te puede ayudar."*

Esto no impide que el sujeto reconozca que la ausencia de estos elementos innovadores han formado parte de la enseñanza tradicional en su facultad: *"Puede ser que el año que viene me toque dar prácticas o me toque dar una asignatura y coordinarme con un profesor que lleve ya cuarenta años dando una asignatura de informática de la misma forma, los cuales existen, y es un completo contrasentido porque en treinta años una asignatura de informática... la materia de informática se queda obsoleta cada cinco años mayormente, en general. Entonces claro, ahí ya yo tendría que introducir pues nuevas formas de hacer las cosas si fuera necesario."* Aunque esta voluntad de innovación es nuevamente matizada: *" (...) ni siempre es necesario el hecho de alumnos totalmente participativos en organizaciones grupales,*

sino que muchas veces la materia de por sí pues lo que dicta es que la mejor forma de darse es como siempre se ha dado: ir explicando los conceptos y aplicarlos a la práctica y ya está. (...) O sea, que lo cual quiere decir que los alumnos al final aprenden la asignatura. Entonces pues también por eso he decidido digo bueno, no voy a mover mucho esto, que está funcionando, vaya a que...". Esto es, por un lado se asume el carácter dinámico de la propia evolución de la asignatura, que se renueva periódicamente cada poco tiempo, renovación acerca de la cual el profesor debe estar atento para no quedar obsoleto. Pero por otro lado, se reconoce la eficacia del método considerado como vía noble para las decisiones didácticas, lo que fortalece la solidez de la cultura del contenido y su transmisión desde una generación de docentes a la siguiente. Lo fundamental es la constante puesta al día del contenido conceptual, renovación que no afecta tanto a los modos de desempeño docente.

A continuación, el sujeto comenta su experiencia paralela como docente en cursos de la Diputación y como ponente en diversos congresos, lo que, según manifiesta, le ha hecho superar el miedo escénico al enfrentarse a un grupo numeroso de alumnos.

Finalmente, la entrevista se acerca a su modo de acceso a la docencia, y si ésta respondía a algún tipo de planificación previa. El sujeto señala que su situación actual ha ido surgiendo, de forma que su identidad docente se ha ido construyendo a medida que nuevas oportunidades han ido apareciendo en el camino: *"Terminé la carrera, hice el proyecto de fin de carrera, mi director de proyecto me propuso hacer postgrado, me ofreció un contrato. De hecho yo primero hice la ingeniería técnica, estuve trabajando para la empresa, también para una empresa de Diputación que te acabo de comentar, estuve en una empresa programando y después en otra que daban cursos. Después mi director del proyecto de la técnica me ayudó, o sea, me ayudó, me incitó, me... cómo se dice... P- ¿Animó...? R- Me animó, exactamente, a hacer la superior, a hacer cuarto y quinto. Hice cuarto y quinto, hice el proyecto de la superior, me animó a hacer un postgrado. Bueno, también tenía proyectos, tenía contrato, bueno mientras no buscas trabajo aquí tienes un contrato. Estuve con contrato trabajando aquí, un contrato de proyecto. Después hice, o sea hice el master de postgrado, he hecho cursos de la Universidad, y después obtuve la beca. Poco a poco, en ese contrato pues ya me fui introduciendo en la investigación. Cuando empecé, claro ya empecé a hacer postgrado y ya a estar metido dentro en la investigación y en la docencia. Cuando ya obtuve la beca ya docencia e investigación a pares iguales, también investigación sobre la docencia... Realmente yo no lo fui buscando, ha ido surgiendo."*

Todo este itinerario muestra con claridad el proceso sucesivo de construcción de una identidad como docente universitario, que ha seguido una progresión creciente e ininterrumpida, hasta alcanzar su estatus actual, que el sujeto con conciencia y con deseos de continuidad. Sin embargo, no oculta su incertidumbre hacia el futuro: *"(...) y supongo yo que dentro de un tiempo pues ya se acabará esto porque no están saliendo más plazas ni nada. Entonces ya no sé dónde terminaré, o si hacer un posdoctoral, o... En fin, eso ya es lo que me llegue."*

Se aborda el papel de la formación docente, y el sujeto comenta su participación en el Plan de Formación de la UMA, el valor que ostenta, su satisfacción con el desarrollo, su compromiso de continuidad en el presente curso, y la necesidad para un docente de la renovación, incluso como preparación curricular de cara a un futuro incierto: *"P- Para no quedarse, como decías antes, treinta años... R- Exactamente, para evitar ese tipo de cosas. Y siempre es bueno ir refrescando en ese sentido y conociendo, adquiriendo actitudes a la hora de educar, a la hora de enseñar. Yo también hice el CAP, lo hice en su tiempo. O sea, siempre he estado interesado también en..., me gusta*

la docencia, me gusta la investigación. Lo que pasa es eso, que no sé dónde voy a terminar al final. Puede ser que la cosa cambie, que... Yo lo dudo mucho, pero bueno, quizá si no en esta Universidad, en otra, en otra de Andalucía, en otra."

4.2.2 Sujeto B

A diferencia del sujeto anterior, al sujeto B se le conocía con anterioridad a su elección para la entrevista. La procedencia académica era asimismo afín con la del entrevistador, lo que facilitó la toma de contacto y la comprensión del sentido de la conversación. La entrevista tuvo lugar en el aula 1.14 de la Facultad de Ciencias de la Educación que tuvimos a nuestra entera disposición, de acústica e iluminación escasas aunque suficientes. La entrevista fue grabada en audio, para lo cual contamos con el consentimiento informado del sujeto. Tras su finalización, fue íntegramente transcrita a texto, formato a partir del cual se extraen las citas pertinentes para ilustrar el presente informe.

Dadas las facilidades que acaban de aludirse, pudieron evitarse al inicio de la entrevista las cuestiones de acercamiento y "calentamiento" que se estimaron adecuadas para el sujeto A. Además, enseguida quedó en evidencia la distinta manera discursiva del actual sujeto. Así, frente al carácter más cortado, fragmentario y breve de respuesta del sujeto A, el sujeto B se extendió siempre en amplias consideraciones y extensas respuestas, con frecuencia completando y afianzando las ideas expuestas mediante diferentes verbalizaciones sucesivas, constantemente entreveradas con tomas de posición personales acerca de los temas tratados.

El inicio de la entrevista entró de lleno en las condiciones de acceso a la docencia por parte del sujeto, y el tipo de decisiones a que se vio enfrentado, en un margen muy escaso de tiempo. El sujeto rememoró así el comienzo del curso anterior, en el que se estrenó como docente universitario: *"Pues a ver, al principio los primeros días, miedo. Porque no sabes lo que te vas a encontrar. Claro, miedo. (...) Directamente pues te contratan y de una semana para otra te tienes que preparar un temario y tienes que exponerte a la situación de hablar en público con un montón de gente, porque claro, las clases con doscientas personas perfectamente. Y en principio pues miedo, inseguridad."*

Esta situación se describe como resultado del modo de acceso, que en el caso del sujeto B consistió en una bolsa de Profesorado Sustituto Interino. Se extiende en explicar la premura de tiempo con que fue llamado y la escasez del mismo para preparar su estreno docente: *"Eché la bolsa y al año cuando ya era una cosa que tenía olvidada, pues al año me llamaron. Y entonces claro, como te llaman de buenas a primeras, tampoco ni te acuerdas que estabas en la bolsa." "Exacto, me dijeron la materia concreta y el horario. Entonces me dijeron, mira que para el lunes que viene tienes que estar aquí dando clase."*

Recuerda esa semana como la rauda búsqueda de material: *"Una semana, no fue más. Entonces claro, me tuve que poner en contacto con (...), con el profesor que daba antes la asignatura, y ya él pues me facilitó el temario. Pero me facilitó algo, algo de lo que él tenía de su temario. Entonces me facilitó como dos o tres power point y tal. Entonces yo, también me recomendó libros, ya me miré la programación, y a partir de la programación pues ya me saqué mi temario. Pero claro, para elaborarme mi temario, pues biblioteca, tirar de libros, buscarme un poco la vida de cómo lo vas a hacer.".* Y los siguientes días como la rápida recomposición del material recopilado, en función de las necesidades concretas que el desarrollo de las clases iba planteando: *"Luego complementé, y conforme iba dando clase decía bueno, pues tengo que ampliar*

un poquito más esto porque se queda un poquito corto y demás. Entonces, iba un poco a contrarreloj. Y luego con las prácticas claro, en un principio pues primero miedo de la impresión de encontrarte tanta gente, luego es cómo voy yo a estar dos horas hablando aquí. Dos horas y luego al siguiente día, de un día para otro, o sea por la tarde preparándotelo todo lo que vas a contar al día siguiente. Y así, a contrarreloj."

Sus comentarios sobre las dificultades encontradas se extienden a otros aspectos, como los recursos materiales y tecnológicos, la disposición del mobiliario de aula que complica la formación de grupos, la falta de tiempo en el cambio entre clases para poder comprobar la viabilidad de los recursos de audio y vídeo, o la imposibilidad de cambiar a otra aula distinta de la adjudicada.

No obstante, a pesar de todos estos inconvenientes iniciales y su carácter de urgencia, los considera como una experiencia práctica importante sobre la que poder mejorar su desempeño docente: *"Tengo ya mi temario montado, las prácticas, sé cómo las voy a llevar a cabo, sé que tengo que quitar ciertas cosas, o hacerlas de otra manera. Yo creo que eso es aprendizaje durante..., de procesos. Durante el desarrollo de la asignatura pues he visto que hay muchas cosas que mejorar."*

Así expuesto, su acercamiento a la práctica docente aparece fuertemente teñido de independencia a la hora de la toma de decisiones. El profesor que daba la asignatura el año anterior aparece no tanto como un mentor objetivo o un tutor específico de un novel, sino como una guía o consulta a la que el sujeto puede acudir en busca de orientaciones concretas: *"No era mi tutor pero siempre es como que me guía bastante. Es decir, luego a la hora de hacer el examen, yo elaboré el examen, se lo pasé a él, él me lo revisó, me lo miró, me dijo ah pues yo quitaría esta pregunta, yo esta pregunta no la veo, o esta pregunta por aquí no, y entonces él me orientó en el sentido de cómo hacer un examen."*

El sujeto hace dos importantes menciones a la cultura interna de la institución y a cómo determina la actuación de los profesores noveles:

1. En primer lugar, la asignación docente, a la que considera como parte del funcionamiento departamental, pero que en realidad viene marcada por una organización jerárquica de los cometidos, que sólo forja la cultura académica propia, sino el estatus ahí atribuido a los connoisseurs: *"Y de hecho el departamento funciona un poco así, es decir los que llegaban últimos siempre vamos a los que llevan, los veteranos, los que llevan ya bastante tiempo, que son los que han dado la asignatura, saben cómo marcha, saben cómo va"*.

2. En segundo lugar, la manifestación de esa cultura en la forma de la programación a la que, al menos en teoría, deben ceñirse los recién llegados: *"O sea, realmente lo que te marca es la programación, tú tienes que hacer lo que te marque. La programación te dice que estos son los bloques temáticos. Entonces tú te tienes que ceñir a esos bloques temáticos. (...) Luego también cuando te ponen los criterios de evaluación, te ponen la metodología, ahí te dan pistas de lo que tú tienes que hacer. Hay cositas que puedes variar, pero está claro que te tienes que ceñir."*

Puesto que la socialización docente del sujeto no se había producido a través de una adscripción al departamento, la entrevista continuó sondeando sobre los orígenes de la formación docente previa. Éstos referentes fueron las prácticas que yo he dado, el CAP y oposiciones. Es que esos han sido mis referentes y mi... ya está. Luego lo que me dijo el profesor que daba antes la asignatura. Así pues, en este caso parecía darse una externalización de la formación docente con respecto a la influencia universitaria. Tampoco había formado parte de los planes de formación específicos para profesorado universitario, que es muy interesante y que debería darse antes de que un profesor novel entre.

Sin embargo, no eran éstos los únicos referentes. Al inquirir sobre su período de alumnado universitario, el sujeto reconoció haber estado atento a la valoración de aquellos componentes del desempeño docente que con posterioridad decidió emplear, o no: *"Ahí yo me he basado bastante. Como yo he vivido hay muchísima continuidad. Porque tal y como yo había visto que me habían dado las clases, pues yo me había quedado con, ay, me gusta lo que ha hecho este profesor y no me gusta para nada lo que ha hecho éste. Con lo cual yo he ido cogiendo las ideas o las metodologías de los profesores que me gustaban."* Teniendo en cuenta el intenso componente afectivo con que se vivencia la relación de enseñanza en tanto que alumno, resulta lógico que uno de estos aspectos que el sujeto priorice sea el referente a la motivación: *"Entonces yo he intentado como bueno, voy a hacer lo mismo porque realmente me parece lo más adecuado para que un alumno esté a gusto y de verdad tenga ganas de aprender. Porque es que si vienes a una clase ya de primeras mal, o vienes con la predisposición de no me van a gustar las clases, esto es un aburrimiento, pues siempre intenté en la medida de lo posible y de mi competencia hacer las clases lo más dinámicas posible, lo más amena, que hablásemos todos, que fuera una clase participativa, fomentar un pensamiento crítico, que cada uno sacara sus propias conclusiones"*. Y añade la cantidad de dinámicas de grupo realizadas en Psicología como una preparación que tuvo en cuenta de cara a su acción docente.

Y continúa explicando algunas actuaciones concretas para ilustrar aspectos sobre los que ha decidido no mantener la continuidad: *"Un ejemplo claro, que te lean un power point, a mí eso me fastidiaba. O sea, que me lean. Yo sé leer. Yo me voy a mi casa y me leo el power point y ya está, y no pierdo mi tiempo en ir a que me cuenten la lectura entera del power point. Entonces por ejemplo, eso es algo muy claro, entonces yo digo, yo me lo tengo que preparar de manera que yo les cuente las cosas, no leerlo, porque es que leerlo se aburren."* *"Muchos profesores que trabajaban así. Otros no, otros ya empezaron, venga te tienes que leer, te doy la bibliografía, tú tienes que buscarte el temario, y ya empezó un poco así. Pero sobre todo al principio de carrera, claro porque se ha ido instaurando ¿no? poco a poco, a principio de carrera era todo, vamos, transmisión de conocimiento unidireccional, el profesor habla, tú copias, y ya luego le reproduces en el examen lo mismo que él te ha dicho. Es que así no se aprende. Es que no llega a calar en el alumno. Realmente estás reproduciendo lo que te está contando."*

Insiste en la atención prestada a *"todas las experiencias, yo creo que todas las experiencias que se tienen a lo largo de la escolaridad nos sirven. Y más las recientes de la Universidad"*, estableciendo así una relación continua entre la formación previa recibida, las experiencias personales de enseñanza-aprendizaje y la puesta en práctica posterior como docente, señalando cómo esa atención es especialmente patente en el caso de un docente principiante. Resume esta actitud como la característica del profesor novel: *"Yo creo que, a ver, el ser novel hace que estés despierto."*, y apunta al riesgo inherente a dejar tal estado de alerta conforme se gana en experiencia: *"Hace que tengas que estar muy despierto, que como tienes mucha curiosidad y tienes muchas ganas de dar y de ofrecer a tus alumnos, y es nuevo todo para ti, quieres hacerlo muy bien. Entonces conforme, yo creo que conforme pasa el tiempo hay profesores, no todos ¿eh? no se puede hablar ni generalizar nunca, pero hay profesores que se relajan. Y que ya tienen su temario y que no les gusta innovar ni les gusta mejorar sus clases, porque se acomodan a lo cómodo. Ya tengo mis clases preparadas, las tengo de esta manera y voy a seguir dándolas así porque me ha ido bien."*

Y la entrevista se encamina a su fin con el sujeto exponiendo su visión social de la enseñanza como una transmisión de aquello bueno recibido *"Por experiencias*

previas, (...) cojo de aquí, cojo de allí y todo lo que me han ido formando pues lo, luego se reproduce en las clases, no sé. Es una forma de transmitir lo que me han ofrecido a mí ¿no? Y me he quedado con lo bueno.". Al tiempo que expresa la finalidad que aspira alcanzar en su alumnado, que adquieran la capacidad de construir y desarrollar su propio conocimiento de una forma reflexiva y crítica: *"Es que el conocimiento ya está ahí, el conocimiento lo tenemos. El conocimiento hay que analizarlo. Es decir, ya con Internet, gracias a las nuevas tecnologías, gracias... tenemos la base del conocimiento, la tenemos. Lo que hay que hacer es transmitirlo, pero que la... que los alumnos y alumnas puedan sacar ese conocimiento y lo que he comentado antes, tener un pensamiento crítico, sacar su propio conocimiento. Que no es ya reproducción de lo que tú dices, el profesor, y el alumno copiando, ay que se me escapa una letra. No, ya está todo colgado en el campus, ya lo tienen todo ahí, y no hay que estar copiando. Hay que estar atento, y hay que estar pensando en lo que te están contando. Para tú ya sacar tus propias conclusiones y tu propio conocimiento. Que es muy diferente".*

4.3 Contraste o convergencia

Una vez expuestos los relatos-análisis de ambas entrevistas de forma individualizada, es oportuno detenernos en una perspectiva conjunta que ponga en relación lo expresado por ambos sujetos, con las categorías desarrolladas en el marco teórico.

El foco que centraba la presente investigación atendía a la influencia que la socialización académica previa tenía sobre los docentes universitarios noveles. Ambos casos han verificado la hipótesis propuesta, en el sentido de que el historial como alumnos de los dos sujetos determina su desempeño docente. Algunas matizaciones, sin embargo, pueden ser señaladas. A lo largo de las conversaciones, este desempeño docente es entendido en un sentido amplio, y sus respuestas sobre este factor pueden agruparse en torno a los siguientes aspectos: Actitud psicológica frente a la ejecución en el aula; respuesta efectiva ante la percepción inicial; manifestación de la socialización académica previa como extracción de recursos; carácter atribuido a la cultura académica de origen: sentido de adscripción a la institución y eventual carácter de continuidad; organización curricular: y decisiones metodológicas. Veámoslos con algún detalle:

1. Actitud psicológica frente a la ejecución en el aula. Este rótulo genérico incluye, como primer factor de percepción, el miedo escénico. Una actitud próxima a la metáfora del aula como lugar de representación, en el que el docente ejercita una suerte de espectáculo en el que ha de lograr no sólo la atención de la audiencia, sino la participación del público en la *performance* desarrollada, lo que supone una especial comunión en la que la puesta en escena es considerada como un acto común. Esto significa que, independientemente del propio valor educativo de la práctica de aula, para los docentes noveles supone además el ejercicio de una puesta a disposición pública de la personalidad, en la que su identidad propia como docentes es sometida a escrutinio. Esto puede suponer distintos niveles de estrés ante la asunción de tal responsabilidad, y remite directamente a la idea de la confianza con que cada individuo la aborde, con la autopercepción de eficacia y el correspondiente nivel de autoestima. El dominio de los recursos, o la experiencia previa se muestran como los principales indicadores que marcan la diferencia.

De este modo, mientras que el sujeto A valora su experiencia docente dando cursos en Diputación como un aprendizaje práctico mediante el que superar el miedo escénico: *"No, yo no. Yo he estado ya dando, he estado dando cursos en Diputación, estuve trabajando hace tiempo (...) y realmente el miedo escénico ya se supera";* en

cambio el sujeto B relaciona su temor al ejercicio práctico con la repentina inmersión en una realidad para la que no se siente dispuesto: *"En principio pues miedo, inseguridad". "Llegas superperdido"*. Ambos señalan como un elemento significativo el elevado número de alumnos, pero mientras que el sujeto A lo menciona señalando el número como un elemento más de la responsabilidad asumida; *"Pues creo que son el máximo marcado por las especificaciones de Bolonia de sesenta y sesenta. O sea hay creo que son ciento veinte"*; es por el contrario el sujeto B quien, en consecuencia con la línea de percepción que mantiene, atribuye a la masificación del aula un carácter añadido de preocupación personal. Y no sólo en relación al número de alumnos, sino también a la edad de los mismos: *"...me gustó mucho porque aunque eran mayores, o sea yo dije, uf, me tengo que..."*, *"...en realidad, mucho más mayores"*, y al hecho de que una gran parte de ese alumnado ya estuviesen a su vez ejerciendo la docencia en centros educativos: *"Luego había gente que está trabajando en centros educativos, con lo cual tiene práctica mucho... tiene a la mano los planes que se están haciendo en los centros y demás. Es decir, que quizá lo que yo les contara en teoría, ellos en la práctica lo están viendo"*. Desde su punto de vista, tanto su capacitación pedagógica como el dominio y la actualización de los contenidos impartidos, deben ser especialmente cuidados ante tal tipo de audiencia.

2. Respuesta efectiva ante la percepción inicial. El carácter fundamental que caracteriza al profesorado novel es la inmersión en una realidad novedosa, en ocasiones no del todo desconocida, pero a la que se ven enfrentados con aquellos recursos de que disponen. Este arsenal de recursos a veces puede revelarse como insuficiente o inadecuado ante las cambiantes situaciones que suceden en la práctica cotidiana del aula. Enfrentar la realidad cotidiana del aula de nuestros sujetos mediante técnicas de observación excedía los objetivos con los que la presente investigación fue diseñada, pero las entrevistas sí permitieron conocer los mecanismos de respuesta de ambos sujetos frente a las percepciones anteriormente expuestas.

Para el sujeto A, la norma es la continuidad: en un estado de serenidad frente a la exposición pública, la tensión ante su desempeño no se ve amenazada por condicionantes a los que no pueda hacer frente con el empleo de los instrumentos que su experiencia previa, la colaboración de su tutor y su inserción en el organigrama del departamento ponen a su disposición, tal como quedará expuesto en los puntos siguientes. La cuestión a retener ahora acerca del sujeto A es la continuidad entre la confianza sobre su autoestima ante el desempeño, y el desempeño mismo. En cambio, por lo que hace al sujeto B, su actitud psicológica de partida es mucho más problemática, tal como se ha señalado en el punto anterior. Su mecanismo de afrontamiento le permite asumir las dificultades como retos a superar: *"Entonces claro, para mí eso era un reto, y hacía que todavía me tuviese que preparar las clases mucho mejor. Pero yo creo que así es como avanza todo. Es decir, que sin relajarse y viendo que, bueno, que es siempre un reto y tengo que superarlo, y tengo que mejorar esto"*. Esta idea se extiende tanto a la preparación de las clases en una situación de premura de tiempo, a lo que se aludirá con posterioridad, como al afianzamiento del sentido de identidad docente, enfrentado a un auditorio que, como se ha hecho mención, era de mayor edad, y además "experto" en los ámbitos objeto de la asignatura impartida. El carácter tradicional del docente como "enseñante" se ve así enfrentado a un juego de espejos en el que la evaluación se convierte en un diálogo circular entre el docente novato y su alumnado experto, en el que todos se ven impelidos al aprendizaje mutuo, en una situación que se podría denominar de "modelado total".

3. Manifestación de la socialización académica previa como extracción de recursos. La práctica docente constituye la piedra de toque donde se manifiestan los

condicionantes previos, los procesos de formación, la reflexión sobre el desempeño y los efectos de la cultura académica en que se han visto inmersos los docentes noveles. Dicha cultura no resulta explícitamente definida por los sujetos entrevistados; no se pretendió tampoco una conceptualización de la misma, sino que se procuró la emergencia de sus efectos en los distintos ámbitos que caracterizaban el desempeño de ambos sujetos, desde las percepciones subjetivas sobre las propias capacidades, la reflexión en torno a la formación necesaria o los modos concretos de efectuar la práctica docente mediante el manejo del currículum o las decisiones metodológicas. El resultado de todo este proceso impregna los diferentes apartados en que ahora se está analizando los datos extraídos de las entrevistas. Los efectos de las respectivas culturas académicas, como se comentará más tarde, se manifestaron con preferencia para nuestros sujetos en dos facetas determinadas: el sentido de pertenencia a la comunidad académico-departamental como elemento de continuidad profesional, y las decisiones sobre didácticas concretas, referidas al empleo de determinadas metodologías. De hecho, esta preocupación por los elementos didácticos se mantuvo presente a lo largo de ambas conversaciones, entendiéndose la manifestación de las culturas respectivas como almacenes de recursos de donde extraer el instrumental profesional del docente. Y no únicamente recursos materiales o conceptuales: la función desempeñada por tutores o profesores guía, respectivamente a los casos de los sujetos A y B, puede considerarse incluida dentro de esta disponibilidad de recursos, como recursos personales.

Ambos sujetos extienden tal adscripción didáctica hacia ámbitos no estrictamente académicos, lo que amplía significativamente las opciones a disposición de los entrevistados, quienes de este modo amplían los límites de su socialización académica a distintas situaciones, tenidas en cuenta por los autores en el marco teórico sólo de un modo periférico (Blaxter *et al.*, 2008; Joram y Gabrielle, 1998). Este es el caso de la asistencia a cursos y congresos por parte del sujeto A: *"También en la actividad investigadora vamos a muchos congresos, exponemos nuestros trabajos delante de mucho público, en inglés, en español, en francés, y realmente el miedo escénico ya se supera"*; o la referencia a cursos y oposiciones por parte del sujeto B. En definitiva, se produce una extensión de la experiencia previa fuera de los muros de la escolaridad y de la universidad, en tanto sistema. Pero esta extensión es asimilada en un plano de igualdad por los sujetos como conformadora de su experiencia vital y docente.

Resulta igualmente llamativa la mención realizada por el sujeto B acerca de la experiencia proporcionada por las distintas actividades de aula y por la presentación de trabajos en clase en su período de alumnado: *"De otras clases. Claro, de otras clases que yo he tenido en Psicología, que hemos hecho muchas dinámicas de grupo. También luego estaba cursando a la vez que estaba dando clase, estaba con un máster. También las clases del máster a mi me han servido de mucho, porque yo veía cómo se organizaba la clase y entonces también me ha servido como base para ver cómo tengo yo que realizarlas, que llevarlas a cabo"*. Este comentario debería incitar a la reflexión acerca de la proyección que pueden tener las actividades que se desarrollan en las diversas asignaturas, y cómo sus efectos pueden extenderse mucho más allá de la mera presentación de una actividad concreta de manera puntual con vistas a su eventual evaluación.

4. Carácter atribuido a la cultura académica de origen. Para ambos sujetos, la pertenencia a la cultura universitaria es reconocida como fundamental, y ambos la integran como un eje de continuidad en su desempeño. Los matices diferenciadores provienen de los distintos modos de acceso a la función docente y de la identidad de disciplinas entre su período de alumnos y docentes. Para el sujeto A, la continuidad es manifiesta: *"Sí, sí, en principio además, es una asignatura que es un lenguaje que yo di*

en la carrera, y apenas que estudie un poco pues ya lo llevo bien (...) Por lo pronto sí, lo mismo el año que viene me toca algo que no sea tan afín, pero por lo pronto sí" "Hay otras asignaturas más adecuadas al tema de mi tesis, pero bueno, está más o menos relacionado". Su relación con el tutor, con quien comparte la impartición de la asignatura, se muestra en los mismos términos de continuidad. Su visión de la cultura de origen no es conflictiva, pues su integración se ha producido de un modo natural, de tal modo que no le ha sido preciso la puesta en cuestión de los presupuestos o planteamientos sobre los que se sustenta. Sus frecuentes referencias a la adscripción a un "método" -incluso revelado en términos de seguimiento expreso de un algoritmo, en consonancia con el carácter manifiesto de ciencia "pura" propio de la disciplina- vienen siempre acompañadas de la expresión de *utilidad* de tal método, bien sea como mecanismo propedéutico, bien sea como caracterizador del principio de parsimonia que proporciona al razonamiento matemático la elegancia que se le atribuye, o bien como facilitador empírico de la comprensión y estudio por parte del alumnado, quienes se ven de este modo libres de agregados críticos sobre un material que se les facilita en la forma de datos. Lo que desde el punto de vista de la cultura académica del sujeto A se considera como parte del cumplimiento de los objetivos.

El sujeto B, por su parte, ha debido realizar un esfuerzo de aproximación por analogía entre disciplinas, basándose en un cierto *aire de familia* que *facilita las cosas*. La reflexión ulterior nos llevaría a considerar la nitidez entre los diversos perfiles disciplinarios, o bien la permeabilidad y circularidad propia de las ciencias sociales (Pérez Gómez, 1978). Esto no obstante, para el profesor novel B le supone el acercamiento a un universo epistemológico vecino, que quiebra de algún modo la sensación de continuidad que para el sujeto A ha sido tan fluida. Para B, el énfasis en la búsqueda de recursos y, consecuentemente, la identificación de la cultura académica como la disponibilidad de un instrumental didáctico específico al que se hace preciso acceder, se hace más evidente y necesaria.

5. Sentido de adscripción a la institución: eventual carácter de continuidad. Someramente indicado en el apartado anterior, la socialización académica se presenta inmersa en un contexto institucional del cual los sujetos forman parte, y que éstos aceptan o modifican en un proceso de reflexión sobre su propia práctica, que ocurre en la experiencia de ambos entrevistados. Para el sujeto A, su pertenencia a la institución mediante la relación becaria conforma una faceta identitaria de la cual la adscripción administrativa es apenas un símbolo, desarrollado históricamente en un proceso de inmersión progresiva: "*Hice cuarto y quinto, hice el proyecto de la superior (...) hice el máster de postgrado, he hecho cursos de la Universidad, y después obtuve la beca. Poco a poco, en ese contrato pues ya me fui introduciendo en la investigación (...) Realmente yo no lo fui buscando, ha ido surgiendo*". Todo el relato del sujeto A es el reflejo de una persona que está desarrollando una continuada carrera profesional mediante el seguimiento de las fases legal y administrativamente preestablecidas, y en donde el paso de una a otra se ha ido operando con una fluidez y naturalidad que no remite a la puesta en cuestión de los presupuestos en que se basa tal desarrollo. Esto es, remite a la idea de una persona integrada en el sistema, que acepta las reglas de juego de la institución y las opciones de desarrollo profesional que ésta pone a su disposición. Las reticencias que en su caso, el sujeto A pone a las innovaciones que pudieran modificar el carácter *fuerte* del método de trabajo establecido, su integración en el departamento, y la adhesión al trabajo previo desarrollado por su tutor refuerzan esta idea de pertenencia, de modo que el sentido de su adscripción a la institución universitaria reviste un carácter de clara continuidad con su simbología y procedimientos.

En contraste, el sujeto B, aun sintiendo igualmente su vinculación a la institución, ésta se muestra más débil. La disciplina de origen y aquella en la que efectivamente se desarrolla la docencia guardan entre sí un carácter de parentesco que, como se ha indicado, precisa de efectuar las necesarias traducciones y los correspondientes esfuerzos de aclimatación. A la fragilidad propia del docente universitario novel, el sujeto B debe añadir un cúmulo de fragilidades añadidas que, no obstante, afronta con entereza -el carácter de *reto* al que alude con tanta recurrencia en su discurso-. De esta manera, su adscripción departamental es menos sólida que para el sujeto A, y, de tener continuidad, se plantea con un perfil más legalista y administrativo, como el cumplimiento de una norma que le sitúa en una *tribu* próxima, aunque distinta, a aquella en la que se forjó su socialización académica inicial, con unos usos y un lenguaje que han de requerir ciertos aprendizajes nuevos. Para localizar el punto en el que el sujeto B encuentra su punto de anclaje con la institución, hemos de ascender en el organigrama universitario y prescindir de adhesiones departamentales concretas, para encontrar en la actividad docente como eje de la función desempeñada, la inserción de B en el entramado de la Universidad. Su adscripción atiende entonces en lugar de a la cultura disciplinar, más bien a la cultura institucional de modo difuso, y de forma más concreta a la cultura de la profesión académica (Austin, 1992): *"Porque me está gustando mucho, el trato con el alumnado, el dar clase, el tener que preparármelo. No sé, una forma... es interesante. Y además, me gusta mi trabajo, que es muy difícil que guste un trabajo, es muy difícil"*.

6. Organización curricular. Por lo que a este apartado se refiere, ambos sujetos coinciden en primer lugar, en la rigidez de la asignación docente, antes incluso de entrar en considerar otros puntos curriculares. Sujeto A: *"Sí bueno, cuando se hace la asignación docente se va eligiendo desde quien primero elige, que son los catedráticos, y al final pues terminan los becarios, los sustitutos interinos..."*. Sujeto B: *"Exacto, me dijeron la materia concreta, y el horario. Entonces me dijeron, mira que para el lunes que viene tienes que estar aquí dando clase"*. Asimismo, ambos sujetos coinciden en que la *programación*, en sus respectivas áreas, condiciona y determina la actividad a desarrollar. El sujeto A lo explicita mediante la apelación al seguimiento de la enseñanza del método, que impregna todas las decisiones curriculares. El sujeto B es más explícito en este aspecto: *"O sea, realmente lo que te marca es la programación, tú tienes que hacer lo que se te marque. La programación dice que estos son los bloques temáticos. En realidad no te dicen el orden, por eso yo a lo mejor el orden de los bloques temáticos lo cambié, porque para mi era más coherente empezar con... por la legislación, en fin. Me gustó más esa reestructuración. Pero te tienes que ceñir a la programación que te den. Luego también cuando te ponen los criterios de evaluación, te ponen la metodología, ahí te dan pistas de lo que tú tienes que hacer. Hay cositas que puedes variar, pero está claro que te tienes que ceñir"*.

Existe en consecuencia una común consideración de la organización curricular, y de la programación, como un constructo normativo situado sobre la cabeza del docente, que regula su actuación y que sostiene el andamiaje cultural, proporcionando coherencia reguladora a los usos que se manifiestan en la práctica, de una forma jurídicamente legitimada. Un lugar en el que los particulares apenas si pueden realizar retoques.

7. Decisiones metodológicas. La principal divergencia entre ambos entrevistados proviene de la consideración que atribuyen a la innovación como cambio sobre los modos didácticos recibidos. Ello supone un posicionamiento de valor, un juicio sobre la validez de las prácticas, que enlaza con el modelo de alumno al que ambos aspiran a formar. Mientras que el sujeto A defiende la *utilidad* de la enseñanza del método del modo heredado, por los motivos expuestos anteriormente (valor propedéutico, beneficio

para el alumno, etc.), el sujeto B en cambio propugna el fomento del pensamiento crítico y autónomo entre sus alumnos. Tal vez sea ésta la faceta en la que la usual distinción cultural entre disciplinas se muestre de forma más diáfana, en relación con el valor de uso de los conocimientos respectivos. La innovación, para A, no debe afectar al núcleo profundo de los contenidos: *"Muchas veces la materia de por sí pues lo que dicta es que la mejor forma de darse es como siempre se ha dado: ir explicando los conceptos y aplicarlos a la práctica, y ya está" "Entonces pues también por eso he decidido, digo bueno, no voy a mover mucho esto, que está funcionando, vaya a que..."*. Y aceptando la innovación docente como una serie de procedimientos útiles en orden a fomentar la *motivación* entre los alumnos, prefiriendo en este sentido los trabajos en grupo, el modelado entre iguales o el aprendizaje por proyectos, y en todo caso, siempre para el desarrollo de las actividades prácticas de aplicación, posteriores a la exposición teórica de los contenidos.

Por su parte, el sujeto B se muestra mucho más flexible, y mucho más crítico a la hora de seguir la metodología que recibió como alumno. Su voluntad de servirse de aquellos métodos que uniesen junto a su efectividad didáctica la capacidad de hacer sentir bien, refleja la idea de que la motivación no es para él tanto un factor que se promueve externamente, como un elemento intrínseco a la relación de enseñanza-aprendizaje. Agrupaciones flexibles, diversidad de recursos tecnológicos, trabajo en grupos, debates, etc. son mencionados como opciones metodológicas por B, junto con las dificultades encontradas en el aula a la hora de hacerlas efectivas. Es interesante constatar cómo el término "innovación" no fue mencionado por el sujeto B en sus declaraciones, a pesar de lo cual sus realizaciones sí reflejaban su preocupación por poner en práctica tal concepto. Lo más sintomático es la finalidad pretendida con tales actuaciones, en consonancia con el carácter propio de la disciplina, o cuando menos con una visión determinada de ella: *"Que los alumnos y alumnas puedan sacar ese conocimiento. Y lo que he comentado antes, tener un pensamiento crítico (...) Para tú ya sacar tus propias conclusiones y tu propio conocimiento"*.

Por otra parte, y tras los comentarios precedentes sobre estas siete áreas de análisis que han emergido en las entrevistas realizadas, hay algunos otros puntos de interés que se desarrollan a continuación.

Así, acerca de la influencia del proceso de Bolonia, y su posicionamiento al respecto, ninguno de ambos sujetos manifiesta verse impelido a modificar sus ideas previas por la nueva situación. La preocupación principal para ambos es el desempeño práctico en el aula, y en este sentido, Bolonia aparece como una cúpula estructural percibida aún como lejana. Ambos enfatizan más bien la insistencia normativa en centrarse en el aprendizaje del alumno y en un cierto cambio de mentalidad, tal como señala el sujeto B: *"Entonces, tal y como es la metodología del Plan de Bolonia lo está enfatizando, yo creo que sí va a favorecer un poco ese pensamiento crítico, pero antes yo por ejemplo las clases que he tenido, no", y "O sea, el Plan de Bolonia enfatiza mucho pues que el papel activo del alumnado, que no todo se les dé hecho, que hagan muchas prácticas, que... yo eso intenté tenerlo en cuenta en mis clases, ya de primeras"*. El sujeto A, por su parte, encuentra que la realidad a pie de aula en la práctica cotidiano no necesariamente puede seguir los planteamientos normativos emanados de Europa, y que los hábitos adquiridos es posible que tengan un carácter persistente: *"Sí, ya te digo, yo es que tengo la suerte de que el coordinador, mi compañero y el que ya lleva unos cuantos años, está también muy metido en estos temas de innovación, de hacerlo todo conforme a las reglas de Bolonia y eso. Puede ser que el año que viene me toque dar prácticas o me toque dar una asignatura y coordinarme con un profesor que lleve ya*

cuarenta años dando una asignatura de informática de la misma forma, los cuales existen".

El papel cumplido por Bolonia adquiere su perfil más visible en el tema de las competencias, que suscita en ambos actitudes críticas. En particular, el sujeto A: *"Yo te voy a decir, yo no sé si el hecho de que te dije que preguntaras eso, porque yo pregunté en los cursos de formación de profesorado novel, cuando terminaron los cursos, el primer año y el segundo año, yo fui el único que preguntó en la última clase "todavía no me he enterado lo que son las competencias". Eso después de dos fases de formación del profesorado. Realmente no sé si es... Sé lo que son las competencias. O sea, un alumno adquiere una competencia a la hora de poder desarrollar unos conocimientos, unas actitudes, una práctica, o sea, a la hora de poder desarrollarla adquiere esa competencia. Ahora, cómo se evalúan las competencias, todo lo que hay en torno a las competencias, eso es lo que realmente no entiendo, cómo se organiza todo el plan éste en torno a las competencias, y en qué se diferencian las competencias a lo que había antes. O sea, es que realmente, o por lo menos en informática a lo mejor no está tan diferenciado".* Continúa dudando sobre su aplicabilidad en el ámbito específico de su propia disciplina: *"Entonces por eso yo no lo entiendo tan bien, por eso siempre decía yo bueno, y al final qué, esto.... Quizás para otra materia sí, el giro de Bolonia o el giro hacia las competencias sí que tenga más sentido. Pero en cuanto a esto no sé".* Para finalmente acabar reconociendo su incredulidad, comparando el tema de las competencias con un juego de palabras: *"Es que no sé, es que ya son cosas de pura gramática. O sea, para alcanzar una competencia son necesarios cumplir estos cinco objetivos, por lo tanto un objetivo no es lo mismo que una competencia. Sin embargo nuestro objetivo es adquirir la competencia. Me lía, no llego a entender eso, o es que eso no está muy bien formulado. La cuestión es que siempre lo he preguntado y nunca me lo han..."*

De un modo semejante, el sujeto B critica el concepto de competencias. Primero alude a la dificultad de su evaluación: *"En realidad es una capacidad. Ahora, todo se mide en términos de competencias. El currículum, nos pide que tengamos una serie de competencias, para todo. A los alumnos los evalúan de competencias. Y competencias en realidad, yo lo comenté en mis clases, algunas se podrán evaluar y otras no. Porque competencia, la que había de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida, esa es una competencia de que tú... es algo muy longitudinal, tú eso cómo lo mides, o cómo lo evaluas. Bueno, venga, al final de la vida ¿no? cuando tengas ochenta años, a ver si tienes esa competencia ¿no? de aprendizaje autónomo. Entonces, es un concepto muy complejo, muy amplio y abstracto".* Y a continuación lo considera un modo de homogeneizar para establecer clasificaciones entre países: *"Le han intentado poner un nombre. Y están intentando eso, operativizarlo para luego evaluarlo y para poder comparar por países. Es que no queda otra, es para compararnos por países, para que se homogeneice la enseñanza. Ya está, o sea no... pero bueno. No sé, tienen que evaluarlo todo y ahora quieren sacar unos indicadores para compararnos por países, cuando no tienen en cuenta que cada país tiene un contexto sociocultural diferente. Es decir, que un país vaya mal en competencias, en una determinada competencia no quiere decir que en otra... es que, es un poco, es muy relativo, porque se quiere comparar por países sin tener en cuenta un análisis del contexto. No es lo mismo ni el clima ni... nada, no es lo mismo. No es lo mismo, entonces algunos niños tendrán competencia más en lengua, matemáticas, en literatura y en matemáticas porque están encerrados todo el día y están estudiando, ejemplo Finlandia ¿vale? y es su clima, favorece que estén estudiando. Pero a lo mejor la competencia para aprender, aprender a aprender o aprender de forma autónoma, como no están tan en la calle, o*

no están tan relacionados con otros medios, esos niños a lo mejor no tienen tanta competencia en eso".

Haciendo algunas consideraciones de conjunto sobre ambas entrevistas, se aprecia en ambos sujetos una actitud psicológica de responsabilidad hacia la tarea desarrollada con profesionalismo. Resulta patente la voluntad por desempeñar sus tareas del mejor modo posible, lo que se manifiesta no sólo en sus propias declaraciones textuales, sino en la pasión puesta en juego cuando se explican las situaciones. Una pasión de responsabilidad que resulta especialmente patente cuando el desempeño se ve obstaculizado por problemas de organización o de tiempo, y es preciso hacer frente a las obligaciones con preparación escasa y a contrarreloj, tal como es el caso del sujeto B. En lugar de constituirse en elementos incapacitantes, las dificultades actúan como resortes que estimulan el sentido de responsabilidad. Esto remite a la idea que el sujeto expresa como de estado de alerta de los noveles. Un estado de alerta que la experiencia profesional a largo plazo puede correr el riesgo de ir coartando.

Ahora bien, este sentido de la responsabilidad, y la conciencia reflexiva que supone, no podrían darse sin el ejercicio de un valor que ambos sujetos desarrollan: la reflexión sobre la práctica. La reflexión acerca del propio desempeño docente constituye un terreno de largo arraigo entre los caracteres de innovación en los docentes de centros educativos, pero en el caso de los profesores noveles supone un mecanismo de impulso hacia la mejora de la práctica. No en vano el estudio de Kane, Sandretto y Heath (2004) lo sitúan en el centro de las cualidades del desempeño docente.

Sin embargo, los perfiles adoptados en este proceso de reflexión sobre la práctica presentan caracteres diferenciados en ambos sujetos, y estas diferencias apuntan directamente a la socialización previa inmediata. Para el sujeto A, que accede a la docencia desde una beca predoctoral, con una línea profesional de continuidad ininterrumpida y contacto continuo en la dinámica de funcionamiento de su departamento, se beneficia de una estrecha tutorización a través de un mentor experimentado en la asignatura que imparte, con el que colabora, cuya metodología sigue, y con el que comparte el desarrollo de la asignatura. De este modo, el sujeto A se encuentra "protegido" por la institución, integrado en la cultura académica y a resguardo de las incertidumbres propias de un trabajo en solitario. Su socialización previa no sólo es para él determinante en cuanto al seguimiento de la programación o la metodología, sino que él mismo se encuentra vinculado a esa cultura en la que está socializado, mediante una relación de pertenencia. Una relación de pertenencia, de adscripción institucional, que se solapa con los tipos de socialización en culturas académicas y disciplinarias a que se hizo referencia en el marco teórico, y que añade al preexistente vínculo sociológico un vínculo administrativo. Su socialización no es únicamente académica, sino organizacional. "Ser uno de los nuestros" es aquí equivalente a "formar parte de la plantilla". Los derechos subjetivos jurídicos derivados de su contrato incluyen la protección del grupo y el reconocimiento como miembro de una tribu. Efecto simbólico que el investigador pudo comprobar en las conversaciones previas para concertar la entrevista: la localización del sujeto se produjo en un laboratorio de uso comunitario para los becarios, y el trato dispensado hacia él por sus compañeros apuntaba en la línea de pertenencia antes aludida. Los comentarios laudatorios del propio sujeto hacia los miembros y estructura del departamento abundan en esta idea.

La situación del sujeto B es manifiestamente diferente. Su modo de acceso al cuerpo docente universitario es a través de una bolsa de trabajo para Profesores Sustitutos Interinos, y a partir de ahí su desempeño tiene mucho más en común con la actividad de un mercenario que con actividad reglada y organizada desde una instancia administrativa superior. No goza de acceso a formación, ni trae tras de sí una carrera de

inclusión en el departamento que le haga sentirse parte de un colectivo. Por tanto, la idea expresada largamente a través del marco teórico de este trabajo, aquella a la que los autores han prestado su atención, parece quebrar en este caso. No hay duda de que existe una socialización académica previa, pero si vemos de forma puntual en el tiempo a este sujeto B en su desempeño como novel, tal socialización presenta el quebrado perfil de una línea discontinua: no se encuentra directamente vinculada con el desempeño actual, sino que el sujeto ha de reconstruir, desde su pasado como alumno, un itinerario de adscripciones académicas que, a través de saltos en el tiempo y en las disciplinas, dote de sentido a su ejercicio actual como docente. El sujeto es aquí un extraño para quien las indicaciones del profesor que emplea como guía son meras sugerencias, y que en las conversaciones para concertar la entrevista no gozaba de despacho propio ni siquiera compartido.

¿Quiere esto decir que no es válida la hipótesis inicial de este trabajo, la existencia de una socialización académica que determine los modos de actuación de los docentes noveles? En absoluto, la hipótesis se cumple; tal como el marco teórico ha expuesto, toda acción docente se encuentra influida por las experiencias previas al modo como los diversos autores la han estudiado. Ahora bien, los modos de acceso a los cuerpos docentes universitarios ponen en funcionamiento distintas maneras de relaciones administrativas que tienen su correspondiente correlato en el modo de vivenciar la presencia y la actividad de los docentes noveles en el medio en el que se insertan. Y estos modos de vivenciarlo tienen efecto tanto a nivel personal como colectivo que se interrelacionan mutuamente. Ello implica que la "conformidad estratégica" mencionada por Lacey (1977) presente visos diferenciados según el estatus administrativo que presente el novel en la pirámide estratégica de la cultura institucional. Todo el desempeño de los profesores universitarios noveles, en último término, va a venir constituido por una aproximación profesional, construida desde la práctica (Zabalza, 2003), pero no existe un único medio de formar parte de ese medio, al menos en el estado actual de la legislación sobre universidades y de multiplicidad de vías de acceso a los cuerpos docentes universitarios.

Se mencionó anteriormente, al tratar acerca de los criterios de selección de la muestra de la investigación, cómo ésta se había realizado en función de las diferentes culturas académicas. Ya se ha visto que, en efecto, del desarrollo de las entrevistas realizadas se ponen en evidencia diferencias en cuanto al valor concedido a las cuestiones metodológicas y a la elección de sistemas de enseñanza, en estrecha dependencia con el carácter atribuido a los contenidos de la disciplina y a su eventual valor propedéutico (Gros y Román, 2004). Resulta común, en cambio, la constante atención por el aprendizaje del alumno (Bain, 2007) y la aceptación y afrontamiento de los temores iniciales (Escartín, 2008), propios del desempeño de profesores principiantes. Igualmente tienen validez los caracteres genéricos de los docentes noveles expuestos por Perrenoud (2004).

Pero, en atención a las consideraciones desarrolladas en los párrafos anteriores, quizá sería conveniente, de cara a futuras investigaciones, incluir el criterio del modo de acceso a los cuerpos universitarios docentes como elemento a tener en cuenta para precisar aún más la comprensión que tenemos de este colectivo.

4.4 Conclusiones

A modo de síntesis no exhaustiva, las ideas fundamentales que como conclusión se pueden extraer de la investigación realizada, si bien han quedado pormenorizadas en

los apartados previos, pueden resumirse de un modo muy esquemático y referencial en los siguientes puntos:

- El desempeño docente de los docentes universitarios noveles estudiados se encuentra determinado por la socialización académica previa en las culturas correspondientes a sus respectivas disciplinas de origen.

- La consideración que tienen estos noveles de su cultura académica de origen es un constructo emergente, que se explicita principalmente a través de una visión "didáctica": la cultura aparece como el conjunto de decisiones didácticas que los sujetos reproducen, o ponen en cuestión.

- El carácter de la cultura disciplinar tiene efectos en la flexibilidad de uso de las metodologías, en consonancia con el perfil rígido o crítico de las distintas disciplinas.

- Reconocen la influencia de su etapa como alumnos, pero esta influencia, considerando los recursos de los que echan mano, parece ser más relevante cuanto más próxima en el tiempo a su incorporación a la función docente.

- Es relacionada fundamentalmente desde el punto de vista didáctico, con los métodos didácticos puestos en juego, esto es, con un importante componente de empirismo.

- El contenido de la cultura profesional construida que conforma su desempeño, se extiende a facetas de experiencia vital y de aprendizaje docente no directamente relacionadas con la formación universitaria, abarcando con el mismo nivel de significación, ámbitos de pedagogía no formal.

- La influencia es tanto más "pacífica", no conflictiva, cuanto mayor es la continuidad disciplinar y la integración en la estructura departamental y simbólico-cultural.

- La preocupación por el desempeño práctico y los problemas de organización de aula son prioritarios con respecto a aspectos abstractos de la normativa aplicable.

- La categoría emergente más significativa que ha surgido en la presente investigación tiene que ver con los distintos modos de acceso a los cuerpos docentes universitarios, y la variedad de figuras jurídicas de profesor universitario. Este hecho viene a suponer la existencia de distintos tipos de relación con la institución, con la práctica, con el manejo de la experiencia previa, con la continuidad en el proceso de socialización docente y con la disponibilidad de recursos. Hasta tal punto se ha revelado importante esta categoría emergente, que viene a explicar la mayoría de las más relevantes diferencias observadas entre ambos sujetos, y, lo que es más importante a los efectos de los objetivos de la presente investigación, la distinta influencia que la socialización académica previa tiene en el desempeño docente de ambos sujetos. Especialmente en la percepción subjetiva de su situación concreta con respecto a la función docente, y en el apoyo con que podían contar por parte del departamento hacia su desempeño. El efecto fundamental va referido a la continuidad de la adscripción de los sujetos de un modo ininterrumpido a los órganos institucionales. Esta adscripción continua es la más estudiada por los autores consultados en el marco teórico. Sin embargo, la consideración de los distintos tipos de profesores universitarios según su modo de acceso puede arrojar luz para la comprensión de su problemática específica. En consecuencia sería adecuado interesarse por los docentes noveles que se incorporan a la universidad por una vía de acceso que prima el carácter "externo" de la procedencia, y desde ahí estudiar el hipotético cruce, choque o relaciones de culturas que pudiera producirse, en su caso.

Por último, y teniendo en cuenta el alcance de la presente investigación, sus límites de muy diversa índole, los hallazgos obtenidos y la reflexión sobre la práctica

realizada, se pueden señalar algunas sugerencias que de cara a investigaciones futuras que tuviesen un tema semejante al aquí expuesto, podrían abordarse:

- Solicitar una mejor conceptualización de las culturas académicas, afinando la distinción entre la disciplinar, profesional e institucional.
- Complementar la investigación con observaciones de aula.
- Ampliar el análisis de la socialización a la experiencia previa de los sujetos en cursos, congresos, oposiciones y otras situaciones didácticas.
- Ampliar la muestra aumentando el número de sujetos, e introduciendo varias culturas académicas distintas.
- Ampliar la muestra, teniendo en cuenta los diferentes modos de acceso a la docencia, de modo que cada uno de ellos tuviese representación.
- Concluir la investigación con el establecimiento de un grupo de discusión entre los sujetos participantes, que además del interés por el propio debate y por mejorar la comprensión de las distintas posiciones, pudiera constituir un foro de comunicación y aprendizaje mutuo.

De este modo, se llega al término de la investigación realizada, con la sensación de que el carácter espiral propio de la investigación cualitativa tiene la virtud de generar constantemente nuevos interrogantes que se van sumando a aquellos en los que tuvo su origen. Para otras aproximaciones a la explicación de los fenómenos, tal característica constituiría un defecto a evitar, pero desde el paradigma de investigación aquí seguido constituye, como queda indicado, una virtud. Es así puesto que el objetivo perseguido es la comprensión de situaciones, fenómenos y sujetos particulares y únicos. Y esa tentativa de comprensión se produce en un medio móvil, en un contexto cambiante, respecto de realidades contingentes, y a través de un sujeto, el investigador, que a su vez pone de sí una visión matizada por los entresijos de la personal subjetividad. La investigación no es tanto la obtención de una respuesta cuanto la vivencia del proceso de búsqueda. Sentirse parte de ese proceso y generar así nuevas preguntas es el objetivo último, el que convierte en un todo único a las tres partes implicadas: investigador, problema y proceso. Este trabajo que aquí finaliza ha cumplido con creces tal finalidad, sobrepasando las expectativas inicialmente planteadas, a través de las dificultades y las incertidumbres que su envergadura y la torpeza del autor pudieron oponerle, y que fueron enfrentadas merced a la confianza, los consejos y la orientación del Dr. Pérez Gómez, gracias a cuya dirección esta breve experiencia de investigación ha constituido un momento vital de aprendizaje imperecedero, sugestivo e intenso.

5 BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, A. (1997): On time and space: The contemporary relevance of the Chicago School. *Social Forces* 75 (4), 1149-1182.
- Álvarez Rojo, V. (et al.) (2004): *La enseñanza universitaria: planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.
- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (2004): *Sociología, capitalismo y democracia*. Madrid: Morata.
- Araújo, U. y Sastre, G. (coords.) (2008): *El aprendizaje basado en problemas: una nueva perspectiva en la enseñanza en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Arendt, H. (1997): *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Austin, A.D. (1992): Faculty Cultures. En B. Clark y G. Neave, *The Encyclopedia of Higher Education 3, Analytical Perspectives*. Oxford: Pergamon Press.

- Bain, K. (2007): *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat de València.
- Barnett, R. (2002): *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Girona: Pomares.
- Bautista Vallejo, J. M., Gata Amaya, M. y Mora Jauregui, B. (2003): La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-189.
- Becher, T. (2001): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Becker, H. S. (et al.) (1984): *Boys in white. Student culture in medical school*. London: Transaction.
- Benito, A. y Cruz, A. (coord.) (2005): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1979): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bermejo Barrera, J. C. (2009): *La fábrica de la ignorancia: la Universidad del "como si"*. Tres Cantos, Madrid: Akal.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2008): *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Bourdieu, P. (et. al) (1999): *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002): *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- Bustillos, G. (2005): *Técnicas participativas para la educación popular*. Madrid: Popular.
- Calle Velasco, M. J. (2004): El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 251-258.
- Cano, E. (2005): *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.
- Caro Muñoz, A. I. y Del Valle Pascual, J. M. (coords.) (2004): *Jornadas sobre el profesorado universitario laboral*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Cebrián, M. (1996): Formación para la docencia universitaria. En Rodríguez, S., Rotger, J. M. y Martínez, F. (coords.): *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria*. Barcelona: Cedec.
- Correa, J.M., Antúnez, I. y Vilchez, J.I. (coords.) (2005): *La formación del profesorado universitario: programa de equipos docentes de la Universidad de Sevilla, curso 2003-2004*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Day, C. (2006): *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Rijdt, C., Tiquet, E., Dochy, F. y Devolder, M. (2006): Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1084-1093.
- Delanty, G. (1998): The idea of the university in the global era: from knowledge as an end to the end of knowledge? *Social Epistemology* 12 (1), 3-25.
- Domingo, J. y Bolívar, A. (1996): Procesos del desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa. *Enseñanza*, 14, 17-39.
- Dubet, F. (1989): De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios sociológicos VII: 21*, 519-545.
- Duda, R. y Riley, P. (eds.) (1990): *Learning styles*. Nancy: Presses Universitaires.
- Erickson, F. (1989): Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. C.: *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

- Escartín Solanelles, J. (et al.) (2008): *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. Barcelona: Octaedro.
- Escribano, A. y Del Valle, A. (cords.) (2010): *El aprendizaje basado en problemas (ABP): una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Fernández Cruz, M. (1998): Ciclo de vida de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 52-57.
- Fernández Liria, C. y Serrano García, C. (2009): *El Plan Bolonia*. Madrid: Catarata.
- Finkel, D. (2008): *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de València.
- Flick, U. (2007): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1980): *Power/Knowledge Selected interviews and other writings 1972-1977*. Hassocks, Sussex: Harvester Press.
- Foucault, M. (1983): *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa.
- Gadamer, H. G. (1991): *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Paidós.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004): La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77.
- García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M. y Guardia González, S. (2005): La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- García Sánchez, J. N., Caso Fuerte, A., Fidalgo Redondo, R. y Arias Gundín, O. (2005): La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador. *Revista de Educación*, 337, 295-325.
- García Sevilla, J. (coord.) (2008): *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Geertz, C. (1994): *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gerholm, T. (1990): On tacit knowledge in Academia. *European Journal of Education* 25, 3. 263-271.
- Gewerc, A. (1996): Profesores universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional. *Enseñanza*, 14, 65-79.
- Gil Rodríguez, F. y García Saiz, M. (1996): *Grupos en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Gimeno Sacristán, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005): *La educación que aún es posible: ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (et al.) (2008): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González García, F. (et al.) (2000): *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Gordo, A. J. y Serrano, A. (coords) (2008): *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- Gros, B. y Romañá, T. (2004): *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989): *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.

- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Herbert, E. y Worthy, T. (2001): Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17 (8), 879-911.
- Hernández Pina, F. (et al.) (2005): *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Hijano del Río, M. (coord.) (2008): *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de experiencias*. Archidona: Aljibe.
- Husen, T. (1993): *Enciclopedia internacional de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Imbernón, F. (2000): Un nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- Joram, E. y Gabrielle, A. J. (1998): Pre-service teacher's prior beliefs: transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 175-191-
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2004): An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47 (3), 283-310.
- Kincheloe, J. L. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Knight, P. (2005): *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Kvale, S. (2011): *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lacey, C. (1977): *The socialization of teachers*. Suffolk: Methuen.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1995): *La vida en el laboratorio: la construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza.
- Leininger, M. (2005): Criterios de evaluación y crítica de los estudios de investigación cualitativa. En Morse, J. (ed.): *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985): *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- López Noguero, F. (2005): *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Lyotard, J.F. (1994): *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Manheim, H. (1982): *Investigación sociológica: filosofía y métodos*. Barcelona: Ceac.
- Manso Martínez, J. M. (1999): Profesionalización pedagógica del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 319-328.
- Margalef García, L. y Álvarez Méndez, J. M. (2005): La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Marín Díaz, V. (2004): *Las creencias del profesor universitario en el siglo XXI*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Martínez, M.A. (2004): *Investigar en docencia universitaria: redes de colaboración para el aprendizaje*. Alcoy: Marfil.
- Menéndez Paz, C. (2005): La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza /aprendizaje en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 43-62.

- Morse, J. (2005): La investigación cualitativa: ¿realidad o fantasía?. En Morse, J. (ed.): *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Alicante: Universidad de Alicante.
- MsWilliam, E. (2005): Unlearning pedagogy. *Journal of Learning Design*, 1 (1), 1-11.
- Murga Menoyo, M. A. y Quicios García, M. P. (coords.) (2006): *La reforma de la Universidad: cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid: Dykinson.
- Ovejero Bernal, A. (1988): *Psicología social de la Educación*. Barcelona: Herder.
- Palacios Picos, A. (2004): El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 197-205.
- Palomero Pescador, J. E. y Borrego Egidio, L. (2004): Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 23-40.
- Paredes, J. y De La Herrán, A. (coords.) (2010): *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- Pérez Gómez, A. I. (1978): *Las fronteras de la educación. Epistemología y ciencias de la educación*. Bilbao: Zero.
- Pérez Gómez, A.I. (1988): El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Pérez Gómez, A.I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. y Sola Fernández, M. (2004): *Investigación e innovación en la formación del profesorado*. San Salvador: Ministerio de Educación-AECI.
- Pérez Gómez, A. I. (2010): La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 171-177.
- Pérez Serrano, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perinat, A. (2004): *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (2001): La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 3, pp. 503-523.
- Perrenoud, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Popkewitz, T. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Prieto Navarro, L. (2007): *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Prieto Navarro, L. (2008): *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Readings, B. (1999): *The University in ruins*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Reason, P. y Rowan, J. (1981): *Human inquiry: a sourcebook of new paradigm research*. Chichester: John Wiley.
- Redondo López, C. (et al.) (2005): *Estudio del profesorado universitario gallego: flexibilidad temporal y espacial*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Ricoeur, P. (1996): *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

- Rodríguez y Rodríguez, E. (2006): La construcción de la educación superior europea. En M.A. Murga Menoyo y M.P. Quicios García (coords.), *La reforma de la universidad: cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid: Dykinson.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) (2004): *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Rué, J. (2007): *Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rumbo Arcas, B. (1998): *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sánchez González, M.P (coord.) (2010): *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Sancho, J. y Hernández, F. (1997): La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. *Revista de Educación*, 312, 81-110.
- Sandín Esteban, M. P. (2003): *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sanmartín Arce, R. (2003): *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.
- Schön, D. (1973): *Beyond the stable state*. New York: W.W. Norton.
- Sola Fernández, M. (2004): La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 91-105.
- Sotelo, I. (1987): Universidad y Política. En C. Lerena (ed.), *Educación y Sociología en España*. Madrid: Akal.
- Stake, R. E. (2010): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, P. J. (1976): An interpretation of the quantification debate in British geography. *Transactions of the Institute of British Geographers N.S.* 1, 2. 129-142.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO (1998): Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción. 9 de octubre de 1998. UNESCO: <http://www.unesco.org>.
- Valle López, J. M. (2010): El Proceso de Bolonia: un nuevo marco de aprendizaje para la educación superior, En J. Paredes y A. de la Herrán (coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- Valles, M. (2002): *Entrevistas cualitativas*. Colección Cuadernos Metodológicos nº 32. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vizcarro, C. (coord.) (2009): *Buenas prácticas en docencia y política universitarias*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Welch, A. (2002). The end of certainty? The academic profession and the challenge of change. *Comparative Education Review*, 42 (1), 1-14.
- Zabalza, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.