

La identidad profesional docente del profesorado novel universitario.**The professional identity of young university lecturers.****Ángela Martín-Gutiérrez****Jesús Conde-Jiménez****Cristina Mayor-Ruiz**

Universidad de Sevilla , España

Ángela Martín-Gutiérrez**Jesús Conde-Jiménez****Cristina Mayor-Ruiz**

Universidad de Sevilla, España

Resumen

En este artículo se presenta la experiencia de un equipo docente, ubicado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, constituido por tres profesores noveles junto con una profesora mentora, en el marco del programa de Formación de Noveles de dicha universidad. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plantea la necesidad de invertir tiempo y esfuerzo en el diseño y puesta en marcha de programas formativos dirigidos a la formación inicial del profesorado universitario, puesto que en los primeros años de experiencia en el ejercicio profesional es donde empieza a gestarse

Abstract

This article presents the experience of a teaching team, which is located in the Faculty of Education at the University of Seville. This team consists of three novice teachers and a teacher mentor, as part of the Training Program for Novice Teachers at this university. The European Higher Education Area (EHEA) noted the need to invest time and effort in the design and implementation of training programs aimed at initial teacher training college, because in the first years of experience in teaching practices is where they began to develop their own teaching identity. The general aim of this study is to detect which aspects made the construction

su propia identidad docente. Este estudio plantea como objetivo general detectar qué aspectos marcan la construcción de la identidad profesional del profesorado novel participante. Como metodología se utiliza los ciclos de supervisión clínica o ciclos de mejora. Los resultados nos permiten identificar cuatro dimensiones (emocional, social, didáctico-pedagógica, e institucional-administrativas) que configuran la construcción de la identidad profesional del profesorado novel. La dimensión emocional se convierte en trasversal a todas las demás, ya que las emociones derivadas de las sensaciones y percepciones que presenta el profesorado novel ante los retos y dificultades que le rodean, parecen marcar profundamente su identidad docente. La metodología activa de los ciclos de supervisión clínica o ciclos de mejora, permite al profesorado novel tomar conciencia de las dimensiones y aspectos que configuran su desarrollo profesional. Esta toma de conciencia, es el primer paso para establecer propuestas o estrategias de mejora que ayuden a superar dificultades detectadas en el proceso de construcción y desarrollo de la identidad docente.

Palabras clave: profesorado novel, formación de profesores, ciclos de supervisión clínica, identidad profesional docente, Educación Superior, prácticas docentes.

of the professional identity of teachers who participated in the Program. The methodology used is clinical supervision cycles. The results allow us to identify four dimensions (emotional, social, educational-pedagogical, and institutional-administrative) that make up the construction of the professional identity of novice teachers. The emotional dimension becomes transversal to all others, since the emotions derived from sensations and perceptions present themselves to young university lecturers before the challenges and difficulties that surround them, seem to mark deeply the teacher identity. The active methodology of clinical supervision cycles allows novice teachers to become aware of aspects and dimensions that shape their professional development. This awareness is the first step in establishing improvement proposals or strategies to help overcome difficulties encountered in the process of construction and development of university professional identity.

Key words: novice teachers or young university lecturers, teachers training, cycles of clinical Supervision, teacher professional identity, Higher Education, teaching practices.

Introducción

La existencia de una creciente demanda social por incrementar la calidad de los servicios que la universidad presta, y la preocupación por una Universidad de calidad, implica la incorporación de mecanismos de formación docente y de evaluación del funcionamiento de nuestras instituciones. Según Sánchez & Mayor (2006) cada vez son más los intentos y propuestas vinculados al aumento de la calidad docente universitaria y, como consecuencia, la preocupación por temas relativos a la formación y al desarrollo del profesorado de este nivel educativo.

Desde el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se insta a la mejora de la calidad de la docencia universitaria. Esta mejora conlleva un proceso complejo en el que influyen muchas variables. Según Valcárcel (2003), una de las variables que ejerce mayor influencia en la mejora de la calidad de la docencia, es el propio profesorado. Dentro del profesorado, se destacan dos aspectos en los que debe incidirse: su formación y su desarrollo profesional. Según la literatura científica, dentro de la formación del profesorado universitario cada vez más se hace hincapié, en ofrecer un conjunto de propuestas específicas que faciliten y orienten las tareas propias del ejercicio docente en profesores noveles (Lomas & Kinchin, 2006; Bower, 2007; Marcelo, 2008; Mullen, 2008; Herrera, Fernández, Caballero & Trujillo, 2011).

Este indicador nos alerta sobre la necesidad de invertir tiempo y esfuerzo en el diseño y puesta en marcha de programas formativos dirigidos a la formación inicial del profesorado universitario. Además, ha de considerarse que el desarrollo profesional de los docentes, no es algo exclusivamente dependiente del adecuado diseño, en cuanto a metodología o contenidos, de los programas dedicados a formarlos. Este desarrollo depende en gran medida de la institución en la que los profesores desempeñan su rol profesional. Su desarrollo se encuentra ligado al desarrollo del centro.

El artículo 80.2 del Estatuto de la Universidad de Sevilla (Acuerdo 5/CU, 2007), establece que los profesores que inician su carrera profesional en la Universidad deben recibir apoyo y asesoramiento didáctico y pedagógico para desempeñar sus funciones. En este artículo queremos profundizar y compartir nuestra experiencia durante el seguimiento del programa de formación de profesorado novel en la Universidad de Sevilla. En concreto nos vamos a centrar en el análisis de los aspectos que marcan la construcción de la identidad profesional del profesorado novel, participante en la experiencia de formación.

Profesorado novel: el inicio de la trayectoria profesional docente

El profesorado, a lo largo de su trayectoria docente, pasa por dos etapas diferenciadas. Por un lado una centrada en la enseñanza o en sí mismo (profesorado principiante) y por otro lado, una centrada en el aprendizaje o en el alumnado (profesorado experto) (Herrera, Fernández, Caballero & Trujillo, 2011). Según Feixas (2002:2), se considera profesor novel: *“a un profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia docente en una institución universitaria, el cual accede a un puesto docente ya sea como profesor ayudante, asociado o becario, habitualmente sin ningún tipo de tutela”*.

A pesar de ello, según Marcelo (1999a) en el ámbito universitario, al profesorado novel se le exige prácticamente las mismas tareas y responsabilidades que a los profesores y profesoras más experimentados. Fernández-March (2003) propone un perfil general de docente que debe ser reflexivo, colaborador, que forme parte de un grupo ético y que plantee la enseñanza desde el aprendizaje. En este sentido, no se realizan distinciones entre el profesorado inicial y el experimentado.

Antes de iniciar su trayectoria profesional en la universidad, el profesorado novel presenta altas expectativas, está motivado a colaborar en el departamento y la facultad, a participar de sus actividades, discutir sobre experiencias, etc. (Feixas, 2002). Sin embargo, los primeros años de ejercicio docente, son complejos y críticos. Según

Herrera, Fernández, Caballero & Trujillo (2011), estos años impregnan de percepciones variadas al profesorado sobre los elementos que conforman el entramado universitario. De esta manera, las sensaciones en los inicios de la función docente universitaria, están caracterizadas por incertidumbres y angustias, intranquilidades y desasosiegos, que según los autores quizás tengan su origen en la falta de apoyo de la institución universitaria, en el desconocimiento de las dinámicas de funcionamiento interno y gestión universitaria, y un largo listado de cuestiones que exigen el propio devenir del profesor novel, que se encuentra con una deficitaria o inconexa formación inicial. Estos problemas pueden provocar cambios en las motivaciones iniciales, los estilos docentes, las actitudes y los rasgos de personalidad de los docentes noveles (Feixas, 2002).

Todo lo expuesto anteriormente genera retroalimentaciones continuadas en cuanto a motivaciones, estilos, ideales, etc., que hace que el profesorado novel se cree un modelo de profesional enmarcado dentro de un proceso de enculturación y socialización necesario para la supervivencia docente, organizativa y personal de sí mismo.

Por ello es importante, que los docentes noveles tengan una acción orientadora y comprometida por parte de toda la comunidad universitaria en su proceso de formación. Según Herrera, Fernández, Caballero & Trujillo (2011), precisan del apoyo institucional colectivo que cree condiciones de desarrollo y de trabajo en torno a comunidades verdaderas de aprendizaje. Según estos autores, las competencias que debe tener un docente universitario novel, son las siguientes: conocimiento de la estructura y funcionamiento del organigrama universitario, diseño de programas y guías docentes, estrategias metodológicas y evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, recursos didácticos y estrategias de aprendizaje, procesos de acción tutorial, integración de las TIC, técnicas de investigación y marco experimental. Además de las competencias anteriores, Zabalza (2003) propone: la oferta de informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, comunicarse y relacionarse con el alumnado, identificación con la institución y trabajo en equipo.

A lo largo de este apartado, hemos podido ver cómo el profesorado novel universitario, tiene por delante un largo recorrido experiencial, en el que solventar diversas dificultades de forma individual y colectiva, hasta lograr convertirse en un docente experimentado. Este camino marcará el desarrollo de su propia identidad docente. Este último aspecto se desarrollará en el apartado siguiente.

Profesorado novel: Iniciando la construcción de una identidad docente

Feixas (2002) reclama que la formación inicial del profesorado universitario debe de ser obligatoria, y en esta línea Marcelo & Vaillant (2009) reflexionan también sobre la trascendencia de esta formación inicial, porque es en este momento profesional donde tenemos la oportunidad de crear docentes apasionados por la enseñanza, o bien todo lo contrario, podemos coartar las motivaciones de estos docentes e integrarlos en un sistema reproductivo que retroalimente las creencias que los futuros profesores traen consigo cuando inician su trayectoria profesional universitaria.

Marcelo (1999b) plantea que existen 4 fases en la formación del profesorado universitario: 1) Fase Preformativa, 2) Fase de Formación inicial, 3) Fase de Inducción o iniciación del principiante, y 4) Fase de Desarrollo profesional o aprendizaje a lo largo de

la vida. El profesorado novel ya ha superado la fase preformativa, que abarca el conjunto de experiencias previas del sujeto que le hacen construir una teoría propia sobre la enseñanza, el aprendizaje, el profesorado, etc.; y la segunda fase de formación inicial, que es aquella que se desarrolla en una institución específica de formación de profesores. Así, el docente novel está inmerso en la tercera fase, denominada de inducción o de iniciación del principiante, que integra los primeros años de experiencia en el ejercicio profesional y donde empieza a gestarse su propia identidad docente, en la que sin duda también influye toda su experiencia vital recogida en las dos fases formativas anteriores. Por otro lado, Feixas (2002) considera que las experiencias acontecidas durante el primer año de docencia, tienen un mayor impacto en la vida personal y profesional del profesorado que cualquier otro momento de su trayectoria. La mayoría de estas experiencias tienen lugar en contextos formativos informales, a lo largo de la carrera como docentes (Cabrera & Córdoba, 2011).

En la misma línea, el trabajo realizado por Gewerc (2011) apunta, que la construcción de la identidad comienza a definirse en el transcurso de la socialización primaria y luego, en el proceso de formación inicial, con la construcción de un conjunto de competencias y su interiorización que van a identificar al docente como una persona conformada por múltiples experiencias de vida. El sentido que cada uno atribuye a la formación, está relacionado con las motivaciones que lo disponen a aprender e interactuar con otros; este sentido hace que el docente movilice estrategias coherentes con su propia trayectoria profesional y con las motivaciones que lo insertan en la formación, constituyendo el eje central de su proyecto identitario (Gewerc, 2011).

De este modo, consideramos que es en la etapa de inducción o iniciación del principiante donde tienen lugar una serie de acontecimientos que inciden de forma directa en la construcción de la identidad de los docentes. Cuando el profesorado novel, a través de su experiencia interpreta y reflexiona sobre la realidad que le rodea en su práctica diaria, estas interpretaciones se organizan generando un modelo de su identidad profesional que estará en creación continua a lo largo de su trayectoria docente universitaria. Las experiencias iniciales, conforman la base de este modelo, lo que condicionará los rasgos de personalidad, las motivaciones y las actitudes del docente universitario.

En la literatura científica, se incide en la necesidad de acompañar al profesorado novel durante su proceso de formación, y por ende en el proceso de construcción de su identidad docente. Esta identidad es un proceso de construcción individual fruto de la interacción establecida con un grupo profesional y en un contexto concreto (Henkel, 2005; Marcelo & Vaillant, 2009; Gewerc, 2011). Según Lobato, Fernández, Garmendia & Pérez (2012), este proceso presenta un carácter dinámico, en el que la interacción con otros juega un papel importante en la evolución de la construcción de la identidad profesional.

En esta línea Zabalza (2011), resalta cómo la construcción social del profesorado no puede ser ajena al momento y al contexto en el que se encuentre inmerso. De este modo la universidad y la comunidad en general, debe asumir el compromiso de establecer estrategias que fomenten el engagement de los docentes (Debowsky, 2012), como puede ser crear un espacio compartido donde esta construcción sea posible. Un ejemplo lo podemos ver en el trabajo de Yot & Mayor (2012) que proponen las redes sociales (blog) como herramientas de desarrollo profesional.

Este trabajo colaborativo entre los distintos agentes de la Universidad, ayuda y refuerza al colectivo de novel en el establecimiento de su propia identidad profesional (Lobato, Fernández, Garmendia & Pérez, 2012), solventando en muchos casos las problemáticas con las que se encuentran en los inicios de su profesión. Feixas (2002), en sus estudios, recoge las siguientes preocupaciones de los profesores noveles durante los momentos iniciales y que por tanto son los que marcan la configuración de su identidad: la organización de las clases; la falta de tiempo; la formación pedagógica; las condiciones laborales precarias; la falta de orientación (opciones de futuro); el exceso de estudiantes y su nivel inicial; el exceso y la dispersión de responsabilidades.

La preocupación por el alumnado es un factor importante para el profesorado novel. Dentro de este colectivo, los docentes jóvenes suelen encontrarse más receptivos a las necesidades y demandas del alumnado (Feixas, 2002), por ello intentan emprender iniciativas que mejoren sus procesos de enseñanza-aprendizaje y hagan más agradable su etapa universitaria. Pero en ocasiones esto se ve imposibilitado, debido a que se encuentran con asignaturas ya estructuradas, en las que tienen poca autoridad y falta de experiencia para realizar cambios (Jarauta & Bozu, 2013).

Como se ha desarrollado en este apartado, la etapa inicial, es un momento fundamental para la construcción de la identidad docente, en la que juega un papel muy importante la colaboración de la institución universitaria y de la comunidad al completo. Según Jarauta & Bozu (2013), este primer contacto con la realidad profesional, es un proceso que prepara al profesorado para las funciones que desarrollará en su día a día. Siguiendo a estas autoras, el profesorado novel en este proceso, se reconocerá y se integrará en un *“sistema complejo de símbolos y representaciones compartidas, no siempre explícitas, referidas a la docencia pero también a una determinada cultura de gestión e investigación, con sus ritos, costumbres y modos de proceder”* (Jarauta & Bozu, 2013: 345).

Programas formativos para el profesorado novel: diseño y características

En general, al profesorado universitario español no se le exige ninguna acreditación pedagógica para desempeñar sus funciones docentes, a pesar de reconocerse su importancia de cara a mejorar la calidad de la enseñanza (Cid, Pérez & Zabalza, 2013). Es decir, no hay una formación reglada para formar al profesorado universitario novel (Fernández-Cruz, 2006). Autores como Feixas (2002) y Fernández (2006), exponen la pertinencia de la formación del profesorado novel y de programas de apoyo e inserción profesional que orienten y estimulen sus funciones a desempeñar. En la actualidad, existen iniciativas particulares en algunas universidades en esta línea, como por ejemplo en la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Islas Baleares, y en nuestro caso concreto en la Universidad de Sevilla, entre otras.

El diseño de programas formativos dirigidos a los docentes universitarios, deben contemplar una serie de características. En primer lugar, atender a las necesidades específicas que dichos profesores manifiestan, de tal forma que los programas se adecuen a las necesidades sentidas por estos profesionales de la educación.

Por otra parte, potenciar la formación en el lugar de trabajo, recuperando además el aprendizaje de los colegas con más experiencia. En este sentido, puede diseñarse un

programa que encuentre en la observación sistemática y en la reflexión compartida sobre la práctica docente, el eje sobre el que pivote el desarrollo profesional de los docentes. Además, los programas deben ofrecer una estructura flexible que permita la adaptación a las condiciones de cada equipo docente, combinando diferentes tipos de actividades (tanto presenciales como no presenciales), diversas metodologías y distintas estrategias de análisis de la práctica.

Nuestra experiencia en el trabajo de formación desarrollado con profesores y profesoras universitarios –esencialmente con docentes con dedicación completa a la vida universitaria- nos ha puesto de manifiesto que (Mayor, 2007, 2009, 2011):

- La ansiedad y la incertidumbre, los “miedos” que posee el profesorado en los comienzos de su tarea o actividad como docentes universitarios, disminuyen cuando los problemas y las preocupaciones se pueden compartir con otros colegas, sean o no partícipes de la misma disciplina. Así pues se reclaman espacios y tiempos para la reflexión y la crítica compartida sobre temas candentes que sean objeto de preocupación y que respondan a las necesidades de los docentes. Al principio, el profesorado centra sus necesidades en áreas de organización de las actividades y del aula, localización de materiales, planificación del contenido, disciplina, y, por último, comunicación y evaluación del alumnado.
- El trabajo en equipos docentes o de investigación ayuda a los docentes a integrarse socialmente en su grupo, y también en su departamento, ya que aprenden a interiorizar pautas de conductas y significados y pensamientos compartidos, así como los valores, actitudes y expectativas que ese grupo posee y manifiesta. Este proceso de interiorización va a determinar la práctica y el rol docente de los nuevos docentes y de ahí su importancia. En este sentido, podríamos destacar el papel que juegan los departamentos universitarios como instancias directas y fundamentales en la formación y dinamización de los equipos docentes, encargados de desarrollar estas actividades, puesto que además el profesorado aprende con y de otros compañeros y compañeras. Esto puede resultar especialmente interesante si además se comparte la misma disciplina.
- Las propuestas de mejora, innovaciones y cambios deben ser muy concretos, de pequeño alcance, abarcables, cuya puesta en práctica sea asequible y cuyos resultados sean tangibles y puedan ser evaluados a corto plazo.

En este marco de actuación podemos decir, que se ha venido desarrollando en la Universidad de Sevilla un proyecto denominado “Programa de Formación para Profesores Noveles Universitarios”. Desde esta actividad, abierta a todos los docentes, se pretende hacer de la docencia un tema de debate y de investigación. Este programa trata de unir la experiencia docente, el saber y el hacer, la reflexión y la acción, el trabajo en equipo y las tareas individuales, el conocimiento pedagógico y el conocimiento disciplinar.

Como fruto de la experiencia, el profesorado participante ha manifestado (Mayor, 2007) que su participación en este tipo de actividades les ha hecho reflexionar sobre las cuestiones docentes en general y sobre su práctica educativa, en particular. Señala, también, haber adquirido confianza personal para el desarrollo de sus responsabilidades docentes, así como una mayor habilidad tanto para realizar las programaciones de sus

disciplinas como para interrelacionarse con el alumnado y colegas de Departamento. Estas ideas coinciden con los resultados de otros trabajos como por ejemplo el de Rosselló & Pinya (2011), de la Universidad de las Islas Baleares en la que se desarrolla un programa similar, donde el profesorado novel participante, valora esta experiencia de manera muy positiva, tanto que manifiesta que debería convertirse en un curso obligatorio para todos los docentes.

El programa que desarrolla la Universidad de Sevilla, ayuda a los docentes participantes a tomar conciencia de la importancia de la docencia, así como a encontrar estrategias para mejorarla. Las estrategias docentes se mejoran fundamentalmente haciendo un seguimiento de las prácticas docentes, a través de dinámicas de observación entre diferentes colegas, seguida de críticas constructivas (Mayor, 2011).

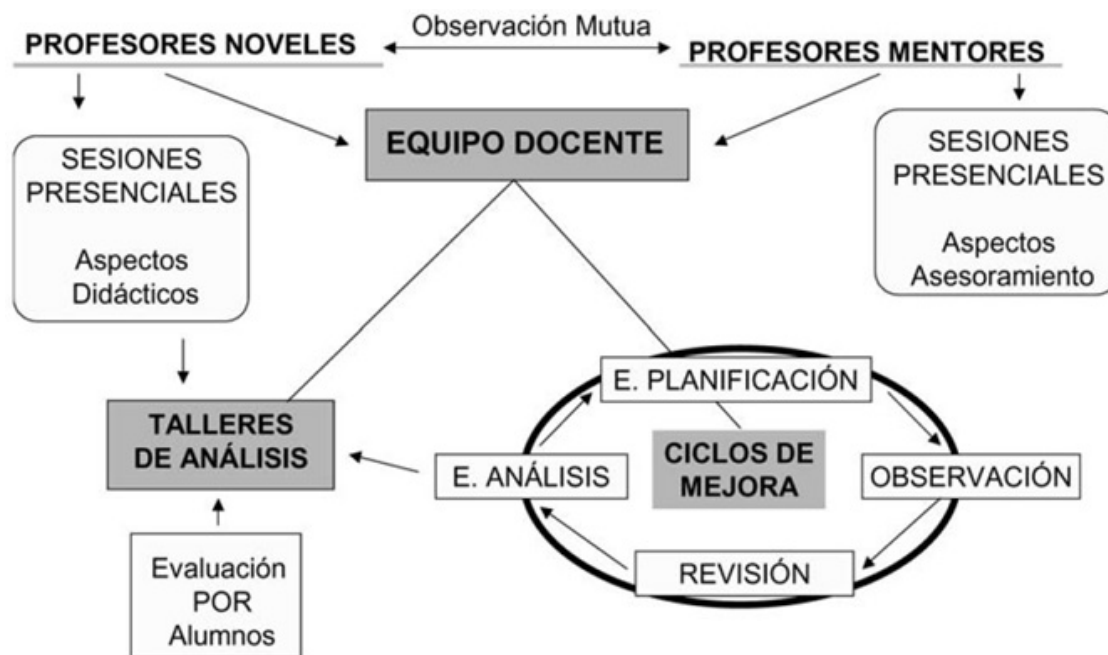
Objetivos

En este estudio se plantea como objetivo general, detectar qué aspectos marcan la construcción de la identidad profesional del profesorado novel participante, en el Programa de Formación Novel del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Sevilla.

Metodología

Los sujetos participantes en este estudio forman parte de un equipo docente, constituido por tres profesores noveles de iniciación y una profesora mentora. El profesorado novel, lo componen un hombre y dos mujeres, con edades comprendidas entre 25 y 27 años de edad, que se encuentran en su primer año de docencia. Pertenecen a los departamentos de “Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)” y “Didáctica y Organización Educativa (DOE)” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. La mentora, es profesora titular y pertenece al departamento de DOE de dicha facultad; y cuenta con 20 años de experiencia docente.

La participación en el programa de formación novel de la Universidad de Sevilla, plantea distintas acciones formativas: sesiones presenciales, talleres de análisis, etc. (Figura 1). Este trabajo aborda los resultados derivados de los ciclos de supervisión clínica o ciclos de mejora.



Fuente: Sánchez & Mayor, 2006, p.928.

Figura 1. Procedimientos que se llevan a cabo para el desarrollo de programa de formación novel en la Universidad de Sevilla.

Los Ciclos de Mejora aparecen como una herramienta alternativa para la formación (Gillespie, Dolšak, Kochis, Krabill, Lerum, Peterson & Thomas, 2005), que favorece el desarrollo profesional y la construcción de la identidad del profesorado novel universitario; permitiendo que éste sea capaz de enfrentarse a situaciones diversas. Estos ciclos de supervisión clínica se entienden como metodologías activas de formación, recomendadas para el desarrollo de competencias de los profesionales (Arribas, Carabias & Monreal, 2010).

Según Sánchez & Mayor (2006: 135) *“los principios, prácticas y filosofía de los Ciclos de Mejora proporcionan una orientación clara, mediante la cual los profesores podrán utilizar apoyo colegiado para adquirir un mayor control personal sobre el conocimiento obtenido acerca de su propia enseñanza y aprendizaje, lo que conlleva una genuina autonomía como docente”*. De este modo, según las autoras los ciclos de mejora, se entienden como una forma colaborativa de actuar, resultando positivos para hacer que el profesorado se vuelva activo e implicado en el proceso reflexivo, con objeto de analizar y teorizar sobre su propia enseñanza, sus antecedentes sociales y sus posibles consecuencias. En este sentido la finalidad principal de los ciclos de mejora, es que el profesorado adquiriera la capacidad para comprender, indagar y transformar sus propias prácticas docentes, mediante el esfuerzo de descubrir y de reconstruir sus propias historias personales y la realidad en la que se encuentran inmersos.

Para ello, el profesorado participante en los ciclos de mejora, tienen que recorrer una serie de fases dentro de los mismos. Estas fases son: Planificación; Observación; Revisión y Análisis. Tras la fase de análisis se genera un nuevo ciclo de mejora y así sucesivamente las veces que sean necesarias en el proceso de formación.

Dentro de las oportunidades que pueden ofrecernos los ciclos, podemos destacar las siguientes (Sánchez & Mayor, 2006:936):

- Enseñan cómo conducir un proceso de cambio a través de la comunicación interpersonal, con el propósito de estructurar un trabajo compartido y reflexivo.
- Representan, por lo tanto, una oportunidad para que los docentes se vuelvan más reflexivos y críticos con sus propias actuaciones.
- Son una estrategia muy operativa [...], ya que se concretan sus etapas del ciclo de mejora y la actividad que se va a realizar en cada una de ellas, de manera que la práctica del proceso de supervisión facilita la localización de las áreas problemáticas y proporciona oportunidades para realizar observaciones y reflexionar sobre su contenido.

Concretamente en nuestro estudio se desarrollaron tres ciclos de supervisión clínica. La materialización de las acciones que se realizaron en las fases de cada ciclo, se presenta a continuación:

- *Fase 1. Planificación:* en esta primera etapa de cada ciclo, se concreta una reunión con la profesora mentora, en la que se señalan los aspectos que se consideran objeto de mejora en la actuación docente del profesor novel, posteriormente se diseña una sesión en la que éste se enfrentará a una situación de aula real.
- *Fase 2. Observación/grabación:* en este momento se procede a realizar las grabaciones en vídeo del profesorado novel en el contexto de aula, cabe la posibilidad de que el mentor e incluso otros compañeros del equipo docente se encuentren en el aula en el momento de la grabación.
- *Fase 3. Revisión:* en esta etapa se visualiza el vídeo por cada miembro constituyente del equipo docente. Posteriormente se elabora de forma individual un informe derivado del análisis del vídeo, con los puntos fuertes y puntos débiles del profesor novel y las posibles propuestas de mejora. Además de los miembros del equipo docente y de la mentora, en esta etapa contamos con cuatro estudiantes de quinto de pedagogía en prácticas.
- *Fase 4. Análisis:* finalmente se procede a una reunión donde se discuten las opiniones, valoraciones y propuestas de mejora de la actuación del profesorado principiante. En esta reunión intervienen todos los implicados en el análisis individual de los vídeos (mentora, docentes principiantes y equipo de alumnas en prácticas). Al final de esta etapa nueva comienza un nuevo ciclo de supervisión anclado en los aspectos a mejorar acordados en la reunión.

De todos los encuentros y reuniones del equipo docente se elabora un informe que recoge los aspectos más significativos identificados tras los diferentes ciclos de supervisión. El análisis de estos aspectos es relevante para indagar en el proceso de construcción de la identidad profesional docente. Para el estudio de los datos se realiza un análisis cualitativo de los informes y notas generadas tras las sesiones de reunión de los ciclos de mejora.

Resultados

Tras el análisis de los informes personales del profesorado novel participante derivados de las reuniones de revisión y análisis de las grabaciones, consideramos que la etapa de iniciación o inducción principiante en la que encuentra el docente novel participante, se generan cuatro pilares básicos en los que se sustenta la construcción de la identidad profesional. Estos aspectos que marcan inevitablemente la formación del ser como docente, se recogen en las siguientes dimensiones:

- **Dimensión emocional:** Los aspectos emocionales son parte fundamental en los procesos de construcción del profesorado novel, ya que son muchas las sensaciones y emociones que se experimentan al inicio de la trayectoria profesional. Estas sensaciones y emociones pueden ser positivas o negativas.
 - *Aspectos Positivos:* dentro de las emociones y sensaciones positivas podemos resaltar la satisfacción ante la resolución de problemas: *“A pesar de los obstáculos que encontramos, estamos muy satisfechos de superarlos y haberlo conseguido en muchas ocasiones sin ayuda y en otras con ayuda de compañeros”* (Sujeto 1). También se destaca como factor importante el control de las emociones ante las distintas situaciones que puedan plantearse en el día a día, se adquiere una templanza ante las dificultades que generan sentimientos de inseguridad y nerviosismo, y se empieza a crear una actitud en el profesorado novel, sobre el poder transformar las emociones negativas en positivas, y así avanzar en su recorrido profesional *“Lo necesario que es el control de emociones... por ejemplo, no mostrar nerviosismo, inseguridad... y ser resolutivo ante en una situación problemática, que no controlada”* (Sujeto 2). En esta línea, los ciclos de supervisión, como metodología activa, resultan ser bastantes útiles para detectar situaciones que generan sentimientos negativos, es decir, la observación y análisis de la propia práctica refuerza el estado emocional del profesorado *“Los ciclos me han servido para ser consciente de mis dificultades a la hora de desenvolverme en el aula, o bloqueos personales al sentir: inseguridad, falta de confianza... y plantear estrategias para controlar una situación que a mí me desborda”* (Sujeto 1). Después de evidenciar los aspectos positivos de la dimensión emocional, podemos decir, que estos aspectos generan bienestar personal y que inevitablemente éste influye en el quehacer docente.
 - *Aspectos Negativos:* En este apartado se incluyen variables que crean tensiones emocionales en los docentes noveles y distorsionan su visión sobre su tarea profesional, al no poder transformar las sensaciones y percepciones negativas en positivas, provoca este suceso un bloqueo en su desarrollo profesional *“llegar a un lugar con tantas ganas, después de haber perseguido un sueño... y encontrarte agobiada, angustiada, desorientada y con reticencias a preguntar, reflexionar y debatir lo que se hace... es una situación que no puedo controlar, que me agota anímicamente y me condiciona mi trabajo... de esta manera no puedo desempeñar mis funciones como profesora universitaria”* (Sujeto 2). Otro aspecto importante destacado en este apartado, es cómo existe una preocupación por la imagen proyectada del profesorado

novel, principalmente frente al alumnado. Es como si determinadas características, como por ejemplo el ser joven, pudieran condicionar la visión del alumnado hacia la práctica docente, ya que a esta característica se encuentran asociados muchos estereotipos *“las primeras impresiones que tenga el alumnado de ti... te van a condicionar el resto del curso e incluso puede condicionar el resto de tu trayectoria como docente... hay veces que vas con miedo por no saber qué pensarán de mí... si soy demasiado joven... si no conozco la materia...”* (Sujeto 1). Las encuestas de satisfacción del profesorado, también generan en los jóvenes noveles una sensación negativa que condiciona su actuación y desarrollo profesional *“También me preocupa la evaluación de las encuestas del profesorado... ¿qué impresión tiene el alumno de mí? ¿Esa impresión se refleja en los resultados? ¿Si los resultados son negativos como me sentiré y cómo influirá en mi trayectoria y lo que soy como persona?”* (Sujeto 2).

- **Dimensión social-interpersonal:** esta dimensión hace referencia a las relaciones interpersonales establecidas entre el profesorado novel y el alumnado; y entre el profesorado novel y sus colegas. Estas relaciones ayudan a configurar el perfil identitario de estos docentes a lo largo de su trayectoria profesional.
 - Alumnado: En cuanto a las relaciones interpersonales entre el profesorado novel y los estudiantes, podemos decir que los temas que tienen mayor interés, son los relacionados con la motivación del alumnado *“te llegas a cuestionar lo que haces en clases con los alumnos cuando no sabes cómo hacer para motivarlos...”* (Sujeto 3); *“necesitas conectar con el alumnado desde el primer día, engancharlos a la asignatura”* (Sujeto 1). Ligado a la motivación, surge la preocupación acerca de la participación de los estudiantes en las asignaturas que imparte el docente novel *“tenemos que ser capaces de crear un espacio distendido y de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan con ganas de participar”* (Sujeto 2). Al cambiar de rol (de discente a docente) inevitablemente parece ser que el profesorado se atribuye una serie de estereotipos y funciones, que lo distancia del alumnado. Parecen olvidar que fueron estudiantes y se hacen personas más distantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje *“a veces perdemos la cercanía con el alumno, no tiene sentido y más sabiendo que hace poco estuvimos donde ellos, sin embargo creamos esas distancias”* (Sujeto 1). Otro de los aspectos destacados está vinculado con la masificación de estudiantes en las aulas y de ahí la respuesta que los docentes noveles han de dar ante situaciones de diversidad y la variabilidad de sus funciones *“te sientes agobiado para organizar clases con tanta diversidad de estudiantes, con los que a veces no llegas a entenderte...”* (Sujeto 3).
 - Profesorado: en cuanto a las relaciones con sus compañeros docentes se pone de manifiesto que el profesorado novel se siente solo *“al empezar, no siempre te sientes acompañado, no tienes a un compañero que te ayude o apoye”* (Sujeto 2), y recibe muy poca ayuda de sus colegas *“las retroalimentaciones en nuestro contexto son nulas...”* (Sujeto 1). Sin embargo, el profesorado novel es consciente de la ayuda que puede proporcionarle personas que están o han estado en su misma situación *“el profesor que ha pasado por lo mismo que tú, te llega a entender y podéis*

*compartir muchas experiencias juntos para superarlas” (Sujeto 3). Por otro lado, es fundamental que el docente novel conozca a los profesionales que se encuentran en su círculo profesional, para que pueda formarse junto a ellos, ya que parece ser que hay un desconocimiento en cuanto a lo que cada agente de la institución universitaria puede aportarles en su trayectoria profesional para que continúen con el mismo entusiasmo con el que comenzaron *“Me gustaría saber quién debería acompañarnos en nuestro recorrido, la carrera profesional es un proyecto de fondo y si no estás rodeado de buenos compañeros desde el comienzo... quizás decidas rendirte antes de tiempo” (Sujeto 2).**

- **Dimensión didáctica-pedagógica:** en esta dimensión se engloban todas aquellas tareas de carácter didáctico y pedagógico, a las que el profesorado novel se enfrenta a lo largo de su recorrido profesional. Entre ellas podemos destacar las actividades vinculadas con la planificación educativa (programaciones de las asignaturas, exámenes, actividades prácticas, desarrollo de las asignaturas y vinculación con otras); metodología (métodos de enseñanza, estrategias didácticas, recursos utilizados, dinámicas de trabajo); evaluación (pruebas objetivas, trabajos, preguntas abiertas, valoración de la actitud del alumnado, competencias adquiridas); y comunicación verbal y no verbal (posición en el aula, gesticulación, tono de voz, lenguaje, expresividad).
 - *Planificación:* En cuanto a la planificación, se observa que aunque los docentes noveles organizan las sesiones de trabajo con el alumnado, en la mayoría de las ocasiones no se consigue llevar a cabo todo lo que programan *“todo lo que planificas...para nada...nunca te da tiempo de llevarlo a cabo” (Sujeto 3)*; esta idea está íntimamente relacionada, en muchos casos, con los propios gustos del profesor novel hacia temas de mayor o menor interés para él, ya que temáticas más atractivas resultan más amenas en cuanto a la explicación se refiere, que otras que no lo son *“Descontrol de los tiempos... por ejemplo, cuando nos sentimos cómodos con un tema tendemos a prolongar el debate sobre él... y las clases se hacen más cortas... sin embargo cuando te enfrentas a un contenido que no te gusta, las clases se hacen largas y agotadoras” (Sujeto 1).*
 - *Metodología:* Con respecto a la metodología, se destaca que las estrategias o actividades que funcionan con el alumnado las hacen permanecer en el tiempo y en consecuencia forman parte de su estilo o rol docente *“me encanta cómo funcionan las dinámicas de grupos... es algo que seguiré aplicando” (Sujeto 2).*
 - *Evaluación:* el profesorado novel presenta cierto desconcierto, son conscientes de los aspectos que deben evaluar en el alumnado, pero no qué instrumentos utilizar para recoger las evidencias del aprendizaje del mismo *“tienes claro qué tienes que evaluar, pero no qué utilizar para evaluarlos... si se utiliza una prueba tipo test, que no es justa porque no es representativa de lo que saben, si hay un trabajo, que no tienen tiempo para quedar, que hay más asignaturas, que los compañeros no trabajan... y si el método combinado es una bomba...” (Sujeto 2).*
 - *Comunicación verbal y no verbal:* la presencia de los docentes noveles en clase con los estudiantes determina lo que proyectan en ellos. Se

resaltan aspectos relacionados con su postura corporal “En la mayoría de las ocasiones me pongo detrás de la mesa, me da seguridad...” (Sujeto 2); el tono de voz “...luego el tono de la voz, a veces tengo la sensación que grito y otras que no me escuchan...” (Sujeto 1) y el lenguaje que utilizan “a pesar de utilizar un lenguaje científico adecuado a la materia...utilizo demasiadas muletillas al hablar: ¿vale? ¿Sabes lo que te quiero decir?...” (Sujeto 3).

- Dimensión institucional-administrativa:** En esta dimensión se contemplan aspectos de gestión administrativa, así aparecen aspectos que hacen que resulte complicado saber cómo responder a los distintos procedimientos que hay que gestionar en la universidad, conocer los protocolos de funcionamiento interno, contactar con el agente concreto que te puede facilitar una determinada gestión... En este sentido, el profesorado novel se siente despistado ante todo el conjunto de trámites institucionales que tiene que desarrollar. Afirmándose que la causa principal es la desinformación: “en los asuntos de papeleo me siento desorientado y desinformado así puedo describirlo” (Sujeto 1). Destaca que ante estas dificultades también se sienten solos y van aprendiendo a medida que pasa el tiempo, es decir, aprenden protocolos para resolver problemas de gestión de forma autónoma, pero con muchas dificultades. “realmente no conoces las funciones, los organismos... la institución en general... se va aprendiendo a lo largo del tiempo y en función de las necesidades que tienes...” (Sujeto 2); “vas aprendiendo a marcha forzada, por eso no puedes gestionar nada con adelanto y con tranquilidad” (Sujeto 3). Se desprende de la idea anteriormente mencionada, que si compañeros y compañeras que ya han pasado por lo mismo compartieran con ellos su experiencia, esta situación ayudaría a aliviar todo el conjunto de tensiones que se originan: se podría facilitar el conocimiento interno de la institución, trámites de solicitudes, normativas reguladoras, etc. “te vas informando en la mayoría de las ocasiones sola, no conoces oportunidades, becas, ayudas, trámites... fechas importantes de entrega de documentación...” (Sujeto 1).



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Dimensiones que configuran la identidad profesional docente del profesorado novel.

De este modo, hemos sistematizado cuatro dimensiones (emocional, social, didáctico-pedagógica, e institucional-administrativas) (Figura 2) que configuran la construcción de la recién iniciada identidad profesional docente. En este sentido, la dimensión emocional parece ser transversal a todas las demás, ya que dentro de cada uno de los aspectos que definen a las otras dimensiones, parece ser que hay una tendencia que marca las sensaciones y percepciones derivadas de las reflexiones y/o reinterpretaciones que realiza el profesorado novel de los retos que le plantea el contexto. Señalamos la importancia del constante flujo que realiza la dimensión emocional en todas las demás y que determina inevitablemente la construcción y desarrollo de la identidad del profesorado novel.

Por otro lado, gracias a la metodología activa de los ciclos de supervisión clínica y de mejora, el profesorado novel participante toma conciencia de todas estas dimensiones y de los aspectos que engloban a cada una de ellas.

Conclusiones

Como hemos visto, el desarrollo profesional docente requiere de espacios y tiempos, que en colaboración, provoquen la reflexión de la práctica docente. Cuando se ofrecen estas oportunidades el profesor novel reconoce que construye su propio conocimiento profesional, y así los ciclos de mejora, que hemos descrito, han supuesto una oportunidad para conseguir este fin. Cada docente, en función de sus inquietudes, preocupaciones, intereses y necesidades construye esta experiencia formativa y con ella consolida su identidad profesional; y por ello podemos decir que el contexto es un elemento sustancial en este proceso.

De igual manera, hemos podido constatar a través de este estudio cómo el profesorado novel, en este caso universitario, requiere, para su mejora como docentes, de apoyos y asesoramiento específico de otros colegas con más experiencia profesional y determinada formación didáctica. Como señala Feixas (2002), para los docentes durante el periodo de inserción, el lugar de trabajo no es, en muchos casos, lo que habían imaginado. Perciben la apatía de los compañeros y compañeras hacia sus debilidades; la dificultad en la promoción; la necesaria dedicación a los trabajos de investigación; junto además con la escasa colaboración colegial, lo cual identifican como impedimentos añadidos que afectan a la satisfacción, interés y retención en la profesión docente. Para muchos docentes, como los del caso analizado, aparecen tensiones entre las creencias individuales iniciales y las nuevas concepciones que surgen de los nuevos aprendizajes; y estas tensiones suelen ser dolorosas. No obstante, también durante estos primeros años se aprecian muchos aspectos positivos, centrados en nuevos aprendizajes profesionales y personales que el profesorado novel identifica de manera muy satisfactoria.

Este estudio es una primera aproximación para explorar dimensiones y aspectos que configuran la construcción y desarrollo de la identidad profesional de los profesores noveles: la dimensión emocional, social, didáctico-pedagógica, e institucional-administrativa.

Con respecto a la dimensión emocional, se resaltan tanto sensaciones y emociones positivas (la satisfacción ante la resolución de problemas; control de las emociones; bienestar personal; cambio de emociones negativas a positivas) como negativas (tensiones emocionales; distorsión de la visión sobre su tarea profesional; preocupación

por la imagen proyectada; resultados de las encuestas de satisfacción del profesorado) que los docentes noveles experimentan al inicio de la trayectoria profesional. Los ciclos de supervisión, como metodología activa, resultan ser bastantes útiles para detectar situaciones que generan sentimientos negativos, es decir, la observación y análisis de nuestra propia práctica refuerza nuestro estado emocional.

En cuanto a la dimensión social-interpersonal, se destacan las relaciones interpersonales establecidas entre el profesorado novel y el alumnado; y entre el profesorado y sus colegas profesionales como fuentes de ayuda en la configuración del perfil identitario del profesorado novel a lo largo de su trayectoria profesional. Las relaciones con el alumnado están centradas en que éstos se encuentren más motivados, participen y sean agentes activos en el proceso de aprendizaje, aunque los estereotipos y la poca definición de las funciones docentes, provocan un distanciamiento entre el profesor novel y los estudiantes. Con respecto a las relaciones de este profesorado con sus colegas, el docente novel es consciente de la ayuda que puede proporcionarles personas que están o han estado en su misma situación, pero se sienten solos al desconocer lo que cada agente de la institución universitaria puede aportarles en su trayectoria profesional para que continúen con el mismo entusiasmo con el que comenzaron.

La tercera dimensión destacada es la didáctica-pedagógica, las actividades que el docente novel lleva a cabo también configuran su rol profesional, se resaltan las relacionadas con la planificación educativa (programaciones de las asignaturas, exámenes, actividades prácticas, desarrollo de las asignaturas y vinculación con otras); con la metodología (métodos de enseñanza, estrategias didácticas, recursos utilizados, dinámicas de trabajo); con la evaluación (pruebas objetivas, trabajos, preguntas abiertas, valoración de la actitud del alumnado, competencias adquiridas); y con la comunicación verbal y no verbal (posición en el aula, gesticulación, tono de voz, lenguaje, expresividad).

Por último la dimensión institucional-administrativa contempla aquellos aspectos que hacen que resulte complicado saber cómo responder a los distintos procedimientos que hay que gestionar en la universidad, conocer los protocolos de funcionamiento interno, contactar con el agente concreto que te puede facilitar una determinada gestión... En este sentido, el profesorado novel se siente despistado y desinformado, ante todo el conjunto de trámites institucionales que tiene que desarrollar. Estos docentes, saben que hay compañeros que ya han pasado por lo mismo y que podrían ayudar a aliviar todo el conjunto de tensiones que se originan.

De todas las dimensiones que van configurando la identidad profesional del docente novel, la dimensión emocional parece ser transversal a todas las demás, ya que parece ser que hay una tendencia que marca las sensaciones y percepciones derivadas de las reflexiones y/o reinterpretaciones que realizan los docentes noveles de los retos que les plantea el contexto que los rodea.

Por otro lado los programas de inmersión en la docencia universitaria que combinan reflexión en la práctica, la formación colegiada y el asesoramiento suponen una excelente oportunidad para que los docentes noveles construyan su propia identidad profesional de forma rigurosa, solvente y atractiva. Como ha señalado Mayor (2009) hacer más positivas las condiciones de trabajo significa crear un clima de esfuerzo. En este sentido Zabalza (2012) puntualiza entre “enseñar” una competencia y “emplear” las competencias. Por ello experiencias como la que hemos presentado no supone únicamente aprender competencias sino también emplearlas, ponerlas en marcha y analizarlas.

Para finalizar, la metodología activa de los ciclos de supervisión y mejora, permite al profesorado novel tomar conciencia de todas las dimensiones y aspectos que configuran su desarrollo profesional. Esta toma de conciencia, es el primer paso para establecer propuestas o estrategias de mejora que ayuden a superar dificultades detectadas en el proceso de construcción y desarrollo de la identidad profesional universitaria.

Referencias bibliográficas

- Acuerdo 5/CU 22-10-07 de aprobación del Proyecto de adaptación del Estatuto de la Universidad de Sevilla a la Ley Orgánica 4/2007.
- Arribas, J. M., Carabias, D. & Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 13 (3), 27-35.
- Bower, G. (2007). Factors influencing the willingness to mentor 1st-year Faculty in Physical Education departments. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 73-85.
- Cabrera, L. & Córdoba, M. (2011). Evaluación de un procedimiento de validación y acreditación de competencias profesionales. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 51-75.
- Cid, A., Pérez, A. & Zabalza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *Educación XX1*, 16 (2), 265-296.
- Debowsky, S. (2012). *The New Academic: A Strategic Handbook*. England: McGraw Hill.
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 2 (1). Disponible en: http://revistas.um.es/red_u/article/view/11821/11401 (Consultado el 19/10/2013).
- Fernández-March, A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de Universidad: Análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, 331, 171-197.
- Fernández-Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gewerc, A. (2011). Identidades docentes en contextos turbulentos. Espacios, tiempos y afectos. En C. Monereo & J. I. Pozo, *La identidad en Psicología de la educación*, Madrid: Narcea, 189-212.
- Gillespie, D., Dolšak, N., Kochis, B., Krabill, R., Lerum, K., Peterson, A. & Thomas, E. (2005). Research Circles: Supporting the Scholarship of Junior Faculty. *Innovative Higher Education*, 30 (3), 149-162.
- Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49, 155–176.

- Herrera, L., Fernández, A. M., Caballero, K., & Trujillo, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización: Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 15(3), 213-241.
- Jarauta, B. & Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario: Un estudio cualitativo en la universidad de Barcelona. *Educación XXI: Revista De La Facultad De Educación*, 16(2), 343-361.
- Lobato, C., Fernández, I., Garmendia, M. & Pérez, U. (2012) ¿Se puede construir la identidad del profesorado en la universidad? *Comunicación en VII Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació, CIDUI*. Disponible en <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/150> (Consultado el 19/10/2013).
- Lomas, L. & Kinchin, I. (2006). Developing a Peer Observation Program with University Teachers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 204-214.
- Marcelo, C. (1999a). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-144.
- Marcelo, C. (1999b). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Mayor, C. (Dir.) (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Mayor, C. (2009). El desafío de los profesores principiantes universitarios. En C. Marcelo (Coord.), *Profesores principiantes e inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Mayor, C. (2011). La evaluación del desarrollo profesional basado en la supervisión: El caso de los profesores principiantes. En C. Marcelo (Coord.), *Evaluación del Desarrollo profesional docente*. Barcelona: Editorial Davinci.
- Mullen, C. A. (Ed.) (2008). *The handbook of formal mentoring in Higher Education*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Roselló, M. R. & Pinya, C. (2011). La formació inicial del professorat universitari: la proposta de la UIB a debat. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 109-119.
- Rué, J. & De Corral, I. (2007). Significados de la "formación docente" en las universidades españolas en el marco del EEES. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 1 (2), 1-23.
- Sánchez, M. & Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.

- Valcárcel, M. (Coord.) (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. PROYECTO EA2003- 0040*. Disponible en http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf (Consultado 21-10-2013).
- Yot, C. & Mayor, C. (2012). Nuevas tendencias en el proceso de formación y mentoría de profesores universitarios noveles en su primer año de docencia. *Olhar de Professor*, 15 (2), 297-314.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação, Santa Maria*, 36, (3), 397-424.
- Zabalza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas práctica. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32.

Artículo concluido el 29 de octubre de 2013

Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J. y Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 141-160.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Ángela Martín-Gutiérrez

Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Mail: amartin9@us.es



Becaria Predoctoral o Personal Investigador en Formación (PIF) en el Dpto. de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Sevilla. Miembro del grupo de Investigación “Didáctica: Análisis Tecnológico y Cualitativo de los Procesos Enseñanza-Aprendizaje” (GID, HUM390) dirigido por Julio Cabero Almenara. Actualmente, se encuentra realizando la tesis doctoral denominada “Contextualización de los Centros de Formación Profesional en su entorno: Retos y oportunidades en la sociedad de conocimiento”, dirigida por el Dr. Juan Antonio Morales Lozano. En cuanto a su formación académica, es Licenciada en Pedagogía en la Universidad de Sevilla y posee un Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de las instituciones de formación (Universidad de Sevilla).

Jesús Conde-Jiménez

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Mail: jconde6@us.es



Becario FPU (Formación del Profesorado Universitario) del Ministerio de Educación en el Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Sevilla. Miembro Investigador del Grupo de Investigación “Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa” (GIETE, HUM154), dirigido por el Dr. Juan De Pablos Pons. Actualmente, se encuentra realizando su tesis doctoral denominada “La mediación de las TIC en la creación de ambientes de aprendizaje y el logro de competencias digitales”, dirigido y tutorizado por la Dra. Pilar Colás. Licenciado en Psicopedagogía (Universidad de Sevilla) y diplomado en Maestro de Educación Primaria (Universidad de Granada). Posee un Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación (Universidad de Sevilla).

Cristina Mayor-Ruiz

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla
Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Mail: crismayr@us.es



Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla (US) con la tesis doctoral se denomina “Enseñar y Aprender a enseñar en la Universidad: Un estudio sobre las condiciones profesionales y formativas del profesorado de la Universidad de Sevilla” (1995). Es profesora Titular de Universidad, en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar (DOE), de la Facultad de Ciencias de la Educación de la US, y miembro del Grupo de Investigación IDEA (Innovación, Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento). Es directora del programa de Formación de Noveles del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la US y actualmente dirige el proyecto de investigación I+D+i “Fuga de Talentos: Un estudio sobre los motivos que han condicionado a profesores universitarios con experiencia a abandonar la profesión docente. Diseño de una propuesta” (EDU2012-37068. 2012- 2015).