

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,  
independiente, de acceso abierto y  
multilingüe



Arizona State University

---

Volumen 18 Número 20

30 de agosto 2010

ISSN 1068-2341

---

## ¿Se pueden socializar profesores universitarios en buenas prácticas docentes? El caso del proyecto *Visibilidad*

**María Muradás López**

Universidad de Santiago de Compostela  
España

**Pilar Mendoza**

University of Florida  
USA

Citación: Muradás López, M. y Mendoza, P. (2010). ¿Se pueden socializar profesores universitarios en buenas prácticas docentes? El caso del proyecto *Visibilidad*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 18 (20). Recuperado [fecha] de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/725>

**Resumen:** El propósito de este estudio es el análisis de la experiencia de socialización docente vivida por los profesores participantes en el proyecto *Visibilidad*, cuyo objetivo principal fue la extracción del conocimiento experto de docentes señalados como buenos profesores en universidades españolas. El conocimiento experto de estos docentes puede dar luz a cómo hasta ahora se ha producido la socialización docente y pistas de cómo mejorar este proceso. Con base en la literatura internacional sobre socialización en Educación Superior y siguiendo un modelo inductivo de generación de categorías, se analizaron las vivencias en el inicio de la carrera docente de profesores universitarios. Los datos fueron obtenidos de entrevistas semiestructuradas. Se encontró que los modelos de referencia de socialización, la reflexión autodidacta por parte de los profesores, y su formación son los tópicos con más presencia en las experiencias de los docentes entrevistados; esto sugiere que reforzando estos elementos de un modo deliberado a nivel institucional se podría mejorar el proceso de socialización de los profesores noveles de Educación Superior, así como sus prácticas docentes.

**Palabras clave:** socialización docente; conocimiento experto; formación de profesorado; educación superior.

### **Can professors be socialized in good teaching practices? The case of the Project *Visibilidad***

**Abstract:** The purpose of this study is to analyze the socialization to teaching experience of faculty who participated in the project *Visibilidad*. The main objective of this project was to obtain knowledge related to teaching from faculty who are considered good teachers in Spanish universities. This knowledge could enlighten how the socialization to teaching occurs as well as insights on how to improve the process. Based on the international literature on socialization to teaching in higher education and using a methodology of generating themes inductively, the experiences of faculty at the beginning of their careers were analyzed. The data was collected using semi-structured interviews. We found that role models of socialization, self-reflection and formal socialization are the most common experiences reported by participants. This suggests that reinforcing these elements deliberately at an institutional level, it is possible to improve the socialization process of new faculty in higher education as well as their teaching practices.

**Key words:** academic socialization; expert knowledge; preparation to the academic profession; higher education

### **Podem os Professores socializar-se em boas práticas de ensino? O caso do Projeto *Visibilidade***

**Resumo:** O objetivo deste estudo é a análise das experiências de socialização docente vividas pelos professores que participam do projeto *Visibilidade*. O objetivo principal desse programa era obter de conhecimento dos professores especializados identificados como bons professores em universidades espanholas. A experiência destes professores podem esclarecer como são os processos de socialização professor e insights sobre como melhorar esses processos. Com base na literatura internacional sobre a socialização no Ensino Superior e um modelo de geração indutiva de categorias, foram analisados as experiências de professores ao início das suas carreiras docentes. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas. Acharmos que os modelos de socialização, a auto-reflexão, e socialização formal são os temas com maior presença nas experiências dos professores entrevistados, sugerindo que o fortalecimento desses elementos em um nível institucional pode melhorar o processo de socialização dos professores novatos e as suas práticas de ensino.

**Palavras chave:** socialização dos professores; conhecimento especialista; formação de professores; ensino superior.

## **Introducción**

### **La Socialización Docente de Profesores Universitarios Españoles**

La universidad española está envuelta en lo que parece ser una revolución docente con el llamado proceso de Bolonia o adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual pretende dar un giro a la actividad de los profesores universitarios reforzando su rol docente. Rol que, sin embargo, hasta ahora no ha sido el prioritario en las carreras de los académicos, ya que la investigación ha sido la actividad evaluada para la promoción y la que ofrece mayor prestigio social y profesional (Barona & Vicente, 1999; Mignorance, Mayor & Marcelo, 1993). La necesidad de afianzar el rol docente no es un nuevo planteamiento (Bigs, 1999; Ramsden, 1992; Stones, 1992; Zabalza, 2003) y de hecho en los últimos años ha surgido la polémica sobre cuál debería ser el adecuado balance entre la docencia y la investigación en la profesión académica

(Austin & McDaniels, 2007, Pruitt-Logan & Gaff, 2004). Independientemente de los distintos enfoques sobre el rol de la docencia en la carrera académica, dada la incorporación al EEES, es ahora cuando las instituciones en Europa adoptan la carrera académica como prioridad y, por lo tanto, parece más factible la introducción de cambios estructurales que faciliten la mejora tanto en la asunción de su rol por parte de los nuevos docentes, como el establecimiento de una carrera académica que incentive a los profesores en su labor docente.

La investigación desde luego no debería estar reñida con la docencia porque una y otra se ven retroalimentadas y fortalecidas (Boyer, 1990), sin embargo muchos profesores reivindican lo difícil que es compaginarlas. La socialización en el rol de investigador se inicia durante el doctorado y la elaboración de la tesis. Así mismo, el hecho de que los doctorandos se incorporan a un grupo de investigación, en muchos casos por medio de una beca predoctoral, implica que de un modo más o menos establecido se socializan en esta tarea (Gardner, 2008; Lovitts, 2008; Mendoza, 2007; Weidman, Twale & Stein, 2001). En cambio, el desarrollo del rol de docente generalmente ocurre de un modo no pautado, heterogéneo y basado en la experiencia individual. Este modelo, el cual carece de un proyecto de formación o incorporación sistemático, con supervisión o fases establecidas, no garantiza de ningún modo la excelencia como docente y mucho menos la calidad de la enseñanza (Imbernón, 2003). Por lo tanto, podemos decir que la socialización en el ámbito de la investigación y en el ámbito de la docencia difieren sustancialmente. En los últimos años casi todas las universidades españolas han iniciado programas de formación de profesores noveles (por ejemplo la Universidad de Málaga con el Curso de Formación para el Profesorado Universitario Novel o la Politécnica de Valencia con su Programa de Acogida Universitario). Esto indica que existe un deseo por parte de las autoridades universitarias de formalizar la formación e incorporación de profesores noveles, lo que ofrece una oportunidad para implementar programas para la mejora del rol docente del profesor novel. Este estudio ofrece ideas concretas y útiles para programas como estos dedicados a preparar a los profesores noveles en su rol docente.

Varios estudios han demostrado que la narrativa por parte de los profesores sobre sus experiencias son esenciales para la construcción del conocimiento profesional docente (Marcelo, 1994; 1998; Montero, 1992, 2001; Zabalza, 1988; Zeichner & Gore, 1990). Por lo tanto, este estudio está diseñado para recuperar la vivencia personal de aquellos profesores considerados por sus colegas, las instituciones y por sus alumnos como buenos profesores para analizar qué características comparten y explorar, a la luz de las teorías sobre socialización docente, cómo sus experiencias podrían ser aprovechadas para la mejora del proceso de socialización docente a nivel institucional, con la pretensión de que sirva de catalizador para analizar y reconfigurar este período de la carrera académica tan importante y decisiva para el desarrollo de los profesores y para la calidad de la docencia que ofrecemos en nuestras universidades.

## **Cómo Aprender a Ser Profesor: El proceso de Socialización en la Universidad**

Desde el trabajo de Merton en 1957 sobre Teoría y Estructura Social han habido muchas revisiones de la definición de socialización profesional. Merton la definió como el proceso a través del cual se desarrolla el sentido profesional con sus valores característicos, actitudes, conocimiento y habilidades que dirigen el comportamiento en una amplia variedad de situaciones profesionales y extraprofesionales. Más adelante, Weidman, Twale and Stain (2001) definieron socialización como un proceso subconsciente a través del cual la persona interioriza las normas de comportamiento y los estándares laborales, a la vez que crea un sentido de identidad y responsabilidad con su campo profesional. Mendoza (2008) ofrece un modelo para entender la forma en que dicha socialización ocurre a nivel cognitivo. El hecho de que se trate de un proceso subconsciente, aumenta la

necesidad de que ese proceso se lleve a cabo de un modo más asistido y organizado (Gappa, Austin & Trice, 2007) de modo que se pueda asegurar la correcta socialización de los nuevos profesores, además de generar un campo de compromisos para la calidad docente.

Según Weidman, Twale & Stain (2001) en el proceso de socialización durante los años de formación en el doctorado podemos distinguir diferentes etapas por las que el novel pasa antes de poder considerarse miembro pleno del grupo de profesorado. Sin embargo, no todas las personas logran atravesar estas etapas debido a resistencias internas a la cultura del departamento. En estos casos, el individuo puede acabar retirándose de su programa de estudio o incluso, ya como docente, de su departamento de trabajo. Volviendo al proceso de socialización, normalmente se habla de cuatro fases o etapas. La primera es la *anticipatoria*. Esta etapa sería la previa a formar parte del grupo docente, es decir durante los dos primeros años de beca predoctoral, donde los estudiantes de doctorado ya se han incorporado a los grupos de investigación pero no aún a la organización docente de los departamentos. En ella los noveles comienzan a conocer e interiorizar las normas, actitudes y valores del rol que van a desarrollar, modificando los estereotipos y preconcepciones que tenían. En este momento los referentes son diversos: los estudiantes, colegas, profesores, y tutores. Por medio de la interacción con ellos, los noveles aprenden qué se espera del rol de profesor universitario. La segunda etapa sería la *formal* y tiene lugar durante la incorporación a las tareas docentes. En ella los noveles ya saben ciertas cosas, pero necesitan aprender algunas otras, como expectativas que se tiene sobre ellos, estándares para sus trabajos, artículos, comunicaciones e, incluso, todo lo que tiene que ver con los sistemas de recompensas y sanciones que la institución académica marca (los sistemas de acreditación, las características y requisitos de las diferentes categorías docentes, etc.). Todo esto ocurre en la interacción dentro de los departamentos en los que desarrollan sus programas de doctorado (y eventualmente sus labores como becarios predoctorales) y en los que van adquiriendo más responsabilidades y privilegios. La tercera etapa es la *informal*. En ella el novel aprende aquellas cuestiones no escritas de su rol, incluido el nivel de flexibilidad del mismo. Es la observación de los profesores, así como la interacción informal con los que trabaja las mayores fuentes de información en esta etapa, sin olvidar la influencia que la cultura de pares pueda tener. Son los individuos que están en el mismo nivel de socialización los que pueden generar una cultura propia que les dé soporte durante este estadio. Por último estaría la etapa *personal*, en la que los noveles, si han pasado sin mayores contratiempos las etapas anteriores, interiorizan y personalizan su experiencia sobre esos nuevos roles integrándolos en su propia estructura identitaria. Así muestran una mayor competencia en las actividades docentes e investigadoras y un mayor nivel de desarrollo y madurez en sus actitudes profesionales. Una vez superada esta etapa, los noveles están listos para integrarse en su nuevo rol académico como profesores formados.

Con base en estudios previos (Mario, 1997; Tierney & Rhoads, 1994; Weidman, Twale & Stein, 2001), Austin y McDaniels en 2006 presentaron, en su revisión sobre la socialización para los roles académicos, seis dimensiones del proceso de socialización de la siguiente forma:

1. Colectivo vs. Individual: Se refiere a la experiencia socializadora como situación colectiva, es decir, algo que el novel realiza formando parte de un grupo que comparte su misma situación y por lo tanto le sirve de apoyo y referente. En oposición, estaría la experiencia como proceso individual el cual se desarrolla de modo aislado sin compartir su propia experiencia (Imbernon 2003).

2. Formal vs. Informal: En la primera existen unos objetivos claros a cumplir, normalmente establecidos por la institución (por ejemplo, un proceso de formación docente para profesores noveles), mientras que si hablamos de socialización informal nos estamos refiriendo a un proceso más desestructurado en el que el individuo puede seguir diferentes caminos y experiencias.

3. Aleatorio vs. Secuencial: se refiere a cómo de fijados y claros están los pasos que el novel ha de seguir en su proceso de socialización. Es la información que se les da a los noveles la que puede reducir la incertidumbre del camino a seguir y las expectativas de uno y sobre uno.

4. Ritmo Fijo vs. Ritmo Variable: referido a los tiempos de paso de una etapa a otra. En algunas profesiones, como la medicina esos tiempos (el sistema de Médicos Internos Residentes, MIR, marca los tiempos y etapas de formación práctica de los futuros doctores) están claramente marcados, mientras que en otras incluida la académica pueden estar poco o nada establecidos.

5. Serial vs. Disyuntivo: en un proceso serial es la organización la que tiene un proyecto de formación establecido en el que normalmente están implicados profesores con experiencia que colaboran como mentores. Mientras en un proceso disyuntivo es la ausencia de modelos marcados institucionalmente lo que prevalece.

6. Integración vs. Transformación: se refiere a la bienvenida o no de los noveles por parte de los profesores. Dependiendo de si estos representan o no los valores y actitudes predominantes hasta entonces.

La universidad tiene como uno de sus objetivos ofrecer formación de calidad, es por esto que el proceso de socialización no puede ser dejado a la improvisación o a la predisposición de los individuos a buscar los mejores procesos de iniciación. Y esa es, también, la razón por la que creemos importante analizar a la luz de estas dimensiones la experiencia de diversos docentes universitarios en su periodo de aprendizaje (socialización) de cómo ser profesor para así poder diseñar estrategias que mejoren la formación de nuestros docentes.

## El Proyecto Visibilidad

El proyecto *Visibilidad* cuyo objetivo era: “Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas de buenas prácticas docentes” (Zabalza, 2004, p.6) se llevó a cabo del año 2004 al 2008, participando en él seis universidades españolas dentro de la convocatoria de I+D+I (Investigación más Desarrollo más Innovación) del Ministerio de Ciencia y Tecnología (en el 2004, hoy Ministerio de Ciencia e Innovación). En este proyecto participaron grupos de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela (coordinadora del proyecto), la Universidad de Vigo, la Universidad de La Coruña, la Universidad Pública de Navarra, la Universitat Rovira i Vigili y la Universidad Politécnica de Valencia. Estudiamos alrededor de 75 casos de diferentes áreas científicas y con desigual distribución por sexos (ya que no se encontraba entre los criterios para elegir los sujetos). Todos los sujetos excepto uno tienen grado de doctor (este único caso se debe a que se trataba de un profesor de la antigua Escuela de Magisterio, donde no era condición para ser profesor titular).

El objetivo principal de la investigación era la visibilización de buenas prácticas docentes en la Educación Superior, es decir buscar aquellos docentes que eran considerados buenos profesores, extraer su conocimiento experto y analizar aquello que pensaban sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo lo escenificaban en su día a día en el aula y fuera de ella. Y una vez cumplido este objetivo poder dar recomendaciones para la formación de profesores noveles y la revisión de la docencia de profesores experimentados.

Para ello nos centramos en dos aspectos:

¿Qué piensan los docentes que desarrollan buenas prácticas sobre la enseñanza? ¿cómo reconstruyen su socialización a través de su experiencia profesional?

¿Cómo representar ese conocimiento para que sirva de marco de referencia en el proceso de mejora de la calidad de la docencia en la Educación Superior?

La selección de los participantes se realizó en función de diferentes criterios: la opinión de los alumnos (recogida en las encuestas anuales de docencia); la percepción de la institución (se preguntó a los decanos de las facultades); la percepción de los colegas (se preguntó a diferentes profesores sobre sus pares); la participación en programas de innovación docentes (se pidió los datos a los Institutos de Ciencias de la Educación o Vicerrectorados correspondientes) y, por último, el propio conocimiento de los investigadores de este proyecto sobre los profesores, de su universidad u otras, de reconocido prestigio docente. Aquellos profesores que cumplían al menos dos de los criterios fueron contactados para la participación en el estudio (que consistía en una o dos entrevistas y la grabación de diferentes sesiones de clase: expositiva, laboratorio, seminario). Sin embargo, no todos quisieron ser entrevistados e incluso algunos que fueron entrevistados no quisieron que sus clases se grabasen. El contacto se realizó de diferentes modos, en algunos casos fue telefónico en una primera instancia, en otros primero se envió un email o carta para presentar el proyecto y después se realizó la cita para la entrevista de modo telefónico. En algunos casos, de modo puntual, el contacto y negociación se realizó de modo informal, aprovechando encuentros casuales por otras cuestiones. En todos los casos, se concertó una cita para proceder a la entrevista, en la que se basó la recogida de datos y extracción de conocimiento experto.

Se trabajó con una estructura básica claramente establecida para las entrevistas (ver Anexo A: guión de la entrevista), es decir se utilizó la entrevista semi-estructurada o entrevista enfocada (Goetz & Le Compte, 1988; Keats, 1992; Taylor & Bodgar, 1986) como método para recopilar información. Se tenía un guión de entrevista que el investigador seguía para dirigir y enfocar la conversación, aunque las preguntas planteadas eran suficientemente abiertas como para que el entrevistado pudiera orientarlas a su gusto o el entrevistador pudiera “tirar de otros hilos” si le parecía pertinente. En esencia, pretendíamos obtener información sobre cuatro grandes apartados en los que se organizaban estas entrevistas y que se analizaron según los objetivos de este estudio:

- La biografía (para saber cómo ha sido su particular historia de vida y las diversas etapas por las que ha ido pasando hasta llegar a la etapa actual);
- Su práctica docente desde los inicios hasta ahora (cómo enseñaba cuando inició su carrera profesional y cómo enseña ahora) tomando en consideración una serie de elementos básicos de la docencia (planificación, desarrollo de las clases, metodología, evaluación);
- Sus ideas, opiniones y valoraciones sobre aspectos clave de la docencia en la universidad;
- Su nivel de satisfacción con la tarea que realiza y sus resultados formativos.

Las entrevistas se transcribieron en su totalidad y a partir de la transcripción se realizaron mapas conceptuales (Novak, 1998) para la extracción del conocimiento experto de los docentes. Los datos que se utilizaron para este artículo en concreto se extrajeron directamente de las transcripciones.

## **Cómo Aprendieron a ser Profesores los participantes de *Visibilidad***

El análisis y conclusiones que aquí se presentan pertenecen a los datos recogidos en el apartado b) del proyecto, concretamente corresponden a la pregunta ¿cómo ha aprendido a ser un buen profesor? Esta pregunta se formuló así en la mayoría de las entrevistas aunque en algunas adquirió otras formas, dependiendo del entrevistador o el contexto (por ejemplo: ¿quién le enseñó a ser buen profesor? O ¿qué o quién le influyó más en su trayectoria docente?) e incluso en algunas entrevistas no aparece (ver anexo A: guión de la entrevista). Tendremos en cuenta también que alguna información sobre esta cuestión se localizó en las preguntas adyacentes como por ejemplo: ¿Recuerda qué problemas tenía cuando comenzó a enseñar? Y ¿cómo ha ido evolucionando desde sus comienzos? (estas preguntas también aparecen con diferentes formulaciones pero su intención

era la misma), por lo que podríamos decir que se trata de este grupo de preguntas las implicadas en nuestro estudio.

El análisis de datos se realizó según el modelo inductivo (Bogdan & Biklen, 2003; Strauss & Corbin, 1990; 1994), en el que sin existir unas categorías prefijadas analizamos cada una de las respuestas marcando los elementos principales de las respuestas y después asignándoles palabras clave (como por ejemplo profesor de referencia, director de tesis, autodidacta, cursos de formación, compañeros, etc.) a las cuestiones que los profesores referían al hablar de su experiencia. Posteriormente, con base a la metodología de análisis temático (Strauss & Corbin, 1990; 1994) se agruparon las respuestas construyendo cuatro categorías que representan cuatro modalidades de socialización, algunas de las cuales presentaban variaciones dentro de sí mismas. Este proceso fue realizado por tres investigadores de modo independiente, lo que permitió contrastar las categorías elaboradas limitando sesgos. Dichas modalidades se tratan de experiencias referidas a la existencia de un Modelo de Referencia (MR), al apoyo por parte del Grupo de Pares (GP), a la Formación Pedagógica (FP) recibida desde las universidades, y al Aprendizaje Autodidacta (AA) como un proceso individual de desarrollo.

### Modelos de Referencia (MR)

Cuando hablamos de MR estamos hablando de experiencias de socialización que incluyen el aprendizaje vicario, es decir, el profesor trataba de imitar algún modelo de lo que él consideraba un buen profesor. Muchos profesores reconocen que no existió un único modelo sino varios que actuaron como ejemplo y de los que se tomaron cuestiones como la estructuración de las clases, metodologías, tipos de evaluación, etc. Pudimos distinguir diferentes modelos basados en figuras de referencia: MR-P: Modelo de Referencia- Profesores; MR-D: Modelo de Referencia- Director; MR-M: Modelo de Referencia- Modelo; GP: Grupo de Pares; FP: Formación Pedagógica; AA-A: Aprendizaje Autodidacta- Alumnos; AA-R: Aprendizaje Autodidacta- Reflexivo; NR: No responden.

El *Modelo Referencial- Profesor (MR-P)* en el que los referentes se remontan a su época de estudiante (de licenciatura o ingeniería), es decir, escogen lo mejor de aquellos profesores que le dieron clase y que para él o ella fueron “buenos profesores”. Esta es una de las respuestas mayoritaria en nuestro estudio, aunque aparezca combinada con otras. Y resulta independiente de los años de experiencia del docente o de si es hombre o mujer. Ver gráficas 1 y 2 con la representación de los datos por sexo.



Gráfica 1. Distribución de profesores por categoría

MR-P: Modelo de Referencia- Profesores; MR-D: Modelo de Referencia- Director; MR-M: Modelo de Referencia- Modelo; GP: Grupo de Pares; FP: Formación Pedagógica; AA-A: Aprendizaje Autodidacta- Alumnos; AA-R: Aprendizaje Autodidacta- Reflexivo; NR: No responden.

Fuente: elaboración propia



Gráfica 2. Distribución de profesoras por categoría

MR-P: Modelo de Referencia- Profesores; MR-D: Modelo de Referencia- Director; MR-M: Modelo de Referencia- Modelo; GP: Grupo de Pares; FP: Formación Pedagógica; AA-A: Aprendizaje Autodidacta- Alumnos; AA-R: Aprendizaje Autodidacta- Reflexivo; NR: No responden.

Fuente: elaboración propia

Se puede observar que en ambas la categoría con más casos es MR-P, mientras que difieren en AA-R predominante en los profesores y de prevalencia media entre las profesoras.

[...]Y luego, he tenido profesores que me han servido de modelo, más que compañeros, profesores míos de Madrid que era la gente que yo creía que daba la clase bien. A lo mejor no eran los mejores profesores del mundo en el sentido de que te metían la mayor parte de los conceptos y tal, pero manifestaban cierta preocupación por la gente, que intentaban adaptarse a lo que había y demás. Y yo creo que eso es lo que he intentado: más que ser una profesora excelente de contenidos, de no sé qué, de no sé cuánto, preocuparse un poco por el alumnado. No a nivel personal sino a nivel de alumnado, de si no entienden esto y tengo que pasar dos días más en esto y tengo que quitar un tema pues se quita y ya está, tampoco se hunde el mundo.[...]

[...]Quizá también algún modelo de profesor muy bueno. “Tres” modelos. En la carrera, de todos los profesores que tuve, que no los he contado, pero pasarían de 40 o de 50, hubo “tres” personas que yo considero que eran tres buenos profesores y los demás muy mediocres. Hubo un momento que dudé en entrar en la universidad y fue precisamente por esta relación, por decir: ¿dónde me meto si sólo he encontrado 3 modelos? Pero también eso me generó cierta revulsión y dije, bueno si hay 3 modelos y yo creo que puedo hacerlo bien, por qué no entrar y cambiar un poquito las cosas. Tres concretamente: un profesor de primero, otro profesor de tercero y otro profesor de quinto, con una metodología muy distinta a la que yo estoy usando, pero con una convicción muy clara de lo que estaban haciendo, que por lo menos yo lo captaba. La transmitían y yo la captaba.[...].



Como se puede ver, los dos profesores anteriores se refieren a docentes que ellos tuvieron mientras estudiaban, pero de modo diferente, mientras la primera habla de cómo le marcó el tipo de interacción que establecían con los alumnos, más allá del contenido, el segundo se centra precisamente en la trasmisión como centro de sus referentes. A la hora de reducir los datos no se tuvo en cuenta esta diferencia, si no cuando se referían a *modelos* encontrados entre los profesores que les dieron clase

[...]Yo lo tengo clarísimo. Tuve un maestro en Barcelona [...]que fue la persona que me enseñó más estomatología, sin duda y, en concreto prótesis, era, es una persona... yo diría que especial dentro de la estomatología tanto española como internacional y, bueno, haberlo tenido a él como profesor y como maestro me marcó para el resto de.[...]

Esta profesora en cambio, estaría en una situación intermedia entre la referencia a modelos de profesores que le dieron clase y el modelo referencial de una figura de autoridad académica en su proceso de aprendizaje que sería la siguiente categoría: Modelo Referencial- Director (MR-D) donde el profesor habla de su director de tesis (o en algunos casos del catedrático) como referente en su aprendizaje profesional (se incluyó en el grupo Modelo Referencial- Director ya que muchas veces los estudiantes escogen como directores de tesis profesores que les resultaron bien como profesores o como investigadores cuando les dieron clase y es en esta segunda etapa en la que más pueden influir como modelos de referencia). Es decir, tanto este grupo como el anterior han orientado la construcción de su identidad docente en base a los Modelos académicos (tomando la palabra modelos en su pleno sentido de algo que imitar) que los acompañaron en los primeros años de docencia.

[...]Hombre, al inicio, nadie te ha enseñado una metodología y lo haces por imitación. De hecho, el catedrático de aquella época nos invitaba a las clases y nosotros asistíamos como alumnos, haciendo la tesis doctoral de investigación paralelamente [...].

[...]Mi maestro, ¿no? El catedrático, [...]. Él me ha enseñado a entender la universidad. Hay mucho que aprender de esos antiguos profesores que, a veces, los tildan de chapados a la antigua pero, ¿todo cambio es bueno?, eso habría que valorarlo. ¿Todo cambio, por el hecho de ser cambio, es bueno? [...] él me ha enseñado mucho de lo que sé de cómo se mueve esto de ser profesor; me ha enseñado también a valorar la libertad de acción: “No, no, chico, pues tú te buscas la vida, tú lo haces, ¡venga! Decide cómo hacerlo”. Eso tiene sus riesgos pero tiene unas grandes ventajas, hombre, siempre que venga alguien por ahí vigilando lo que haces, que ni inventes la pólvora ni vayas haciendo cosas que no deben ser pero, esa libertad de acción yo se la agradezco mucho, porque me ha hecho sentirme responsable. [...]

La existencia de una figura de referencia bien fuera el catedrático del departamento o bien el director de tesis (en la mayoría de los casos) predomina sobre todo en los docentes del área técnica, (ver datos recogidos en la gráfica 3) lo cual parece lógico ya que la supervisión de sus proyectos de tesis y su realización dentro de laboratorios o grupos de investigación de la universidad es más frecuente que, por ejemplo, en Ciencias Sociales donde ésta es una de las respuestas menos dada. Aunque no inexistente como se puede ver en el siguiente caso.



*Gráfica 3.* Distribución de docentes de Ingenierías e Ingenierías técnicas por categoría (MR-P: Modelo de Referencia- Profesores; MR-D: Modelo de Referencia- Director; MR-M: Modelo de Referencia- Modelo; GP: Grupo de Pares; FP: Formación Pedagógica; AA-A: Aprendizaje Autodidacta- Alumnos; AA-R: Aprendizaje Autodidacta- Reflexivo; NR: No responden).  
Fuente: elaboración propia

Podemos observar que las dos respuestas mayoritarias en este grupo son las que refieren a un profesor y al director como modelos de referencias.

[...] las propias formas de impartir conocimiento de mi director de tesis, así como los siempre valiosos consejos que me ha transmitido. [...]

Este caso de Ciencias Sociales sin ser muy extenso o narrativo da cuenta de la importancia de su director de tesis como modelo a imitar así como consejero durante su primera etapa como docente.

También aparecieron diferentes casos, en los que no se da una referencia clara al modelo que se toma como ejemplo o incluso se habla de continuidad en la búsqueda de modelos. Esto lo presentamos como un “cajón de sastre” denominándolo Modelo Referencial- Modelos (MR-M):

[...]Ese modelo lo traté de aplicar y lo sigo aplicando. Yo me fijé siempre en cuáles son los profesores más valorados por los alumnos, que ha cambiado históricamente; pero yo me he mantenido ahí. Aquí en Medicina se vota para la orla, se votan los mejores profesores. Yo siempre me he mantenido ahí, siempre estoy entre los dos o tres mejor votados. Y yo creo que mi éxito es porque veo que cambian, voy aprendiendo siempre con ellos; van cambiando los profesores muchas veces y algunos caen en desgracia y hay gente que emerge con gran éxito. Es importante fijarse por qué emergen con gran éxito, por qué llegan más. Yo me fijé mucho en el gran éxito de este año. Aunque tuve más votos que él, como había sido padrino en muchas ocasiones ... Me parece importante aprender de él. De hecho lo invité a dar una clase en mi grupo de investigación solo para saber por qué los alumnos lo quieren más y llega tan bien a ellos. He aprendido continuamente.[...]

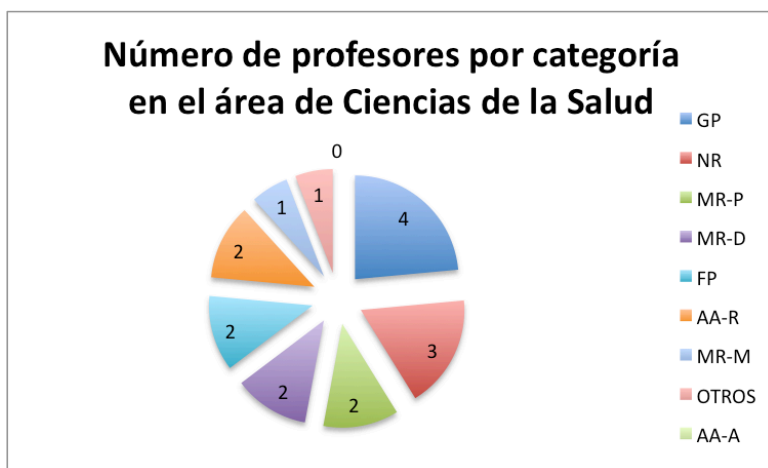
Este caso no se podía incluir en el Grupo de Pares (presentado más adelante) ya que no parecía existir una interacción o intercambio con ese profesor, nada más un deseo de observarlo y tomarlo como modelo, por ello lo incluimos dentro de esta categoría.

[...]Sí que me han ayudado, porque sino está claro que no estaría aquí si no me hubieran ayudado porque no creo que nadie haga las cosas de forma sola. O bien por imitación, porque lo ves en mucha gente y hay cosas que de la gente te gusta. No es que las copies, en el buen sentido de la palabra. De alguna manera piensas que eso es una manera adecuada de hacer caso a los demás. O bien porque tienes un profesional al lado que te ayuda muchísimo y en mi caso siempre he tenido una persona que me ha ayudado mucho[...].

En este caso es un modelo profesional el que actúa de referente, cierto que estamos ante un caso particular, el de enfermería (al que se podría unir la medicina), donde muchos de los profesores combinan su labor docente en las aulas con el trabajo en los hospitales y las clases prácticas en los mismos.

### Grupo de Pares (GP)

Consistente con lo dicho anteriormente es en el área de Ciencias de la Salud en la que más casos se refieren a sus colegas y al intercambio de experiencias con ellos como referentes y coadyuvantes en su desarrollo como docentes (ver Gráfica 4: Datos correspondientes a los docentes del área de Ciencias de la Salud).



Gráfica 4

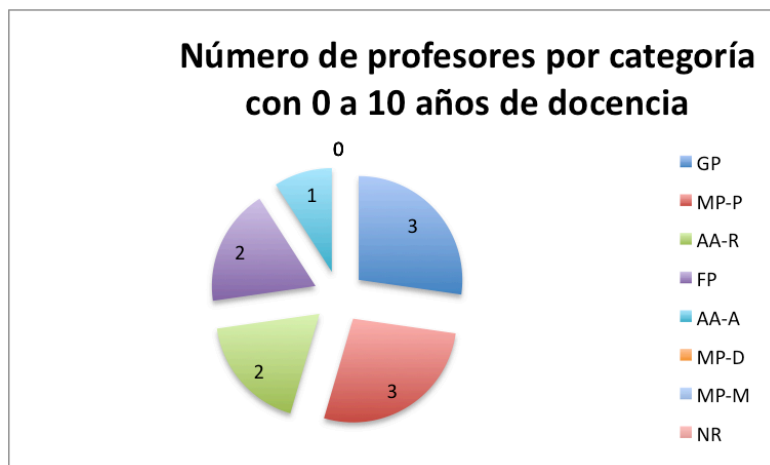
Número de profesores por categoría de análisis en el área de Ciencias de la Salud.

MR-P: Modelo de Referencia- Profesores; MR-D: Modelo de Referencia- Director; MR-M: Modelo de Referencia- Modelo; GP: Grupo de Pares; FP: Formación Pedagógica; AA-A: Aprendizaje Autodidacta- Alumnos; AA-R: Aprendizaje Autodidacta- Reflexivo; NR: No responden.

Fuente: elaboración propia.

Se observa que la respuesta más dada es la que considera al grupo de pares como esenciales en su proceso de aprendizaje docente (hay que tener en cuenta que el siguiente grupo, con tres respuestas, se refiere a los profesores que no respondieron a la pregunta).

Es también el grupo con menos experiencia docente (datos recogidos en la Gráfica 5: Datos de los profesores con menos de 10 años de docencia) el que refiere el grupo de pares como referente principal junto con sus profesores de la carrera. Esto parece lógico por el momento profesional en el que se encuentran, todavía muy cerca de su etapa de estudiante y con sus colegas como modelos para solventar los problemas que se han ido encontrando en el aula



*Gráfica 5*

Número de profesores por categoría de análisis con 10 años o menos de docencia. (MR-P: Modelo de Referencia- Profesores; MR-D: Modelo de Referencia- Director; MR-M: Modelo de Referencia-Modelo; GP: Grupo de Pares; FP: Formación Pedagógica; AA-A: Aprendizaje Autodidacta- Alumnos; AA-R: Aprendizaje Autodidacta- Reflexivo; NR: No responden.

Fuente: elaboración propia

Más de la mitad de las respuestas corresponden a dos categorías: GP y MP-P. Es llamativo que no aparezca la respuesta MR-D en este grupo.

[...]Sí, aquí en la politécnica la verdad es que sí, he tenido mucho apoyo de los compañeros, de facilitarme materiales que ellos ya tenían elaborados por ejemplo, incluso de conversaciones informales de oye tú cómo haces esto, pues mira yo lo planteo así, yo los pongo en grupos, yo... o sea mucho de intercambiar experiencias con los compañeros.[...]

[...]el haber tenido la suerte de que confluimos en nuestro departamento –de la época en que éramos jóvenes- cuatro, cinco, seis de los profesores más brillantes que había en Química y, sobre todo, que tenían más ganas de aprender para enseñar a los alumnos. Hoy son todos catedráticos de Química Inorgánica mayores, ese es el problema, que nos vamos haciendo mayores y no vemos mucha posibilidad de recambio en el futuro pero, las sinergias de trabajar conjuntamente los temas; de aprender y de enfrentarte con un problema que no eras capaz de resolver y saber que tenías al lado un compañero con el que lo podías discutir, te comprendía y te ayudaba; el darnos las clases en público unos a otros. [...]

[...] A veces hablar con otros compañeros, sobre todo cuando compartes materia, que yo casi siempre compartí materia, porque por ejemplo en Veterinaria eran dos grupos, en Farmacia son cuatro, en Física eran dos grupos en Biología son cuatro. Siempre cuando te relacionas con otro compañero, ¿Tú como vas?... [...]

En esta categoría siempre los profesores expresan lo enriquecedor de los intercambios entre colegas y lo fructífero de los mismos, haciendo referencia a que “no se puede” entrar en el aula de otro colega pero esos intercambios dan información valiosa para su propia docencia.

*Formación Pedagógica (FP)* La formación pedagógica es un elemento que aparece en algunas de las respuestas dadas por los profesores. Se refiere a aquellos cursos de formación que las universidades ofrecen a los profesores para la actualización o la formación docente. Unas universidades más que otras tienen desarrollados estos programas. Hemos de hacer notar que esta respuesta no fue mayoritaria en ningún grupo ni por área científica ni por años de experiencia docente.

[...]he sido muy activo en los programas que daba la universidad de X dentro de formación del profesorado. Luego, desde el año... prácticamente desde mi llegada aquí, desde el 93 estamos en un grupo de innovación educativa, se llama Grupo Transdisciplinar, en donde hay profesores de distintas áreas que hemos desarrollado continuamente –desde el 93- proyectos de innovación educativa dentro del área de medioambiente[...]

En este fragmento podemos observar que el profesor nos da una doble respuesta, por un lado la formación y por otro el pertenecer a un grupo de innovación docente lo que incluimos en la categoría anterior (GP). Así que a la hora de codificar los datos este caso aparece en las dos categorías.

[...]Yo he aprendido aquí, he aprendido en el ICE y siempre lo he..., y lo sigo reconociendo porque he aprendido mucho no solamente en los cursos sino en la actitud de las personas que los han impartido, en el contacto con otros profesores que he aprendido mucho de sus formas. Y luego porque se me ha reconocido, y eso es muy importante, igual que yo veo en mis alumnos que es importante reconocer lo que uno hace, se me ha reconocido y eso me da mucha seguridad, lo que hago. Entonces eso cada año me da más fuerza para trabajar. Y la docencia es un campo muy bonito pero tiene que ser reconocido. [...]

[...]En algún momento en mi formación cuando estaba estudiando, lógicamente, hice un curso que se llamaba “Formación Pedagógica para nuevos profesores”. Y allí me daban básicamente estrategias: cómo lidiar con los problemas típicos que puedas tener en el aula, cómo ser justos a la hora de hacer la evaluación de los alumnos... Toda una serie de estrategias que tú desconocías pero que te ayudan a saber por dónde ir[...]

Estos tres fragmentos correspondientes a tres profesores diferentes relatan como participaron en procesos de formación organizados por sus universidades, lo que les ayudó a desarrollarse como docentes.

En estos casos hay que tener en cuenta que cuando hablan de la formación, dicen: “los cursos” refiriéndose no solo a lo que aprendieron de su contenido, sino de la oportunidad que estos les dio de intercambiar experiencias, salir de su aula y compartir con otros profesores sus inquietudes, con lo que se relaciona esta respuesta, nuevamente, con el grupo de pares y figuras de referencia a la hora de su desarrollo profesional.

### **Aprendizaje Autodidacta (AA)**

Esta categoría se podría decir que engloba a la 1 y 2, pero hemos querido diferenciarla porque presenta características propias que la distinguen de las categorías anteriores. Los profesores hacen referencia a la soledad de sus inicios, a la falta de referentes y a su propia reflexión como docentes como factores claves en su desarrollo profesional.

En términos generales sin hacer distinción por grupos la respuesta que más dieron los profesores habla del proceso autodidacta que surge de la reflexión personal (Autodidacta- Reflexivo,

AA-R), muchas veces acompañada o matizada por otra modalidad de socialización, pero está presente en la mayoría de los casos.

[...]Pues el gran profesor, la vida. La vida es la que te enseña.[...]Y mis modelos, ¿quiénes han sido?, hombre, pues mis modelos desde Picasso, March, Darwin, algunos expertos en genética evolutiva -que no te los digo pero de verlos en los libros y de...- y darte cuenta de que esos conceptos son muy importantes, ¿no? [...]Sí, bueno, pero eso es un poco exagerado, vanidoso, decirlo. La reflexión de Darwin, la reflexión de Shakespeare, la reflexión de Picasso... eso es lo que me iluminó a mí. [...]

Parece claro que la forma en que los profesores verbalizan esa reflexión es muy diferente, para algunos como este profesor son los libros y el conocimiento de ciertos científicos lo que le hacía pensar y repensar su práctica lo que le sirvió para desarrollarse y evolucionar.

[...]Nadie, ése es uno de los grandes problemas de los docentes en general, no solo universitario. Acabamos siendo muy autodidactas porque no hay ningún tipo de mecanismo o de sistema que anime a formarse como docente. También es cierto que tener buenos profesores ayuda y después la propia práctica si es la práctica mínimamente reflexiva. Pero también es cierto que aprendí de mis profesores, lo que más admiro es la forma de exponer. [...]

En este fragmento también podemos observar que el profesor nos da una doble respuesta: “tener buenos profesores ayuda” y “la práctica mínimamente reflexiva”, por lo que también se codificó en las dos categorías (MR-P y AA-R).

[...]También es verdad, que... el ser profesor también es un poco... sin ser profesor, o sea, no tener la etiqueta de profesor, porque tener la etiqueta de profesor lo puede tener cualquiera. Yo me refiero a ser profesor en el sentido de enseñar, ¿no? Es bonito, es muy bonito. Y... y creo que, eso, uno no nace, se hace poco a poco. Y creo que muchísima gente de la que hay aquí, pues a lo mejor ha perdido la ilusión, no lo sé, supongo que sí. [...]

[...]Yo lo que sí sé es que trato de reflexionar mucho sobre lo que hago, desde el comienzo. Sobre todo, cada vez que te metes en una clase y estás interactuando con personas, y estás reflexionando sobre qué es lo que respondes; si es lo adecuado; si respondes a las expectativas de los alumnos; si respondes a tus propias expectativas en relación a la formación que consideras que les debes dar... pero, yo digo que eso es día a día, cotidiano.

[...]

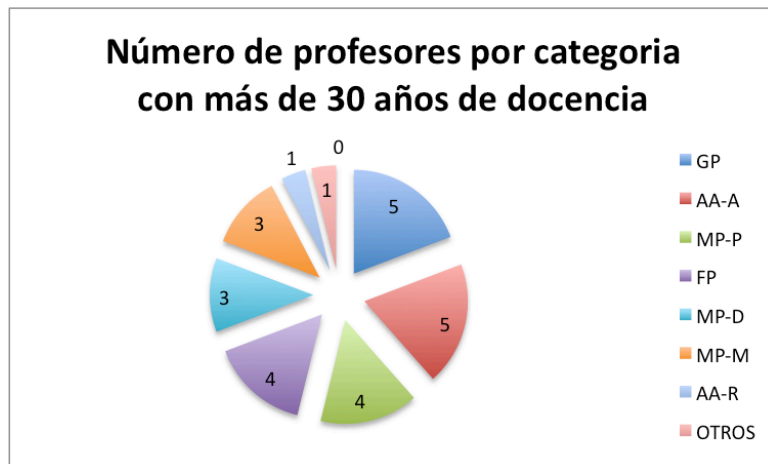
Otros en cambio, parecen más prácticos, más centrados en el aula y en lo que en ella sucede. Esto era lo que les generaba dudas y sobre lo que reflexionaban para mejorar. Podríamos decir que se trata de “profesores reflexivos”, concepto muy utilizado cuando se habla de enseñanza no universitaria.

Dentro de este mismo grupo autodidacta encontramos profesores que hablan de sus alumnos (Autodidacta-Alumnos, AA-A) como base proveedora de la retroalimentación que les ayudó en su evolución docente.

[...] En Enología, la suerte es que era un centro pequeño, donde venían pocos alumnos y era muy entrañable el centro y entonces tenías mucha comunicación con ellos. Entonces era muy fácil. Yo también era muy joven. Pues tenía una relación con ellos. Era muy fácil que te dijeran: “Oye, pues es

que esto no nos ha gustado. Es que esto de que hagas una prueba cada semana, pues no nos gusta. O corrige la prueba que has hecho. Este tema... no nos enteramos de nada.” Entonces eso me ha ayudado mucho[...]

Es interesante ver que esta respuesta aparece con mayor profusión en el grupo con más de 30 años de experiencia (datos mostrados en la Gráfica 6: Datos de los profesores con más de 30 años de experiencia docente), mientras que en general no es muy dada por los docentes entrevistados.



Gráfica 6

Número de profesores por categoría con más de 30 años de docencia

MR-P: Modelo de Referencia- Profesores; MR-D: Modelo de Referencia- Director; MR-M: Modelo de Referencia- Modelo; GP: Grupo de Pares; FP: Formación Pedagógica; AA-A: Aprendizaje Autodidacta- Alumnos; AA-R: Aprendizaje Autodidacta- Reflexivo; NR: No responden.

Fuente: elaboración propia

En este grupo, las respuestas con más casos con AA-A y GP.

Finalmente, nos quedaría una categoría residual, no muy numerosa (6 casos), que denominamos *otros*, en la que tenemos una miscelánea de respuestas donde los profesores dan respuestas variadas de cómo aprendieron a ser docentes. Esta categoría no creemos que pueda tener entidad propia, sino que se refiere a casos particulares de vivencias individuales que no siguieron el proceso de desarrollo y socialización común y compartido por el resto de docentes.

[...]¿Como aprendí?. Pues aprendiendo. No hay un libro que te enseñe a ser profesor: “aprende a ser profesor en quince días”. Bueno algunos preferirían que les dieras a receta e ya está. Por ejemplo, los dos últimos años en Santiago, de estudiante yo daba unas pasantías, que se llamaban, de Física y Química, y de Matemáticas para preparar la reválida de cuarto, la reválida de sexto y las recuperaciones. Y en la Universidad me dediqué bastante a la política y eso da una cierta cancha y tablas. Dirigir asambleas de tres mil tipos durante todo un curso, en Santiago, el famoso curso de... el Mayo Francés. Pues también te da tablas, y lo de treinta alumnos en un aula no es nada comparado con aquellas fieras que éramos. Quiero decir que es un cúmulo de circunstancias que sabes encarar y estar delante de un auditorio.[...]

## Discusión e Implicaciones

Nuestro análisis refleja el proceso de socialización previsto por las teorías al respecto. Si analizamos de modo genérico las respuestas obtenidas se puede observar que aparecen la mayor parte de los elementos que presentamos al principio de este artículo: reflexión, referentes, formación, etc. Partamos de la reflexión como parte importante del proceso de socialización. En este proceso, el individuo desarrolla significados a nivel cognitivo (*sensemaking*) que permiten la elaboración de esquemas de actuación. Este mecanismo es esencial para la interiorización y asimilación del nuevo rol profesional a nivel personal (Mendoza, 2008). Creemos sin embargo, que si bien forma parte sobre todo de la etapa final de socialización, la personal (Weidman, Twale & Stein, 2001; Austin & McDaniels, 2006), esta etapa no se debería sentir como abandono o soledad profesional, sino como parte necesaria para el desarrollo profesional. De todas maneras, el novel percibe su inicio en la docencia como un momento de aislamiento y soledad en el que él tiene que buscar su camino sin que nadie se lo muestre (Tierney y Rhoads, 1994).



Gráfica 7

Profesores por categoría de análisis.

MR-P: Modelo de Referencia- Profesores; MR-D: Modelo de Referencia- Director; MR-M: Modelo de Referencia- Modelo; GP: Grupo de Pares; FP: Formación Pedagógica; AA-A: Aprendizaje Autodidacta- Alumnos; AA-R: Aprendizaje Autodidacta- Reflexivo; NR: No responden.

Fuente: elaboración propia

Las tres categorías con más respuestas dadas son las de AA-R y MR-P seguida por FP. Como se puede ver en el análisis general (recogido en la Gráfica 7: Categorías de socialización docente, análisis general) la categoría Aprendizaje Autodidacta- Reflexivo aparece junto con los Modelos de Referencia como dimensiones principales para nuestros docentes, seguida de la Formación Pedagógica. Por lo que creemos que la iniciación al rol docente debería girar en torno a estos 3 ejes, reflexión, modelos y formación. Esto supondría, al igual que ya se hace con el rol de investigador, que las instituciones tendrían que prestarle una atención prioritaria generando los espacios y fomentando interacciones profesionales.

Nos llama la atención cómo en los profesores con menos de 10 años de docencia (Gráfica 5) la respuesta MR-D no aparece en ninguno de los casos, mientras que en el análisis general tiene una respuesta media. Esto nos lleva a cuestionarnos cuál es el papel actual de los catedráticos, directores de tesis y por extensión de los departamentos en la socialización de los nuevos docentes. Creemos



que es un punto a explorar ya que el departamento es el contexto cercano en el que los nuevos profesores se insertan y por lo tanto parece que su función debería de ser clave en el proceso, sobre todo presentando modelos y facilitando los procesos de asesoramiento, acompañamiento y *mentoring* entre profesores experimentados y los noveles.

Para comenzar el proceso, creemos que se debería tomar como un compromiso grupal que forme parte de la labor de los departamentos y de los profesores titulares. Esto requiere por un lado la formalización del proceso y por otro la implicación de docentes experimentados que actúen como mentores o guías de los noveles. No resulta válido el modelo informal donde la “suerte” en la asignación del mentor es el elemento principal y si ésta no es buena, queda a la iniciativa del profesor novel la búsqueda de formación o referentes. Por otro lado, como ya se mencionó, la generación de espacios formales e informales de intercambio de experiencias y de socialización (incluido el aspecto más lúdico) permitiría la observación de modelos, el conocimiento de valores y actitudes deseables y la generación de espacios de apoyo en los que el novel se sienta “a salvo” y que le sirva para buscar soluciones a sus dudas sin sentirse juzgado. Esto permite ajustes más progresivos en el rol profesional.

No debemos olvidar que las expectativas de los noveles por un lado y las de los profesores expertos e instituciones por el otro son muy importantes para la adecuada socialización. Es por ello que los pasos a seguir en su incorporación y la agenda que se genere a tal propósito debe de ser clara y precisa, de modo que reduzca la ambigüedad del proceso y permita la consecución de objetivos. Pertenece a las instituciones por tanto el deber de establecer la carrera docente de modo claro, al igual que visibilizar las expectativas de calidad, estándares y producción que se les exija a los noveles para pasar a formar parte de la plantilla titular.

Es la formación representada por los cursos de formación de noveles, específicamente o de formación e innovación docente, en general, la que ofrecen una visión de lo que pudiera ser el proceso de socialización formal (Gappa, Austin y Trice, 2007), aunque esta parte no aparece en la percepción de los profesores como algo tan formal o establecido por la institución, sino más bien algo que está ahí y que ellos por iniciativa propia tomaron y que les sirvió en su desarrollo. Esto se puede deber a que solo dos de las universidades a las que pertenecen nuestros casos tienen un programa específico de formación de noveles (la universidad Politécnica de Valencia y la de Málaga). En todo caso, es de reseñar que los profesores de estas dos universidades hacen referencia mayoritaria a la formación como parte importante de su desarrollo profesional en los inicios.

Un elemento que aparece en algunos casos, pero que no se ve muy reflejado en la literatura revisada, es la retroalimentación que los alumnos ofrecen y pueden ofrecer a los profesores noveles. Weidman, Twale & Stein, no lo consideraron en su esquema del proceso de socialización (Ibíd. p. 37). Claro que el tener en cuenta el criterio de los alumnos supone que los profesores noveles tienen que tener herramientas personales para extraer y reflexionar sobre esa información y que se les tiene que facilitar el acceso a esa información. Por lo que volvemos al proceso de reflexión. Este elemento supone no solo un supuesto individual, sino un proceso metacognitivo, complejo y aprendido que permite reelaborar las vivencias de los noveles. Todo esto supone una serie de implicaciones y requiere la revisión del proceso de integración de los docentes en la carrera académica.

En resumen, aunque el proceso de socialización tiene un gran componente individual e informal, también es básico que cuente con un proceso colectivo y formal. En general, se debería entender como un proceso personal de desarrollo pero no como un proceso solitario y aleatorio. Incluso la socialización informal se puede fomentar creando espacios y oportunidades para el desarrollo de interacciones interpersonales entre estudiantes y estudiantes con profesores que fomenten los procesos reflexivos necesarios. Por tanto, las instituciones desde la universidad hasta los directores de tesis (como figura de referencia) pasando por los departamentos, deberían generar los instrumentos e instancias necesarias para que el proceso de socialización se realizase en las

mejores condiciones, lo que permitiría no solo reducir el estrés de los noveles, sino mejorar la calidad docente e innovar en los departamentos gracias a la combinación de formación y observación de modelos y reflexión sobre la práctica.

Por último creemos que se debería investigar más en profundidad como se está llevando a cabo la socialización de los nuevos docentes en la actual situación de cambio en la universidad, qué programas de formación se están desarrollando y el impacto que tiene en los profesores noveles, y si los departamentos son elementos diferenciadores en el proceso, tanto en la provisión de modelos como en la generación de espacios (físicos y sociales) comunes y en la reducción de la incertidumbre respecto a proceso de incorporación.

## Limitaciones

Este estudio presenta una serie de limitaciones que lo sitúan en una investigación prospectiva que abre puertas a investigaciones posteriores proporcionando elementos de análisis sobre las vivencias de profesores que fueron seleccionados como “buenos profesores” en el contexto de una investigación más amplia.

La limitación principal de esta investigación se centra en que el proceso de recogida de datos no estaba enfocado hacia este estudio, sino que los datos referidos a la socialización docente formaban parte de un contexto más amplio y no se realizó una indagación en profundidad sobre el tema. Esto hace que las respuestas no sean en muchos casos claras, realizando referencias vagas o difusas y sin explicaciones en profundidad sobre sus respuestas. Unido a esto está el hecho de que se utilizó una única fuente de datos, las entrevistas a los profesores, por lo que es necesario en posteriores investigaciones plantearse la utilización de diferentes metodologías e informantes.

También hay que tener en cuenta la socialización de los participantes, ésta no se hizo pensando en el proceso de selección, sino según criterios que revelasen docentes considerados “buenos profesores”. Es decir, no se tuvo en cuenta ni la participación de los profesores en los programas de formación de noveles (aunque sí en los programas de formación y actualización docente en general), ni se seleccionaron en función de su experiencia docente, ni de la trayectoria de su carrera académica. Esto puede ser una limitación pero también puede considerarse una fortaleza ya que así surgieron variados procesos de socialización docente.

## Referencias

- Austin, A.E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the Academic Career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94-122.
- Austin, A.E., & McDaniels, M. (2006). Preparing the professoriate of the future: Graduate student socialization for faculty roles. In J. Smart (ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Vol XXI (pp. 397-456). New York: Agathon Press.
- Austin, A.E., & McDaniels, M. (2007). Using doctoral education to prepare faculty to work within Boyer's four domains of scholarship. In J. Braxton (ed.), *Delving further into Boyer's perspective on scholarship*. *New Directions for Institutional Research*, 129, San Francisco: Jossey Bass.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods (4th ed.)*. New York: Pearson Education group.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13, 3-21.
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Fear, R. (1979). *La entrevista de evaluación*. Buenos Aires: Piados.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Gappa, J.M., Austin, A.E., & Trice, A.G. (2007). *Rethinking faculty work: Higher education's strategic imperative*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gardner S.K., & Mendoza, P. (2010). (Eds.), *On becoming a scholar: Socialization and development in doctoral education*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Gardner, S. K. (2008). What's too much and what's too little?: The process of becoming an independent researcher in doctoral education. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 326-350.
- Goetz, J.P., & Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guerrero Barona, E., & Vicente Castro, F. (1999). Una revisión sobre las funciones del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (2)1.
- Hoffman, R.R. (1992). *The psychology of expertise. Cognitive research and empirical AI*. New Jersey: IEA.
- Imbernón Muñoz, F. (2003). Pasado y presente de la formación permanente. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 83-86.
- Keats, D. (1992). *La entrevista perfecta: Manual para obtener toda la información necesaria en cualquier tipo de entrevista*. México: Pax.
- Lovitts, B.E. (2008). The transition to independent research: Who makes it, who doesn't, and why. *Journal of Higher Education*, 79(3), 296-325.
- Marcelo, C. (1994). *La formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, 9, 51-75.
- McDaniels, M. (2010). Socialization of doctoral students for teaching roles. In S.K. Gardner & P. Mendoza, (Eds.), *On becoming a scholar: Socialization and development in doctoral education*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Mendoza, P. (2007). Academic capitalism and doctoral student socialization: A case study. *Journal of Higher Education*, 78(1), 71-96.
- Mendoza, P. (2008). Socialization to the academic culture: A framework of inquiry. *Revista de Estudios Sociales*, 31, 104-117.
- Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure*. New York: Free Press of Glencoe.
- Mingorance-Díaz, P., Mayor-Ruiz, C., & Marcelo-García, C. (1993). El primer año en la universidad. Análisis de problemas de profesores principiantes. *Revista de Enseñanza Universitaria*. 1993. 19-36. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica, GID.
- Mintz, J.A. (1998). The role of centralized programs in preparing graduate students to teach. In M. Marincovich, J. Prostko & F. Stout (eds.), *The professional development of graduate teaching assistants*, pp. 19-39.
- Montero, L. (1992). El aprendizaje de la enseñanza: La construcción del conocimiento profesional. En C. Marcelo & P. Mingorance (Eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional. II: Formación inicial y permanente*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 57-82.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Novak, J.D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.

- Pruitt-Logan, A.S., & Gaff, J.G. Preparing future faculty: Changing the culture of doctoral education. In D.H. Wulff and A.E. Austin (2004), *Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty*, pp. 177-193. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, p. 207-276. México: Addison Wesley Longman.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sprague, J., & Nyquist, J.D. (1991). A developmental perspective on the TA role. In J.D. Nyquist, R.D. Abbott, D.H. Wulff & J. Sprague (eds.), *Preparing the professoriate of tomorrow to teach: Selected readings in TA training*, pp. 295-312, Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing.
- Stones, E. (1992). *Quality teaching: A sample of cases*. New York: Routledge.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An overview. In Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage. London. pp. 273-285.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tierney, W. G., & Rhoads, R. A. (1994). Faculty socialization as a cultural process: A mirror of institutional commitment (*ASHE-ERIC Higher Education Report No. 93-6*). Washington, D.C.: George Washington University, School of Education and Human Development.
- Weidman, J. C., & Stein, E. L. (2001). Socialization of graduate students to academic norms. *Research in Higher Education*, 44, 641-656.
- Weidman, J.C., Twale, D.J., & Stein, E.L. (2001). Socialization of graduate and professional students in higher education. *ASHE-ERIC Reader Report*, 28(3), New York: John Wiley and Sons.
- Zabalza, M.A. (1988). Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico. *Enseñanza, anuario interuniversitario de didáctica año 1988*. Salamanca.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2004). *Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas de "buenas prácticas docentes": Ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia universitaria en el marco del proceso de convergencia Europeo"*. Propuesta de investigación. Grupo GIE, Universidad de Santiago de Compostela.
- Zeichner, K., & Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. In W.R. Houston (ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 329-348.

## Anexo: Guión de Entrevista

### *Datos biográficos generales*

1. -Datos descriptivos: Edad. Sexo. Estudios. Categoría docente.
2. -Desde cuando se dedica a la docencia universitaria.
3. -¿Cómo fue el dedicarse a la enseñanza universitaria? ¿Pasó por otros trabajos anteriores?  
¿Le gusta ser profesor/a universitario?

### *Experiencia docente*

4. -Materias que ha impartido durante los últimos años. Materias que imparte en la actualidad.
5. -¿Qué recuerda de cuando comenzó a enseñar? ¿Qué problemas tuvo? ¿Cómo ha evolucionado con el paso de los años?
6. -¿Quién le enseñó a ser buen profesor/a o cómo aprendió? ¿Qué fue lo que más le ayudó?  
- Con el paso del tiempo vamos quitando importancia a ciertas cosas de la enseñanza y dándosela a otras. ¿A qué cosas da más importancia en la actualidad? ¿Por qué?  
- Personalmente, ¿le resulta fácil compaginar docencia e investigación?

### *Dimensión didáctica*

#### Planificación:

7. ¿Cómo planifica su materia al comienzo de cada curso? ¿Cómo prepara el programa de sus asignaturas?
8. ¿Cómo selecciona los contenidos de la materia?

#### Docencia:

9. ¿Cómo suele preparar sus clases?
10. Describa someramente cómo es una sesión de clase típica: tiempos, espacios, actividades, materiales. (Si son de varios tipos, teóricas, de laboratorio, de prácticas, etc., puede describirlas todas).
11. -¿Qué tipo de materiales utiliza en su materia (apuntes, textos, fotocopias, artículos, etc.)?
12. -¿Utiliza de alguna manera la enseñanza virtual? ¿Para qué?
13. -¿Qué tipo de metodología le da mejor resultado?

#### Evaluación:

14. -¿Cómo evalúa a sus alumnos? ¿Qué aspectos evalúa?
15. -¿Está satisfecho del rendimiento de sus alumnos? ¿Por qué?

### *Opiniones y valoraciones generales*

16. -¿Qué es lo que más le gusta y qué le disgusta de la docencia?
17. -En general, ¿está satisfecho de sus clases?
18. -¿Hasta qué punto piensa que es importante la docencia y en qué medida puede influir en la formación de los estudiantes?
19. -¿Qué opinión tiene sobre la Universidad, sobre la titulación en que enseña y sobre los estudiantes? ¿Cree que se hace una enseñanza de calidad en su titulación?  
- ¿En su opinión, qué es urgente que cambie en esa titulación para mejorar la formación de los estudiantes?
20. -¿Cómo ve de ánimo y de preocupación por la docencia a sus colegas profesores?
21. -¿Participa en algún tipo de innovación o en algún programa de formación docente?

**Sobre las autoras:**

María Muradás López  
Investigadora FIP  
Departamento de Didáctica e Organización Escolar  
Universidade de Santiago de Compostela  
Campus Sur S/N  
15781 Santiago de Compostela  
España  
Email: [maria.muradas@usc.es](mailto:maria.muradas@usc.es)

Pilar Mendoza  
Assistant Professor  
Higher Education Administration  
College of Education  
University of Florida  
P.O. Box 117049  
Gainesville, FL 32611  
Email: [pilar.mendoza@ufl.edu](mailto:pilar.mendoza@ufl.edu)  
Phone: (352)273-4309

**María Muradás** es investigadora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Santiago de Compostela. Su investigación se centra en el conocimiento experto de los profesores universitarios y su valor para la innovación docente.

**Pilar Mendoza** es profesora asistente en la Universidad de la Florida en el área de Administración y Liderazgo en Educación Superior. Su investigación se centra en los efectos del capitalismo académico en la misión pública de las universidades.

---

## education policy analysis archives

Volumen 18 Número 20 30 de Agosto 2010

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el *Mary Lou Fulton Institute and Graduate School of Education, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en EBSCO Education Research Complete, [Directory of Open Access Journals](#), ERIC, H.W. WILSON & Co, QUALIS – A 2 (CAPES, Brasil), SCOPUS, SOCOLAR-China. Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu).

---

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

**Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España

**Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España

**Jose Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile

**Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España

**Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel** FLACSO, Argentina

**Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

**Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España

**Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México

**Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

**Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA

**Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú

**Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México

**Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela

**Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España

**Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Paula Razquin** UNESCO, Francia

**Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España

**Daniel Schugurensky** Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá

**Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

**José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia

**Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España

**Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México

**Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España

**Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda

**Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- |  |   |
|--|---|
| <b>Dalila Andrade de Oliveira</b> Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil             | <b>Jefferson Mainardes</b> Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil          |
| <b>Paulo Carrano</b> Universidade Federal Fluminense, Brasil                               | <b>Luciano Mendes de Faria Filho</b> Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil |
| <b>Alicia Maria Catalano de Bonamino</b> Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil      | <b>Lia Raquel Moreira Oliveira</b> Universidade do Minho, Portugal                |
| <b>Fabiana de Amorim Marcello</b> Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil          | <b>Belmira Oliveira Bueno</b> Universidade de São Paulo, Brasil                   |
| <b>Alexandre Fernandez Vaz</b> Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil              | <b>António Teodoro</b> Universidade Lusófona, Portugal                            |
| <b>Gaudêncio Frigotto</b> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil                 | <b>Pia L. Wong</b> California State University Sacramento, U.S.A                  |
| <b>Alfredo M Gomes</b> Universidade Federal de Pernambuco, Brasil                          | <b>Sandra Regina Sales</b> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil   |
| <b>Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva</b> Universidade Federal de São Carlos, Brasil     | <b>Elba Siqueira Sá Barreto</b> <u>Fundação Carlos Chagas</u> , Brasil            |
| <b>Nadja Herman</b> Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil            | <b>Manuela Terrasêca</b> Universidade do Porto, Portugal                          |
| <b>José Machado Pais</b> Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal | <b>Robert Verhine</b> Universidade Federal da Bahia, Brasil                       |
| <b>Wenceslao Machado de Oliveira Jr.</b> Universidade Estadual de Campinas, Brasil         | <b>Antônio A. S. Zuin</b> Universidade Federal de São Carlos, Brasil              |



education policy analysis archives  
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia & Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi\*** University of Colorado, Boulder

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** Arizona State University

**Antonia Darder** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Strategies for Children

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** Learning Point Associates

**Sherman Dorn** University of South Florida

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State University

**Melissa Lynn Freeman\*** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of Minnesota

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Harvey Goldstein** Bristol University

**Jacob P. K. Gross** Indiana University

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard\*** University of Southern California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Christopher Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California, Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas, Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Heinrich Mintrop** University of California, Berkeley

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** University of Melbourne

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts, Dartmouth

**Laurence Parker** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Purdue University

**Felicia C. Sanders** The Pennsylvania State University

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shipps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**Cally Waite** Social Science Research Council

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Arizona State University

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** University of California, Los Angeles

\* Members of the New Scholars Board