

Vol. 18, Núm. 1, 2016

Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios

The Potential and Need for Improvement in the Training of New University Lecturers

Jesús Conde-Jiménez (*) jconde@us.es
Ángela Martín-Gutiérrez (*) amartin9@us.es

(*) Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla
(Recibido: 30 de mayo de 2014; Aceptado para su publicación: 10 de junio de 2015)

Cómo citar: Conde-Jiménez, J. y Martín-Gutiérrez, A. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 140-152. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/767>

Resumen

Este artículo presenta un estudio de caso que persigue la exploración y análisis de los aspectos percibidos como potencialidades o necesidades de mejora (DAFO) de los docentes noveles universitarios, derivados del análisis de ciclos de supervisión clínica o de mejora, contemplados dentro del programa de formación del profesorado novel del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Sevilla (España). Los resultados revelan aspectos potenciales/favorables a nivel interno (Fortalezas) y a nivel externo de los noveles (Oportunidades), y elemento de mejora a nivel interno (Debilidades) y a nivel externo (Amenazas). Este estudio muestra un ejemplo a través del cual se pueden orientar estrategias de mejora o redefinir las existentes en la formación del profesorado novel universitario, es decir, el estudio de caso permite dibujar un marco en el que se plasman las estrategias socioeducativas dominantes, percibidas por el profesorado novel.

Palabras clave: Formación del profesorado, profesorado novel, ciclos de supervisión clínica y DAFO.

Abstract

This article presents a case study which explores and analyzes aspects perceived as potentialities or needing improvement (swot analysis) in new university lecturers, from the analysis of clinical supervision or improvement cycles, studied within the framework of the training program for new lecturers at the Institute of Education Sciences (ICE in Spanish) at the *Universidad de Sevilla* in Spain. The results show potential/positive aspects both internally (Strengths) and externally (Opportunities) in new lecturers, and aspects for improvement internally (Weaknesses) and externally (Threats). This study shows an example through which improvement strategies for the

training of new university lecturers can be directed, or existing ones can be redefined, meaning that the case study establishes a framework in which dominant socio-educational strategies can be reflected, as perceived by new university lecturers.

Keywords: Teacher training, Young university lecturers, Cycles of clinical supervision and swot.

I. Introducción

La sociedad demanda una universidad que supere los viejos esquemas y las antiguas ideologías académicas sobre la docencia, obsoletas en la actualidad (Imbernón, 2000). Así, desde organismos internacionales, como la UNESCO, se refuerza la necesidad de mejora de la calidad de la docencia como indicador para el avance de las sociedades. Esto implica un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un proceso complejo en el que convergen diversas variables. Focalizándonos en la docencia a nivel universitario, una de las variables de mayor importancia en dicha mejora es el profesorado (Valcárcel, 2003), quienes son objeto y agentes de esa transformación, ya que se les insta a la generación de una nueva concepción de su rol docente (González y Wagenaar, 2003; Salinas, 2004, García-Valcárcel, 2008).

De este modo, la sociedad actual, dinámica y cambiante, demanda la necesidad de la formación inicial y permanente del profesorado para capacitar al docente en la adquisición de nuevas competencias y en el desempeño de nuevas funciones adaptadas a las necesidades sociales presentes (Zambrana y Manzano-Arrondo, 2004; Moreno-Herrero, 2011).

El profesorado universitario está ante el reto de cuestionarse su labor docente (De Miguel et al., 2006); Los docentes han de poseer un conocimiento de la materia que enseñan, pero deben de acompañarse de un manejo fluido de la disciplina que imparten (Marcelo-García, 2001), ya que no sólo el conocimiento del contenido es necesario para conseguir una enseñanza de calidad (Marcelo y Vaillant, 2009). Según De Miguel et al. (2006) y Bozu y Canto-Herrera (2009), el docente universitario debe tener un perfil profesional transferencial, flexible y polivalente, que se adecue a la diversidad y a los continuos cambios que se vienen dando en la sociedad en la que vivimos. Pero es en este punto donde nos surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo afecta todo este proceso al profesorado que está iniciando su etapa profesional? ¿Tiene este profesorado novel el mismo reto que sus coetáneos con más experiencia? ¿Qué características *per se* posee este profesorado que les va a facilitar o dificultar el desarrollo de su profesión? ¿Cuáles son sus necesidades formativas reales?

II. Necesidades formativas del profesorado novel

Según Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo (2011), el profesorado transita por dos etapas diferenciadas a lo largo de su trayectoria: primero por una etapa centrada en la enseñanza o en sí mismo (profesorado principiante o novel), y en segundo lugar, por una enseñanza centrada en el aprendizaje o en el alumnado (profesorado experto). En la primera etapa el profesor principiante se caracteriza por ser "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" (Feixas, 2002, p. 2).

Estos docentes noveles universitarios se encuentran inmersos en una realidad compleja y desconocida, en la que se enfrentan a nuevas concepciones y preocupaciones que probablemente son, en mayor o menor medida, diferentes a las que el profesorado veterano experimentó cuando se incorporó a la docencia. La literatura científica considera un buen docente universitario al que domina su materia disciplinar (Bain, 2007); en la actualidad esta definición del docente no es suficiente, asumir que poseer un cierto conocimiento formal supone la capacidad de enseñarlo, no se corresponde con las nuevas exigencias sociales e institucionales (Imbernón-Muñoz, 2001). Para desempeñar la labor docente, la formación pedagógica es aún más

necesaria que la formación experta en las materias universitarias. De esta forma, en el ámbito universitario, al profesorado novel se le exigen prácticamente las mismas tareas y responsabilidades que a los profesores más experimentados (Marcelo, 1999).

A pesar de que el profesorado novel presenta características diferentes al profesorado experto, tales como altas expectativas, motivación para colaborar en el departamento y la facultad, participación en actividades, discusión sobre experiencias, etc. (Feixas, 2002), los primeros años de ejercicio docente son complejos y críticos. Según Herrera et al. (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 quizá 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).

Por este motivo, resulta primordial que los docentes noveles se encuentren guiados por una acción formativa y comprometida por parte de toda la comunidad universitaria. Así, es necesario que el profesorado universitario novel, desde sus inicios, posea una formación pedagógica que le posibilite utilizar metodologías de enseñanza-aprendizaje, y que orienten al estudiante en la construcción de sus conocimientos, actitudes y valores (González-Maura, 2004). Esta formación pedagógica del profesorado universitario y la profesionalización docente van de la mano (García-Valcárcel, 2001); como afirman Bozu y Canto-Herrera (2009), además de ser un experto en su ámbito disciplinario académico, el docente universitario debe tener una amplia gama de competencias profesionales básicas, es decir, competencias pedagógicas y didáctico-metodológicas.

Para el docente principiante es más difícil responder a estas exigencias del ámbito universitario, ya que no posee habilidades y destrezas que le ayuden a enfrentarlas. El repertorio de habilidades y destrezas los irá adquiriendo a través de experiencias formativas. Según la literatura científica, la formación del profesorado universitario es un aspecto clave que debe facilitar y orientar las tareas propias del ejercicio docente del profesorado novel (Lomas y Kinchin, 2006; Bain, 2007; Marcelo, 2008; Mullen, 2008; Herrera et al., 2011). De ahí que para el perfeccionamiento y mejora de la docencia del profesorado novel hayan surgido modelos de mentoría que proponen estrategias de acompañamiento (Sánchez, Chiva y Perales, 2015). Estos modelos se materializan en programas en los que un docente experto puede facilitar el aprendizaje al profesorado principiante, pero no se debe olvidar que este aprendizaje es bidireccional y horizontal.

Esta realidad evidencia 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. Por este motivo, 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-pedagógico para desempeñar sus funciones, por lo que desde el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Sevilla se crea el "Programa de Formación para Profesores Noveles Universitarios".

Tras la revisión anterior, detectamos una laguna científica en la forma de abordar el tema, en cuanto a conocer la percepción de los docentes sobre las características concretas que poseen los noveles al inicio de su carrera a la hora de enfrentarse a la labor docente. Así, consideramos la necesidad de realizar una exploración sobre los puntos favorables o necesidades de mejora que tienen los profesores noveles a la hora de enfrentarse a su actividad docente.

Este artículo explora y analiza los aspectos percibidos como potencialidades o necesidades de mejora de los docentes noveles.

III. Metodología

El presente estudio de caso muestra las potencialidades o necesidades de mejora, tanto de carácter externo o interno al sujeto, que el profesorado novel detecta al inicio de su carrera profesional. El estudio de casos permite el conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único, y permite focalizar la atención en lo que puede ser aprendido de un caso (Stake, 1995); pero permite también ir más allá de la experiencia descrita, porque al documentar lo específico conecta con la experiencia de los sujetos (Walker, 1983). Según Cebreiro y Fernández (2004) este método, que recoge de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, pone de relieve aspectos claves y significativos de las acciones en las que los sujetos participan. Aprovechando la potencialidad evaluativa del estudio de caso (Walker, 1989), parece idóneo este método para la consecución del objetivo de este trabajo.

3.1 El programa novel de la Universidad de Sevilla

La Universidad de Sevilla, en su compromiso con la mejora continua de la docencia, crea el Programa de Formación del Profesorado Novel, como aplicación de la línea de acción 17 del I Plan Propio de Docencia de la Universidad. En este sentido, el programa ayuda al profesorado participante a tomar conciencia de la importancia de la docencia, así como a encontrar estrategias para mejorarla. Se parte de la premisa de que las estrategias docentes se mejoran haciendo un seguimiento de las prácticas profesionales, a través de dinámicas de observación entre diferentes colegas, seguida de críticas constructivas (Mayor, 2011). El programa de formación del profesorado novel incluye diversos módulos de actividades formativas, tales como sesiones presenciales, talleres de análisis, y ciclos clínicos de supervisión y mejora.

La muestra de este trabajo forma parte de un equipo docente dentro del programa de formación del profesorado novel de la Universidad de Sevilla, constituido por tres profesores noveles y una profesora mentora. El profesorado novel lo componen un hombre y dos mujeres, con edades comprendidas entre 25 y 27 años, 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 25 años de experiencia docente. Además de los miembros del equipo docente y de la mentora, también participan cuatro estudiantes de Pedagogía en prácticas.

En este estudio se presentan los resultados derivados de ciclos de supervisión clínica o ciclos de mejora. Estos ciclos son un instrumento alternativo para la formación (Gillespie et al., 2005), y se consideran metodologías activas de formación, recomendadas para el desarrollo de competencias de los profesionales (Arribas, Carabias y Monreal, 2010).

Así, el profesorado participante en ellos tiene que pasar por las siguientes cuatro fases: Planificación; Observación; Revisión y Análisis (ver figura 1). Tras la última de ellas, se genera un nuevo ciclo de mejora y así sucesivamente las veces que sean necesarias en el proceso de formación.

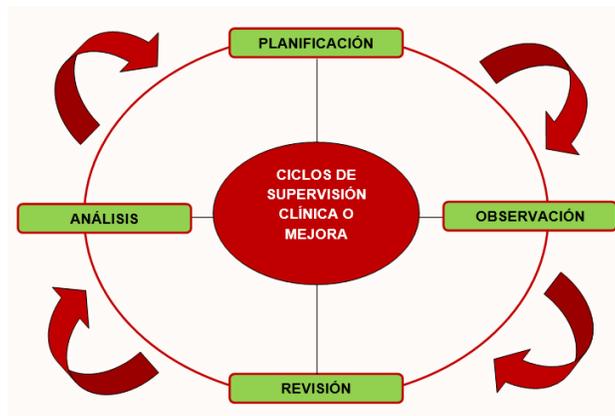


Figura 1. Fases de los ciclos de mejora o supervisión clínica

En este estudio se presentan los resultados del desarrollo de tres ciclos de supervisión clínica. La materialización del proceso concreto llevado a cabo se especifica en las siguientes acciones desarrolladas en las fases de cada ciclo:

Fase 1. Planificación: 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: se hacen las grabaciones en video 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: se visualiza el video por cada miembro constituyente del equipo docente. Posteriormente se elabora de forma individual un informe derivado del análisis del video, 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 también participan cuatro estudiantes de Pedagogía en prácticas.

Fase 4. Análisis: 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 videos (mentora, docentes principiantes y equipo de alumnas en prácticas). Al final de esta etapa 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 elaboran informes individuales, por cada uno de los participantes, que recogen los aspectos más significativos identificados tras los diferentes ciclos de supervisión.

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. El proceso metodológico se puede sintetizar en las siguientes fases:

- 1) Se identifican y codifican categorías emergentes, en función de las valoraciones y percepciones proporcionadas por los participantes en las sesiones de revisión y análisis. Todas las respuestas aportadas en los informes por los participantes fueron agrupadas por similitud formándose, de manera emergente, categorías que conforman el análisis de

Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (en adelante, DAFO). Así, para la construcción del DAFO se organiza la información analizada por temáticas más recurrentes que permita la comparación de los diferentes puntos de vista de los sujetos del equipo participante.

- 2) Los resultados obtenidos del análisis DAFO permite la elaboración del caso, elaborándose una interpretación de las relaciones detectadas entre las categorías identificadas.

Se utiliza el Atlas.ti v.7.0 como software informático para el análisis cualitativo de los datos.

V. Resultados

En este apartado se presentan los resultados extraídos del análisis de los tres ciclos de supervisión clínica o de mejora, desarrollados en el inicio, desarrollo y final del programa de formación del profesorado novel del ICE de la Universidad de Sevilla (España). Como se ha mencionado en la metodología, estos resultados provienen de las grabaciones y de los informes individuales y conjuntos realizados durante dichos ciclos.

Así, tras el análisis de los datos se destaca una serie de aspectos positivos (fortalezas-oportunidades) y a mejorar (necesidades-riesgos), internos de los propios docentes (fortalezas-necesidades) y externos a los mismo (riesgos-oportunidades) (ver figura 2). Concretamente las Debilidades (D) son las necesidades actuales que implican aspectos negativos que deberían modificarse (todo aquello que debe cambiar de forma interna al sujeto); las Amenazas (A), todo lo que supone riesgos potenciales externos, que debieran prevenirse por parte del profesorado novel; las Fortalezas (F), todos los aspectos positivos internos que deben mantenerse o reforzarse (capacidades y recursos de todo tipo disponibles); y las Oportunidades (O), todas las capacidades y recursos potenciales externos que se debieran aprovechar.

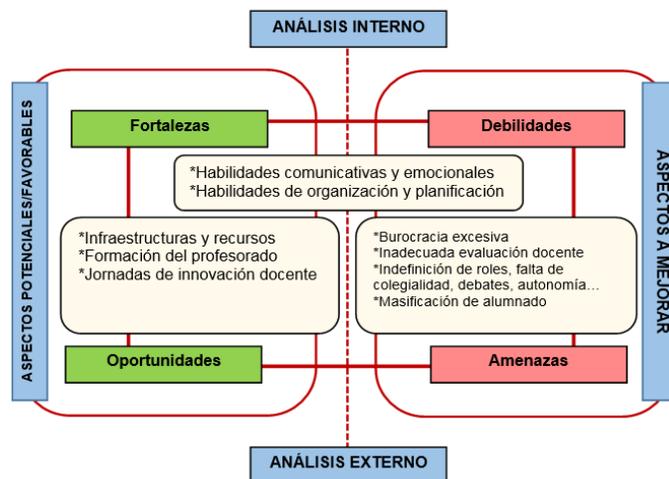


Figura 2. Aspectos potenciales/favorables y aspectos a mejorar a nivel interno y externo (DAFO)

A continuación, se pasa a especificar los resultados extraídos por cada una de las categorías pertenecientes a la técnica DAFO.



Figura 3. Fortalezas del profesorado novel: aspectos potenciales/favorables a nivel interno

Dentro del análisis interno se resaltan dos categorías dentro de las fortalezas y debilidades detectadas. Por un lado, las habilidades comunicativas y emocionales, y por otro lado, las habilidades de organización y planificación.

Con respecto a las fortalezas a nivel comunicativo puede decirse que el profesorado novel utiliza frases claras, concisas y concretas que no dan lugar a error o diversas interpretaciones, sobre todo en cuanto a las indicaciones o presentación de las actividades. Por otro lado, se utiliza un lenguaje cercano al alumnado huyendo de tantos tecnicismos, en ocasiones innecesarios. A nivel no verbal, en concreto a nivel kinestésico (factores asociados al comportamiento), se resaltan los gestos ilustradores de explicación para reforzar la información que se expresa verbalmente y los gestos reguladores de asentimiento o negación. Además, estos docentes apoyan su discurso colocando las palmas de las manos hacia arriba mostrando confianza, predisposición y honestidad. También se muestran fortalezas ligadas a la postura de los docentes en el aula (se pasean por la clase, acuden a los grupos de trabajo, etc.); la expresión facial (expresan bastantes emociones que guían al alumnado y producen un acercamiento entre ellos generando empatía y cercanía en relación a las demandas directas e indirectas de los estudiantes); la mirada (refuerzan el contacto visual con sus estudiantes cuando hablan con ellos o explican un contenido, manteniendo no sólo la atención en un grupo de alumnos); y al contacto corporal. Además, para descargar tensiones y nerviosismo utilizan objetos de apoyo, por ejemplo, tener en las manos un bolígrafo.

Por otro lado, las fortalezas a nivel organizativo y de planificación hacen referencia a las clases bien estructuradas: inicio (ideas previas), desarrollo (contenidos teóricos-prácticos del tema) y fin (evaluación de la sesión). En la planificación, se contempla un plan alternativo, por si la clase no se puede desarrollar según lo establecido *a priori*. A su vez, existe por parte de los docentes capacidad autoevaluativa, buscando la coherencia entre lo que el profesorado piensa y cree y lo que realmente hace. Se utilizan ejemplificaciones, es decir, se ponen ejemplos utilizando el contexto próximo del alumnado para mejorar el entendimiento de aspectos teóricos más abstractos. Además, los noveles fomentan la participación del alumnado a través de técnicas que ayudan a mantener un nivel de atención alto y realizan preguntas de retroalimentación durante el desarrollo de las sesiones formativas y al final de ellas. Por último, dentro de estas fortalezas se destaca el dominio que poseen de técnicas de tutoría presenciales y a distancia.

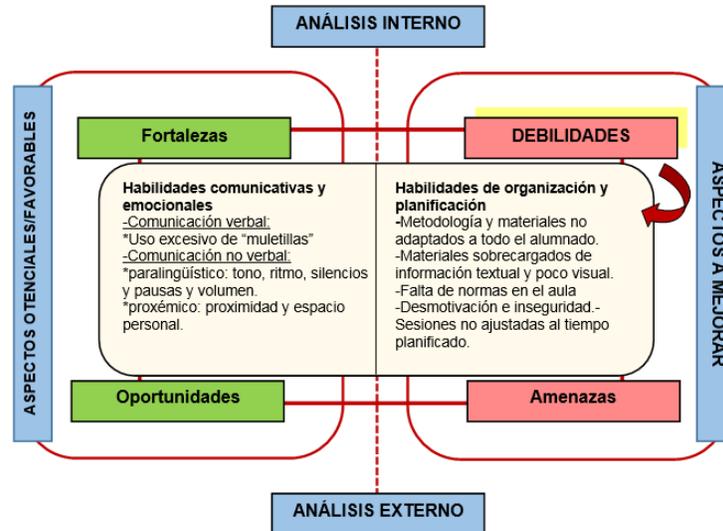


Figura 4. Debilidades del profesorado novel. Aspectos a mejorar a nivel interno

Como en el caso de las fortalezas, en las debilidades también se detectan aspectos relacionados con las habilidades comunicativas y emocionales y con las de organización y planificación (ver figura 4). Con respecto a las primeras, a nivel verbal, se produce un uso excesivo de muletillas, por ejemplo: "¿Vale? ¿Sabes lo que te quiero decir? ¿Me explico? ¿Sí? ¿Certo? ¿No?" El uso puntual y consciente de este tipo de preguntas puede ayudar al profesorado novel a mantener un hilo conductor de entendimiento y atención entre el docente y el alumnado. Sin embargo, en ocasiones se utiliza de manera reiterativa e inconsciente, lo que puede producir justo el efecto contrario.

Con respecto a la comunicación no verbal, a nivel paralingüístico (factores asociados al lenguaje verbal) en ocasiones los docentes en lugar de utilizar un tono descendente que transmite seguridad y confianza, se observa un tono ascendente que refleja duda e inseguridad. Además, en ocasiones el ritmo del discurso es acelerado, y se dejan escasos o nulos silencios no dejando cabida a la interrogación, reflexión y comprensión del alumnado de lo que se pretende trabajar. Aunque en otros momentos se aprecian demasiadas pausas en el discurso que transmiten inseguridad al alumnado sobre el contenido que el docente intenta transmitir. A su vez, el volumen que utiliza el profesorado novel es bajo, lo que puede indicar sumisión, falta de seguridad o poco dominio de la temática o situación. Por otro lado, a nivel proxémico (factores asociados al comportamiento: proximidad y espacio personal) algunos docentes se distancian demasiado de su alumnado al comunicarse, de tal manera que en ocasiones obstaculizan su participación e intervención.

En cuanto a las debilidades de organización y planificación, el profesorado principiante no dispone de un banco de recursos didácticos, ni de estrategias metodológicas para atender a las diferentes formas de aprendizaje o necesidades específicas de apoyo educativo; no contemplan en sus asignaturas la posibilidad de contar con estudiantes que requieren de una adaptación de materiales (alumnado con ceguera, sordera, etc.); utilizan materiales sobrecargados de información textual y poco visual; abusan, por ejemplo, del PowerPoint como extensión del contenido, no como material de apoyo. Además, dentro de las debilidades organizativas se encuentran la falta de establecimiento de normas en el aula (disciplina, participación, etc.); la desmotivación e inseguridad ante el desconocimiento; y que la programación de las sesiones en cuanto a temporalidad se refiere, no se ajusta al tiempo planificado.

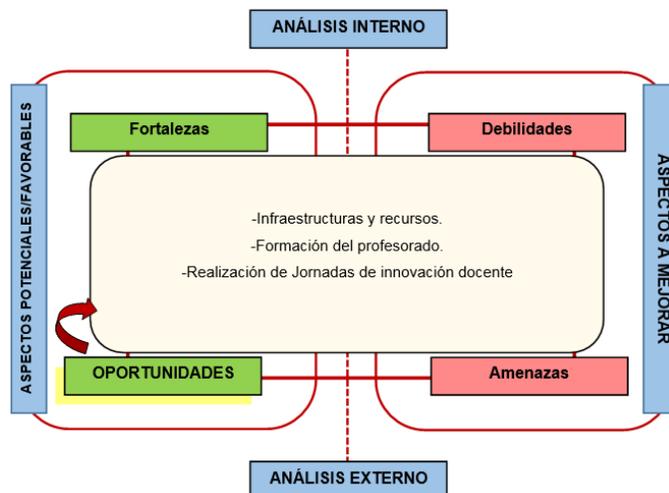


Figura 5. Oportunidades del contexto del profesorado novel. Aspectos potenciales/favorables a nivel externo

En la figura 5 se observan las oportunidades que el contexto ofrece al profesorado novel. Concretamente hacen referencia a la infraestructura y recursos, es decir, la universidad dispone de recursos e infraestructuras adecuadas para facilitar la docencia del profesorado (TIC, laboratorios, gimnasios, aulas de informática, pizarra digital, softwares múltiples que ayudan a realizar y preparar clases presenciales y prácticas, etc.); a la formación del profesorado, ya que la universidad posibilita la formación en centros para atender a las necesidades reales del profesorado a nivel didáctico, metodológico, de investigación, habilidades comunicativas, utilización de software, etc.); y a la realización y promoción de Jornadas que favorecen el surgimiento de proyectos e iniciativas de innovación docente, en las que el profesorado novel puede comenzar a integrarse dentro de las redes docentes.

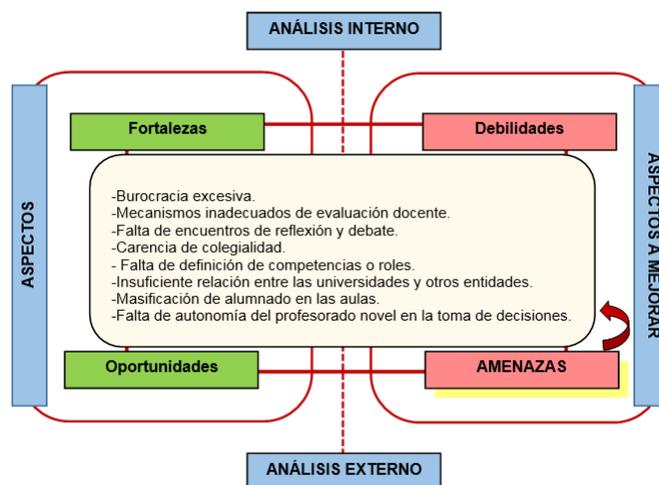


Figura 6. Amenazas del contexto del profesorado novel. Aspectos a mejorar a nivel externo

Por último, dentro de una perspectiva externa, los resultados destacan como amenazas del entorno del profesorado novel: los procesos burocráticos y administrativos excesivos; los mecanismos inadecuados de evaluación docente (deben existir herramientas que den respuesta a

una evaluación real de la docencia y éstas deben ser evaluadas no exclusivamente por el alumnado, sino por agentes internos y externos a la institución); la falta de encuentros de reflexión y debate que ayuden a la formación inicial del profesorado universitario; la carencia de colegialidad o de integración e inclusión en grupos ya formados o con compañeros de departamentos; la falta de definición de competencias o roles ligados a la docencia, investigación y gestión; la insuficiente relación entre las universidades y otras entidades como las empresas y organizaciones del entorno, para la gestión de prácticas o actividades de clase ligadas al ámbito profesional del alumnado; la masificación de alumnado en las aulas y la falta de autonomía del profesorado novel en la toma de decisiones en las asignaturas, debido a los departamentos o docentes coordinadores.

VI. Conclusiones

Los resultados de este estudio exploratorio revelan variables detectadas como potencialidades o necesidades de mejora de los docentes noveles universitarios. Por lo tanto, el análisis de la información que se ofrece, presenta de forma descriptiva aspectos que pueden orientar posibles líneas de actuación y actualización para la formación de dicho profesorado novel. Es decir, estos aspectos detectados en los ciclos de supervisión clínica o mejora y categorizados como debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, constituyen una base de referencia que podría orientar la formación novel de los docentes universitarios.

Para orientar la formación inicial del profesorado, López-Gómez (2012) destaca, entre otras dimensiones a desarrollar en propuestas formativas, la capacidad de intervención didáctica, el dominio de los procesos comunicativos de aula y colaborativos de centro, la integración entre teoría y práctica de la enseñanza, el fortalecimiento de las prácticas y los procesos de inducción e iniciación en la práctica para profesores noveles, etc. Este estudio centra su atención en los aspectos percibidos como potencialidades y necesidades de mejora percibidos por los docentes; es decir, este trabajo no busca una aproximación general como la investigación de López-Gómez (2012), sino que pretende exponer cómo se materializan o priorizan estas variables en aspectos concretos y relevantes bajo la percepción de un grupo de profesores noveles.

A través del análisis de aspectos positivos y de aspectos de mejora del profesorado novel participante, se han logrado identificar necesidades reales de este colectivo surgidas en la práctica educativa. Aunque es necesario plantear que a nivel interno las fortalezas y debilidades emergidas pueden ser abordadas por el propio profesorado novel para mejorarlas y potenciarlas; sin embargo, a nivel externo, las amenazas y oportunidades, no dependen exclusivamente del profesorado novel o de su equipo de trabajo, sino que implican a toda la comunidad universitaria, lo que exigiría un gran compromiso por parte de toda la institución universitaria dirigido a la formación de los profesores noveles que comienzan su trayectoria profesional. Esto contrarresta con lo que algunos autores, como Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo (2011), plantean sobre el poco apoyo institucional que recibe este profesorado.

Por otro lado, este estudio está en la línea de la propuesta de Pogré (2012), quién insta a que la formación de los docentes sea en un proceso de reflexión que implique no solo pensar en los contenidos de la formación, sino también en el tipo de experiencias que deben formar parte del proceso formativo.

De este modo, los ciclos de supervisión y mejora, se constituyen como una propuesta formativa adecuada en el momento actual de constantes cambios en el modo de producir, compartir y transformar el conocimiento, favoreciendo al mismo tiempo una formación que permite la construcción de una identidad profesional. Los ciclos de mejora se convierten en un elemento de reflexión y autoevaluación que permite cambios en el perfeccionamiento docente, ya que esta metodología activa ofrece al profesorado novel tomar conciencia de las dimensiones y aspectos que configuran su desarrollo profesional (Arancibia y Badia, 2015). 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. En este sentido, según Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez y Mayor-Ruiz (2014), los programas de inmersión en la docencia universitaria suponen una excelente oportunidad para que los docentes noveles construyan su propia identidad profesional de forma rigurosa, solvente y atractiva.

Para finalizar puede decirse que la realización de este análisis DAFO ayuda a la determinación de las debilidades y las oportunidades que surgen en los momentos iniciales del inicio de carrera docente. Este estudio de caso, no es más que un ejemplo en acción a través del cual se pueden buscar estrategias de mejora y/o redefinir las existentes, ya que la combinación de los diversos aspectos considerados en este estudio permite dibujar un marco en el que se plasman las estrategias socioeducativas dominantes, percibidas por el profesorado novel.

Referencias

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. Boletín Oficial de la Universidad de Sevilla, Núm. 1. Recuperado de http://bous.us.es/2008/numero1/acuerdo_EUS

Acuerdo 6.1/CG 28-10-08, por él se aprueba el I Plan Propio de Docencia. Boletín Oficial de la Universidad de Sevilla, Núm. 5. Recuperado de <http://bous.us.es/2008/numero-5/numero-5/archivo-2>

Arancibia, M. M. y Badia, A. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 62-76. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/608>

Arribas, J. M., Carabias, D. y 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*, 13(3), 27-35.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia, España: PUV.

Bozu, Z. y Canto-Herrera, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. Recuperado de http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf

Cebreiro, B. y Fernández, M.C. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dir.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.

De Miguel, M. D., Alfaro, I. J., Apodaca, P., Arias, J. M., García, E., Lobato, C. et al. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo.

Feixás, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1). Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>

García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm

García-Valcárcel, A. (2001). La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En A. García-Valcárcel (Ed.), *Didáctica universitaria* (pp. 9-43). Madrid: La Muralla.

Gillespie, D., Dolšak, N., Kochis, B., Krabill, R., Lerum, K., Peterson, A. et al. (2005). Research circles: supporting the scholarship of junior faculty. *Innovative Higher Education*, 30(3), 149-162.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González-Maura, V. (2004). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(7).

Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

Herrera, L., Fernández, A. M., Caballero, K., y Trujillo, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización: Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 15(3), 213-241.

Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.

Imbernón-Muñoz, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo-García (Ed.), *La función docente* (pp. 27-41). Madrid: Editorial Síntesis.

Lomas, L. y Kinchin, I. (2006). Developing a peer observation program with university teachers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 204-214.

López-Gómez, E. (2012). Propuestas para la formación inicial del profesorado de educación secundaria en España. *Revista Perspectiva Educativa*, 51(1), 87-108. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/75/33>

Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-144.

Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.

Marcelo-García, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220531A>

Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J. y Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141-160. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/678>

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: Davinci.

Moreno-Herrero, I. (2011). *Aplicaciones de la web en la enseñanza*. Madrid: Catarata.

Mullen, C. A. (Ed.) (2008). *The handbook of formal mentoring in Higher Education*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

Pogré, P. (2012). Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Revista Perspectiva Educativa*, 51(1), 45-56. Recuperado de http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/pe_educacional/article/viewFile/73/31

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1).

Sánchez, P., Chiva, I. y Perales, M. J. (2015). Experiencia en la formación docente a través de la mentorización. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 33-54. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/716>

Stake, R. (1995). *The art of case study*. Londres: Sage.

Valcárcel, M. (Coord.) (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. PROYECTO EA2003-0040*. Recuperado de http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf

Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell y D. Hamilton (Coords.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid: Narcea.

Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

Zambrana, L. A. y Manzano-Arrondo, V. (2004). ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 269-276. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2741831>