

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/278029372>

# I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia

Conference Paper · June 2008

CITATIONS

0

READS

122

3 authors, including:



[Cira De Pelekais](#)

CESGE

299 PUBLICATIONS 208 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



El liderazgo de servicio apalancado en la responsabilidad social empresarial [View project](#)



la neuroplasticidad como fuerza impulsadora de los entornos virtuales de aprendizaje en inmigrantes digitales de las instituciones de educación superior ubicadas en la ciudad de Barranquilla, Colombia [View project](#)

# **I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**

**Sevilla, 25-27 de junio de 2008**

Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de Sevilla



Juliana Ferrer Soto Luis Tirado Rodríguez Cira de Pelekais

Dra. Caterina Clemenza

## **ESTRATEGIAS DE INSERCIÓN DEL PROFESOR PRINCIPIANTE AL PROCESO EDUCATIVO EN INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS**

**Resumen.** La naturaleza social y función socializadora del proceso educativo, postula la existencia de procesos activos en la formación del profesorado principiante; lo cual requiere del docente, el adquirir competencias que consideran aspectos cognitivos, sociales y afectivos a ser desarrollados durante la vida académica. De allí que la formación del profesorado represente hoy una de las mayores responsabilidades de los entes que fijan política educativa, dado que representa un ámbito imperecedero para la mejora de los sistemas educativos dentro de la región Latinoamericana y particularmente venezolana. Sin embargo y a pesar de los esfuerzos realizados por las instituciones de la región a este respecto, no existe un desarrollo de carrera único, ni aún en el plano nacional, generando dualidades que agravan el proceso de formación inicial, y sobre todo, un período de iniciación profesional en el cual el docente enseña y al mismo tiempo aprende; además de enfrentar el problema de socialización respecto al tipo de institución donde se inserta; marcado en ocasiones por la ausencia de un tutor que le oriente, justificada por problemas de orden presupuestario. En esta ponencia se examinan diferentes modalidades de inserción y formación del profesorado, atendiendo al tipo de institución universitaria (Pública, Experimental y Privada); se analizan las expectativas y problemas que éstos enfrentan en esa formación inicial, para lo

cual se trabajó con un muestreo no probabilística basado en una entrevista semi-estructurada para once (11) docentes en formación y una estructurada para ocho (8) tutores. Al mismo tiempo, se realiza una reunión de grupo focal a fin de detectar problemas respecto al desempeño laboral. Finalmente, se establecen cursos de acción que permitan presentar lineamientos que garanticen una formación integral en términos de potenciar competencias, que fortalezcan tanto individual como colectivamente al proceso de inserción del profesorado en instituciones de educación superior.

**Palabras clave:** Profesores Principiantes, Estrategias de Inserción, Socialización del Docente

## **Introducción**

Los estudios sobre la problemática de la iniciación profesional de los profesores en América Latina están en una etapa incipiente, si bien este campo de investigación ha experimentado un fuerte impulso en los últimos años a nivel de Ibero América.

Sin embargo, se reconoce como la formación inicial y permanente del profesorado universitario, como factor clave al servicio de la innovación y la mejora de la educación, viene siendo objeto de atención prioritaria de la política venezolana.

Según Esteve (1997) el período de inducción o de iniciación se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro profesor una etapa importante porque los profesores deben realizar la transición de estudiantes a profesores por ello surgen dudas y tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve espacio de tiempo.

Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en espacios desconocidos, durante la cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto nivel de

socialización y de desarrollo personal, alineándose con la cultura de la organización (Rué, 2007).

Surge de tales reflexiones la presente ponencia la cual tiene como objetivo analizar el proceso de inserción de los profesores principiantes en las universidades venezolanas, en un contexto de innovación y reforma iniciado en 1998, centrado en un programa de transformación educativa centrado en impulsar la creación de nuevos aprendizajes colaborativos, donde el profesor principiante sea capaz de socializar bajo la nueva realidad educativa Latinoamericana y particularmente venezolana, marcada por procesos de orden político-social.

El trabajo se ha organizado en cuatro secciones:

En primer lugar, presentamos el marco conceptual y temático desde el cual ha surgido la necesidad de estudiar la formación del profesorado y el desarrollo profesional de los docentes universitarios, como clave en los procesos de cambio, innovación y calidad educativa.

En segundo lugar, realizamos una revisión bibliográfica y conceptualización del campo teórico relacionado con la formación docente y algunas categorías centrales en el análisis de la problemática del profesor principiante en educación universitaria y los principales resultados y conclusiones evidenciados en el caso venezolano.

A continuación, se desarrollan fundamentos metodológicos donde definimos el objeto de estudio a través del conocimiento del proceso de inserción profesional de un grupo profesores principiantes de diferentes tipologías universitarias, cuya experiencia es menor a tres años y que están siendo formados, particularmente en la creación del nuevo modelo de formación inicial de docentes para la educación superior.

Finalmente, a través de la recomposición teórica y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, se identifican las expectativas y problemas que más

afectan a los profesores principiantes, así como las formas de socializar, entre otros tópicos; y se establecen lineamientos que permiten contribuir a una formación integral bajo condiciones humanizantes para el profesor principiante.

## **2. Las reformas educativas**

Toda idea de cambio, en el sentido de transformación, se halla asociada a una noción interpretativa que pretende convertirse en realidad; enfrenta además, un doble tipo de argumentaciones aquellas que lo hagan justificable racional y socialmente y las que permiten convertir el proyecto de cambio en operativo es decir, hacerla viable en la práctica. Ambos tipos de argumentación pueden converger, pero también ser distintas. Cuando sean fundamentalmente emanaciones de y desde el poder las denominaremos discursos, cuando estos relatos posean una dimensión colectiva con distintos focos y tiendan a ser compartidos como representaciones de una determinada realidad los denominaremos narrativas (Rué, 2007:27).

En términos de Iglesias (2002), significa que no todas las referencias al cambio apuntan necesariamente hacia la noción de transformación, bien porque no se comparte el fondo estructural de las narrativas del mismo, bien porque las prácticas que permiten operativizarlo son inapropiadas, deficientes o poco consistentes en relación con la realidad a transformar, con lo que la idea de cambio va a producir más ruido y a generar más dificultades que soluciones para los problemas planteados.

Esta última argumentación generalmente caracteriza a las Universidades de la región latinoamericana, quienes permanentemente hablan de una transformación, sin embargo, viven enquistada en un modelo napoleónico que a veces parece haberse enraizado en lo mas profundo de la organización (Rartinoff, 1994). Por otro lado, está la práctica de "cambiar para no cambiar" que lleva a las Universidades a procesos de reforma que hasta la fecha han jugado un papel de intensiones.

A pesar de ello, los estudios de los procesos de cambio y reformas en

educación, coinciden en señalar la importancia de analizar los programas y contenidos referidos a la formación inicial de profesores al igual que las políticas de capacitación y formación permanente de los docentes.

UNESCO (1998) ha llamado la atención en reiteradas oportunidades sobre la importancia de asignar a los educadores un fuerte protagonismo en el proceso de gestión, planificación y puesta en marcha de las innovaciones educativas necesarias para responder a las nuevas demandas de la sociedad y el eje que propicie las transformaciones.

A partir de la década del 60, ya observamos preocupación por los organismos internacionales que advierten sobre la necesidad de reconocer la importancia estratégica del profesorado como impulsor de transformaciones capaces de lograr progresos en la educación. En los principios generales y recomendaciones relativos a la situación del personal docente, en la Conferencia Intergubernamental Especial de la UNESCO (1966), afirma la necesidad de conocer como el progreso de la educación depende, en gran parte, de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador.

En este sentido el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), a partir de la década de los años 90 inicia un cambio de ciclo en la educación latinoamericana. Los ejes de gravitación que definieron el nuevo ciclo fueron fundamentalmente:

- La Conferencia Mundial de Educación para Todos (en la que se promulgan la Declaración Mundial de Educación para Todos y el marco de acción para la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.
- Los resultados de la Reunión de Ministros de Educación en Quito (OREALC, 1991) y la propuesta CEPAL/UNESCO expresada en el documento Educación y Conocimiento.
- La influencia del Banco Mundial (BM) en la generación de políticas públicas atada a préstamos de cooperación Internacional y plasmada en el documento "Prioridades y Estrategias para la Educación", y la creciente

influencia financiera del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el cuál se convirtió en un eje de la transformación productiva con equidad.



Estas serán las líneas que dibujarán el nuevo estilo de desarrollo educativo, y que marcarán un significativo cambio de enfoque basado en el desarrollo humano y en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, factores estos que configuran un nuevo Ciclo Educativo para América Latina. Se plantea, pues, una visión ampliada de la educación que considera como factor decisivo la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.

Sin embargo, podría afirmarse entonces como la educación está en crisis, al respecto Tedesco (1996) se refiere a la emergencia de fuertes transformaciones sociales que se expresa básicamente en cambios en los modos de producción del sistema capitalista, el impacto de las tecnologías de la comunicación y una nueva forma emergente de democracia política. En todos los casos, la significación de los cambios desde cualquier perspectiva y a nivel de la estructura social, política y económica de la sociedad contemporánea, obliga a que la educación deba responder a esta nueva realidad social.

Por su parte, Vera (1994) y Esteve (1987; 1997), refieren como en los últimos 30 años la profesión docente ha cambiado notablemente, observándose en nuestros días una auténtica crisis de identidad y malestar profesional por no saber desarrollar una respuesta a las situaciones conflictivas de la enseñanza debilitando la legitimidad pública del ejercicio de la función docente.

Entre las causas que enfrenta esta problemática y que determinan las condiciones del ejercicio docente se destacan el aumento de las exigencias sociales sobre el profesor, la inhibición educativa de otros agentes de socialización alternativos a las instituciones universitarias, el desarrollo de fuentes de información alternativas a la universidad, la ruptura del consenso social sobre la educación, pérdida de credibilidad del proceso educativo por

parte de la sociedad y descenso de la valoración social del profesor, entre otras.

Resulta interesante, señalar como las últimas investigaciones sobre las condiciones laborales de los profesores y de qué manera repercuten en su práctica profesional y en la personalidad de los docentes; las nuevas condiciones de trabajo, el cambio en la imagen social sobre el profesorado y las nuevas situaciones no previstas frente a un entorno marcado por la incertidumbre, que han sido los principales problemas presentados en el entorno educativo. Además, existen factores internos como el conflicto de intereses respecto a la formación inicial y de desarrollo de carrera, la falta de seguimiento al profesor tutor, la falta de compromiso organizacional y situaciones de violencia estudiantil que hoy caracterizan a las universidades latinoamericanas y en particular la venezolana.

### **3. El profesor principiante en ambiente universitario**

Vera (1988), define claramente el tema de profesor principiante como un período de tránsito que se abre, cuando por primera vez se accede a la responsabilidad profesional en un centro educativo, no es un período uniforme, ni idéntico en todas sus fases; en el transcurso de su formación se producen experiencias y aprendizajes que complementan el bagaje pedagógico anteriormente adquirido; afectando la personalidad del principiante y la manera en que este percibe y asume su nuevo rol de profesor principiante universitario.

En tal sentido, existen trabajos recientes en América Latina, que proponen, desde una visión comprehensiva, la necesidad de identificar en los profesores principiantes tres ámbitos de reflexión que se presentan en forma proactiva, dinámica e interactiva: los personales, los formativos y los relativos a la práctica profesional (Cornejo, 1999).

Por su parte, Imbernón (1994) desde una mirada de la sociología de las profesiones, identifica tres etapas en la evolución de la profesión docente:

- Etapa básica y de socialización profesional, en el período de formación inicial.



- Etapa de inducción profesional y socialización en la práctica (tiempo de formación del profesor novel), y
- Etapa de perfeccionamiento (desarrollo profesional del docente: reflexión sobre la práctica, producción de materiales, investigación, capacitación y actualización constante, entre otras).

Estas etapas como generalmente a pesar del tiempo siguen siendo cubiertas por un perfil caracterizado, por una persona joven que se encuentra en un momento de transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas a lo largo de su carrera; a la puesta en acción de lo aprendido en el marco real de su formación aparece una intervención pedagógica que no siempre se puede interpretar, debido a que en ocasiones (caso venezolano), su formación inicial queda diferida, al ser incorporados desde sus inicios a la docencia, sin tener una formación previa; justificando este hecho en la necesidad de cubrir espacios en aula, que se encuentran vacantes como producto del proceso de masificación y la falta de recursos presupuestarios otorgados en forma oportuna. Tal situación genera un problema personal y formativo en el docente, que pocas veces puede ser solventado

Ahora bien, se reconoce como existe una fuerte asociación entre las condiciones de ingreso al trabajo docente y el desempeño de los nuevos profesores jóvenes que ingresan al campo laboral, su preparación inicial, la construcción previa de lo que significa para ellos ser un profesor formado y la realidad de la vida cotidiana universitaria.

Sugieren las investigaciones consultadas, como se genera menor estrés y malestar docente, cuando existe una preparación en el plano relacional y organizativo (Vera, 1988); además de señalar el predominio de los contenidos cognoscitivos en su formación inicial, criterios de selección de profesores aspirantes en función de estos antecedentes como factores que tienden a reducir las probabilidades de conflictos de personalidad y de identidad profesional.

En tal sentido, Mancebo y Vaillant (2002), refiere como una reforma en la formación inicial del profesorado y los estudios sobre las nuevas condiciones sociales e institucionales del trabajo de los profesores en contextos de innovación y reforma educativa, están ocupando un lugar relevante en los procesos de reforma para el cambio educativo.

Además, la formación sistemática de los docentes como gestores y agentes dinamizadores del proceso educativo; la investigación, el asesoramiento, la utilización de recursos didácticos y la participación en espacios colaborativos, permiten una irradiación hacia el medio desde la perspectiva de la política institucional.

Así mismo, las innovaciones de la práctica educativa, deben ser revisadas en forma permanente, a fin de conocer como contribuyen a desarrollar conocimiento profesional en los futuros docentes y en que medida existe congruencia entre los métodos didácticos, tareas académicas y modelos de evaluación desarrollados para la formación inicial, considerando que muchos de estos modelos de formación pertenecen a culturas que le son ajenas.

En tal sentido, los modelos de formación del profesorado se han configurado históricamente sobre la base de dos concepciones: la primera define un conjunto de rasgos deseables en el profesional, y la segunda trasciende el ámbito de lo personal y visualiza al profesor en el contexto de la realidad compleja en la que se desempeña. Estos son (Cáceres, 2007):

Un modelo teórico, cuyo propósito es formar profesionales capaces de responder a las exigencias que les plantee cualquier situación académica.

Un modelo crítico-reflexivo, que forma parte de un movimiento de renovación curricular y de la enseñanza más amplia, que asume la idea, como eje central de este movimiento, de “profesor-investigador”.

Es conveniente contar con un modelo de formación que integre ambas

propuestas, contextualizándolas en el marco de la educación superior.

Siguiendo el estudio elaborado por Spark y Loucks-Horsley (1990) citado por Cáceres (2007) en lo referente a la formación permanente, existen diferentes modelos que sirven de punto de referencia, pero que no pueden considerarse cerrados en sí mismos. Pueden encontrarse en ellos estrategias, y actitudes comunes, e incluso la finalidad puede ser la misma; producir una mejora en el aprendizaje de los estudiantes o en la gestión de la institución, a partir de la formación del profesorado; pero lo que cambia son las concepciones, las actitudes frente a la formación y la enseñanza.

Así, La educación permanente puede definirse como el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las instituciones educativas. La finalidad prioritaria de la formación permanente es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del profesorado.

#### **4. Formación del profesor principiante en américa latina**

La actual docencia universitaria pareciera estar signada por lo siguiente, centrada en la enseñanza más que en el aprendizaje (Álvarez, 1998). Este énfasis en la enseñanza supone un profesor transmisor de “conocimientos” y un alumno receptor de los mismos.

Tradicionalmente, la formación del docente universitario ha sido la respuesta ante la premisa de que éste docente universitario debe tener una sólida capacitación en dos dimensiones: la científica y la pedagógica. La primera se da por garantizada mediante los procedimientos de reclutamiento y selección; la segunda se intenta a través de los programas o cursos de capacitación.

Aunque está generalizada la percepción del profesor universitario como trasmisor de conocimientos, lo que realmente difunde es información y saberes. Por supuesto, esta práctica sólo demanda del profesor universitario las

habilidades y artilugios necesarios para facilitarle al alumno ese proceso de memorización y algo de comprensión.

Existen cursos que, en su mayoría, intentan capacitar en el aspecto formal de la enseñanza: programar, formular objetivos, construir instrumentos de evaluación, dictado de clases modelo, es decir, la rutina de la transmisión de información y saberes.

Tratar de establecer un modelo de formación para el profesor principiante, resulta algo ideal en el ámbito de las universidades, donde cada vez más difícil ante la imposibilidad de alcanzar, de una manera precisa y válida, un concepto consensuado de universidad. Porque esta institución se ha diversificado en sus funciones, naturaleza y características; diversificación ésta que afecta a la Universidad a nivel mundial, pero que en Latinoamérica ha tenido una gran repercusión en el desarrollo de la Educación Superior (García Guadilla, 1996). Si a todo esto se añade el hecho de que la nacionalidad de las instituciones incrementa la diversidad y complejidad, se puede tener una idea más válida de la dificultad para ofrecer una caracterización de la universidad latinoamericana.

Además, la masificación de la docencia universitaria (Brunner, 1999), agrava la situación al plantear un creciente divorcio entre la investigación y la docencia; la diversificación de la institución universitaria; la creciente disminución del nivel intelectual de los alumnos son, entre otras; causales que pueden explicar el difícil panorama que enfrenta hoy el proceso de formación y desarrollo del docente Latinoamericano.

Al respecto, el análisis de Tenti (1997) resulta muy sugestivo al identificar uno de los problemas de los sistemas educativos en América Latina en el hecho de que los países tienen que atender un progresivo crecimiento de la cobertura educativa con la misma cantidad de recursos, lo cual coloca en conflicto la necesidad de fijar bajo la realidad cultural Latinoamericana, la relación alumno-profesor.

Por supuesto, hay un elemento o componente que resulta, incuestionable, un factor común a toda universidad: la docencia. Sin alumnos y profesores no hay universidad, esa sería (si no la esencia) el elemento fundamental de una universidad y una discusión profunda para la caracterización de la docencia universitaria Latinoamericana.

Si esto es así, la caracterización de la docencia universitaria nos daría también las competencias esenciales del docente universitario y, como consecuencia, los puntos nodales que deben atenderse en la formación y capacitación de este último. En la universidad la docencia debería ser un proceso mediante el cual se intenta que el estudiante sea el artífice de su propio aprendizaje, mediante el estudio e investigación de una disciplina, lo que impondría un eje docente basado en la investigación (Villarreal, 1998).

Sin embargo, es necesario dejar clara la posición en relación a la aparente antinomia entre docencia e investigación universitaria. No sólo no son antagónicas, sino la segunda nutre a la primera, pero no en el sentido tradicional el cual pregonaba que el profesor es quien combina docencia e investigación; éste enseña el producto de su investigación. Ambas funciones se complementan en la medida que se admita que, a nivel universitario, sólo es enseñable una disciplina por alguien que la haya comprendido y aprehendido mediante la investigación.

Todo lo anterior nos permite focalizar los aspectos que deberían ser tomados en cuenta para orientar un programa de formación y capacitación del profesor universitario. Estos serían, fundamentalmente, los siguientes: un mayor conocimiento de la disciplina que enseña; estrategias didácticas pertinentes a su disciplina y que promuevan un aprendizaje autónomo e independiente; estrategias para generar espacios y oportunidades en las cuales se pueda crear y recrear conocimientos científicos, pero sobre todo un profesor universitario capaz de educar en valores para el fortalecimiento de la ciudadanía social futura.

Todo esto enmarcado en una concepción de la docencia universitaria

que privilegia el proceso de creación y recreación del conocimiento y el proceso de formación integral, por sobre la transmisión de información y saberes.

En nuestra visión universitaria la responsabilidad de formación de su personal es de todas y cada una de las instancias organizativas y administrativas. Dicho de otro modo, la Cátedra, el Departamento, la Escuela, la Facultad deben estar involucradas en la formación y desarrollo de su personal. Su nuevo rol sería de coordinación, información, facilitación e investigación; en suma, tendría la responsabilidad de promover y supervisar el proceso formativo.

Pero la responsabilidad a la que aludimos no es sólo institucional, es también personal e individual. Es decir, el proceso de capacitación de los profesores universitarios no debe seguir siendo sólo voluntario. Es una necesidad institucional y, en esa medida, no debería estar sujeta a la generosidad de los profesores (Villarroel, 1998). Por eso, ella debe ser manejada en términos de la responsabilidad compartida. La tienen los que constituyen la verdadera comunidad universitaria; es decir, los que tienen dedicación suficiente para hacer vida comunitaria en la universidad: tiempo completo y dedicación exclusiva en el caso venezolano. En otros países la responsabilidad se extiende (Chile, por ejemplo) a los de media jornada.

Según, los especialistas en cuestiones de Educación Superior latinoamericana (Tunnermann, 1997; Brunner, 1999; Carnoy y Castro, 1997, entre otros) coinciden en estimar el volumen de profesores de Educación Superior en América Latina, actualmente, en alrededor de un millón (1.000.000), y que la mayoría de ese millón de profesores no han recibido formación docente. Sin embargo, no todos los profesores parecen necesitar esa capacitación y formación de manera urgente e inmediata. Sólo los que constituyen verdaderamente la comunidad universitaria, es decir, los que tienen dedicación suficiente para hacer vida comunitaria en y con la universidad: profesores TC y 1/2 Tiempo.

De lo anterior, puede estimarse como, aproximadamente unos 600.000

profesores ameritan en este momento, en América Latina, de una formación sistemática e inmediata. Sin embargo, se imponen dos precisiones: se incluye a los profesores de las instituciones privadas porque consideramos que la calidad básica del profesor universitario es un requisito de toda institución latinoamericana de Educación Superior; y que el Estado está en la obligación de exigirla y supervisarla.

El proceso de formación de los profesores debe invertir el esquema. Ya no se trata solamente del uso educativo del medio, sino de la concepción, desarrollo e instauración del medio educativo (Villarreal, 1998). Éste se caracteriza, en su origen, por generarse en y por la necesidad educativa; en su orientación, por estar fundamentado en el diseño curricular; y en su uso, controlado por el educador. Un medio educativo para la docencia universitaria debería tener como base curricular el proceso enseñanza-aprendizaje centrada en el diálogo científico y la investigación.

## **5. Metodología**

En este trabajo decidimos aplicar una metodología que propone integrar los métodos de los paradigmas positivista e interpretativo, como sugieren los aportes contemporáneos de la investigación educativa (Hernández, Fernández y Sampieri, 2005).

### **5.1. Universo de estudio y perfil de los profesores entrevistados**

Se organizaron dos grupos para la recolección de información. Una entrevista semi-estructurada, aplicada en primer lugar, aplicada a (11) docentes elegidos de forma no probabilística entre el universo de profesores principiantes que reunían las características apropiadas para nuestro estudio: profesores recién egresados, ambos sexos, es decir, integrantes de la generación de nuevos profesores que egresaron entre los años 2005 y 2006; y en segundo lugar, a ocho (8) tutores encargados de la formación de profesores que se inician, a quién se aplicó una entrevista estructurada sobre condiciones en que se desarrolla el profesor principiante y que determinan sus inquietudes

en términos de satisfacción laboral.

El mismo grupo de profesores principiantes (11) fueron convocados a una reunión (Grupo focal), a fin de conocer sus expectativas en torno al proceso de formación personal. Nos planteamos la estrategia de la entrevista colectiva y la discusión en grupos, para conocer el proceso de inserción de los profesores debutantes en el comienzo de su ciclo profesional, teniendo como objetivo conocer las perspectivas directas de los participantes, a través de la grabación de la intervención de doce (12) profesores en dos grupos de discusión.

En el primer grupo de discusión estaban presentes siete profesores y cinco en el segundo. En ambos casos fueron elegidos en el ámbito natural de trabajo y espontáneamente, es decir, que no se anticipó el carácter de la investigación para no sesgar en ningún sentido las perspectivas y percepciones de los participantes.

La discusión fue supervisada por un moderador, pero los temas y debates se fueron dando espontáneamente, siguiendo una lista-guía de asuntos considerados claves para el estudio, además, la participación fue libre y anónima y cada profesor expresó sus experiencias y expectativas.

## **6. Resultados obtenidos**

El análisis del significado de sus intervenciones nos permitió descubrir en muchos casos, aspectos escasamente señalados en el registro de la entrevista, que adquirirían mayor interés al comentarse espontáneamente las situaciones y las experiencias de cada profesor.

Los docentes perciben el impacto de masificación estudiantes con efectos inmediatos que afectan sus condiciones laborales. En términos de políticas educativas, vemos también como nuestro País adelanta un proceso de reformas educativas para educación superior, las cuales se encuentran en transición y generan condiciones de alta incertidumbre en el profesorado.



Puede afirmarse, sin embargo como, en el caso venezolano, resulta una situación particular como País petrolero; ya que ha podido dedicar un porcentaje significativo de PIB al proceso educativo, como meta para mejorar la equidad en el acceso e incorporación a la educación superior en todos los estratos sociales, lo cual según los profesores principiantes afecta la calidad educativa y da lugar en muchos casos, a una formación inicial exigua.

Tal aspecto, opera como un factor desmotivador que condiciona la función docente y como una variable determinante de la situación de malestar entre los profesores, relacionando los objetivos de la transformación educativa y los límites impuestos a la innovación por las condiciones materiales del trabajo docente. En efecto, profesores que enfrentan con ilusión una renovación pedagógica de su actuación en las aulas se encuentran, frecuentemente, limitados por la falta del material didáctico necesario y por falta de recursos para adquirirlos.

Cuando resumimos sobre los principales problemas y gratificaciones que ameritan, estos argumentan:

- “Para mi, el principal problema tiene que ver con la cantidad de alumnos, la falta de espacios, la falta de salones”;
- “La falta de asignación de recursos financieros para incorporar o mantener la infraestructura física”.
- “La masificación de la educación”.
- Igualmente refieren en forma colectiva los siguientes problemas:
- Política educativa improvisada.
- Incorporación al salón de clases antes de lograr una formación base mínima en el plano pedagógico.
- En el caso de las aldeas universitarias se utilizan docentes principiantes sin plan de formación en el corto plazo.
- En el caso de universidades experimentales públicas, en algunas no hay un plan de formación establecido para nuevos profesores, sólo cursos cortos que intentan nivelar algunas dificultades para incorporarse al proceso enseñanza aprendizaje. En otras, se solicita como pre-requisito un curso

componente docente que oscila entre 360 a 540 horas, como forma de subsanar la problemática de iniciación, sin considerar la modalidad de tutor. Respecto a las Universidades privadas refieren como, no son reclutados para una formación inicial, sólo se incorporan competencias de carácter técnico.

➤ Salones masificados y con estudiantes de edades no homogéneas con extremos entre 16 – 52 años. Encuentran como gratificante, la relación con el estudiante ayudándolos a crecer y madurar considerando que están entrando a las universidades con un promedio de 16 años.

➤ Desconocen su responsabilidad para convertirse en líderes de cambio para la mejora de calidad de vida.

➤ La formación de valores que se pueden lograr de manera congruente dentro del salón de clases.

➤ La conducta de los estudiantes y la falta de control de la situación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje y determina una relación educativa que exige una respuesta urgente.

➤ La atención a la diversidad aunado al problema político – social por el que atraviesa la realidad actual representa un nuevo elemento desestabilizador del trabajo docente.

➤ Inexistencia de cursos de formación en educación virtual, a pesar de ser una política institucional y de Estado (Ver cuadro 1).

**Cuadro 1.** Valoración de elementos gratificantes y elementos insatisfactorios como profesor principiante.

Elementos	Descripción
<b>Gratificantes</b>	✓ Reconocimiento
	✓ Trabajo en equipo
	✓ Capacitación
	✓ Horario
	✓ Camaradería
	✓ Aprendizaje – ascensos
	✓ Metodología libre
<b>Insatisfactorios</b>	✓ Remuneración
	✓ Exceso de matrícula

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Insuficiente infraestructura</li> <li>✓ Insuficiencia de recursos</li> <li>✓ Planificación académica rígida</li> <li>✓ Programas</li> <li>✓ Entorno</li> </ul>
<b>Principales expectativas al iniciarse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Perdurabilidad en el tiempo en la organización.</li> <li>✓ Posibilidades de carrera académica</li> </ul>
<b>Principales problemas al iniciarse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planificación académica (alumnos – evaluación)</li> <li>✓ Ubicación de espacios para profesores</li> <li>✓ Formación académica y pedagógica</li> <li>✓ Credenciales</li> </ul>

**Fuente:** Ferrer y otros (2007)

En el caso de los tutores, el trabajo, quienes están al tanto del desempeño laboral del docente y de la función académica. En la tabla 1, se plantea como elementos de insatisfacción laboral marcada, el entorno laboral (37,5%) y el reconocimiento al trabajo (62,5%) como condiciones relacionadas a la labor; así como el sueldo (75,0%) y la seguridad laboral (75,0%) en el caso de factores económicos.

**Tabla 1.** Categorías referidas por los tutores con base en las inquietudes de los profesores principiantes, según escala de percepción (en porcentajes)

Ítems	1		2		3		4		5	
	A		A		A		A		A	
1. El entorno laboral						7,5		5,0		7,5

2. La libertad para elegir su método de trabajo						2,5		5,0		2,5
3. El reconocimiento que obtiene por su trabajo						5,0		2,5		2,5
4. La cantidad de responsabilidad asumida				5,0		0,0		5,0		
5. Su sueldo								5,0		5,0
6. La oportunidad de usar sus habilidades				5,0		0,0		5,0		
7. Las relaciones laborales entre la dirección y los profesores				2,5		0,0		7,5		
8. La atención prestada a sus sugerencias								2,5		7,5
9. Sus horas de trabajo				2,5		0,0		7,5		
10. La diversidad de su trabajo				5,0		7,5		7,5		
11. Su seguridad laboral								5,0		5,0
12. Formas de socialización				5,0		5,0				

**Leyenda:** 1: Excelente; 2: Muy buena; 3: Buena; 4: Regular; 5: Deficiente

**Fuente:** Ferrer (2007)

Así, el contraste de métodos y estrategias didácticas deja en evidencia la multiplicidad de niveles de formación y las dificultades de coordinar esfuerzos entre personas con visiones y culturas muy diferentes.

Se puede vislumbrar como los profesores necesitan, en sus primeros años de experiencia docente, saber identificar claramente los problemas principales en sus primeras etapas del desarrollo profesional. Además, la administración educativa debe considerar esta información para poder delinear políticas de capacitación y formación continua capaces de arrojar luces que sirvan para el desarrollo autónomo y permanente de todos los profesores, considerando sus diferentes itinerarios y trayectorias y las etapas o ciclos de la vida profesional.

En otros casos, la situación vivida por los profesores principiantes que recién egresan del nuevo modelo de formación docente, es sentir que la situación del malestar general del profesorado encuentra en ellos un lugar donde se descargan las tensiones.

## **7. Lineamientos estratégicos propuestos**

En función de la política educativa desarrollada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2007), de las políticas institucionales generadas por las universidades públicas y de las propias expectativas del profesor principiante se establecen los siguientes lineamientos:

- Mejorar las condiciones del ambiente en el cual se forma el profesor principiante, otorgando los recursos de infraestructura y recursos instruccionales necesarios.
- Desarrollar una formación presencial y no presencial del proceso de formación a fin de incorporarlo a las exigencias del nuevo paradigma educativo, basado en comunidades de aprendizaje.
- Desarrollar formas de intercambio colaborativo a fin de enfrentar el problema de masificación, utilizando para ello la educación virtual.

- Garantizar un proceso de iniciación y formación integral, con antelación a la incorporación en un salón al impartir una cátedra.
- Iniciar programas de iniciación profesional que estudien con amplitud, contenido, calidad y formas de presencialidad.
- Debe reconocerse la función del tutor como centro de atención de la formación docente.
- Aprovechar la experiencia acumulada de los países que hasta la fecha han invertido en este proceso y han logrado un alto desempeño en el profesor que se inicia.

### **Consideraciones finales**

En nuestro país las investigaciones sobre los profesores principiantes deberían ocupar mayor interés de los especialistas y de las autoridades que generan política educativa, ya que el profundo desconocimiento de esta etapa en la vida de los profesores no permite entender su proceso formativo, la relación entre teoría y práctica educativa, el vínculo entre la formación inicial y el desempeño real profesores principiante y sus formas de socialización en las aulas.

Además, al visualizar el proceso de socialización profesional en sus primeros momentos, y en especial las demandas de los docentes en base a las dificultades que enfrentan en el choque con la realidad, es una información relevante para implementar dispositivos de ayuda para enfrentar al malestar docente y la probable desmoralización de los profesores.

En el caso venezolano existen indicios de que los cambios político - sociales también exigirán un nuevo papel del profesorado que se inicia, ya que puede comprobarse que la sociedad está cambiando sus demandas y las exigencias hacia la educación.

Se configuran las primeras respuestas a situaciones problemáticas y conflictivas, que en muchos casos obligan al profesor principiante a cuestionarse sobre su adaptación a un modelo docente rígido, su capacidad de

dar respuestas técnicas a los problemas educativos y dudar sobre los recursos metodológicos para enfrentar las nuevas situaciones de diversidad y microconflictividad propia del nuevo contexto social de la educación.

Los profesores enfrentan en nuestros días a un cambio del escenario educativo donde las instituciones se conviertan en promotoras sobre la posibilidad de crear un clima de clase favorable para el aprendizaje, como desafío permanente, como consecuencia de la diversidad, de los cambios curriculares, así como de la necesidad de atender a los estudiantes con sus necesidades educativas muchas veces producto de sus deficiencias base, que día a día van a incorporarse a las aulas por decisiones de las políticas educativas de inclusión.

Se plantea como reflexión el compromiso de los tutores en el sentido de cómo los nuevos docentes y los profesores principiantes deberán formarse y capacitarse para la construcción de un orden democrático y de valores compartidos, desarrollar estrategias de intervención pedagógica y en casos andragógica orientada por la investigación y la reflexión de su propia práctica, aprender a integrarse al universo social cada vez más complejo de la escuela y responder a las demandas de diversidad del proceso educativo, caracterizado por un perfil de subcultura, que muchas veces está manejado por comportamientos disfuncionales que entorpecen la construcción de ciudadanía social.

## **Bibliografía**

ÁLVAREZ, Marisol (1998) **Nuevas aproximaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje: una mirada desde la misión institucional**. Calidad en la Educación. Diciembre 1998. CSE. Chile.

BRUNNER, José (1999) **Evaluación de la Calidad en el nuevo contexto latinoamericano**. V Seminario Internacional de la Red Internacional para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. Mayo de 1999. Santiago de Chile.

CÁCERES, M. (2007) **La formación pedagógica de los profesores**

**universitarios una propuesta en el proceso de profesionalización del docente.** Universidad de Cienfuegos, Cuba.

CARNOY, Martín y CASTRO, Claudio (1997) **¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?**. Propuesta Educativa. Año 8. No. 17:6-30. España.

CORNEJO, J. (1999): **Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina**, en: Revista Iberoamericana de educación, n.º 19, enero-abril de 1999. OEI. España.

ESTEVE, J.M. (1987). **El malestar docente**. Madrid, Paidós.

ESTEVE, J.M. (1997). **La formación inicial de los profesores de secundaria**. Barcelona, Ed. Ariel.

GARCÍA GUADILLA, Carmen (1996). **Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina**. CRESALC/UNESCO. Caracas.

IGLESIAS LEÓN, MIRIAM y otros. (2002). **La preparación pedagógica de los profesores universitarios. Su impacto en la calidad de la Educación Superior**. Ponencia presentada en 3ª Convención Internacional de la Educación Superior. Universidad. 12 p.

IMBERNÓN, F. (1994): **La formación del profesorado**. Barcelona, Ed. Paidós.

MANCEBO, E., y VAILLANT, D. (2002): **Principales aspectos de la situación de los formadores jóvenes en el Uruguay. La transformación en la formación docente**, en: Revista Educar, año 4, nº 10. Montevideo, ANEP-CODICEN.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2007). **Políticas y estrategias para el desarrollo de la educación superior**. Caracas: Despacho Ministerial.

OREALC Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (1991). **Una nueva etapa de desarrollo**.

RARTINOFF, L. (1994). **La crisis de la educación: el papel de las retóricas y el papel de las reformas**. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXIV. Páginas: 1-18.

RUÉ, Joan (2007) **Enseñar en la Universidad El EEES como reto para la Educación Superior** NARCEA S A. DE EDICIONES Madrid España



Paginas 21-54

TEDESCO, J. C. (1996): **El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.** Madrid, Anaya.

TENTI FANFANI, E. (comp.) (1997): **Una escuela para los adolescentes.** UNICEF/ Ed. Losada. Buenos Aires.

TUNNERMANN, Carlos (1997) **La educación superior en América Latina y el Caribe en su contexto económico, político y social.** CRESALC/UNESCO. Caracas.

UNESCO (1966): **Recomendación relativa a la situación del personal docente.** Conferencia Intergubernamental Especial-Conferencia General de la UNESCO, Ginebra.

UNESCO (1998) **Documento de políticas para el cambio y el desarrollo en la educación superior.** UNESCO. París

VERA, J. (1988): **El profesor principiante.** Ed. Promolibro. Valencia.

VERA, J. (1994): **El profesor principiante,** en: Cuadernos de Pedagogía, n.º174. Valencia.

VILLARROEL, César (1998). **La Capacitación del Profesor Universitario: ¿Informativa o Formativa?.** Agenda Académica Volumen 5, N° 1. Caracas.