



Iniciación a la enseñanza de docentes principiantes: un estudio en la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República

Initiation in teaching of beginning teachers: a study in the Faculty of Information and Communication of the University of the Republic

Iniciação ao ensino de professores iniciantes: um estudo na Faculdade de Informação e Comunicação da Universidade da República

Natalia H. Correa
natalia.correa@fic.edu.uy

Alejandro Di Lorenzi
alejandro.dilorenzi@fic.edu.uy

Varenka Parentelli
varenka.parentelli@fic.edu.uy

Unidad de Apoyo a la Enseñanza, Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República

Historia Editorial

Recibido: 22/08/2021
Aceptado: 18/11/2021

Citación recomendada

Correa, N., Di Lorenzi A., Parentelli V. (2022). Iniciación a la enseñanza de docentes principiantes: un estudio en la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 9(1).

Resumen

El presente artículo da cuenta de un estudio respecto a una temática aún escasamente abordada a nivel local: la iniciación en la enseñanza de docentes principiantes universitarios. Se exponen los aspectos metodológicos del estudio desarrollado en el ámbito de la Facultad de Información y Comunicación, los referentes teóricos y los resultados obtenidos. Se describen las herramientas y técnicas de recolección utilizadas, así como se fundamenta su pertinencia de acuerdo con el abordaje planteado.

Se encontró que una de las principales inquietudes de los entrevistados es el escaso acompañamiento en sus primeros pasos en la profesión y que la principal motivación para ingresar a la docencia no necesariamente se relaciona con la vocación por la enseñanza. En las conclusiones se puede apreciar la coincidencia de algunos hallazgos con lo planteado en la literatura seleccionada, se reflexiona sobre los mecanismos institucionales necesarios para el acompañamiento e inducción de los docentes en esta función y se presentan algunos temas de interés para futuros abordajes.

Palabras claves:

docentes principiantes, iniciación a la enseñanza, docencia universitaria.

Abstract

The present article deals with a study regarding a topic that has been scarcely addressed at a local level: the introduction to teaching of beginner university teachers. Here, the methodological aspects, the theoretical references, and the results of this study, which was carried out around the ambit of the Faculty of Information and Communication are shown. There is also a description of the tools and techniques used for gathering data, and an explanation of their relevance in relation to the proposed approach.

It was found that one of the main concerns of the interviewees is the scarce support in the first steps of their profession and that their main motivation for starting teaching is not necessarily vocational.

In the conclusions, a coincidence between some findings and what is proposed in the selected references can be found. There, a reflection about the institutional mechanisms needed for the support and induction of teachers in this role is presented, and some topics of interest for future approaches are proposed.

Keywords:

beginning teachers, teaching initiation, university teaching.

Resumo

Este artigo relata um estudo sobre um tema ainda pouco abordado em nível local: a iniciação ao ensino de professores universitários iniciantes. São expostos os aspectos metodológicos do estudo, desenvolvido na Faculdade de Informação e Comunicação, as referências teóricas e os resultados obtidos. São descritas as ferramentas e técnicas de coleta utilizadas, bem como sua relevância de acordo com a abordagem proposta.

Constatou-se que uma das principais preocupações dos entrevistados é o escasso apoio nos primeiros passos na profissão e que a principal motivação para ingressar na docência não está necessariamente relacionada à vocação pelo ensino.

Nas conclusões observamos a coincidência de alguns dados achados com o que é afirmado na literatura selecionada, refletimos nos mecanismos institucionais necessários para o acompanhamento e indução dos professores iniciantes e apresentamos alguns tópicos de interesse para abordagens futuras.

Palavras chave:

docentes iniciantes, iniciação ao ensino, docência universitária.

Introducción

La literatura acerca de la socialización en la docencia o iniciación en la enseñanza en el nivel universitario (Marín Díaz, 2005) destaca no solamente las problemáticas, inquietudes, preocupaciones y necesidades de los docentes iniciantes — noveles o principiantes— (De Rivas y Martini, 2007; Feixas, 2002; Fondón et al., 2010; Mingorance et al., 1993; Veenman, 1984), sino también el rol de las instituciones (Murillo Estepa, 2016) y —particularmente— el papel de la implementación de dispositivos de inducción y acompañamiento a estos profesores (Bozu, 2010; Vezub, 2011), tanto en la reducción de inseguridades y ansiedades propias de esta etapa del desarrollo profesional como en la disminución del abandono de la tarea y, además, su aporte a la calidad de la enseñanza (Flores, 2008).

Una de las problemáticas que muchos principiantes atraviesan, y que luego impactan en sus preocupaciones como docentes, es la concerniente a

la soledad del aprendizaje de la profesión. De este modo, ha ido ganando terreno la idea de que “aprender a enseñar no debería entenderse sólo como un fenómeno aislado, sino básicamente como una experiencia que ocurre en interacción con un contexto o ambiente con el que el individuo interactúa” (Marcelo, 2007, p. 75).

En el contexto universitario puede decirse que aún existe una creencia muy difundida respecto a que para enseñar bien es suficiente con tener un alto conocimiento disciplinar, aunque diversos autores han refutado dicha creencia (Berliner, 2000; Hernández y Sancho, 1993). Así, el mero conocimiento disciplinar no garantiza las competencias pedagógicas necesarias para la enseñanza universitaria y, por otra parte, se trata de una creencia que puede contribuir a buena parte de las inseguridades de los profesores principiantes. En este sentido, no parecería conveniente que estos docentes comiencen su labor de enseñanza sin antes adquirir algunas competen-

cias que no están exclusivamente vinculadas a su campo epistemológico:

Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Ello es posible si el conocimiento esencial para los profesores principiantes se pudiera organizar, representar y comunicar de forma que les permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden. (Marcelo, 2007, p. 71)

En suma, es preciso contar con un dominio adecuado y en constante ascenso de los saberes disciplinares, pero con ello no es suficiente para ser un buen docente. Se debe también, dice Marcelo (2007), poseer un “conocimiento didáctico del contenido” (p. 78), el cual se manifiesta como una adecuada combinación “entre el conocimiento de la materia a enseñar

y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla” (p. 79).

La Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Universidad de la República (Udelar) se crea en 2013 a partir de la fusión de la Licenciatura en Comunicación y de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias Afines. Estructurada por departamentos y unidades académicas, la FIC tiene una población de 243 docentes distribuidos en 126 del Instituto de Comunicación, 65 del Instituto de Información, 11 de las unidades de apoyo, 4 de la Unidad de Comunicación, 8 de UniRadio, 29 de FIC central (asistentes académicos, decana, secretaría y otros cargos). Del total de los docentes, poco más de 200 desarrollan enseñanza de grado. No obstante, la mayoría carecen de formación pedagógica y didáctica en profundidad.

Esta característica no es específica de la FIC, ya que, si bien existen en la Udelar programas centrales y en cada facultad que desarrollan formación en didáctica universitaria, el ejercicio de la docencia no exige como condición el contar con dicha formación. A su vez, esta no es especialmente valorada en las bases de los concursos para ocupar un cargo en la universidad. En este marco, la inserción de los docentes principiantes en el ejercicio de la enseñanza también carece en general de una inducción y acompañamiento tanto desde el punto de vista institucional como en el campo de la didáctica.

En los servicios de la Udelar existen estructuras de apoyo a la enseñanza que tienen como uno de sus cometidos la formación pedagógica y didáctica de los docentes. En la FIC, la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) es la encargada de trazar acciones para asesorarlos y formarlos pedagógicamente.

En 2019, como respuesta a una convocatoria del decanato de la FIC para ejecutar la partida 2020 correspondiente al proyecto institucional “Formación didáctica de docentes universitarios”, del Área Social y Artística, la UAE presentó una propuesta para el

fortalecimiento de las acciones de formación docente tras la detección de la ausencia de estrategias institucionales para la inducción a la docencia de quienes ingresan como principiantes. Aprobado y financiado el proyecto, la primera acción efectuada para el diseño del curso tuvo como objetivo conocer la realidad de la iniciación en la docencia en la facultad, pues existía conocimiento parcial sobre esta y se hizo necesario contar con dicha información con el fin de organizar una propuesta de formación situada. En este trabajo se presentan los resultados del relevamiento que formó parte de las acciones previstas en la propuesta denominada “Desarrollo profesional de la docencia en la Facultad de Información y Comunicación para el fortalecimiento de la UAE en relación a la formación pedagógica y didáctica de los docentes de la FIC”. A continuación se abordan los aspectos metodológicos, resultados y sugerencias para futuras investigaciones sobre la iniciación en la profesión docente de docentes universitarios.

Metodología

El trabajo de investigación implica un compromiso del investigador con la producción de conocimientos. En este sentido su tarea posee una dimensión epistemológica fuertemente marcada por el interés indagatorio (González y Villegas, 2009) que pretende establecer un vínculo con el objeto de estudio. Esta relación sujeto-objeto posee algunas características que implican la necesaria toma de decisiones en cuanto a la importancia del objeto de estudio, el carácter intencional de la investigación y las concepciones del investigador en relación con el objeto. Toda investigación posee un anclaje de valores o un sustento axiológico en el cual se desarrolla. De este modo, la dimensión axiológica puede ser considerada desde el plano individual, profesional o social (Ramos, 2004). La presente investigación pretende generar desde el punto de vista social

un aumento de la reflexión en torno a la condición y estado de los noveles docentes en cuanto a su metarreflexión sobre la práctica docente, así como insumos con sustento empírico que aborden el acompañamiento y la formación de los noveles docentes como un problema a resolver. Es de carácter axiológico, a su vez, la toma de decisión bibliográfica y la correcta contextualización del objeto de estudio señalado, los noveles docentes, así como también la toma de decisiones respecto a elaborar materiales (de investigación y didácticos) que permitan perpetuar la reflexión en los noveles docentes (Ramos, 2004).

Desde la dimensión ontológica, esta investigación asume su curso sobre un objeto de estudio que, si bien puede manifestarse en una realidad externa (aula, clases, por ejemplo), posee también un fuerte componente de construcción social y de subjetividades que se expresan en las entrevistas y particularmente en algunas preguntas que impactan sobre las historias de vida. No hay una realidad objetiva a conocer, sino una realidad compleja a interpretar donde intervienen las distintas subjetividades de los protagonistas. En un enfoque cualitativo de investigación se verán circular fragmentos de paradigmas provenientes de la fenomenología y el constructivismo (Hernández Sampieri et al., 2014).

En una primera etapa, se realizó una revisión y selección bibliográfica a nivel internacional, regional y nacional en torno al concepto y características de los noveles docentes. Paralelamente, se realizó un relevamiento de aquellos docentes que al momento del estudio no superaban los tres años en el ejercicio de la actividad en la FIC. Para ello se recabó información a partir del registro de la sección de personal docente de dicha facultad en cuyos documentos fue posible identificar las fechas de ingreso a la FIC de todos los docentes. El listado obtenido se organizó en institutos, unidades académicas y unidades curriculares (UC). A los efectos de este estudio, de dicha lista se seleccionaron aquellos

docentes que habían tomado posesión del cargo entre los meses de enero de 2018 y de junio de 2020. Considerando que no todos los docentes con ingreso a la FIC cumplían con el criterio de “principiante” (hasta tres años en el rol), luego de la confección de un listado inicial se realizó una consulta a los coordinadores de secciones académicas y de departamentos para confirmar la información y realizar una segunda depuración. Posteriormente se realizó el tratamiento, clasificación y ordenamiento de la información recibida. Cabe mencionar que solamente se consideraron los docentes de la plantilla estable y no se integraron a la lista los docentes adscritos a la FIC a través de proyectos financiados. La lista final se conformó a través del contacto directo con los docentes y la confirmación de su carácter de principiantes en la institución. Se identificaron veinte docentes de todas las carreras de la FIC.

Para dar inicio a la segunda etapa, se convocó a dichos docentes principiantes identificados para la realización de una entrevista individual con el propósito de relevar información en torno a las dimensiones que se verán más adelante en este apartado. El contacto con los docentes se produjo a través de correo electrónico y solo en tres oportunidades no se obtuvo respuesta. A partir de allí se explicaron los motivos del proyecto y la solicitud para generar entrevistas a distancia. Es relevante señalar que, en la mayoría de los casos, la disposición a la entrevista se produjo de inmediato y con expectativa positiva por la temática planteada. Las entrevistas se realizaron a través de videoconferencias. Si bien para el diseño de la pauta de entrevista se partió de categorías previamente definidas que surgieron de la revisión de la literatura, en un primer análisis de lo dicho por los docentes se identificaron categorías emergentes.

La entrevista es una técnica de recolección de datos en la que se ponen en juego las competencias comunicacionales en su máxima expresión. Como señalan Yuni y Urbano (2014):

Las investigaciones basadas en entrevistas son relevantes para la investigación social y cultural porque permiten obtener información provista por los propios sujetos, y con ello se obtiene un acceso más directo a los significados que estos le otorgan a su realidad. (p. 81)

Dada la naturaleza del problema a abordar, y considerando el propósito central de este estudio que indagó en aspectos relacionados con la experiencia y las percepciones de los docentes principiantes, se optó por plantear una pauta de entrevista no estructurada para no limitar las posibilidades de respuesta de los entrevistados. Así, el carácter semiestructurado elegido se materializó en una pauta-guía de temas, al tiempo que el entrevistador tuvo la “libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 403).

En este sentido, se realizaron entrevistas semiestructuradas, con preguntas abiertas y cerradas. Esta técnica se seleccionó tomando en cuenta la literatura existente, y se la consideró una herramienta pertinente a los efectos de relevar información a partir de las percepciones y creencias en la medida que “la entrevista puede utilizarse para conocer la perspectiva de los actores sociales” (Sautu et al., 2005, p. 48).

Se utilizaron preguntas de opinión y de expresión de sentimientos, según Mertens (2010, cit. en Hernández Sampieri et al., 2014), materializadas en un cuestionario que relevó información en torno a las siguientes dimensiones principales:

a) motivaciones para elegir la docencia como profesión: permite conocer el proceso de toma de decisiones que lleva a ingresar a la carrera docente y que no siempre se relaciona con la vocación por la enseñanza (Dias de Souza y da Silva Macuch, 2016);
 b) apoyos recibidos y tareas asignadas: refiere a aspectos propios de la etapa de iniciación que forman parte del aprendizaje del rol docente y de la

cultura institucional en la socialización (Marín Díaz, 2005);

c) fuentes de malestar: indaga en las preocupaciones y problemas que enfrentan los docentes al iniciar su actividad (Correa, 2020);

d) concepciones: revela cómo los entrevistados conceptualizan la docencia universitaria, en tanto orientadora de sus prácticas (Correa, 2017).

Finalmente se entrevistó a 14 noveles, entre agosto y noviembre de 2020, y cada entrevista tuvo una duración de aproximadamente 90 minutos. Debido al contexto de pandemia, las entrevistas se realizaron y grabaron a través de webconferencia (Zoom).

En cuanto al tratamiento de la información y el procedimiento de análisis, se transcribieron las entrevistas y se realizó una codificación primaria, que consistió en identificar aspectos significativos sin considerar su extensión.

Luego de una lectura recursiva, se recodificaron ciertos segmentos y se recategorizaron tomando en cuenta las dimensiones listadas. Como resultado, el análisis presenta información en torno a las siguientes categorías:

Categoría A: perfil de los entrevistados (inserción institucional, datos generales y de contexto):

- edad
- años de experiencia docente en FIC/año de ingreso al cargo
- grado
- carga horaria semanal
- formación académica: disciplinar (grado y posgrado); pedagógica
- instituto de pertenencia
- UC que dicta

Categoría B: iniciación a la docencia:

- apoyos recibidos (institucionales; referentes/mentores formales e informales)

- tareas asignadas (planificación; evaluación)

Categoría C: el docente principiante:

- motivaciones
- preocupaciones y problemas
- concepciones: la docencia universitaria como profesión

Resultados

A continuación se presentan los resultados del análisis de las entrevistas en función de las categorías definidas.

3.1 Perfil de los entrevistados

El promedio de edad de los entrevistados es de 35 años, en un rango de 25 a 51 años.

Respecto a la experiencia docente, el entrevistado con mayor antigüedad al momento de la entrevista había ingresado a su cargo en julio de 2018 (2 años) y quien tenía menos experiencia había ingresado en junio de 2020 (3 meses).

La distribución en función del grado docente es la siguiente: nueve son ayudantes (grado 1); cuatro asistentes (grado 2) y un solo profesor adjunto (grado 3).

La carga horaria de los entrevistados promedia las 18 horas de dedicación semanal, en un rango de 15 a 33 horas. La amplia mayoría (11 entrevistados) cuenta con 15-16 horas semanales de dedicación, uno cuenta con una dedicación media de 20 horas y dos cuentan con una dedicación alta de 30 horas o más.

La amplia mayoría de los entrevistados cuentan con formación de grado finalizada; dos son aún estudiantes de grado en la propia FIC (cursan actualmente las licenciaturas en Comunicación y en Bibliotecología). En cuanto a la formación de posgrado, dos cuentan con título de maestría, dos están cursando dicho nivel y otros dos son estudiantes de doctorado.

En lo que refiere a la formación disciplinar, la mayoría son egresados de las carreras impartidas en la FIC, aunque algunos cuentan con formación en otras disciplinas (lingüística, antropología).

Ninguno de los entrevistados cuenta con formación en didáctica o pedagogía universitaria; no obstante tres cursaron profesorado en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) y uno considera realizar el tronco común de las carreras de profesorado.

3.2 Iniciación a la docencia

3.2.1 Apoyos recibidos

Respecto a los apoyos institucionales, en términos generales los entrevistados plantean haberlos recibido parcialmente. Como se verá más adelante, esto se constituye en fuente de preocupación. Se menciona el envío de reglamentos e información sobre cuestiones de gestión y, además, se identifican las reuniones de coordinación docente como instancias de apoyo a sus tareas.

En segundo lugar, como mentores informales (es decir, aquellos que apoyan a los principiantes a su solicitud expresa) aparecen los siguientes referentes, ordenados de acuerdo a la frecuencia de menciones durante las entrevistas: los compañeros del equipo docente, el encargado de curso, la coordinación de departamento. En este sentido, los colegas son identificados como la principal fuente de apoyo.

3.2.2 Tareas asignadas

La principal tarea que se asigna a los docentes principiantes es el dictado de algunas clases de un curso. En segundo lugar, aparece como tarea hacerse cargo de gestionar el aula digital del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), o bien gestionar las salas Zoom (particularmente en el contexto de emergencia sanitaria por covid-19). En tercer lugar, se les asigna la corrección de pruebas (parciales, exámenes) y la atención a las consultas de los estudiantes. En menor medida, se les solicita ser responsables de curso, participar en actividades de investigación o apoyar en la planificación del calendario académico. Por último, ayudar al responsable de curso, controlar asistencia, asistir como oyentes a las clases se mencionan como tareas asignadas. Desde lo didáctico, y específicamente en relación con la tarea de planificación, se encontró que la mayoría participaron en la preparación de al menos una clase completa; algunos

colaboraron en la planificación de un semestre del curso; otros apoyaron la planificación de una unidad temática a desarrollarse durante un mes de curso, y, por último, dos principiantes dicen no haber participado en ningún aspecto de planificación.

Respecto a las herramientas didácticas utilizadas, fueron llamativas algunas respuestas en las que fue necesario repreguntar al entrevistado para ampliar la comprensión de las preguntas. Aquí se hizo visible que dicho concepto (propio del campo pedagógico) no era de manejo habitual por estos docentes. En la gran mayoría de los casos se respondió que las clases son planificadas a través de herramientas didácticas de exposición como Canva, Prezi, PowerPoint.

3.3 El docente principiante

3.3.1 Motivaciones

Son escasos los entrevistados que manifiestan haber ingresado a la docencia por la profesión en sí. En este sentido, la gran mayoría de las menciones no se relacionan con la enseñanza sino con otras funciones.

No obstante, quienes dicen haber ingresado a la docencia por temas directamente relacionados con la enseñanza señalan su vocación por la profesión.

Respecto a los motivos no relacionados con la enseñanza se destacan otras actividades del trabajo académico en general, particularmente la investigación y el continuar o profundizar la formación disciplinar.

3.3.2 Preocupaciones y problemas

El análisis de las entrevistas muestra que la principal inquietud de los docentes principiantes se encuentra en el escaso apoyo y acompañamiento que reciben de los encargados de asignatura. A continuación, se comparten algunas expresiones que ilustran lo anterior:

“el docente encargado no me dio apoyo ni acompañamiento”. [E1]
 “Poco apoyo. Consulto a mis compañeros”. [E11]
 “No siento apoyo (tú sos la primera persona que se ha acercado en este sentido)”. [E12]
 “No te brindan pautas para la labor docente”. [E13]

A su vez, la asignación horaria formal con relación a la dedicación necesaria para realizar sus actividades de enseñanza se presenta también como una preocupación:

“Baja dedicación horaria”. [E4]
 “Le dedico más horas de las que tengo asignadas”. [E6]

Adicionalmente, varios docentes señalan que realizan tareas y cuentan con responsabilidades que no son acordes a su rol con relación a su grado:

“Estoy a cargo de la unidad curricular”. [E5]
 “Coordino la plataforma y contacto a los estudiantes. [...] A veces no queda en claro hasta dónde debo hacerme cargo del curso”. [E9]

Todo lo señalado anteriormente se suma al bajo salario, siendo este una fuente de malestar.

“La dimensión salarial es limitante”. [E3]
 “Lo salarial no alcanza para subsistir”. [E6]

Para culminar, se plantea como fuente de inquietud la falta de formación pedagógica previa a comenzar sus actividades de enseñanza de manera peculiar por solo un entrevistado:

“La falta de capacitación”. [E10]

3.3.3 Concepciones: la docencia como profesión

En cuanto a la percepción de los entrevistados respecto a considerar la docencia como una profesión, es

unánime la respuesta afirmativa, pero los matices se encuentran al momento de brindar fundamentos a sus afirmaciones. Algunos centran sus consideraciones al presentar la docencia universitaria como un complemento profesional:

“Me pareció una buena oportunidad”. [E9]
 “Tenés que tener otra profesión aparte”. [E11]

Por otra parte, algunos de los entrevistados inclinaron la fundamentación de sus respuestas en lo que respecta al bajo status social de la docencia universitaria:

“Sí, aunque no muy valorada”. [E8]

Mientras que otros responden afirmativamente a la pregunta, aunque hacen mención a las carencias con relación a la formación docente:

“Sí, y hay algunos cursos de apoyo”. [E7]
 “No se dan recursos pedagógicos”. [E13]

De modo de encontrar sustento a algunos de los planteos anteriores, se incluyó en la pauta un ítem que indagó en las características que debería tener un buen docente. En este sentido, la amplia mayoría de los entrevistados entienden que el alto nivel de conocimiento disciplinar siempre debe estar presente, pero que debe ser acompañado de la motivación o la pasión por enseñar:

“Le debe gustar enseñar y saber de lo que enseña. Transmitir su entusiasmo por el tema. Capacidad de escucha y planificación”. [E1]

Complementariamente, varios entrevistados apuntaron a la necesidad de escucha del docente como una disposición ética al diálogo:

“Formación constante. Saber transmitir. Ética y moral”. [E11]

“Manejo conceptual. Tiempo de docencia. Estar abierto al diálogo e intercambio con estudiantes. La enseñanza debe contener diálogo”. [E12]
 “Escuchar a los alumnos. Saber mucho, ser empático. Pensar en los estilos de aprendizaje para motivar. Que no sea muy monótono”. [E14]

En cuanto a las ventajas que implica ser docente universitario, podemos encontrar dos subcategorías: a) los docentes que encuentran que la docencia universitaria es un complemento formativo y actualizador de su disciplina, y b) aquellos que encuentran un rol social en la docencia, evidenciado por la ayuda al otro o la construcción colectiva del conocimiento. Estas subcategorías, sin embargo, no se encuentran disociadas:

“Lo disfruto. Me gusta transmitir ideas. Me emociono con las buenas preguntas de un estudiante”. [E1]
 “Soy un recurso en formación. La docencia me gusta y es para lo que me formé y preparé. Es compartir lo que se sabe. Compartir espacios de conocimiento y humanos”. [E3]
 “Me gusta asistir a los estudiantes y me ayuda a desarrollar la actividad académica”. [E6]

Conclusiones

Si bien todos los docentes entrevistados consideran a la docencia como una profesión, resulta curioso observar que una minoría menciona la enseñanza como motivo de ingreso a la función. Así, no parece casual que muy pocos entrevistados tengan formación pedagógica.

En cuanto a las inquietudes al ingreso a la docencia, la escasez de apoyo y acompañamiento por parte de los profesores encargados de asignatura es señalada como la principal. Veenman (1984) llama a esta etapa “choque con la realidad”, caracterizando los primeros tiempos del docente como un

período de supervivencia y de mucha intensidad de aprendizaje, así como de un predominio de las acciones desde la práctica. Para Marcelo (2007) esto trae como consecuencia que los docentes principiantes se vean doblemente exigidos al tener que enseñar al tiempo que están aprendiendo a hacerlo en un contexto de carencia de acompañamiento.

De los pocos apoyos percibidos, los entrevistados mencionan actividades propias del trabajo cotidiano de la docencia, tales como la recepción de información o participación en reuniones de equipo. Sin embargo, estas no están pensadas específicamente

para acompañarlos en su iniciación como docentes. Asimismo, los colegas son identificados como mentores informales, por lo que sus acciones no se asocian necesariamente a un abordaje pedagógico o didáctico.

Partiendo del supuesto de que el conocimiento disciplinar no garantiza las competencias pedagógicas necesarias para enseñar, parece necesario diseñar estrategias de inducción institucional a quienes ingresen a la docencia de grado. En este sentido, si bien la formación disciplinar resulta fundamental, cuando se consultó a los entrevistados qué aspectos cambiarían de su práctica, la amplia mayoría

aludió a la necesidad de profundizar en herramientas didácticas y concepciones pedagógicas que nutran sus prácticas docentes sin desmerecer los saberes disciplinares.

Para futuras investigaciones entendemos relevante profundizar en la realidad de los principiantes respecto a la inducción institucional, y profundizar en sus historias de vida con el fin de identificar sus modelos docentes de referencia y cómo han ido construyendo su propia identidad en el hacer cotidiano en el marco de sus prácticas de enseñanza, así como las estrategias que han ido desarrollando para ello.

Referencias bibliográficas

- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0022487100051005004>
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: Estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 1(3), 55-72.
- Correa, N. H. (2017). La docencia asimilada a la enseñanza: Representaciones de docentes universitarios sobre su profesión. *InterCambios*, 4(1), 104-113. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/120>
- Correa, N. H. (2020). *Llegar a ser docente a medio tiempo: La docencia como segunda profesión en la Universidad de la República, Uruguay* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- De Rivas, T., y Martini, C. (2007). Preocupaciones en las trayectorias profesionales en la Universidad. *VI Jornadas Institucionales, II Regionales y I Nacionales de Investigación Educativa*. Recuperado de <https://feeye.uncuyo.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Capacitacion%20-%20perfeccionamiento%20-%20profesionalizacion/030%20-%20de%20Rivas%20y%20Martini%20-%20UN%20Rio%20Cuarto.pdf>
- Dias de Souza, F., y da Silva Macuch, R. (2016). Uma análise sobre contextos de orientação coletiva de inserção a docência universitária em uma universidade tecnológica. En Dias de Souza, F. (ed.), *Professores principiantes e a inserção à docência: Contextos, programas e práticas formativas* (pp. 186-197). UTFPR Editora.
- Feixas, 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>
- Flores, M. A. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. En Marcelo, C., *El profesorado principiante: Inserción a la docencia* (pp. 59-98). Octaedro.
- Fondón, I., Madero, M. J., y Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), 21-28. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-50062010000200004>
- González, F., y Villegas, M. (2009). Fundamentos epistemológicos en la construcción de una metodología de investigación. *Atos de Pesquisa em Educação*, 1(4), 89-121. Recuperado de <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1449/1005>
- Hernández, F., y Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación social*. McGraw Hill.
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: Avances y temas pendientes. *Olhar de professor*, 10(1), 63-90.
- Marín Díaz, V. (2005). El inicio de la vida profesional del docente universitario: Hacia la determinación de los elementos que marcan la socialización del profesor universitario principiante. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 30(15), 191-210.
- Mingorance, P., Mayor Ruiz, C., y Marcelo García, C. (1993). El primer año en la universidad: Análisis de problemas de profesores principiantes. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (5), 19-36.
- Murillo Estepa, P. (2016). La socialización del profesorado principiante como elemento de mejora de las organizaciones educativas. En Dias de Souza, F. (ed.), *Professores principiantes e a inserção à docência: Contextos, programas e práticas formativas* (pp. 56-77). UTFPR Editora.
- Ramos, G. (2004). La dimensión axiológica de la formación profesional universitaria: Un reto frente a la globalización neoliberal. *Educação em Revista*, (39), 29-40. Recuperado de <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n39/n39a04.pdf>
- Sautu, R., Baniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Clacso.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente: El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IIICE*, (30), 103-124.
- Yuni, J., y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar*. Brujas.

Contribución de autoría

Todos los autores participaron por igual en la elaboración del artículo.