



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: II. Número: 3 Artículo no.2 Período: Febrero - Mayo 2015.

TÍTULO: Las dificultades del profesor principiante en la educación universitaria.

AUTORA:

1. Máster. Estefanía Fernández Antón.

RESUMEN: En este trabajo presentamos una experiencia en la que se muestran las dificultades que se la presentaron a una profesora novel durante sus primeros meses de docencia. Nos centramos en las dificultades de enseñanza y en las dificultades de relaciones interpersonales. Las primeras se traducen en la gestión de numerosos estímulos en las aulas, en la contestación de preguntas inesperadas y en la elección de las metodologías de enseñanza y del sistema de evaluación. Aparte de estas dificultades también tuvimos problemas con el tipo de vínculo que teníamos que desarrollar con nuestro alumnado; con estas ideas nos referimos a las dificultades de relaciones interpersonales. Todas estas cuestiones las recogimos en un diario del profesor durante el período que duró nuestra docencia.

PALABRAS CLAVES: educación universitaria, relación estudiante-profesor, estudiante universitario, papel del profesor, valoración del estudiante.

TITLE: The difficulties of novice teacher in university education.

AUTHOR:

1. Máster. Estefanía Fernández Antón.

ABSTRACT: In this paper, we present an experience related to the difficulties that a novice professor had during the his first months of teaching. We focus on learning difficulties and difficulties in the interpersonal relationships. The first is focused on the management of numerous stimuli in the classroom, the answers to unexpected questions, and the choice of teaching methods and the evaluation system. Apart from these difficulties, we also had problems with the kind of bond we had to develop with our students; with these ideas we refer to the difficulties of interpersonal relationships. All these issues were collected in a professor dairy of class during the period that lasted our teaching.

KEY WORDS: university education, student-professor relationship, university student, the role of the professor, the assessment of the student.

INTRODUCCIÓN.

Desde las aportaciones de algunos teóricos, conocemos que las dificultades de los profesores noveles son el objetivo de diferentes estudios (Feixas, 2002a; Fondón, Madero, y Sarmiento, 2010; De Ketele, 2003; Sánchez-Moreno y Mayor-Ruiz, 2006). Sin embargo, como señalan Bozu (2010) y Feixas (2002b), todavía no hay suficientes investigaciones que se centren en este tema. En el primer trabajo podemos ver varios estudios que se centran en la enseñanza secundaria y primaria (De Vonk, 1983; Valli, 1992; Veenman, 1984; Vera, 1988) y en el último trabajo podemos ver algunas investigaciones relacionadas con la docencia universitaria (Cruz Tomé 1991; Mignorance, Mayor y Marcelo, 1993; Colén, Cano, Lleixà y Medina, 2000).

Esta temática de investigación es fundamental para que los profesores principiantes tengan más seguridad en sí mismos durante los años de iniciación en las tareas docentes. Esta seguridad aumenta, porque el profesorado novel puede verse reflejado en los estudios o experiencias relacionadas con los problemas del profesorado en los primeros años y en las aulas universitarias. De acuerdo con Marcelo (1999), centrarse en las dificultades del profesorado principiante permite una enseñanza de mayor calidad, pues los profesionales estarán más capacitados.

DESARROLLO.

Dentro de la universidad española, hemos encontrado un programa de la Universidad de Sevilla que tiene como objetivo ayudar al profesor novel a adquirir destrezas docentes. Para ello, hay acciones de asesoramiento por parte del profesorado más experimentado (Sánchez-Moreno y Mayor-Ruiz, 2006). Bozu (2010) hace referencia a una asociación que demuestra la preocupación por el profesor principiante, como es la AENUI (Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática). Desde estos dos ejemplos, vemos que la formación del profesorado y sus dificultades en el período de iniciación son preocupaciones actuales.

Por otro lado, queremos señalar que nuestro objetivo en este trabajo es mostrar las dificultades de una profesora principiante en el ámbito universitario a través de una experiencia. Más adelante, profundizaremos en las particularidades del entorno, de las metodologías de enseñanza y de las personas implicadas en la vivencia. Ahora empezaremos con la definición de profesor novel y con las dificultades que han encontrado otros autores en estudios o experiencias previas.

El profesor novel en el ámbito universitario es un profesional que lleva menos de tres años en la docencia universitaria. Para realizar sus funciones de enseñanza comienza con tareas como profesor becario, asociado o ayudante (Feixas, 2002b).

Para Bozu (2010), el profesor novel es una persona que no tiene experiencia, generalmente joven, que se encuentra en un período de formación inicial.

Tanto el profesor novel como el profesor más experimentado suelen tener tres funciones en el contexto universitario: la función investigadora que incluye las publicaciones científicas y el trabajo en grupos de investigación. La función docente, que consiste en la interacción que tiene con su alumnado para dar lugar al proceso de enseñanza y aprendizaje, y en la asistencia a cursos y seminarios de formación, y por último, la función de gestionar recursos, documentos y actividades directivas (De Ketele, 2003; Sánchez-Moreno y Mayor-Ruiz, 2006). En estas tres funciones, las dificultades más habituales de los profesores universitarios son de enseñanza, de relaciones interpersonales, y de gestión (Fondón, Madero, y Sarmiento, 2010).

En las dificultades de enseñanza, Veenman (1984) explica las más comunes para los profesores de secundaria. Estas dificultades son válidas para el profesor universitario, pues se recogen en textos relacionados con el docente universitario (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010; Sánchez-Moreno y Mayor-Ruiz, 2006). Nos referimos a la disciplina en el aula, a la preparación de las clases, a la evaluación de los conocimientos de los estudiantes y la utilización de las metodologías adecuadas para promover el aprendizaje del alumnado. Cruz Tomé (1994) hace referencia a las dificultades relacionadas con la asignatura que se traducen en la falta de dominio de la materia y en la coordinación inadecuada entre el contenido que se va a exponer y el tiempo disponible para dar la clase.

En las dificultades de relaciones interpersonales, Cruz Tomé (1994) se centra en la falta de habilidades por parte del profesorado para motivar al alumnado, y Feixas (2002b) enfatiza en la dificultad que suelen tener los profesores sin experiencia para contactar con otros docentes de su mismo departamento. Según las indicaciones de Feixas (2002b), los docentes noveles no suelen tener problemas para relacionarse con su alumnado, pues normalmente

tienen una buena relación debido a que la diferencia de edad entre el profesor y el alumno no es muy grande. En Fondón, Madero y Sarmiento (2010) encontramos que la edad no es un factor que determine una buena relación entre el docente y el estudiante; para estos autores lo más importante es que el profesor tenga una actitud sosegada y que conteste con tranquilidad a las cuestiones inesperadas del aula. Teniendo en cuenta estas dos ideas, la inseguridad del profesorado no aumentará, y el alumnado sentirá que tiene dominada la asignatura.

Las dificultades de gestión son la falta de conocimiento de la organización de la universidad, ya que un profesor principiante suele centrarse más en la docencia y en la investigación, que en el conocimiento de la estructura de la universidad (Fondón, Madero, y Sarmiento, 2010). Muchas de las dificultades aquí expuestas se pueden explicar por la falta de formación de los profesores más novatos (Colén, Cano, Lleixà, y Medina, 2000).

1. Características de la experiencia.

Durante el curso académico 2013-2014, estuvimos un cuatrimestre impartiendo una asignatura como personal docente asociado en una Universidad de Castilla y León. La asignatura estaba dirigida al alumnado del Grado de Educación Primaria, y el objetivo principal que teníamos que alcanzar era plantear un problema de investigación e intentar solucionarlo mediante el método científico.

Antes de dar nuestra primera clase, tomamos la decisión de recoger nuestras dificultades como profesores noveles en los diarios del profesor. Según Zabalza (2004), esta técnica de recogida de datos contiene las narraciones del profesorado durante un período de tiempo determinado y de manera sistemática. Recoger la información de manera metódica es una buena forma de identificar las impresiones, las emociones y los avances de las personas dedicadas a la docencia.

En nuestro diario, tomábamos notas varias veces a la semana: los lunes, porque dábamos nuestras clases, y otros días en los que nos surgían miedos o dudas sobre nuestra docencia. Hubo días que no programamos para recoger datos, porque las inseguridades aparecían en distintos momentos.

Utilizábamos el diario de clase para describir nuestras vivencias, para descargar tensiones y para recoger nuestros pensamientos y sentimientos. Holly (1989) (citado en Zabalza, 2004) considera que estos tres objetivos forman parte de un tipo concreto de diario. El primer objetivo se incluye dentro del diario *journalistic writing*, el segundo en el *therapeutic writing* y el tercero en el *introspective writing*.

Aparte de la información relacionada con la técnica citada, también queremos exponer algunas características del entorno, de las metodologías de enseñanza que utilizábamos, y de las personas que formaban parte de esta vivencia. El entorno eran dos aulas del campus de la universidad donde desempeñábamos nuestra labor docente. En estas aulas las mesas y las sillas se orientaban al espacio de transmisión de conocimiento del profesorado. Este espacio estaba formado por pizarras de diferente material y por una pantalla de un proyector.

El procedimiento de enseñanza se sustentaba en las metodologías tradicional y constructivista. Desde las palabras de Biggs (2006), en la enseñanza tradicional, el profesor se muestra como el único transmisor y poseedor del conocimiento, así pues sus tareas son transmitir la información al alumnado y esperar que sus estudiantes memoricen y repitan la información que ha dado a conocer el docente. Sobre el Constructivismo, estos autores explican que el papel del profesor es guiar al alumnado para que interprete y construya su propio conocimiento. El siguiente punto sirve para aclarar, porque utilizamos estas metodologías de enseñanza.

Las personas que forman parte de esta vivencia eran noventa y cuatro alumnas del Grado de Educación Primaria. En un grupo había sesenta y dos alumnos, y en otro grupo había treinta y dos estudiantes. Cada grupo tenía su aula propia.

Acabamos esta parte indicando que en el apartado posterior trataremos las dificultades que tuvimos en nuestra experiencia como profesores noveles.

2. Dificultades de enseñanza y dificultades de relaciones interpersonales.

Las dificultades que mostraremos a continuación están relacionadas con las dificultades de enseñanza y de relaciones interpersonales que hemos presentado en el apartado anterior. Las dificultades de gestión no se dieron, porque no nos centramos en ellas.

2.1 Cuestiones inesperadas.

Antes de tener el primer contacto con nuestros alumnos, sentimos miedo. El síntoma principal de este estado de ánimo fueron diferentes pensamientos negativos que avivaban la sensación de inseguridad. Estos pensamientos se formaban con la estructura de las preguntas propias de la ansiedad: ¿y si nos faltan el respeto?, pues muchos de los alumnos parecen más mayores que nosotros; ¿y si dudan de nuestros conocimientos?; ¿y si ponen en duda nuestras palabras delante de toda la clase?; ¿y si utilizamos un lenguaje inapropiado para hacernos los profesores molones?; ¿y si desempeñamos el rol del alumno?; ¿y si los alumnos son tan crueles que nos ponemos a llorar? En estos momentos, las preocupaciones que nos abordaban estaban relacionadas con nuestra imagen en relación a los otros (el miedo al ridículo). En ningún momento aparecieron preguntas de nuestras competencias en relación a los otros (¿y si no somos lo suficiente competentes para enseñar a los demás?).

Cuando dimos nuestra primera clase, nos dimos cuenta de que las preguntas anteriores se centraban en situaciones que no tenían porqué ser reales en el aula. Sin embargo, estábamos convencidos de que al realizarnos esas cuestiones estábamos planificando de manera

inconsciente posibles soluciones a tales problemas. Así pues, nosotros creemos que antes de acceder al aula, las preguntas ansiosas pueden causarnos angustia, pero también margen de actuación.

Durante el primer día surgieron situaciones inesperadas, pues no las habíamos tenido en cuenta en forma de preocupación. En esos momentos, estábamos desorientados, porque teníamos que gestionar numerosos estímulos: noventa y cuatro alumnos con sus niveles de atención creciente y decreciente, sus preocupaciones constantes sobre la superación de la asignatura, noventa y cuatro nombres y sus correspondientes apellidos, noventa y cuatro alumnos y sus miedos al profesor incompetente, la sensación de estar siendo sometidos a prueba, etc.

Además, no sabíamos que los profesores principiantes tenían que responder a preguntas alejadas de los conocimientos dominados (Fondón, Madero, y Sarmiento, 2010). Cuando apareció esta situación en el aula, sentíamos que nuestra respuesta era vital, pues podía interpretarse como falta de conocimiento por parte del alumnado y, como consecuencia, aumentar nuestra inseguridad y la sensación de fracaso.

En aquellos momentos nosotros pensábamos que cada pregunta inesperada era un castigo a nuestra acción docente, como si el alumnado intentase vengarse de nuestra inexperiencia. Incluso, en una ocasión, no respondimos muy bien a uno de estos pseudoataques, pues creíamos que nos estábamos defendiendo de las malas intenciones del alumnado.

2.2 Metodologías de enseñanza.

Otra de las dificultades que teníamos estaba relacionada con el uso de las metodologías adecuadas en el aula (Bozu, 2010). Nuestra timidez e inseguridad (calidades propias) y la inseguridad propia de los profesores principiantes (las circunstancias propias de cada experiencia) (Feixas, 2002b) nos influyeron en el uso de una metodología determinada. Por

consiguiente, nosotros nos sentíamos seguros dentro de la enseñanza tradicional por varios motivos:

- Nuestro sistema educativo se ha basado en la enseñanza tradicional como principal metodología (Aguerrondo, 1999; Flecha y Rotger, 2003-2004). Dada esta circunstancia, tenemos interiorizada las funciones del alumnado y del profesorado en la enseñanza tradicional.
- Era un tipo de enseñanza que nos permitía tener la información presentada al alumnado bajo control. En otras palabras, teníamos un guión programado que nos daba seguridad para impartir cada clase.
- Sentíamos que la enseñanza tradicional nos ayudaba a tener controladas las interacciones del aula, porque sabíamos que nuestro protagonismo era superior y que las preguntas inesperadas del alumnado tenían menos probabilidad de producirse.
- Teníamos la sensación de que el alumnado también se sentía seguro dentro de la enseñanza tradicional, dado que las funciones que se les exigían las conocían en profundidad.

La enseñanza constructivista, otra de las metodologías que utilizábamos junto con la tradicional, nos resultaba más difícil de poner en práctica, porque el alumnado no mostraba tanto interés, ya que preferían las metodologías que les permitían ser más pasivos.

Fondón, Madero, y Sarmiento (2010) dicen que los profesores noveles suelen trabajar con metodologías novedosas. En nuestro caso, esto no sucedió por los motivos presentados; sin embargo, sí que programamos varias sesiones con procedimientos de enseñanza que no nos atrevimos a llevar a la práctica, principalmente por la inseguridad y por el miedo a equivocarnos delante de muchas personas.

2.3 Miedo a salir de la zona confort.

La zona confort es un espacio psicológico en el cual cada persona se siente protegida, porque no corre ningún riesgo (Hemmi,2013).

La enseñanza tradicional, como ya hemos explicado, nos permitía mantenernos en una zona de protección en la que nos sentíamos seguros. Este tipo de enseñanza no fue la única estrategia que llevamos a cabo para estar en un espacio seguro, también intentamos no tener una relación de confianza con nuestros alumnos, pues teníamos la creencia que al ser unos docentes jóvenes e inexpertos, cualquier vínculo con el alumnado se convertiría en amistad, y esta situación sería aprovechada por los estudiantes (solicitar menos trabajos o menos temario para el examen).

Asimismo, al haber sido alumnos hace tan poco tiempo, pensábamos que íbamos a desempeñar un rol de alumnado en vez de docentes. Es decir, nos daba miedo ser vistos como “colegas” y que esta situación les llevara a perdernos el respeto. También teníamos la creencia que una vez perdido el respeto nos resultaría difícil volver a ganarlo.

En cada clase que impartíamos nos sentíamos más cercanos a nuestros alumnos, la prueba era que éramos más espontáneos y utilizamos alguna expresión de nuestra vida cotidiana. A pesar de que esta situación era una buena señal, nosotros nos proponíamos volver al estado anterior de la relación, donde la confianza con el alumnado era inferior. En otras palabras, queríamos restaurar el vínculo entre el alumno y el profesor.

Casi al final de nuestra experiencia, nos dimos cuenta de que el profesor y el alumno van creando un vínculo sin necesidad de ser programado, dado que ellos van depositando confianza en ti, y el profesor va depositando confianza en el alumnado. Esta situación nos agradó en nuestros últimos días como profesores universitarios, porque nos dimos cuenta que de esta manera el alumnado estaba más motivado por aprender.

En la mayor parte de la experiencia no nos atrevíamos a salir de la zona que nosotros creíamos segura, porque no queríamos caer en el ciclo de inseguridad (ver FIG. 1) del que hablan Fondón, Madero, y Sarmiento (2010): [La] inexperiencia favorece la aparición de cierto sentimiento de inseguridad al encontrarse frente al alumnado, que afecta de forma negativa a sus propósitos. Si el alumno percibe esta inseguridad, se siente defraudado al interpretarla como falta de conocimiento y por lo tanto se fomenta su desmotivación. Esto no hace más que iniciar un círculo vicioso de incomprensión mutua, ya que el docente percibe la actitud reacia de sus alumnos y entra en un estado de mayor inseguridad (p. 24).

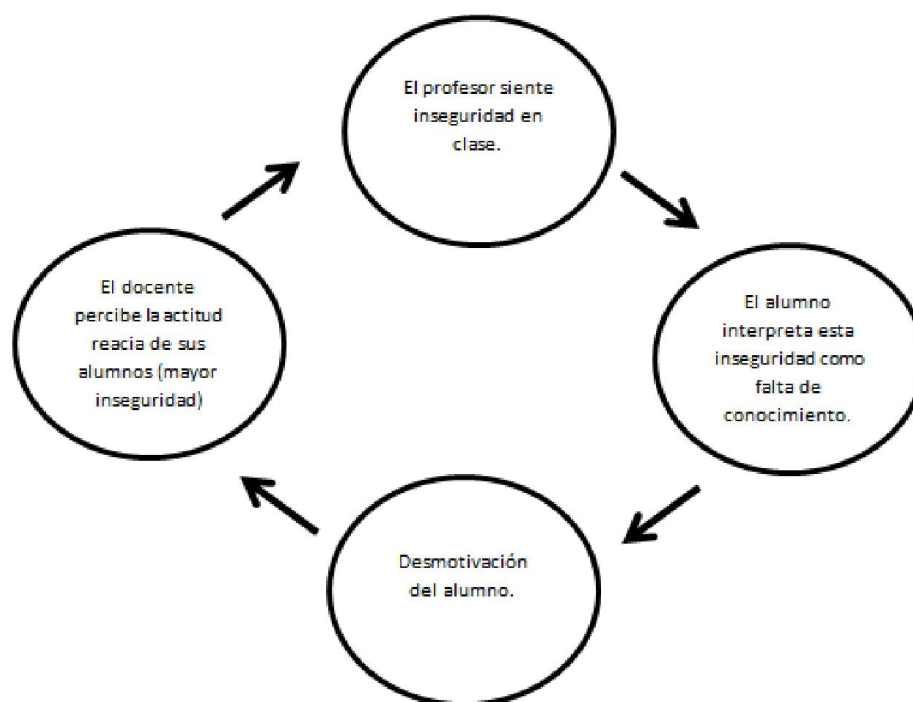


Figura 1. Ciclo de inseguridad del profesor principiante

Fuente: Fondón, Madero, y Sarmiento, 2010.

2.4 La evaluación y la calificación.

Brown (2007) establece que la evaluación es la acción de valorar las habilidades, conocimientos y capacidades del alumnado. Este fin se tiene que conseguir adecuando los

métodos de evaluación a los objetivos de aprendizaje y a las características del alumnado. En resumen, esta autora considera que “una buena evaluación trata de describir lo que está bajo discusión, valorar, y remediar los errores y las deficiencias (p. 28)”.

La calificación es un proceso que suele confundirse con la evaluación. Cuando nos referimos a la calificación estamos hablando de poner una nota al alumnado, que corresponde con los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos de calificación. Estos instrumentos son herramientas que están vinculados a unos criterios de calificación (López, 2010).

Una vez que sabemos la diferencia entre evaluación y calificación, pasaremos a explicar las dificultades que teníamos en relación a estos dos procesos.

Durante el tiempo que duró nuestra docencia en la universidad, sentíamos que el sistema de evaluación y calificación seleccionado era la clave para conseguir el aprendizaje y la motivación del alumnado. Partiendo de estas ideas, nosotros intentamos desde la evaluación y la calificación aumentar la asistencia del alumnado a las clases prácticas; por lo tanto, creamos unos ítems de calificación para evaluar el trabajo práctico. Dentro de estos criterios premiábamos la asistencia a clase. El problema fue plantear estos criterios durante el proceso y no durante la primera clase. Esto demuestra que hicimos uso del poder que nos otorgaba el papel de profesores, porque el alumnado tiene que conocer el proceso de evaluación y calificación desde las primeras clases (Brown, 2007). También demuestra que “con frecuencia evaluamos cuando nos conviene más a nivel individual que cuando conviene el desarrollo integral del alumno” (Brown, 2007, p. 32).

La preparación del examen y la corrección del mismo también fueron tareas difíciles para nosotros, pues no las habíamos desarrollado con anterioridad y nos parecía muy difícil medir los conocimientos del alumnado con este instrumento. Para asegurarnos de que el instrumento de evaluación era adecuado, tuvimos que elaborar tres exámenes: dos para enseñárselos al alumnado y uno para que el alumnado lo realizara en la fecha indicada. Los

dos exámenes no oficiales nos ayudaron a conocer la estructura más óptima. Para que nuestras correcciones no tuvieran errores, corregimos cada examen dos veces. Sin embargo, esta última estrategia fue un error porque en la segunda corrección, ya nos sentíamos culpables por los suspensos e intentábamos redondear hacia arriba las notas de los estudiantes más desfavorecidos. Así pues, con esta última idea mostramos que nos culpabilizamos por cada suspenso, es como si tuviéramos la sensación de haber hecho algo mal.

Actualmente, no somos profesores universitarios, pero sentimos que hemos cruzado una etapa, ya no nos preocupa nuestra imagen respecto al otro, ahora nos preocupa nuestras competencias respecto al aprendizaje de los alumnos.

CONCLUSIONES.

Desde nuestra experiencia, podemos decir que los profesores noveles tienen que hacer frente a situaciones inesperadas como son gestionar numerosos estímulos al tener muchos estudiantes en las aulas (las preocupaciones del alumnado, sus nombres, etc.) y contestar a preguntas alejadas de los conocimientos dominados. La contestación a estas cuestiones es fundamental para transmitir seguridad y el dominio de la materia al alumnado. Sobre estas cuestiones ya hablaron Fondón, Madero y Sarmiento (2010) en su investigación realizada en un programa de formación de profesores principiantes. Feixas (2002b) considera que el exceso de alumnos en las aulas afecta al profesorado de otra manera al que exponemos en esta experiencia; este autor establece que las aulas masificadas dificultan el trabajo en grupo, el aprendizaje con metodologías innovadoras, y el trato personal con el alumnado.

En nuestro caso, también tenemos que decir que la inseguridad que sentíamos en los primeros momentos y la preocupación por nuestra imagen en relación a los otros determinó el tipo de metodología de enseñanza y la forma de relacionarnos con nuestros estudiantes. Así pues, elegimos la enseñanza tradicional y el constructivismo, e intentamos mantener una

relación con nuestros estudiantes que no implicara un vínculo de confianza. Estas fueron nuestras decisiones, porque nos sentíamos seguros con metodologías que teníamos interiorizadas y porque pensábamos que una relación muy cercana con los alumnos sería algo negativo, pues los estudiantes intentarían beneficiarse de esta situación, exigiendo menos tareas académicas y menos contenidos para el examen. Por consiguiente, teniendo en cuenta estas ideas, podemos afirmar que el profesorado universitario necesita formación en aspectos metodológicos y en habilidades sociales durante sus primeros años de ejercicio docente. De esta manera, tendrán más seguridad en sí mismos y tomarán decisiones de enseñanza más adecuadas (Colén, Cano, Lleixà, y Medina, 2000).

Aparte de lo indicado, la evaluación y la calificación fueron otros procesos de enseñanza que no desarrollamos de manera adecuada durante nuestro período de docencia, porque empleamos este sistema para conseguir nuestros propios beneficios, nos referimos a intentar aumentar la asistencia del alumnado a nuestras clases y porque intentamos beneficiar al alumnado que no tenía muy buena puntuación en el examen, ya que nos sentíamos culpables de sus resultados. Esto demuestra que los profesores noveles universitarios también necesitan ser formados en cuestiones de calificación y evaluación. Colén, Cano, Lleixà, y Medina, 2000, y Sánchez-Moreno y Mayor-Ruiz (2006) también apoyan que el profesorado principiante universitario reciba este tipo de formación.

En definitiva, en las líneas anteriores hemos visto que el profesor universitario que empieza a impartir sus clases comete errores que pueden ser explicados por falta de formación y por falta de seguridad personal.

Para terminar, nos gustaría señalar que necesitamos seguir recogiendo datos sobre este tema para conocer si las dificultades que se nos presentaron en un primer momento siguen existiendo o para conocer si aparecen nuevas dificultades como profesionales universitarios.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.

1. Aguerro, I. (1999). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/administracion/aguerro.htm>
2. Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
3. Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*,3, 55-72.
4. Brown, S. (2007). Estrategias institucionales en evaluación. En S. Brown y A. Glasner (Edit.):*Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques* (pp. 23-35). Madrid: Narcea.
5. Cruz Tomé, M. A. (1994). Formación Inicial del Profesor Universitario: Fundamentación Teórica y Experiencias en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista de Enseñanza Universitaria*,7/8,11-34.
6. Colén, M., Cano, E., Lleixà, T. y Medina, J. L. (Junio, 2000). *Las necesidades formativas del profesorado universitario novel para el ejercicio de la función docente*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona.
7. De Ketele, J. M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*,331, 143-169.
8. Feixas, M. (2002a). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
9. Feixas, M. (2002b). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*,2(1).
10. 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.

11. Flecha, R. y Rotger, J. M^a (2003-2004). Innovación, democratización y mejora de la docencia universitaria en el marco de la sociedad de la información. *Contextos Educativos*, 6-7, 159-166.
12. Hemmi, M. (2013). *Hacia un nuevo paradigma*. Madrid: InKNOWation.
13. López, V. (2010). Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión. En V. López (Coord.): *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 45-65). Madrid: Narcea.
14. Marcelo, C. (1999). Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19.
15. Sánchez-Moreno, M. y Mayor-Ruiz, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.
16. Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
17. Zabalza, M. Á. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

DATOS DE LA AUTORA.

1. Estefanía Fernández Antón. Máster en Investigación para las Ciencias Sociales de la Educación por la Universidad de Valladolid, Grado de Educación infantil por la Universidad de Valladolid y doctoranda de los Programas de Innovación Educativa de la Universidad de Valladolid y del Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona. Profesora Asociada durante cuatro meses en la Universidad anteriormente citada. Ha asistido a diferentes congresos nacionales e internacionales. Fanitafernandez@hotmail.es

RECIBIDO: 21 de diciembre del 2014.

APROBADO: 29 de enero del 2015.