



VOL. 19, Nº 2 (mayo-agosto 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

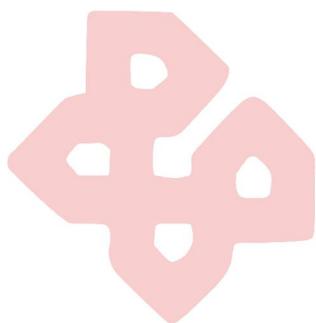
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 13/11/2013

Fecha de aceptación 18/06/2014

RETOS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: EXPERIENCIAS PROFESIONALES DE UNA DOCENTE E INVESTIGADORA NOVEL EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Challenges of teacher educators: Professional experiences of a beginning educator and researcher



Carmen Carrillo Aguilera
Universidad Internacional de Catalunya
E-mail: ccarrillo@uic.es

Resumen:

Este artículo pretende examinar los retos experimentados por una profesora universitaria novel durante sus dos primeros años de ejercicio en una institución española. La investigación narrativa se utilizó para indagar en la formación de su identidad profesional en el contexto universitario y para co-construir, a través de un proceso de reflexión colaborativo, relatos que focalizan en incidentes críticos acaecidos durante su fase introductoria en la universidad. En una fase posterior, dichos incidentes fueron analizados por la propia autora, quien definió tres temas recurrentes: el shock de la praxis experimentado durante su fase inicial al contexto universitario, la adaptación de su enfoque docente al nuevo entorno laboral y la actividad investigadora llevada a cabo y requerida en la universidad. Los resultados revelan la importancia de proporcionar al profesorado universitario novel el apoyo y las herramientas necesarias con las que facilitar su adaptación a la universidad y contribuir a su desarrollo profesional. El artículo finaliza con una reflexión en torno a iniciativas formales e informales que podrían ser llevadas a cabo para sobreponerse a los retos del contexto universitario.

Palabras clave: *identidad profesional, profesorado universitario, profesorado novel, investigación narrativa, incidentes críticos, praxis-shock.*

Abstract:

This study seeks to examine the challenges experienced by a beginning teacher educator during her first two years in the profession at a Spanish institution. Narrative inquiry was used to provide insights into the formation of her professional identity at the university context. This methodology was also utilized to co-construct, through a collaborative process of reflection, stories which focus on critical events occurred during her introductory phase at the tertiary level. In a subsequent phase, these incidents were analysed by the author, who defined three recurrent themes: the praxis-shock experienced during her initial phase in the university setting, the adaptation of her teaching approach to the new working context and the research activity carried out and required at the university. The results reveal the importance of providing beginning teacher educators with the support and the tools needed to ease their adaptation to the university context and contribute to their professional development. This article concludes with a reflection about the formal and informal initiatives that might be carried out to deal with the challenges in the university context.

Key words: *professional identity, teacher educators, beginning teachers, narrative inquiry, critical events, praxis-shock.*

1. Introducción

Los primeros años de ejercicio del profesorado universitario suele ser un período complejo durante el cual muchos docentes experimentan dificultades al tener que ajustarse a las exigencias del nuevo contexto (Acker y Feuerverger, 1997; Murray y Male, 2005; Thomas y Beauchamp, 2011). A pesar de ello, existen pocos estudios que exploren las necesidades de este colectivo durante su fase introductoria a la universidad. El profesorado universitario novel, no obstante, se enfrenta a una profesión demandante que requiere apoyo y preparación para poder sobrellevar los retos que pueden plantearse en este contexto (Carrillo y Baguley, 2011; Swennen, Shagrir y Cooper, 2009). Efectivamente, al iniciar su carrera profesional en la universidad, el profesorado debe hacer frente a una serie de retos que derivan de su nueva condición como académicos¹. Parte de estos retos, los que se han considerado más relevantes y que se describen a continuación, hacen referencia a: el desarrollo de una pedagogía específica adaptada a la universidad, la formación de una identidad profesional como investigador y la creación de sinergias entre las actividades docentes e investigadoras en el ámbito universitario.

Una parte importante del profesorado universitario que inicia su carrera profesional en el ámbito de la formación del profesorado lo hace sin preparación previa para asumir las responsabilidades que comportan sus tareas docentes. En general, estos profesores son expertos en el área disciplinar de sus asignaturas pero carecen de una formación pedagógica específica con la que poder llevar a cabo la impartición de su docencia de forma eficaz. El profesorado que accede a las facultades de Ciencias de la Educación, no obstante, trae a menudo consigo un bagaje experiencial como docente en otros ámbitos educativos (Benedito, Imbernón y Félez, 2001). Si bien es cierto que haber ejercido en el contexto escolar puede ser de utilidad para aliviar parte de las dificultades que pueden aparecer durante los primeros años de ejercicio (Carrillo y Baguley, 2011), la habilidad como docente escolar no tiene por qué ser extrapolable al contexto universitario. En efecto, enseñar en la universidad requiere del docente un dominio de competencias pedagógicas específicas (Murray y Male, 2005). No basta con ser un experto en el área disciplinar en la cual se es especialista ni con haber ejercido como docente en las etapas primaria o secundaria. Como apunta Cruz Tomé

¹ Con el fin de simplificar la lectura, a lo largo del texto se utiliza el género gramatical masculino. Cualquier referencia al género masculino, no obstante, se considera que incluye el género femenino.

(2003), una enseñanza universitaria de calidad exige, además, haber adquirido y desarrollado una serie de competencias pedagógicas necesarias en el contexto universitario.

Al acceder al contexto universitario, el profesorado novel también debe sobreponerse al reto de llevar a cabo actividades relacionadas con la investigación (Labaree, 2003; Sinkinson, 1997). Parte de estos profesores experimentan dificultades al intentar desarrollar una identidad adaptada al nuevo contexto que incluya el rol como investigador. La identidad profesional se suele describir como “quien o lo que uno es, los varios significados que las personas se asignan a sí mismas, o los significados atribuidos por los demás” (Beijaard, Verloop y Vermunt, 2000, p. 750). La identidad profesional, por tanto, es un proceso en constante evolución durante el cual el profesorado negocia y reinterpreta dichos significados influenciado por factores personales y contextuales (Akkerman y Meijer, 2011; Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Prados, Cubero, Santamaría y Arias, 2013). Los primeros enfatizan en las propias concepciones sobre uno mismo y en aquellos aspectos que el profesorado considera importantes para su desarrollo profesional, mientras que los segundos tienen en cuenta las expectativas de otras personas que, a su vez, están condicionadas por la imagen del profesorado proporcionada por la sociedad.

En general, los profesores que emprenden su carrera profesional en la universidad después de haber estado ejerciendo durante unos años en la escuela o en el instituto suelen identificarse más como docentes que como investigadores. Esto, según Robinson y McMillan (2006), se debe a la falta de familiaridad con el rol como investigador que se espera del profesorado universitario. Mientras que parte de estos profesores posee un bagaje docente al acceder a la universidad, pocos de ellos han estado involucrados previamente en actividades relacionadas con la investigación. A menudo, estos docentes inician su formación doctoral o su tesis al acceder a la universidad. Por ello, la identidad como docente predominante en estos profesores puede entrar en conflicto con la imagen del profesor esperada en la universidad, donde la cultura académica antepone la investigación sobre la docencia (De Miguel, 2003).

Si bien es cierto que en la universidad aún existe un importante desequilibrio a favor de la investigación, a lo largo de estos últimos años se han desarrollado políticas educativas para impulsar y fortalecer el rol docente del profesorado universitario. Efectivamente, a partir de las medidas de evaluación y mejora de la calidad docente de este colectivo que se han venido implantando en el contexto español después que la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) aprobara en el 2005 unas directrices para asegurar la calidad de la actividad docente en las instituciones universitarias europeas, la cultura académica exclusivamente centrada en la investigación parece estar cambiando. No obstante, en la promoción y el prestigio de estos profesionales aún hoy siguen primando los méritos investigadores por encima de los docentes. Quizás por ello, una parte del profesorado universitario novel experimenta una presión por publicar y por desarrollar una carrera destacada como investigador (Barlow y Antoniou, 2007; Worrall-Carter y Snell, 2003), que puede ir en detrimento de sus responsabilidades docentes. A pesar de que docencia e investigación son actividades de naturaleza distinta y que, por tanto, requieren conocimientos y habilidades diferentes (De Miguel, 2003), coincido con Åkerlind (2005), Robertson y Bond (2005) y Walker, Gleaves y Grey (2006) en que existen importantes sinergias entre las dos funciones y que una relación positiva entre ambas puede claramente potenciar la calidad de cada una de ellas. Así también lo considera Rodríguez (2003), quien propone que la investigación, y en concreto, la reflexión sobre el currículum y el propio proceso de enseñanza, pueda actuar como “núcleo generador de una docencia innovadora y de calidad” (p. 67).

De lo expuesto en este punto se desprende que la fase introductoria del profesorado al contexto universitario es un período complejo durante el cual este colectivo puede experimentar dificultades, algunas de ellas, derivadas de sus funciones como docentes e investigadores en la universidad. Al hacer frente a los retos que plantea el nuevo contexto, el profesorado universitario novel a menudo recibe un apoyo limitado por parte de la universidad y de otros profesores (Barlow y Antoniou, 2007; Zeichner, 2005). Esto, sumado al hecho de que el profesorado universitario es un colectivo que acostumbra a trabajar de forma autónoma y que se relaciona poco con sus compañeros de profesión, puede generar en estos profesores un cierto sentimiento de aislamiento profesional.

A pesar de que un número creciente de estudios está poniendo de manifiesto la eficacia de determinadas estrategias para hacer frente al aislamiento profesional y a otras dificultades derivadas de la incorporación del profesorado a la universidad (v. Carrillo y Baguley, 2011; Swennen *et al.*, 2009, entre otros), a nivel institucional aún son pocos los mecanismos de apoyo y los recursos proporcionados a este colectivo para este propósito. Si bien es cierto que un número importante de universidades españolas contemplan hoy día en su organización programas de formación para profesores noveles que podrían ser útiles en este sentido (Blázquez, Maynar y Montanero, 2004; Palomero, 2003), los aspectos que cada institución considera prioritarios para la formación de su profesorado no siempre se corresponden con las necesidades formativas reales demandadas por estos profesionales. Se hace necesario, pues, dar a conocer las estrategias utilizadas por estos profesores para sobreponerse a los retos que plantea la universidad con el fin de concienciar sobre la importancia de apoyar el profesorado universitario novel y de incentivar y mejorar las iniciativas formales e informales que faciliten su adaptación a la universidad y su desarrollo profesional en este contexto.

2. Contexto

La profesora novel investigada (a partir de ahora, la autora) inició su carrera profesional en el ámbito de la formación del profesorado en una universidad española en el 2007. Previamente, la autora había ejercido como profesora de música en la educación secundaria obligatoria durante poco más de dos años, un período complejo pero intenso que ejerció un importante impacto sobre la formación de su identidad profesional (v. también Carrillo, *en prensa*; Feiman-Nemser, 2001). En el 2009, durante una estancia de investigación en una universidad australiana, la autora conoció a una profesora universitaria (a partir de ahora, la profesora australiana) con quien profundizó en el conocimiento y el uso de la metodología narrativa. Durante dicha estancia, las dos profesoras también tuvieron ocasión de compartir las experiencias acaecidas a lo largo de sus respectivas trayectorias profesionales. A pesar de las ligeras diferencias institucionales de las universidades de trabajo (una cultura académica principalmente focalizada en la investigación en la española frente a otra, la de la universidad australiana, más equilibrada en relación con las funciones investigadora y docente del profesorado universitario), los retos experimentados por ambas profesoras durante su etapa inicial en el contexto universitario y las estrategias empleadas para hacer frente a dichos retos poseían numerosos puntos en común. Dadas las similitudes existentes entre las respectivas trayectorias profesionales, la autora y la profesora australiana creyeron oportuno dar a conocer el camino recorrido hasta convertirse en docentes en el contexto universitario. En colaboración, las dos profesoras llevaron a cabo un estudio que explora la formación de sus respectivas identidades profesionales en la transición como docentes del contexto escolar al universitario (v. Carrillo y Baguley, 2011). El estudio

recogido en el presente artículo utiliza el proceso metodológico seguido en dicha investigación como punto de partida para examinar los retos encontrados por la autora en su fase inicial como profesora e investigadora universitaria.

3. Metodología

Este estudio utilizó la investigación narrativa para examinar el proceso de formación identitaria de la autora. Puesto que la investigación narrativa permite indagar en las historias de las personas y en los contextos en los que dichas personas viven y trabajan (Clandinin y Connelly, 1998; Fernández Cruz, 2010), el uso de esta metodología se consideró completamente apropiada para este propósito. En la metodología narrativa, investigador e investigado establecen una relación y construyen, de forma conjunta, los textos narrativos (Chase, 2005; Clandinin y Connelly, 2000; Trahar, 2010).

La investigación narrativa es, también, una metodología que emplea diferentes formas de análisis. En este estudio se utilizó el análisis narrativo de incidentes críticos (Webster y Mertova, 2007; Woods, 1993) como técnica para profundizar en el estudio de aquellas experiencias que habían ejercido una mayor influencia sobre la formación identitaria de la autora. Más allá de tener un impacto sobre la persona que lo experimenta, Bohl (1995) señala que el incidente crítico implica un cambio en el sujeto que no se suele reconocer como tal hasta un período de tiempo después.

Este estudio se desarrolló en dos fases, en las que se elaboraron y analizaron incidentes críticos experimentados por la autora durante sus primeros dos años en la universidad, respectivamente. Como se puede observar en la siguiente tabla (v. Tabla 1), en la primera fase la autora y la profesora australiana co-construyeron los sucesivos textos a través de un proceso de reflexión colaborativo. En la segunda fase, la autora realizó un análisis temático de los textos resultantes y, en base a dicho análisis, confeccionó los textos narrativos finales.

Tabla 1
Diseño metodológico del estudio

	Diseño metodológico	Profesional/es implicada/s
1ª fase: Incidentes críticos	Elaboración de textos de campo	Autora
	Reflexión colaborativa	Autora + Profesora australiana
	Elaboración de textos provisionales	Autora
	Reflexión colaborativa	Autora + Profesora australiana
	Reelaboración de textos provisionales	Autora
2ª fase: Análisis	Análisis temático	Autora
	Redacción de textos de investigación finales	Autora

3.1. Incidentes críticos

En una primera fase del estudio, la autora reflexionó y escribió acerca de las experiencias acaecidas durante su etapa introductoria en el contexto universitario. Este proceso condujo a la elaboración de textos de campo (*field texts*) (Clandinin, Pushor, y Murray Orr, 2007). En la redacción de estas narraciones se tuvieron en cuenta las tres dimensiones de la investigación narrativa: temporalidad, sociabilidad y lugar (Clandinin *et al.*, 2007), con el propósito de conseguir comprender mejor el impacto ejercido por el tiempo, el contexto social y el lugar sobre las personas y los hechos referenciados en las narraciones. Los textos de campos fueron revisados por la profesora australiana, que cuestionó diferentes aspectos de los hechos relatados a fin de clarificar y profundizar en las experiencias que habían ejercido una mayor influencia en el proceso de formación identitaria de la autora. Tras la revisión, la autora y la profesora australiana se reunieron para discutir y reflexionar acerca de dichos aspectos.

Al finalizar el proceso de reflexión colaborativo, la autora reelaboró los textos de campo y confeccionó textos de investigación provisionales (*interim texts*) (Clandinin *et al.*, 2007). Dichos textos focalizan en los incidentes críticos, sucedidos durante su fase introductoria en la universidad, que tuvieron un mayor impacto en su formación identitaria. Posteriormente, la autora y la profesora australiana se volvieron a reunir para reflexionar acerca de los incidentes críticos descritos en los textos con el propósito de lograr una mayor - y más profunda- comprensión de las experiencias narradas. Las reflexiones surgidas en la discusión fueron incorporadas en una nueva versión del texto provisional.

3.2. Análisis

En una segunda fase, llevada a cabo tres años y medio después, la autora analizó los incidentes críticos descritos en los textos provisionales y determinó una serie de temas recurrentes: *shock* de la praxis, referente a la situación problemática experimentada durante su fase introductoria al contexto universitario; enfoque docente, en relación con el proceso de adaptación de su estilo y filosofía docentes a los requerimientos de la universidad; y actividad investigadora, en referencia a la puesta en marcha y el desarrollo de tareas relacionadas con la investigación. En base a estos temas, la autora compuso los textos de investigación finales (*final research texts*) (Clandinin *et al.*, 2007). En estos textos, la autora rememora y reflexiona acerca de sus experiencias profesionales -en relación con cada uno de los temas establecidos previamente-, las cuales revelan las dificultades experimentadas en los primeros años de profesión y los mecanismos de apoyo encontrados y/o las iniciativas puestas en marcha para combatirlas. Reflexionar desde la distancia permite a la autora analizar con mayor perspectiva las experiencias vividas durante su fase introductoria al contexto universitario. Dicha perspectiva posibilita también la reflexión en torno a las implicaciones de los hechos descritos para su desarrollo profesional en el ámbito universitario.

Los textos de investigación finales presentados en el punto *Textos narrativos*, por tanto, constituyen epifanías revividas (Denzin, 1989) focalizadas en las dificultades experimentadas por la autora durante su fase introductoria en la universidad y en las estrategias que contribuyeron a sobreponerse a ellas. Dichos textos incorporan fragmentos de los incidentes críticos descritos en los textos de investigación provisionales (destacados en letra cursiva), a fin de ilustrar los hechos a los que se hace referencia y transmitir con mayor eficacia las experiencias vividas por la autora.

3.3. Credibilidad de la investigación narrativa

La mayor parte de los estudios llevados a cabo bajo el paradigma cualitativo utilizan criterios diferentes a los de validez y veracidad para determinar la calidad de la investigación (Huberman, 1995). Para asegurar que la investigación fuera rigurosa, en este estudio se utilizaron los criterios de credibilidad, transferencia, dependencia y confirmación (Lincoln y Guba, 1985). Con el propósito de conseguir que la investigación fuera creíble, la autora y la profesora australiana trabajaron en la construcción de los textos narrativos durante un período de seis meses, tiempo durante el cual ambas establecieron un clima de confianza que les permitió profundizar en las experiencias de la autora y facilitar una mayor comprensión de las mismas. A pesar de que la investigación narrativa no pretende generalizar (Polkinghorne, 1988; Webster y Mertova, 2007), en este estudio se proporcionaron los detalles necesarios para facilitar la aplicación de los hallazgos en contextos diferentes al del estudio. La dependencia de la investigación se consiguió asegurando que la información en relación con el estudio fuera accesible a los lectores a través de una descripción minuciosa del proceso de investigación llevado a cabo. A fin de lograr que la investigación fuera confirmable, los textos de investigación finales ilustran con fragmentos de los incidentes críticos las experiencias vividas y las reflexiones realizadas por la autora.

4. Textos narrativos

4.1. Shock de la praxis

A pesar de que ya había ejercido como docente de música en la etapa secundaria y que, durante mis inicios como tal ya había experimentado las respectivas dificultades de la práctica, era evidente que ahora la situación se repetía. *Mi fase introductoria como profesora en el contexto universitario no fue fácil. No me sentía preparada para sobreponerme a las responsabilidades que la universidad requería. Tampoco había recibido todo el apoyo ni los recursos que necesitaba para superar los retos relacionados con mi nuevo puesto de trabajo.* Al indagar en la bibliografía existente en torno al profesorado universitario novel, descubrí que este sentimiento, descrito como el “síndrome del impostor” (Brems, Baldwin, Davis y Namyniuk, 1994, p. 183), era bastante común entre dicho colectivo. Conocer que otras personas habían pasado por esa misma situación no solucionaba mi problema; sin embargo, contribuía a aliviar la presión que pesaba sobre mí. Si bien este sentimiento de inadecuación ya era bastante duro de por sí, estar sustituyendo a otra persona que había renunciado en la mitad de semestre, con lo que ello comportaba de tener que *adaptar mis clases a lo que se había establecido y trabajado previamente*, no hacía sino acentuar mi pesar.

Al contextualizar mi situación, fui consciente de que estaba padeciendo el *shock* de la praxis (Ballantyne, 2007; Carrillo y Baguley, 2011; Flores y Day, 2006; Kelchtermans y Ballet, 2002; Mark, 1998). Era evidente que estaba experimentando una situación problemática como consecuencia de las dificultades inesperadas de mi práctica profesional y de mi falta de preparación para asumir las responsabilidades requeridas en el contexto universitario. En mi intento de resolver este conflicto y de adecuar mi identidad previa a una más acorde con mi nuevo rol como profesora universitaria, también experimenté un profundo sentimiento de soledad. A diferencia de mi período como docente en la secundaria, ahora no era la única profesora del área en mi facultad y, por tanto, tenía con quien compartir mis inquietudes si

mi situación así lo requería. Sin embargo, esto no evitaba mis sentimientos de soledad al tener que sobreponerme a los retos de mi nueva posición con un apoyo limitado para ello.

Si bien los sentimientos de inadecuación y de soledad experimentados durante mi etapa como profesora de música en la secundaria se repetían, las circunstancias en el nuevo contexto eran distintas. *Parte del alumnado era mayor que yo y tan sólo el hecho de entrar en la clase me infundía respeto.* No obstante, ahora gozaba de experiencia docente previa, lo que aligeraba la inquietud que sentía al tener que actuar ante una clase de adultos. A pesar de que extrañaba la vitalidad y el entusiasmo de mi alumnado de secundaria, ejercer en la universidad me atrajo desde el primer momento. A diferencia de mi período como docente de música en secundaria, en este contexto no tenía que hacer frente a los problemas de comportamiento que habían marcado mis inicios en la escuela. Esto, sin duda, facilitaba mi conexión con el alumnado y contribuía a la calidad de mis clases.

A medida que transcurrían los meses iba adquiriendo consciencia de las ventajas que comportaba haber ejercido en la secundaria antes de emprender mi camino en la universidad. Era evidente que *mi experiencia previa en tratar a un grupo numeroso de personas y en involucrar y motivar al alumnado en el aprendizaje de la música de forma significativa había contribuido a mi confianza como profesora universitaria.* No obstante, dicha experiencia también había potenciado mi credibilidad a los ojos de mis estudiantes.

La confrontación con la realidad de mi nueva práctica había sido, sin duda, un proceso difícil. Sin embargo, la experiencia previa como docente de música en la etapa secundaria y la resiliencia ante las dificultades surgidas de la práctica habían contribuido de forma significativa a reajustar mis perspectivas a la realidad de la práctica, facilitando así mi adaptación al contexto universitario.

4.2. Enfoque docente

Durante mi primer año en la universidad, la preparación y el desarrollo de mis tareas docentes ocuparon una parte importante de mi tiempo. A pesar de que había sido contratada con la finalidad principal de llevar a cabo mi tesis doctoral, las exigencias docentes me obligaron a posponer mis responsabilidades como investigadora. Si bien no tenía una gran carga docente, *preparar mis lecciones y buscar los recursos con los que poder llevar a cabo mis clases copaban mi día a día.* La mayor dificultad, no obstante, fue familiarizarme con un enfoque didáctico y docente para mí desconocido. *Fue un largo proceso acostumbrarme a una nueva filosofía docente basada en la práctica de la escucha, la interpretación y la creación musicales y a un nuevo estilo docente que promoviera el uso de la reflexión como medio para obtener conocimiento.*

Poder asistir a las clases de mis compañeros del área y observar las diferentes estrategias utilizadas en su práctica me fueron de gran utilidad para aprender más acerca de dicha filosofía y enfoque docentes. *Especialmente útil fue asistir a las clases de mi codirectora de tesis doctoral -que durante el segundo semestre de curso impartía la misma asignatura que yo-, las cuales me proporcionaron muchos recursos para poder desenvolverme en mis clases y me ayudaron a adaptar el estilo pedagógico adquirido durante mi etapa como docente de secundaria a otro más adecuado al contexto universitario.* La lectura de bibliografía relacionada con las principales metodologías musicales activas del siglo XX (Orff-Schulwerk, Dalcroze, Martenot, Kodály, Willems) también fue útil en este sentido. En paralelo, mi codirectora de tesis me animó a visitar escuelas de infantil y primaria y asistir a las clases de diferentes maestros/as especialistas de música con el propósito de conocer el

funcionamiento de la educación musical en estos niveles educativos. Puesto que mi experiencia previa como docente en el contexto escolar se había centrado en la secundaria, *tener la oportunidad de observar estas lecciones y de hablar con diferentes docentes de música fue realmente útil para adaptar mi concepción de la educación musical -adquirida durante mi experiencia como docente en la etapa secundaria-, a la de las etapas que tenía que abordar en mis clases en la universidad -infantil y primaria-*.

Si durante mi primer año como profesora universitaria había experimentado dificultades al tener que adaptar mi estilo docente a uno más acorde con el requerido en el nuevo contexto, mi segundo año en la profesión fue muy diferente. *Me sentía más segura impartiendo mis clases y disfrutaba mucho más con ellas*. Además, la experiencia acumulada durante mi etapa inicial en la profesión *me permitió evolucionar de un enfoque docente basado en el contenido de la materia a otro centrado en mi alumnado*. Si bien este era un proceso por el cual ya había pasado durante mi período como docente de música en secundaria, en la universidad esta situación se repetía. La utilización de este enfoque, en línea con las teorías constructivistas y la importancia del alumnado como centro del proceso de aprendizaje (Bruner, 1973; Piaget, 1953; Vygotsky, 1978), había contribuido de forma inequívoca a mi percepción de eficacia como docente en la universidad.

Mi transición al contexto universitario, por tanto, requirió la utilización de un planteamiento didáctico específico, la aplicación de un enfoque docente nuevo y la adopción de una perspectiva de la educación musical adecuada a las etapas de infantil y primaria. En el proceso de adaptación de mi estilo y filosofía docentes a los requerimientos del contexto universitario, la observación de clases de otros docentes universitarios de la misma área fue de vital importancia. También lo fue, aunque en menor medida, la observación de clases de maestros/as especialistas de música y la lectura de bibliografía especializada.

4.3. Actividad investigadora

Mi primera toma de contacto con la investigación fue a través de la realización de la tesina requerida para los estudios de doctorado, iniciados dos años antes de mi incorporación al contexto universitario. *En mi tesina examiné, a través de una investigación-acción, el efecto de la introducción del conjunto instrumental Orff sobre la motivación de mis estudiantes de secundaria hacia la materia de música. Si bien aprendí y disfruté mucho ejerciendo como investigadora en el aula, este estudio también me permitió reflexionar sobre mi propia práctica y sobre mi enfoque docente*. La puesta en marcha de esta investigación había repercutido positivamente en mis tareas como docente e investigadora. Mi experiencia, por tanto, confirmaba que ambas actividades podían ser complementarias (v. Brew, 2003; Lindsay, Breen y Jenkins, 2002; Hattie y Marsh, 1996; Robertson y Bond, 2005).

Haber tenido la posibilidad de tener un primer contacto con la investigación antes de incorporarme a la universidad facilitó, sin duda, mi adaptación al nuevo contexto. *A finales del primer año, y después de haber destinado gran parte del curso a la búsqueda de un estilo docente apropiado al nuevo contexto, retomé las actividades investigadoras que las exigencias docentes me habían obligado a posponer. No fue difícil involucrarme en este tipo de tareas ya que había acabado mi tesina y, por tanto, ya había tenido una primera experiencia investigadora*. Llevar a cabo este estudio también me permitió adquirir unos conocimientos que me serían útiles para llevar a cabo la principal actividad investigadora para la que había sido contratada: la realización de mi tesis doctoral. *Si bien la adaptación al nuevo rol como investigadora no me estaba resultando especialmente difícil, la constante presión por construir un destacado currículum como investigadora y, en concreto, la presión*

por publicar, sí constituyó un verdadero reto. También me pareció sorprendente conocer que el prestigio del profesorado universitario en el ámbito de la formación del profesorado se evaluara más en base a los méritos investigadores que los docentes (v. Labaree, 2003).

A partir del segundo año empecé a invertir más tiempo en la elaboración de mi tesis doctoral. Con el propósito de profundizar en la temática y la metodología empleada en ella, realicé una estancia de investigación predoctoral en una universidad australiana. *Realizar esta estancia me brindó la oportunidad de conocer a investigadores interesantes, de intervenir en seminarios de investigación y de llevar a cabo una parte importante del proyecto de investigación de mi tesis doctoral. Durante este período también estuve inmersa en un entorno con una mayor tradición investigadora en el área de la educación musical, lo que fue de gran utilidad para mi trayectoria como investigadora.* Mi estancia de investigación en esta universidad también me permitió interactuar y trabajar de forma colaborativa con profesionales del área, lo cual contribuyó a mi trayectoria como investigadora y favoreció mi confianza y mi credibilidad como tal.

Disponer de experiencia previa en el ámbito de la investigación, pues, fue clave para poder sobreponerme al reto de desarrollar actividades investigadoras en el contexto universitario. No obstante, llevar a cabo una estancia de investigación en una universidad y en un contexto con una mayor tradición investigadora y poder colaborar con otros profesionales más experimentados del área fue, quizás, lo que más contribuyó a mi adaptación al nuevo rol y, muy especialmente, a la formación de mi identidad como investigadora.

5. Discusión

En este estudio se han examinado algunos de los retos más relevantes experimentados por una profesora universitaria novel durante su etapa inicial como docente en el contexto universitario. Cada temática se ha ilustrado con experiencias de la profesora, las cuales muestran las dificultades enfrentadas en los primeros años de ejercicio y los mecanismos de apoyo encontrados y/o las iniciativas puestas en marcha para combatir dichas dificultades. Es importante señalar que los resultados expuestos en este artículo revelan las singularidades de una profesora universitaria y que dichas singularidades no son extrapolables al conjunto del profesorado universitario. Sin ánimo de generalizar, por tanto, en esta sección se discuten algunos de los resultados que se han considerado más relevantes y se abre una vía de reflexión en torno a estrategias formales e informales que podrían contribuir a la adaptación del profesorado novel en la universidad y a su desarrollo profesional en este contexto.

Este estudio sugiere que la etapa introductoria del profesorado al contexto universitario es un proceso difícil, en consonancia con autores como Acker y Feuerverger (1997), Murray (2003), Murray y Male (2005) y Sinkinson (1997). Dos de los retos más importantes experimentados por la profesora universitaria novel que se han puesto de manifiesto en los textos narrativos son:

- La adopción de un enfoque docente adaptado al contexto universitario.
- La presión por establecer un perfil destacado como investigador.

Para empezar, este estudio coincide con Murray y Male (2005) en que el profesorado universitario novel necesita disponer de unas competencias pedagógicas específicas adaptadas a las responsabilidades del nuevo contexto. En particular, los textos narrativos

evidencian que las competencias pedagógicas de estos profesionales deben poder integrar un enfoque docente que, por un lado, promueva entre los estudiantes el uso de la reflexión como medio para obtener conocimiento y, por el otro, focalice en el alumnado y en la construcción de su propio aprendizaje. De las experiencias de la autora también se desprende que las competencias pedagógicas requeridas por este colectivo deben poder insertarse en “el territorio disciplinar” (Escudero, 2003, p. 101) en el que se desarrolla la enseñanza. Como apunta Escudero, Formación disciplinar y pedagógica deben poder integrarse para que el profesorado universitario pueda llevar a cabo una acción docente eficaz. La necesidad de que el profesorado universitario disponga de unas competencias pedagógicas específicas para el nuevo contexto se hace especialmente relevante en el momento presente en el que, como destaca De Miguel (2003), la cultura de la excelencia focalizada casi exclusivamente en la actividad investigadora está diluyendo nuestra tarea como docentes. No obstante, el impulso de políticas educativas para fortalecer la función docente del profesorado universitario y la progresiva puesta en marcha de programas institucionales para la formación docente de este colectivo, entre otras medidas, hacen pensar que se está creando un entorno favorable y que se están poniendo las bases para que el profesorado universitario desarrolle competencias pedagógicas con las que poder hacer frente a los retos docentes que plantea la universidad.

En segundo lugar, se pone de manifiesto la presión por desarrollar una intensa trayectoria como investigador en el contexto universitario (v. Australian Government, 2008; Barlow y Antoniou, 2007; Worrall-Carter y Snell, 2003). Al contrario de lo que señalan Swennen *et al.* (2009), no obstante, las experiencias de la profesora universitaria novel investigada sugieren que la formación de una identidad como profesor universitario que incluya el rol como investigador no tiene por qué implicar una renuncia a la identidad previa como docente. Como se desprende de los textos narrativos, la reflexión sobre el propio proceso de enseñanza puede constituir el punto de encuentro entre investigación y docencia y puede, además, favorecer la creación de sinergias positivas entre ambas actividades que reviertan en una mejora de la enseñanza universitaria. Así también lo señala Rodríguez (2003) quien, además, defiende que la investigación sobre la propia práctica constituye el fundamento sobre el cual se asientan el desarrollo profesional del profesorado universitario y los programas de formación diseñados con este fin.

Más allá de evidenciar que la etapa introductoria del profesorado universitario novel al contexto universitario puede llegar a ser un período difícil, los resultados subrayan que los primeros años de ejercicio de este colectivo son un período de aprendizaje durante el cual el profesorado replantea y reajusta ciertas ideas acerca de la profesión y modifica su identidad profesional para adaptarla a las exigencias del nuevo contexto. Proporcionar al profesorado universitario novel el apoyo y los recursos necesarios con los que hacer frente a las dificultades del inicio, por tanto, es imprescindible para ayudar a este colectivo a formar una identidad profesional más ajustada a la realidad de su práctica. Este estudio revela una serie de estrategias que pueden favorecer el proceso de adaptación de los docentes universitarios al nuevo contexto y contribuir a su desarrollo profesional en la universidad. Dichas estrategias están relacionadas con:

- El proceso de inducción al contexto universitario.
- La interacción y el trabajo colaborativo entre el profesorado universitario.
- La experiencia previa como docente e investigador en el contexto escolar.

Para empezar, los textos narrativos ponen de manifiesto la necesidad de proporcionar al profesorado novel un proceso de inducción eficaz al contexto universitario. Los resultados destacan la utilidad de la mentoría -en este estudio establecida de forma informal a través de

la figura de la codirectora de tesis de la autora- y de la observación de clases de otros docentes más experimentados del área como parte de las posibles iniciativas para lograr un proceso de inducción eficaz a la universidad. Estas medidas, además del uso de la práctica reflexiva entre otros aspectos, deberían contemplarse de manera sistemática en los programas de formación del profesorado universitario (Carrillo y Baguley, 2011).

En segundo lugar, se señala la utilidad de establecer contactos con otros docentes e investigadores del área como mecanismo para hacer frente a los retos de la profesión, en línea con Swennen *et al.* (2009). En concreto, los textos narrativos ponen acento en la importancia de promover, entre este colectivo, la búsqueda proactiva de oportunidades para interactuar y colaborar con compañeros más experimentados del área. Interactuar con otros profesores universitarios podría favorecer su desarrollo como docentes e investigadores en este contexto. Así lo subraya Rodríguez (2003) quien, apoyándose en Finkelstein (1993), destaca que a pesar de que la tarea del profesor universitario es un proceso generalmente individualista, el desarrollo del profesor universitario debe darse en interacción con otros académicos.

Por último, se hace hincapié en la utilidad de disponer de experiencia previa como docente e investigador en el contexto escolar. Este estudio sugiere que tener experiencia previa como docente en dicho contexto puede contribuir a aliviar algunas de las dificultades experimentadas por los docentes universitarios noveles en su transición a la universidad y favorecer su credibilidad como profesionales de la educación, en línea con los trabajos de Carrillo y Baguley (2011), Murray y Male (2005), Robinson y McMillan (2006) y Swennen *et al.* (2009). También se destaca que haber llevado a cabo actividades investigadoras en la escuela ayuda a sobreponerse a los retos relacionados con el rol investigador requerido en la universidad. Por tanto, disponer de experiencia previa como docente e investigador en el contexto escolar puede ser de vital importancia para aliviar las dificultades iniciales del profesorado universitario novel y contribuir, de forma decisiva, a una mejor y más rápida adaptación a la universidad.

Como se pone de manifiesto en este punto, existen diversas estrategias que pueden ayudar a sobreponerse a los retos que plantea la universidad, la mayoría de ellas informales -generalmente vinculadas a las necesidades formativas individuales más inmediatas- y otras formales -relacionadas con los aspectos que cada institución considera prioritarios para su profesorado-. Se considera que una formación óptima del profesorado universitario debe poder combinar ambas opciones, las iniciativas individuales y las acciones institucionales. Como se ha comentado en el inicio de este punto, no obstante, los resultados recogidos en este estudio hacen referencia a las singularidades de una docente e investigadora novel y, por tanto, no son suficientemente significativos para extrapolarlos al conjunto del profesorado universitario. Por ello, en una fase posterior sería necesario indagar en las experiencias profesionales de una muestra más amplia de profesorado universitario novel que permitiera comparar los resultados obtenidos en este trabajo y que facilitara la elaboración de propuestas orientadas a favorecer la adaptación del profesorado universitario a la universidad y su desarrollo profesional en este contexto.

Referencias bibliográficas

Acker, S. y Feuerwerker, G. (1997). Doing good and feeling bad: the work of women university teachers. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 401- 421.

- Åkerlind, G. (2005). Academic growth and development - How do university academics experience it? *Higher Education*, 50(1), 1-32.
- Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Australian Government. (2008). *Review of Australian Higher Education Report*. Disponible en <http://www.innovation.gov.au/HigherEducation/ResourcesAndPublications/ReviewOfAustralianHigherEducation/Pages/ReviewOfAustralianHigherEducationReport.aspx>
- Ballantyne, J. (2007). Documenting praxis shock in early-career Australian music teachers: the impact of pre-service teacher education. *International Journal of Music Education: Practice*, 25(3), 181-191.
- Barlow, J. y Antoniou, M. (2007). Room for improvement: the experiences of new lecturers in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 67-77.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. y Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: and exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Benedito, V., Imbernón, F. y Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5(2), 1-24.
- Blázquez, F., Maynar, J. I. y Montanero, M. (Coords.) (2004). *Materiales para la enseñanza universitaria. La Formación de los profesores noveles universitarios*. Badajoz: ICE de la Universidad de Extremadura.
- Bohl, N. (1995). Professionally administered critical incident debriefings for police officers. En M. Kurke y E. Scrivner (Eds.), *Police Psychology into the 21st Century* (pp. 169-188). Washington, DC: APA Publishers.
- Brems, Ch., Baldwin, M., Davis, L. y Namyniuk, L. (1994). The Imposter Syndrome as Related to Teaching Evaluations and Advising Relationships of University Faculty Members. *The Journal of Higher Education*, 65(2), 183-193.
- Brew, A. (2003). Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3-18.
- Bruner, J. (1973). *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton.
- Carrillo, C. y Baguley, M. (2011). From school teacher to university lecturer: Illuminating the journey from the classroom to the university for two arts educators. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 62-72.
- Chase, S. (2005). Narrative Inquiry. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3^a ed.) (pp. 651-679). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1998). Stories to live by: narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28, 149-164.
- (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Clandinin, D. J., Pushor, D. y Murray Orr, A. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.
- Cruz Tomé, M. A. de la (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage.
- Escudero, T. (2003). La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación*, 331, 101-122.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 17-32.
- Finkelstein, M. J. (1993). The Power of “Colleagues” and “Campuses” in Promoting Faculty development as Teachers. En M. Weimer (Ed.), *Faculty as Teachers* (pp. 57-62). University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment.
- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Hattie, J. y Marsh, H. W. (1996). The Relationship Between research and Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.
- Huberman, M. (1995). Working with life-history narratives. En H. McEwan y K. Egan (Eds.), *Narrative in Teaching, Learning and Research* (pp. 127-165). New York: Teachers College Press.
- Kelchtermans, G. y Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Labaree, D. F. (2003). The Peculiar Problems of Preparing Educational Researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.
- Lincoln, Y. S. y E. G. Guba. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2ª ed) (pp. 168-88). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lindsay, R., Breen, R. y Jenkins, A. (2002). Academic research and teaching quality: The views of undergraduate and postgraduate students. *Studies in Higher Education*, 27(3), 309-327.
- Mark, D. (1998). The music teacher’s dilemma - musician or teacher? *International Journal of Music Education*, 32, 3-23.
- Murray, J. (2003). *New teacher educators’ needs: perspectives from research and practice*. London: Teacher Training Agency.
- Murray, J. y Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125-142.
- Palomero, J. E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 21-41.
- Piaget, J. (1953). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.

- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Prados, M. M., Cubero, M., Santamaría, A. y Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia y aprendizaje*, 36(3), 309-321.
- Robertson, J. y Bond, C. (2005). The research/teaching relation: A view from the 'edge'. *Higher Education*, 50, 509-535.
- Robinson, M. y McMillan, W. (2006). Who teaches the teachers? Identity, discourse and policy in teacher education. *Teaching and teacher education*, 22, 327-336.
- Rodríguez, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-100.
- Sinkinson, A. (1997). Teachers into lecturers: an agenda for change. *Teacher Development*, 1(1), 97-105.
- Swennen, A., Shagrir, L. y Cooper, M. (2009). Becoming a teacher educator: voices of beginning teacher educators. En A. Swennen y M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators* (pp. 91-102). Dordrecht: Springer Publishers.
- Thomas, L. y Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769.
- Trahar, Sh. (2010). La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 49-62.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, C., Gleaves, A. y Grey, J. (2006). A study of the difficulties of care and support in new university teachers' work. *Teachers and Teaching*, 12(3), 347-363.
- Webster, L. y Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a Research Method*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Woods, P. (1993). *Critical Events in Teaching and Learning*. Basingstoke, UK: Falmer Press.
- Worrall-Carter, L. y Snell, R. (2003). Nurse academics meeting the challenges of scholarship and research. *Contemporary Nurse*, 16(1-2), 40-50.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: a personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21, 117-124.