

LOS DISCURSOS DEL PROFESORADO NOVEL
UNIVERSITARIO: UN ESTUDIO SOBRE
SU PRÁCTICA DOCENTE

Discourses of novice lecturers: a study of their teaching

*Les discours du professorat débutant universitaire: une
étude de leur enseignement*

Marcos Jesús IGLESIAS MARTÍNEZ*, Inés LOZANO CABEZAS** y Francisco Ramón
PASTOR VERDÚ***

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Universidad
de Alicante. Correo-e: marcos.iglesias@ua.es*, ines.lozano@ua.es**,
francisco.pastor@ua.es****

Recibido: 22-6-2011; Aceptado: 29-7-2011; Publicado: 1-12-2011

BIBLID [0212-5374 (2011) 29, 2; 23-44]

Ref. Bibl. MARCOS JESÚS IGLESIAS MARTÍNEZ, INÉS LOZANO CABEZAS
y FRANCISCO RAMÓN PASTOR VERDÚ. Los discursos del profesorado novel
universitario: un estudio sobre su práctica docente. *Enseñanza & Teaching*, 29,
2-2011, 23-44.

RESUMEN: La preparación del profesorado novel para cumplir sus funciones docentes en las aulas universitarias no es un objetivo que hoy día pueda considerarse resuelto. En la búsqueda de un modelo de desarrollo profesional docente para la Educación Superior, esta investigación da voz a las perspectivas y valoraciones del profesorado novel, en concreto a una cohorte de profesoras y profesores ayudantes de la Universidad de Alicante. Específicamente, esta investigación presta atención a la expresión de sus problemas, dificultades, dilemas y decisiones relacionados con la planificación de la enseñanza y la vida del aula. La metodología utilizada

ha integrado procesos de interpretación cualitativos, apoyados para el tratamiento de los datos con el programa informático *AQUAD Seis*, y aproximaciones cuantitativas en la presentación de resultados. Los hallazgos definen la necesidad de inserción de los noveles en comunidades de docencia para aliviar los temores con que inician su vida académica y hacer, asimismo, que la comunidad universitaria se enriquezca con los valores que el novel aporta.

Palabras clave: profesorado novel universitario, educación superior, desarrollo profesional, narrativas, investigación cualitativa.

SUMMARY: The training of novice teaching staff in order to enable them to carry out their functions adequately in university classrooms still requires considerable improvement. In this research paper, and in an attempt to define a model for the development of professional training in Higher Education, attention is paid to the perspectives and judgments of novice university staff. The subjects of the research were a cohort of assistant lecturers at the University of Alicante (Spain). The research focuses specifically on the expression of their problems, difficulties, dilemmas and decisions related to their course plans and classroom contexts. The methodology applied here integrates processes of qualitative interpretation supported by the *AQUAD Seis* data processing program, and quantitative approximations in the presentation of results. These results make clear the need to integrate novices into the teaching community in order to reduce the fears they experience on starting their academic careers. It is also clear that the university community as a whole profits from ideas provided by novice staff.

Key words: lecturer novice, Higher Education, professional development, narratives, qualitative research.

RÉSUMÉ: La préparation du professorat débutant pour accomplir ses fonctions enseignantes dans les salles universitaires n'est pas un objectif qui peut se considérer de nos jours résolu. Dans la recherche d'un modèle de développement professionnel enseignant pour l'Éducation Supérieure, cette recherche donne une voix aux perspectives et aux évaluations du professorat débutant, en somme à une cohorte de professeurs assistants de l'Université d'Alicante. Spécifiquement, cette recherche prête attention à l'expression de ses problèmes, des difficultés, des dilemmes et des décisions rattachés à la planification de l'enseignement et sa pratique dans la salle de cours. La méthodologie utilisée intègre des processus qualitatifs d'interprétation, appuyés pour le traitement des données avec le logiciel informatique *AQUAD Six*, et aussi d'une approche quantitative dans la présentation de résultats. Les découvertes définissent la nécessité d'insertion des débutants dans des communautés d'enseignement pour alléger les craintes avec lesquelles ils initient sa vie académique et pour faire, de la même manière, que la communauté universitaire s'enrichit avec les valeurs que le débutant peut apporter.

Mots clés: professeur débutant universitaire, éducation supérieure, développement professionnel, discours, recherche qualitative.

1. INTRODUCCIÓN

La docencia universitaria, aquí y ahora, está emergiendo como cuestión relevante en la investigación educativa. No obstante, la profusión de investigaciones realizadas sobre la educación de profesores/as, principalmente, en otros contextos del sistema educativo (Day y Sachs, 2004; Borko, 2004; Richardson, 2001) no ha llegado a las aulas universitarias con la fuerza que debiera. Máxime cuando más urgente es atender al profesorado novel y reforzar la fortaleza del experto ya que la comunidad universitaria se está enfrentando a los desafíos de las sociedades avanzadas del siglo XXI (Altbach, 2007). Fundamentalmente, el reto de asumir la profunda transformación de los modos de generar, gestionar y distribuir el conocimiento y el aprendizaje precisan en la docencia universitaria de una formación para el cambio conceptual y metodológico. Todo esto hace necesario aumentar los trabajos de investigación sobre los problemas auténticos del profesorado universitario, principalmente, porque provocan la transformación del conocimiento pedagógico de los docentes y de sus capacidades curriculares y didácticas, en busca de la mejora de acción en el aula universitaria (Alegre y Villar, 2006).

Identificar, analizar y conceptualizar las demandas profesionales del novel puede ser un medio poderoso para la reforma de la educación universitaria. Conviene, sin embargo, que el análisis de las necesidades se realice en la localización y el contexto de docencia (Nicholls, 2005), ya que las actuales perspectivas sitúan el aprendizaje como un hecho social que alcanza su mayor eficacia cuando ocurre en el seno de una comunidad de práctica (Cochran-Smith y Lytle, 1999; Wenger, 1998). En suma, contribuir al diseño de un nuevo modelo de profesionalización docente universitario y, asimismo, la constitución de una identidad profesional docente comprometida (Martínez y Sauleda, 2005).

En la sociedad de la información y de las redes (Castells, 2000; Christakis y Fowler, 2009) hay un consenso académico acerca de que el aprendizaje profesional de los educadores noveles se ha de desarrollar en la comunidad del departamento y del centro en que se encuentra adscrito. En este sentido, debemos considerar tres aproximaciones al aprendizaje que parecen particularmente idóneas para fundamentar un modelo de educación del docente. En primer lugar, la conceptualización del aprendizaje como un hecho dilemático, comprometido y negociado (Lave y Wenger, 1991) que está en consonancia con la naturaleza del conocimiento científico. Adicionalmente, el concepto de participación legítima periférica nos sitúa al aprendiz y al experto en un espacio de múltiples vías de ubicación y de cambio, en un *nexus* de relaciones dinámicas y complejas. En segundo lugar, la perspectiva de formación del profesorado, que en esta línea defienden Cochran-Smith y Lytle (1999), y enfatizan, asimismo, que el conocimiento del aprendiz novel no está únicamente conectado con el del experto, sino que su aprendizaje en el seno de las comunidades interactúa con todos los pares. Las autoras citadas consideran que, en una comunidad de investigación, el experto permanece en proceso de aprendizaje, por lo tanto, el aprendizaje de

ambos, novel y experto, se desarrolla conjuntamente en la comunidad a través de mutua interacción. Y, en tercer lugar, la perspectiva de Wasser y Bresler (1996), focalizada en la configuración de una zona interpretativa en los espacios de investigación cualitativa, es una contribución relevante para un nuevo modelo de desarrollo profesional por cuanto el novel se mueve en un espacio participativo, en el cual han de converger y divergir múltiples voces y visiones de las prácticas profesoras. En suma, la participación colaborativa aúna y confronta interpretaciones tanto de noveles como de expertos hasta construir un conocimiento situado en la comunidad en que el novicio actúa. Si en la formación inicial universitaria ha sido canónico que el mentor supervise las creencias y prácticas de su aprendiz, la actual cultura colaborativa dibuja un espacio más rico y compartido donde las distancias se difuminan y las relaciones se acentúan.

Con la intención de ahondar en el concepto de comunidad de aprendizaje, tanto en las visiones presentadas como en experiencias abordadas en la educación superior (Jawitz, 2009) y en la educación secundaria (Sim, 2006), conviene resaltar tres características muy persistentes. En primer lugar, la referencia a una comunidad de aprendizaje situada en contextos reales, en auténticos ambientes de trabajo. Comunidades en las que se suceden problemas cotidianos, problemáticas complejas, parcialmente identificadas y con bordes difusos (Roth, 1995). En segundo lugar, los participantes colaboran en la consecución de una meta o la superación de un reto (Whitcomb, Borko y Liston, 2009). Y, en tercer lugar, la experiencia y los conocimientos funcionan como parte de los bienes de esa comunidad (Lieberman y Pointer-Mace, 2008). Estas características también definen el entorno del profesorado novel. Las situaciones a las que se enfrenta son complejas y difíciles de definir –problemas de disciplina, desafección del alumnado, inseguridad del docente, etc.–. Generalmente, existe una voluntad de colaboración en la meta, o un compromiso institucional a cumplir; y en la comunidad universitaria, el novel encuentra un bagaje de conocimientos y experiencias para compartir y debatir.

Con estas premisas, el objetivo de esta investigación ha sido abordar el pensamiento y las vivencias de los jóvenes profesores y profesoras sobre su iniciación docente con la intención de averiguar las realidades y los condicionantes de partida que puedan posibilitar o dificultar su desarrollo profesional (Holley y Colyar, 2009). Se ha ofrecido a los noveles la oportunidad de manifestar sus dificultades, dudas, preocupaciones (Silverman, 2000), y en general a cualquier aficción y desafección que quisieran relatar de su vida laboral universitaria. Las respuestas de los docentes han conformado una reflexión-en-la-acción (Schön, 1983, 1987) que nos ha facilitado indagar, a través de un análisis cualitativo, la densa y profunda trama que regula y une la vida de los noveles y expertos. La incardinación de estas autorreflexiones en la triple dimensión, planificación-acción-revisión en la vida del aula, que ya señaló Jackson (1968), nos ha permitido una mejor estructuración en la presentación de los resultados.

2. PROCESO METODOLÓGICO

Este artículo es parte de un gran proyecto de investigación, sin embargo, para esta presentación los objetivos se han inscrito sintéticamente en tres cuestiones de investigación:

- ¿Cuáles son las principales dificultades o problemáticas que encuentran las profesoras y los profesores ayudantes en su desarrollo profesional docente?
- ¿Qué tensiones perciben en la relación con los otros (estudiantes y colegas) en el marco de su desarrollo profesional?
- ¿Cuáles son las necesidades y lagunas formativas que han encontrado en su desarrollo como docentes universitarios?

En la elección metodológica, hemos considerado que el debate actual se sitúa en que la investigación educativa ha de estar basada en la evidencia. La valoración de las evidencias cuantitativas (Slavin, 2008) queda contrastada con otros grupos de investigación (Day, Sammons y Gu, 2008; Ercikan y Roth, 2006; Green y Skukauskaitė, 2008) que valoran que las evidencias pueden derivar de aproximaciones cualitativas, tanto como de indagaciones cuantitativas. Cochran-Smith y Zeichner (2005), concretamente, han investigado cuáles son las mejores evidencias y resultados para la preparación de los docentes¹. Las conclusiones de los mismos se centran en la necesidad de incorporar la metodología cualitativa y cuantitativa, en particular en los estudios de programas de desarrollo profesional docente.

En resonancia con lo que antecede, enfatizamos el valor positivo de los estudios interpretativos y la utilización de las reflexiones de los propios profesores/as en su acción práctica como necesarios para saber lo que está realmente sucediendo en las aulas. Sin duda, los estudios etnográficos suministran conocimiento acerca de cómo las prácticas instructivas, los currículos, las tareas y los materiales pueden operar conjuntamente para la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Borko y Whitcomb, 2008).

2.1. Contexto y participantes

Las profesoras y los profesores ayudantes participantes de esta investigación son miembros de la Universidad de Alicante (UA). El número total de profesoras y profesores ayudantes en la UA es de 119, a los cuales se les ofreció la oportunidad de dar voz y expresión a sus dificultades, dudas y preocupaciones sobre su vida laboral universitaria, obteniendo respuesta de 60 docentes, que constituyen la cohorte objeto de esta investigación, de los cuales el 50% son mujeres (n = 30) y

1. *Possible evidence-based for teacher education.*

el 50% son hombres ($n = 30$). El 90% de los participantes pertenecen al intervalo de edad de 26 a 35 años, dato que deriva de que una de las vías de entrada de personal docente a la universidad española es a través del contrato de profesor/a ayudante, aunque no la única.

2.2. *Recogida y tratamiento de la información*

La metodología cualitativa permite que los investigadores puedan analizar e interpretar las respuestas en el marco del conocimiento del contexto social, facilitando una mayor interacción entre la obtención de información y el análisis de la misma. Para la recogida de datos optamos por una entrevista abierta por ser uno de los procedimientos más frecuentes utilizados en los estudios de carácter cualitativo (Denzin y Lincoln, 2000). La entrevista es uno de los medios más usados para conocer la epistemología práctica de los profesores/as (Schön, 1983, 1987). La entrevista planteaba reflexionar sobre sus dificultades docentes –programación, metodología, evaluación–, tensiones en las relaciones y necesidades formativas detectadas ante estas dificultades. Se efectuaron un total de 60 entrevistas (47 en audio y 13 por escrito), entre los meses de septiembre a diciembre de 2008. En general, tuvieron una duración entre 20 a 30 minutos, exceptuando una que se prolongó hasta casi una hora. Todas las entrevistas obtenidas en formato audio se transcribieron a formato escrito posteriormente.

La elección del software *AQUAD Seis*, desarrollado por Huber² (2003), se fundamenta en su potencia para conjugar en el proceso de interpretación y de codificación la interacción entre la emergencia de categorías provenientes de las propias voces de los participantes y la conceptualización y estructuración que deben imprimir los investigadores a las categorías emergentes mediante la codificación.

El proceso ha sido atento y fiel a los primeros mapas de categorías emergentes. Estos mapas fueron analizados y validados por tres profesores expertos y dos profesores noveles hasta su configuración definitiva. Esta configuración sufrió posteriormente alguna modificación menor como consecuencia de ajustes derivados de la intensidad de la codificación y de las posibles variantes o matizaciones emergentes, y, de esta manera, se logró una comprensión más profunda del fenómeno de estudio (Miles y Huberman, 1994). Finalmente, con la articulación de los códigos emergentes de las narrativas se logró una estructura organizativa científica en el marco conceptual de la teorización establecida en la investigación (Glaser y Strauss, 1967).

2. Expresamos nuestro agradecimiento al profesor Huber por sus anotaciones y su revisión de este trabajo. En concreto su ayuda se ha beneficiado de las conversaciones que mantuvimos con él en nuestras estancias de investigación en el Institut für Erziehungswissenschaft de la Universidad de Tübingen (Alemania).

En la presentación de resultados seguimos el hilo conductor de las cuestiones de investigación. Las tres cuestiones han dado emergencia a 7 categorías emergentes o códigos, discriminados posteriormente en múltiples subcódigos. Las categorías emergentes iniciales se han ido bifurcando y multiplicando en diferentes códigos y subcódigos según los distintos investigadores iban compartiendo sus análisis y se iba ahondando en los significados a través de la reiteración del proceso interpretativo. En la presentación hemos elaborado una tabla de resultados para cada código en frecuencia absoluta (FA), así como un ejemplo de cada codificación. Adicionalmente, en algunos casos para iluminar mejor las interpretaciones se ha realizado una medición de la frecuencia de aparición de determinadas palabras y expresiones claves. Acción que permite, asimismo, el programa *AQUAD Seis*.

3. RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

3.1. *¿Cuáles son las principales dificultades o problemáticas que encuentran las profesoras y los profesores ayudantes en su desarrollo profesional docente?*

Los resultados referidos a la primera cuestión de investigación muestran tres *clusters* en las narrativas de los noveles: las dificultades en la programación (código 1), los dilemas de la implementación docente (código 2) y la tensión de los procesos de evaluación (código 3). Estos *clusters* se matizan y discriminan según los matices diferenciadores en el significado.

Como podemos observar en la Tabla 1 (*Dificultades de programación*) las reflexiones sobre la fase de programación curricular se concentran en torno a tres aspectos del proceso docente: preparar su docencia, elaborar materiales de aprendizaje y distribuir los tiempos de docencia. Todo ello les resulta arduo y les crea momentos de ansiedad:

[E]s muy difícil al principio planificar (Docentia042)³.

[C]uando uno empieza a dar clases no tiene ni idea de nada [...] yo he pasado mucho miedo [...] me sentía muy insegura (D055).

Los participantes se preocupan de preparar bien su materia (subcódigo 1.1 con un 32 de frecuencia en las narrativas). De modo similar, les inquieta la elaboración de recursos docentes para el aprendizaje de los estudiantes (subcódigo 1.2). Los noveles describen su honda preocupación al enfrentarse a la planificación de los contenidos de su asignatura. Les preocupa no dominar los contenidos suficientemente para responder a las demandas de los estudiantes y a las exigencias del currículo, y señalan siempre que les supone un esfuerzo muy considerable:

3. Docentia es el nombre con que se introdujo el proyecto en *AQUAD Seis*. La enumeración se ha realizado para asegurar el anonimato del participante.

Por un lado, la diversidad de asignaturas que impartimos como consecuencia de ser los «nuevos» es enorme; lo que conlleva la preparación anual de contenidos, programas, elaboración de prácticas, etc., de asignaturas que en ocasiones es la primera vez que las ves, lo que supone un trabajo de bibliografía y preparación propio previo a la preparación de las clases (D012).

TABLA 1
Dificultades en la planificación de la materia

CÓDIGO 1. DIFICULTADES EN LA PLANIFICACIÓN DE LA MATERIA		
Subcódigos	Ejemplo	FA
1.1 Preparación de la materia	Preparar la asignatura, me dieron sólo un título (D008)	32
1.2 Elaboración de materiales	Las dificultades primeras es cuando te enfrentas a algo nuevo, es decir, a nuevas asignaturas, a programar un nuevo material (D017)	28
1.3. Temporalización	Conseguir cuadrar las clases y que cuadre todo con el esquema que llevas en la cabeza es bastante difícil (D023)	24

Los hallazgos, en general, reflejan que para el profesorado novel preparar la materia es dominar los contenidos a impartir:

Yo me preparaba mucho los temas pero tenía una sensación de falta de control de los contenidos (D055).

[P]ues a veces es necesario saber 15 veces más de lo que tienes que explicar, sobre todo, para tener seguridad [...] (D004).

Los participantes en sus expresiones no reflejan un conocimiento o una sensibilización a las perspectivas de Bolonia, el aprendizaje centrado en el estudiante o el desarrollo de capacidades y competencias. La preparación de las clases está centrada en los contenidos y sus palabras claves son «explicar» y «transmitir»:

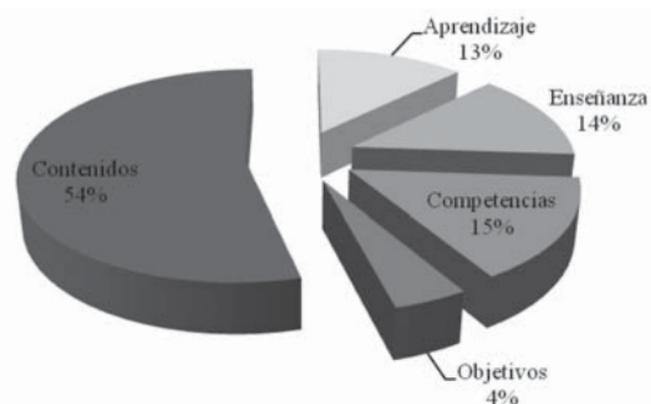
Un buen docente tiene que saber transmitir los conocimientos, tiene que saber mucho y aparte saber transmitirlo y que al transmitirlos la gente se sienta atraída (D021).

Es bastante anecdótica la presencia de reflexiones que vislumbran una faceta más relacional que transmisora en el docente:

El profesor es un comunicador y comunicación es igual a docencia (D049).

El novel duda sobre si ha hecho la mejor selección de contenidos, si domina el conocimiento específico, si sabe trasladar el conocimiento y el alumnado comprende sus explicaciones. En adición a esta actitud insegura, es llamativa la diferencia en el número de veces que el profesorado novel cita conceptos claves como «enseñanza» o «contenidos», frente a otras expresiones como «aprendizaje», «objetivos» o «competencias», que denotarían una conceptualización más acorde con los procesos de Bolonia. En la Figura 1, presentamos las diferencias de porcentaje de presencia en las narrativas de estas palabras claves.

FIGURA 1
Porcentaje frecuencia de palabras



Este dato nos conduce a reflexionar si se está desarrollando en las acciones formativas de la UA, y en general de las universidades del país, una visión del diseño curricular como proceso de investigación, reflexión y toma de decisiones, no únicamente como organización de contenidos. Otro conjunto de voces expresa su dificultad en la organización y la distribución del tiempo de enseñanza (subcódigo 1.3 *Temporalización*):

La principal dificultad fue saber, por ejemplo, cuánto es en materia [contenidos] una hora de clase, eso recuerdo que me decían 45 horas y yo no sabía si era mucho, poco, no sé cuánto se puede estirar una hora de clase (D008).

El segundo agrupamiento de narrativas que incide en el quehacer cotidiano de los docentes noveles es la implementación de la planificación, la acción en el aula. Estas reflexiones se muestran más diversificadas en las narrativas que las referidas al código de la planificación curricular. El *código 2* recoge narrativas que refieren tanto sus temores sobre su perfil personal y habilidades de

comunicación (subcódigo 2.1) como a condicionantes externos negativos para su acción docente (subcódigo 2.2 *Ratio profesor-alumno* y subcódigo 2.3 *Infraestructura*). Asimismo, recoge preocupaciones con la asignatura (subcódigo 2.4 *Teoría/práctica* y subcódigo 2.5 *Utilidad de la asignatura*). Los resultados se representan en la Tabla 2.

TABLA 2
Problemas en la práctica docente

CÓDIGO 2. PROBLEMAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE		
Subcódigos	Ejemplo	FA
2.1 Capacidades personales docentes	Temarios muy grandes, los primeros años lo pasé muy mal, porque tenía la sensación de no dominar y no saber explicarlo (D055)	33
2.2 Ratio profesor-alumno	Ha habido cuatrimestres que he tenido 300 alumnos [...], la tutorización, supervisión, etc., pragmáticamente es imposible (D030)	23
2.3 Infraestructura	La infraestructura de aquí es tan ortopédica que uno no puede ni moverse (D003)	12
2.4 Teoría/práctica	Muchas veces lo que tú dices en el aula no es lo mismo que van a ver en la práctica (D024)	10
2.5 Utilidad de la asignatura	Los estudiantes no están por la labor y hasta incluso discuten la validez de la asignatura (D018)	5

Específicamente, el subcódigo 2.1 *Capacidades personales docentes* (FA = 33) alude tanto a rasgos personales, timidez, inseguridad social como a los problemas motivados por carencia de habilidades comunicativas, o por la falta de formación para expresar, transmitir o, simplemente, saber cómo explicar los contenidos a los estudiantes. Así lo evidencia el relato que sigue:

[M]e estoy dando cuenta de que domino la materia. Sin embargo, soy consciente de que me cuesta expresarme y a la vez que me puedan entender. Lo que trato es de poner énfasis en lo que realmente les quiero decir, pero la impresión que me da es que ponen cara de que no entienden nada y que no están comprendiendo lo que les estoy intentando explicar (D019).

Ahí [impartiendo la asignatura] he pasado algunos momentos de apuro incluso en clase, pensar que sabías algo y a la hora de explicarlo te fallan los conceptos y lo he llegado a pasar mal (D023).

Los datos indican que el subcódigo 2.2 *Ratio profesor-alumno* es un elemento de dificultad decisivo para los noveles. Inequivocadamente, es uno de los grandes

problemas en el paisaje universitario del país. Muchos citan clases de teoría con 200 o 300 estudiantes. El subcódigo 2.3 *Infraestructuras* hace referencia a deficiencias y en algunos casos a que la infraestructura dificulta un cambio metodológico:

[Las clases no se adecuan a que tú impartas una didáctica como tal porque son pupitres fijos [...] para poder hacer una clase en círculo, para hacer algo de escenificación o alguna actividad que tengan que estar en movimiento, pues son realmente rígidas y muy poco útiles (D003).

Otro aspecto que les preocupa son los derivados de articulación de la teoría y la práctica (subcódigo 2.4). Son señaladas como problemáticas tanto la docencia de la teoría y de las prácticas como la dificultad de mostrar al alumnado las aplicaciones y relaciones entre ambas.

Ellos no ven la utilidad teórica para la práctica. Y eso es un problema (D024).

Algunos participantes expresan mayor temor ante las clases prácticas que las de teoría, dado que la participación del alumnado les resulta más imprevisible:

Me pongo nerviosa [en las clases de prácticas] (D004).

[Y]o intento que participen y no hay manera [...] (D027).

Asimismo, es significativo que haya algunas referencias al temor de no tener argumentación cuando los estudiantes cuestionen la utilidad de la asignatura (subcódigo 2.5).

Otra fuente de reflexiones está referida al proceso de evaluación (Tabla 3). Es uno de los aspectos en que el novel se siente más incierto y más preocupado:

En la evaluación, yo que estoy empezando [...] a veces me pregunto «estoy corrigiendo bien» (D027).

Siempre me da la sensación de que estás siendo injusto (D035).

Nunca encuentras la metodología de evaluación que te satisfaga plenamente. Todas tienen defectos, no hay ninguna perfecta, todas dejan huecos, todas dejan injusticias (D032).

El subcódigo 3.2 *Objetividad* es el que incluye una presencia de segmentos narrativos más alta (FA = 30). Las profesoras y los profesores ayudantes se muestran muy preocupados por garantizar la objetividad (fiabilidad y validez) en el proceso de evaluación y ser justos en la valoración del esfuerzo del estudiante:

En el tema de la evaluación siempre vas buscando un modelo objetivamente ideal, claro, porque es muy difícil, pero yo intento ser lo más objetivo posible y que el margen de subjetividad sea relativamente pequeño, pero bueno, es difícil (D042).

TABLA 3
Dificultades en la evaluación

CÓDIGO 3. DIFICULTADES EN LA EVALUACIÓN		
Subcódigos	Ejemplo	FA
3.1 Cantidad de trabajo	Evaluar es horrible, corregir es horrible, por el volumen y la cantidad de prácticas (D057)	19
3.2 Objetividad	Pienso que la evaluación no parece tan fácil, pues en algunas ocasiones no somos tan objetivos como deberíamos serlo (D019)	30
3.3 Complejidad	La evaluación es muy complicada (D010)	5

Resulta significativa esta preocupación porque puede responder más a un modelo de evaluación final que a un modelo de evaluación continua y formativa. Aunque es interesante el matiz de la complejidad (subcódigo 3.3) que perciben algunos ayudantes en el proceso de evaluación, que se maximiza cuando más integral es su visión de la evaluación:

La evaluación para mí es una de las cosas más importantes que puede tener la docencia y no creo que yo lo haga bien, pero en el sentido de que no creo que lo haga bien nadie, porque es muy complicado (D009).

Considero que es difícil ser completamente objetivo y justo respecto a la valoración del esfuerzo y rendimiento del alumnado (D026).

A este argumento se une la presencia del subcódigo 3.1 *Cantidad de trabajo* en cuanto representa quejas ligadas a la cantidad de esfuerzo y tiempo que supone evaluar un excesivo número de estudiantes o realizar una evaluación continua:

[C]reo que cuando vas por el examen 150 lo que le corriges no es lo mismo que lo que le corriges al primero [...] (D024).

Queda muy bonita [la evaluación continua] pero pragmáticamente es imposible (D030).

3.2. *¿Qué tensiones perciben en la relación con los otros (estudiantes y colegas) en el marco de su desarrollo profesional?*

La docencia es una actividad eminentemente relacional. En este sentido, nuestra cuestión de investigación se vincula con las reflexiones que hacen las profesoras y los profesores ayudantes de sus relaciones con el alumnado y con sus propios colegas. Los códigos que dan respuesta a esta cuestión de investigación son: 4. *Problemas alumnado/grupo-clase* y 5. *Tensiones con colegas*. Con el primer código

(Tabla 4) emerge la percepción de perturbaciones del ambiente de aprendizaje, como falta de disciplina en alumnado de primer curso, generalmente, falta de nivel académico del alumnado y desmotivación, falta de participación, o el dilema entre ser un docente demasiado exigente o dar demasiada confianza al alumnado.

Tabla 4
 Problemas alumnado/grupo-clase

CÓDIGO 4. PROBLEMAS ALUMNADO/GRUPO-CLASE		
Subcódigos	Ejemplo	FA
4.1 Ambiente aula	Cada año hay por lo menos un alumno que cuestiona mi figura, es decir, que cuestiona mi autoridad dentro del aula (D042)	32
4.2 Nivel académico alumnado	Me gustaría que los alumnos llegasen mucho mejor preparados a la Universidad porque eso nos facilitaría mucho las cosas (D040)	45
4.3 Aminoración de la relación personal en las TIC	Con la utilización del campus virtual y sus tutorías, la relación no deja de ser fría y distante (D010)	9
4.4 Dilema del rol docente	Me resulta difícil llegar a dominar la relación profesor-alumno (D030)	11

Habitualmente la falta de disciplina en las aulas universitarias no es un problema acentuado (subcódigo 4.1 *Ambiente aula*). Sin embargo, las declaraciones recogidas en las entrevistas indican problemas para mantener un buen clima en el aula (silencio, respeto, atención, etc.):

[P]ero sí que es cierto el nivel que tienen, a veces: la falta de valores, por decirlo de alguna manera. No sé, que estén callados, que te escuchen, que tengan un poco de educación con el compañero con quien trabajar, etc. Cosas de ese tipo (Docen 036).

La mayor presencia resulta en el subcódigo 4.2 *Nivel académico alumnado* (FA = 42). Los docentes ayudantes consideran que el dominio conceptual de los estudiantes es inferior al esperado. De hecho, los problemas relacionados con este subcódigo aluden a su escaso dominio de los contenidos básicos, lo que provoca problemas a la hora de aprender nuevos contenidos, o la dificultad derivada de diferentes niveles de competencia en el aula. Un relato que identifica este subcódigo es el siguiente:

En este sentido, destacaré las lagunas que ellos traen. Por ejemplo, no saben formular cuando llegan a primero. Entonces, ¿qué haces? Tienes las horas que tienes, están muy justas y si te pones a darles formulación, pues no les das los otros

contenidos o los tienes que dar más rápido. Por otro lado, si saltas esto y les dices buscaros la vida y aprender a formular vosotros tienes esta laguna ahí. Entonces, eso es una dificultad (D036).

Este código también incluye matizaciones referidas a la falta de motivación académica y a la falta de participación del estudiante, pero mayoritariamente los participantes achacan sus problemas docentes al nivel académico del alumnado, que valoran como insuficiente y diverso. La mayoría manifiesta que no saben o no conocen los métodos para enfocar o desarrollar sus clases en la diversidad de la población estudiantil (Borko, 2004). Consideramos, por lo tanto, que la preparación para educar una clase rica en diversidad es una tarea que deben emprender seriamente las universidades españolas.

En el subcódigo 4.3 *Aminoración de la relación personal en las TIC*, los profesores/as ayudantes explicitan el temor de que el uso de las TIC pueda debilitar la relación personal con los estudiantes:

He notado que con la utilización del campus virtual y sus tutorías, la relación no deja de ser fría y distante. La verdad, a mí me gusta más el trato personal con el estudiante, para saber sus dificultades y poder ayudarle a superarlas (D010).

[E]n las tutorías virtuales te pueden consultar algo y tú puedes contestar sin estar muy seguro que lo entiendan o no, prefiero tenerlo o tenerla delante y que me hagan la pregunta y poder preguntarle: ¿te has enterado o no? O verle la cara que me está poniendo (D040).

El subcódigo 4.4 *Dilema del rol docente* inscribe las dudas e incertidumbres que sienten, ser demasiado «exigentes» u ofrecer demasiada confianza al estudiante:

A veces, hasta incluso creo que soy demasiado cercano y las consecuencias que de ello se puedan derivar (D025).

En suma, los resultados confirman los hallazgos de otras investigaciones (Dun-kin, 1990; Hodgkinson y Taylor, 2002) en detectar que las dificultades más frecuentes están referidas a los estudiantes y a los recursos.

Las descripciones de sus relaciones con los compañeros/as de departamento han sido incluidas en el código 5. *Relaciones y tensiones con los colegas*, que agrupan los aspectos más destacados para la mejora de la interacción profesional (coordinación, confianza, etc.). El código está compuesto tres subcódigos, cuyos resultados incorpora la Tabla 5.

Los participantes insisten enfáticamente (FA = 31) en la falta de coordinación para planificar la enseñanza o distribuir los contenidos entre distintas asignaturas, en la organización de las prácticas, etc.:

Veo poca coordinación (D053).

Mi experiencia fue terrible [...] fue una asignatura muy mal coordinada y organizada (D022).

Respecto a lo negativo de la docencia universitaria es la coordinación [...] hay contenidos que se repiten [...] y el alumno tiene la sensación de que están siempre explicando lo mismo y que no va a ningún lugar (D015).

TABLA 5
 Relaciones y tensiones con los colegas

CÓDIGO 5. RELACIONES Y TENSIONES CON LOS COLEGAS		
Subcódigos	Ejemplo	FA
5.1 Coordinación	Problemas de coordinación en cuanto al temario o prácticas (D012)	31
5.2 Confianza con los compañeros/as	Se nos considera a muchos como los becarios (D038)	11
5.3 Tensiones departamentales	Entre departamentos se entran en una serie de guerrillas absurdas que no encuentro ningún sentido (D003)	10

En algunos casos, este hecho es percibido como un problema para el desarrollo de su docencia, porque, por ejemplo, produce que se solapen los contenidos entre las asignaturas o que, incluso, se repitan las prácticas, lo que repercute en el aprendizaje de sus estudiantes. La baja presencia del subcódigo 5.2 *Confianza con los compañeros/as* es una evidencia patente de que no existe una auténtica cultura docente colaborativa y que el docente universitario sigue trabajando en una isla del conocimiento:

[Con los compañeros] un poco de todo (D015).

[D]e todo un poco (D005).

[T]ienes que adaptarte a lo que el titular quiere que tú des y cómo él quiere que lo des, eso es una dificultad, no tienes libertad (D014).

Aunque con presencia moderada, subcódigo 5.3 (FA = 10) los noveles mencionan la existencia de algunas tensiones en las relaciones departamentales: «guerrillas absurdas» (D003). Estos hallazgos confirman la insatisfacción de los docentes noveles con sus colegas (Turner y Boice, 1989: 55) y consideran que el aislamiento es un elemento frecuente en su proceso de inducción en el contexto universitario (Barlow y Antoniou, 2007).

3.3. ¿Cuáles son las necesidades y lagunas formativas que han encontrado en su desarrollo como docentes universitarios?

Finalmente, en relación con la tercera cuestión de investigación, los participantes perciben que si tuvieran una mayor formación se encontrarían más equipados y con menos dificultades iniciales. En este caso, emergieron dos códigos: 6. *Necesidades académicas* (Tabla 6) y 7. *Necesidades formativas* (Tabla 7).

TABLA 6
Necesidades académicas

CÓDIGO 6. NECESIDADES ACADÉMICAS		
Subcódigos	Ejemplo	FA
6.1 De mentoría	Se echa en falta una persona para que te ayude a diferenciar entre aquello que haces bien y aquello que haces mal en clase (D011)	17
6.2 De trabajar en redes de colegas	Debemos buscar mucha más ayuda entre los propios ayudantes (D044)	13
6.3 De información académica global	[Y] todo esto del Espacio Europeo de Educación Superior, yo lo único que sé es que no tengo información y creo que deberíamos tener información (D025)	2

La demanda de asesoramiento y orientación tanto a nivel pedagógico como a nivel de investigación e institucional es enfatizada. Destaca el subcódigo 6.1 *De mentoría* con la mayor frecuencia (FA = 17). Numerosos participantes sienten la necesidad de disponer de un modelo de profesor/a que les oriente en los inicios de la carrera docente e investigadora, como se muestra en la siguiente narrativa:

Creo que sería muy interesante para los profesores noveles crear la figura de un tutor, de una persona que lleve tiempo en la universidad y que le sirva de «cicerone», para que esa adaptación se haga lo más rápidamente posible (D001).

La suma relevancia del trabajo colaborativo en la docencia universitaria también ha sido identificada por algunos participantes. Se observa, en este sentido, que el subcódigo 6.2 *De trabajar en redes de colegas* tiene una presencia de 13. Las siguientes narrativas recogen las demandas referidas a esta categoría:

[A]quí parece que vivimos en islas y lagunas [...] yo pienso que las relaciones entre las personas son fundamentales (D043).

Los comentarios de los compañeros te aportan más que el propio docente en los cursos de formación (D051).

Actualmente, el profesorado universitario que se inicia en la docencia no dispone de un programa de formación en docencia universitaria. No obstante, es necesario subrayar que en la Universidad de Alicante existe un programa que ha ido perfeccionándose basado en las Redes de Investigación en Docencia Universitaria (Martínez y Sauleda, 2003). Con este Programa se pretende que el profesorado desarrolle competencias de diseño curricular y destrezas metodológicas en un entorno de trabajo colaborativo, para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, las necesidades formativas del profesorado novel han sido constatadas en sus narrativas. Así el código 7. *Necesidades formativas* viene referido, básicamente, a demandas de formación didáctico-pedagógica del profesorado universitario.

TABLA 7
 Necesidades formativas

CÓDIGO 7. NECESIDADES FORMATIVAS		
Subcódigos	Ejemplo	FA
7.1 En docencia	Pedagógicamente nos podrían ayudar un poquito más (D036)	59
7.2 En investigación	[Á]mbito de la investigación, para mí eso es difícil (D047)	5
7.3 En la materia	A veces he echado en falta un currículo universitario (D059)	43
7.4 Crítica a la formación recibida	Y he ido a algunos cursos teórico-prácticos, en teoría porque te los venden así, pues son teóricos y un mínimo de prácticos, entonces sigo teniendo esa laguna (D033)	30

El subcódigo 7.1 *En docencia* es el que presenta mayores evidencias (59) con relación al resto de los subcódigos que componen esta temática. El profesorado novel percibe carencias en relación a su acción docente:

Una laguna brutal (D048).

Lagunas, pues un montón (D004).

Estas lagunas referidas por los participantes incluyen carencias en la capacitación docente y pedagógica. El profesorado ayudante demanda una formación docente inicial que les permita, por ejemplo: «conocer metodologías que se pueden aplicar en el aula»; «adquirir habilidades comunicativas» para contactar con los estudiantes o manejar el aula. Inclusive, algunos participantes proponen, de forma explícita, la urgencia de implementar una formación inicial para el profesorado

universitario y de un «asesor u orientador para los inicios en la profesión». Así se refleja en las siguientes narrativas:

Pienso que quizás debería haber más formación para la docencia. Es decir, sobre cómo afrontar una clase [...] cuando te tienes que enfrentar a dar una clase pues sientes que las cosas han cambiado mucho desde que tú eras estudiante. Por ello, yo creo necesario que al inicio te den unos consejos a nivel pedagógico... (D019).

Lagunas formativas para enseñar [...] no hay ninguna orientación de ningún tipo, ni nada en absoluto (D041).

La falta de preparación dicen suplirla con el esfuerzo personal y la práctica diaria (ensayo-error) de la profesión. Algunos participantes relatan que construyen su profesionalidad docente a través de una práctica en solitario, que con el tiempo definen como autónoma y autodidacta. De ahí que la demanda de formación en los contenidos de la materia que imparten también sea alta (FA = 43):

Has tenido que preparar un temario de una forma rápida o con una dificultad porque a veces no sabes por dónde tirar, cómo plantear una práctica o cómo esos conceptos que me han costado a mí entenderlos (D027).

La emergencia del subcódigo 7.4 *Críticas a la formación recibida* (FA = 30) refleja un cuestionamiento crítico con la formación recibida, en algunos casos, en ámbito de docente, a la que acusan de teórica y desvinculada con la realidad de la enseñanza:

Yo siempre digo que el mejor profesor son mis alumnos [...] y no los grandes profesores, ni mucho menos los catedráticos (D 049).

En consecuencia, demandan un desarrollo profesional auténtico:

Yo creo que lo más importante para ser profesor universitario es la implicación, pero quizás es necesario tener un fondo profesional, yo tiro más para la formación profesionalizante (D053).

4. CONCLUSIONES

El conjunto de visiones y pensamientos de los participantes nos ha permitido identificar de forma situada no sólo sus dificultades e inquietudes, sino también conocer las causa de sus preocupaciones, temores y dilemas. En muchos casos, se vislumbran las contradicciones y las superposiciones entre la huella que en ellos ha dejado el sistema que vivenciaron como estudiantes y las nuevas perspectivas docentes que están descubriendo.

Por ejemplo, los participantes muestran una alta preocupación acerca de la adecuada preparación, dominio y explicación de los contenidos de la enseñanza

(código *D*), y por la ratio y el nivel del alumnado (subcódigo 2.2), especialmente respecto a la falta de contenidos básicos. Asimismo, en sus relaciones con los colegas estiman muy deficitaria la coordinación para establecer los contenidos de las materias (subcódigo 6.1). Comparando estos datos con la menor referencia de las narrativas en los subcódigos: 4.3 *Aminoración de la relación personal en las TIC*, 4.4 *Dilema rol docente*, 5.2 *Confianza con colegas* o 6.2 *Trabajar en redes de profesores*, todos ellos referidos a las necesidades de interacción para la buena práctica docente, encontramos una visión excesivamente centrada en la enseñanza como acción transmisora de conocimientos y una concepción más individualizada que social del aprendizaje. Asimismo en la relación con las compañeras/os hablan más de coordinación que de confianza y en sus necesidades de apoyo, demandan más la figura del mentor como modelo que las posibilidades de las redes de aprendizaje. Finalmente, aunque reclaman oportunidades de formación docente, muchos participantes demandan que esa formación sea contrastada con la situación y la práctica de forma crítica y reflexiva.

Quizá esta visión tradicional de la enseñanza produce que el periodo de iniciación en la comunidad docente universitaria sea vivido con temor e incertidumbre por el profesorado novel. Expresiones como «yo he pasado mucho miedo, los primeros años lo pasaba muy mal porque tenía la sensación de no dominar... me sentía muy insegura» (D055); «La inseguridad de dar tus primeras clases» (D050); «Los intentos fallidos» (D025); «El primer año de docencia fue muy duro» (D 038). Junto a las inquietudes, en gran parte de las narrativas, aparece la demanda de apoyo y ayuda:

Siempre vas buscando [en otros compañeros] un modelo [docente] subjetivamente ideal (D042).

[A] mí sí que me hizo falta que alguien me dijera más o menos cómo llevar el ritmo de la clase (D021).

No obstante, a pesar de que mantiene la visión del modelo de enseñanza recibida, también se vislumbra su disposición a un modelo más acorde con el concepto de comunidad de aprendizaje:

Quiero preguntarles a ellos [los alumnos] qué les parezco como profesor e intentar mejorar (D 020).

Para mí, ser docente en la universidad implica estar por y para los alumnos [...] estar preocupado de la manera en que das las clases (D016).

Las contradicciones halladas muestran de forma patente que la formación del profesorado novel, pese a los esfuerzos realizados por las instituciones universitarias en nuestro país, precisa de una potente reconceptualización. Las conclusiones de este trabajo, aun con las limitaciones propias de un estudio de caso, refuerzan nuestra convicción de que los modelos individualizados no son suficientes.

Salir del aislamiento, abandonar temores y sostener un desarrollo profesional profundo y consistente precisa de redes sociales y de la participación en comunidades de aprendizaje, puesto que la comunidad es una intrínseca condición del conocimiento profesional docente (Lieberman y Pointer-Mace, 2008). Este último aspecto, destacado por Whitcomb, Borko y Liston (2009), puede impulsar un gran cambio en el conocimiento de los docentes, especialmente, si se sitúa en un planteamiento reflexivo y se asume un concepto integrador del aprendizaje focalizado en el yo, los otros y la sociedad (Nussbaum, 2006). En este sentido, nuestro argumento asume que la constitución de la identidad profesional del profesorado novel es importante, pero ha de emerger del trabajo colaborativo caracterizado por una reconstitución profesional colectiva que articule los esfuerzos individuales con los colectivos (Martínez y Sauleda, 2005).

En estas líneas finales queremos reiterar nuestro agradecimiento sincero y profundo a todas las profesoras y profesores ayudantes que voluntaria y generosamente han participado en esta investigación. Puesto que uno de los pilares de la investigación cualitativa es la relación con personas y no la indagación de meros objetos de estudio, queremos destacar que sus voces han supuesto un aliento para continuar la línea de investigación docente en la Educación Superior:

La docencia me ha aportado muchísimas satisfacciones. Vivo por ella y para ella (D049).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, O. M. y Villar, L. M. (2006). Un programa innovador de desarrollo del profesorado universitario principiante en línea. *Enseñanza & Teaching*, 24, 179-203.
- Altbach, P. G. (2007). Globalization and the university: realities in an unequal world. In P. G. Altbach y J. F. Forest (Eds.). *International Handbook of Higher Education* (pp. 121-139). Dordrecht: Springer.
- Barlow, J. y Antoniou, M. (2007). Room for Improvement: The Experiences of New Lecturers in Higher Education. *Innovations in Education & Teaching International*, 44 (1), 67-77.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3-15.
- Borko, H. y Whitcomb, J. A. (2008). Teachers, teaching and teacher education: Comments on the National Mathematics Advisory Panel's Report. *Educational Researcher*, 37 (9) 565-572.
- Castells, M. (2000). *End of Millennium* (revised edition). Oxford: Blackwell.
- Christakis, N. A. y Fowler, J. H. (2009). *Connected: The Surprising Power of Our Social Networks and How They Shape Our Lives*. Little Brown and Company.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. En A. Iran-Nejad y P. D. Pearson. *Review of Research in Education*, 24, 249-306.

- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. M. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AREA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: AREA-Lawrence Erlbaum Associates.
- Day, C. y Sachs, J. (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Day, C.; Sammons, P. y Gu, Q. (2008). Combining Qualitative and Quantitative Methodologies in Research on Teacher's Lives, Work, and Effectiveness: From Integration to Synergy. *Educational Researcher*, 37 (6), 330-342.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, Inc.
- Dunkin, M. (1990). The induction of academic staff to a university: process and product. *Higher Education*, 20, 47-66.
- Ercikan, K. y Roth, W.-M. (2006). What Good Is Polarizing Research Into Qualitative and Quantitative? *Educational Researcher*, 35 (5), 14-23.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Green, J. L. y Skukauskaitė, A. (2008). Becoming Critical Readers: Issues in Transparency, Representation, and Warranting of Claims. *Educational Research*, 37 (1), 30-40.
- Hodkinson, S. y Taylor, A. (2002). Initiation Rites: The Case of New University Lecturers. *Innovations in Education and Teaching International*, 39 (4), 256-264.
- Holley, K. A. y Colyar, J. (2009). Rethinking Texts: Narrative and the Construction of Qualitative Research. *Educational Researcher*, 38 (9), 680-686.
- Huber, G. L. (2003). *AQUAD Seis for WINDOWS*.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in the classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jawitz, J. (2009). Learning in the academic workplace: the harmonization of collective and the individual habitus. *Studies in Higher Education*, 34 (6), 601-614.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lieberman, A. y Pointer-Mace, D. H. (2008). Teacher Learning: the key to Educational Reform. *Journal of Teacher Education*, 59 (3), 226-234.
- Martínez, M. A. y Sauleda, N. (2003). Investigación colaborativa en Docencia Universitaria. En M. A. Martínez y V. Carrasco (Coords.). *Investigar colaborativamente en Docencia Universitaria* (pp. 5-26). Marfil: Alcoy.
- (2005). Persistencia en la misión de la universidad y transformación en la identidad del profesor Universitario. *Enseñanza & Teaching*, 23, 217-236.
- Miles, B. M. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications.
- Nicholls, G. (2005). New lecturers' constructions of learning, teaching and research in higher education. *Studies in Higher Education*, 30 (5), 611-625. doi: 10.1080/03075070500249328.
- Nussbaum, M. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7, n.º 3, 385-96.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of Research on Teaching*. New York: AREA.
- Roth, W. M. (1995). *Authentic school science. Knowing and learning in open-inquiry science laboratories*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Book.
- (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.

- Silverman, D. (2000). Analyzing talk and text. En N. K. Denzin e Y. Lincoln. Handbook of qualitative research (pp. 821-834). London: Sage Publications, Inc.
- Sim, C. (2006). Preparing for professional experiences-incorporating pre-service teachers as «communities of practice». *Teaching and Teacher Education*, 22, 77-83.
- Slavin, R. E. (2008). Perspectives on Evidence-Based Research in Education. What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Research*, 37 (1), 5-14.
- Turner, J. y Boice, R. (1989). Experiences of new faculty. *Program and Organization development*, 7 (2), 51-57.
- Wasser, J. D. y Bresler, L. (1996). Working in the interpretative zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, 25 (5), 5-15.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitcomb, J.; Borko, H. y Liston, D. (2009). Growing Talent. Promising Professional Development Models and Practices. *Journal of Teacher Education*, 60 (3), 207-212.