

La formación docente del profesorado universitario principiante en España: una mirada actual

Teacher training of beginning university teachers in Spain: a current glance

Rafael Moll Noguera

Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Valencia, España

Resumen

La formación docente de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria sigue siendo el flanco más débil del sistema de educación superior. Todavía hoy sigue sin existir una red institucionalizada de formación integral docente para los que se inician en la profesión universitaria. Como consecuencia de ello se siguen produciendo algunos efectos negativos en el conjunto del sistema como la mimetización de metodologías tradicionales y desfasadas, la desatención en términos de incentivos y materiales de la preparación de la docencia en beneficio de las tareas investigadoras, o el incoherente sistema de asignación de docencia. El presente trabajo además de abordar todos estos factores señalados, pretende dar un paso más allá y realizar un análisis actual de la situación desde una perspectiva normativa. Como se sabe, desde hace más de 7 años, existe un programa estatal de formación del profesorado universitario, conocido bajo el acrónimo FPU. La finalidad de este es la financiación de estudiantes de Doctorado para que adquieran formación investigadora (en forma de tesis doctoral) y la adquisición de competencia docentes universitarias. Sin perjuicio de los programas autonómicos y universitarios equivalentes, que tienden a copiar al estatal, si se analiza las respectivas convocatorias desde el 2011 hasta el 2017, así como la Ley de la Ciencia, el Estatuto del Personal Investigador en Formación y la Orden general que enmarca todas las convocatorias, se descubre que solo a partir de 2015 se inicia tímidamente a establecerse un proceso de formación docente.

Palabras clave: formación docente, predoctoral, profesor principiante.

Suggested citation:

Moll Noguera, R. (2018). La formación docente del profesorado universitario principiante en España: una mirada actual. In REDINE (Ed.), *Innovative strategies for Higher Education in Spain*. (pp. 112-122). Eindhoven, NL: Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad18202834>

Abstract

Teacher training of beginning teachers in university context remains the weakest side of the higher education system. Even today, there is not any institutionalized system of comprehensive teacher training for those who start in the university profession. As a consequence, some negative effects on the system as a whole remain the same, such as the mimetization of traditional and outdated methodologies, the neglect in terms of incentives and teaching preparation materials for the benefit of research tasks, or the incoherent system of teaching assignment. The present article, in addition to addressing all these factors, intends to go a step further and carry out a current analysis of the situation from a normative perspective. As it is known, for more than 7 years, there is a national program of university teacher training, known under the acronym FPU. The purpose of this is the funding of PhD students to acquire research training (in the form of a doctoral thesis) and the acquisition of university teaching competence. Without prejudice to the equivalent autonomous and university programs, which tend to copy the national one, if the respective calls are analysed from 2011 to 2017, as well as the Law of Science, the Statute of Research Staff in Training and the General Order that frames all the calls, it is discovered from 2015, it seems that a process of teacher training is beginning to be established timidly.

Keywords: teacher training, pre-doctoral, beginning professor.

Introducción

Como es sabido, la carrera universitaria se inicia normalmente gracias a la obtención de una ayuda de carácter predoctoral. Estas ayudas, convocadas desde diferentes instituciones académicas, tanto públicas como privadas, tienen como finalidad principal que el beneficiario pueda desarrollar una tesis doctoral en un plazo que suele oscilar entre tres y cuatro años. Con la obtención del título doctor, el recién doctorado ya se encuentra en disposición de optar a un contrato de ayudante doctor o contratado doctor en alguna universidad española.

Sin embargo, en contra de lo que pudiera pensarse, las tareas docentes no empiezan en este momento, sino que la obligación de impartir docencia comienza al tiempo que el estudiante comienza los estudios de doctorado. Esto significa que un recién graduado pasa de un curso a otro desde la posición de estudiante a la de profesor. Esta situación de tránsito, o mejor dicho, de choque, encierra un conjunto de interrogantes que plantean una problemática, no solo desde la perspectiva del profesor principiante, sino desde el punto de vista del sistema educativo universitario en su conjunto.

Análisis individual

Empezando por el plano individual, el docente principiante se encuentra sólo y posiblemente angustiado por su nueva profesión que, aunque la conoce, pues ha sido alumno universitario, no dispone de las herramientas competenciales básicas para impartir docencia a aquellos que hasta ahora eran sus compañeros. Y no dispone de dichas competencias porque, como se verá, no existe un plan de formación docente diseñado al respecto. Así, el primer efecto que ello provoca es la aparición de dudas, tensiones, abandonos, etc. (Rodríguez López y González-Piñero Doblas, 2002, p. 14).

Otro efecto de la falta de formación del profesorado principiante en técnicas docentes y en general en metodologías de enseñanza es que en muchas ocasiones el joven profesor se limite a imitar las metodologías ya conocidas y tradicionales. Sin duda, esto conduce a que se perpetúen prácticas tradicionales a lo largo de su vida profesional, no porque no quieran hacer cosas nuevas, sino simplemente porque desconocen qué otras prácticas pueden hacer (Mayor Ruiz, 2009, p. 66).

En contraste, otro comportamiento posible es que se busque soluciones personales o en ocasiones, consulte a sus colegas, aunque en la mayoría de los casos recurre al ensayo-error. Es decir, la falta de experiencia suele suplirse por un gran interés y motivación que hacen que el propio docente busque la mejor forma de mejorar su labor docente por sí mismos. Sin embargo, este proceso creativo y propio se suele hacer desde una práctica poco reflexiva, intentando apropiarse de rutinas que le otorguen seguridad (Mayor Ruiz, 2009, p. 64). Y lo que es más importante, dicho intento personal no está exento de dificultades. Por un lado, la mayor complejidad en la búsqueda y diseño de estas técnicas, estrategias y recursos didácticos más novedosos exige un elevado tiempo de preparación de las clases. Por otro, la posible falta de motivación de los estudiantes que no respondan conforme a las expectativas: a menudo el profesor principiante se encuentra con actitudes pasivas por parte de los alumnos, acostumbrados a la tradicional clase magistral.

Todo ello, en resumen, conduce a un estado de insatisfacción que desmotiva al profesorado principiante e interfiere muy negativamente en la proactividad innata del profesor principiante

Análisis institucional

La ausencia de una red formativa docente

Desde una óptica más general, en España nos encontramos con la situación actual que los profesores principiantes que comienzan en la docencia universitaria lo hacen sin haber participado en un proceso previo de formación docente. O lo que es más grave, durante el proceso de formación como profesorado universitario, que se corresponde principalmente con los estudios de Doctorado, no existe ningún programa para formarles en las competencias necesarias didácticas a nivel estatal.

Es cierto que actualmente están surgiendo algunas experiencias en las Universidades españolas dirigidas a la formación docente en general, no solo dirigidas al profesorado principiante. Sin embargo, por poco que se analicen sus características se descubre su débil utilidad:

- Se trata normalmente de iniciativas particulares, en el sentido de que lejos de ofrecerse auténticos cursos o títulos integrales especializados en materias del ámbito docente, se ofrece cursillos de pocas horas sobre materias dispares y sin conexión entre ellas.
- Es una formación esporádica y no continua, en tanto en cuanto dichos cursillos no se enmarcan dentro de un calendario previo de actividades formativas, y tampoco permanecen en el tiempo, sino que depende, básicamente, de las inscripciones efectuadas.
- Por lo general son actividades de índole informativas, en donde el asistente ejerce un papel eminentemente pasivo, y no se involucra de forma activa en las competencias que se enseñan de forma principalmente teórica. Es más, incluso dichos cursos que deberían pretender la formación en competencias docentes del recién profesor principiante se imparten totalmente vía online, sin contacto con compañeros ni con el profesor.
- La actividad formativa docente suele ser voluntaria, en el sentido que el profesor principiante es quién decide si acude o no a dichos cursos, no existiendo por tanto ninguna obligación de recibir dicha formación, o bien decidiendo a qué cursos asiste y cuándo decide hacerlo.
- Otro rasgo de esta formación es que no cuenta con los incentivos institucionales suficientes para que el estudiante acuda. Ello se traduce en dos aspectos: por un lado, en que el profesor principiante debe bien rechazar acudir porque le coincide con horario de docencia o bien debe hacerlo fuera de la jornada laboral. Por otro, dentro de carrera profesional, como se verá, el peso de la docencia, y también de la formación docente, es relativamente poco importante en comparación con los méritos de investigación.
- También se trata de una oferta formativa masificada, por cuanto que el número de asistentes posibles suele ser alto, y esto se debe en parte porque se trata de cursos generales para el conjunto de la universidad, y no una formación especializada en atención de las características de cada área de conocimiento.

En resumen, seguimos sin una red de formación permanente para el profesorado universitario a nivel nacional. Frente al actual modelo, ya se puso de manifestó la necesidad de que “la formación inicial pedagógica como el desarrollo profesional del profesorado universitario requieren de una política global de la universidad que dignifique y valore las funciones docentes como fundamentales para el logro de la excelencia” (Noguera, 2001, p. 276). Un mayor compromiso con la formación implicaría, entre otras cosas, en otorgarle carácter de obligatoriedad a la formación inicial del docente y por otro lado reconocer y valorar los méritos docentes en la carrera profesional (Mayor Ruiz, 2009, p. 65).

El conflicto investigación vs docencia en el profesor principiante

Además de la ausencia de una red formativa integral en competencia docentes, otro hecho que explica la poca atención que se ha prestado a la formación docente es el conflicto investigación vs docencia. También es conocido que el profesorado, en todas sus etapas, debe desempeñar tareas docentes, investigadoras y de gestión a efectos de promoción interna. Sin embargo, en términos meritorios se valora más la tarea investigadora frente a las tareas docentes y de gestión.

En el profesorado principiante, este conflicto investigación-docencia se recrudece por dos factores explicativos. El primer se relaciona con el nuevo ambiente de competitividad extrema provocado por las políticas de contratación que implican un efecto expulsión para muchos jóvenes doctorandos que no pueden permanecer en la universidad tras obtener el título de doctor. El segundo factor es el temporal, ya que se dispone de un plazo máximo de 3 o 4 años no solo para confeccionar la tesis doctoral, sino para conseguir un currículum vitae tal que te permita competir por la siguiente plaza que se convoque.

Esto se traduce en que una formación carente de incentivos para la promoción profesional dificulta y reduce los niveles de motivación para participar en programas de formación en general, y mucho más para participar en aquellos que incitan a la innovación y el cambio, ya que requieren más tiempo y esfuerzo. Como consecuencia, profesor principiante se ve abocado a invertir la mayor de su dedicación laboral en ampliar los méritos de investigación, no contando, por lo tanto, con el tiempo suficiente para la formación y preparación adecuada de las tareas docentes (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010, p. 22).

En resumen, como se ha visto, tanto la formación docente, así como la propia la calidad de la enseñanza de los profesores universitarios principiantes es un factor insignificante para la renovación de contratos, la promoción profesional o ajustes salariales dentro de la universidad. En este sentido, debería ponderarse al alza los méritos relacionados con la docencia en la carrera profesional para así realmente dotar del valor que se merece la docencia universitaria en nuestra sociedad.

La incoherente asignación de docencia

Otro fenómeno que se relaciona con la baja o nula formación docente del profesorado principiante es el relacionado con la docencia asignada, ya que no siempre se realiza con cierta coherencia.

Es sabido que el sistema de asignación de docencia suele regirse por los reglamentos internos de cada departamento, y coincide en la mayoría de casos en una jerarquía que combina la antigüedad y la categoría. En virtud de esta prelación, los profesores principiantes ocupan los últimos lugares, de forma que la elección de asignaturas se convierte en la práctica en una asignación.

Aunque lo recomendable es que el profesor principiante comenzase su carrera docente en asignaturas de carácter práctico, y que progresivamente se fuera incorporando a asignaturas troncales u obligatorias, la realidad es que no hay ninguna garantía para

que esto suceda (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010, p. 22). Así, es muy usual que al profesor principiante se le asignen materias que no son del ámbito de su investigación. Al carecer de experiencia, éste debería dedicar gran parte de su tiempo al estudio de la materia que debe enseñar, así como a la elaboración o actualización de nuevo material para conseguir que los conocimientos sean útiles para los estudiantes. Sin embargo, como consecuencia de todo lo anterior, probablemente esto no suceda y se limite a dictar lo leído en algún manual disponible, empeorando sin duda la calidad de la educación

El mentorazgo como solución y su tímida implantación normativa

La formación inicial de los profesores debería proporcionar las herramientas necesarias para aprender a enseñar desde una posición crítica, reflexiva y constructiva, y sobre todo sin necesidad de esperar a su inserción para adquirir las competencias docentes básicas. Este proceso debería institucionalizarse en una red de apoyo integral en la que se adquieran dichas competencias didácticas, destacándose al respecto la figura del mentor.

La tarea que se le asigna al mentor es la de asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante. Entre sus virtudes se encontraría ser un profesor con experiencia docente, con habilidad en la gestión de clase, disciplina, comunicación con los compañeros, con conocimiento del contenido, con iniciativa para planificar y organizar, con cualidades personales (flexibilidad, paciencia, sensibilidad, empatía), etc. (Borko, 1986, pp. 45-66). No obstante, el componente crucial es disponer de la habilidad para trabajar juntos, basada en la confianza mutua, el respeto y la creencia de que cada uno es capaz de perfeccionarse de forma competente (Flores, 2006).

A este respecto, como se ha venido destacando hasta ahora, en la normativa relativa a los profesores principiantes no se recogía ninguna previsión de red formativa ni mentorazgo, situación que cambia en el 2015.

Así, en el Estatuto del Personal Investigador en Formación, regulado por el Real Decreto 63/2006, de 27 de enero, no aparece ninguna referencia a la formación del profesorado principiante, sino que se explica que la obligación de éste es el desarrollo de su investigación que culmine con la tesis doctoral. Precisamente, en consonancia con las funciones que prevé la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, la Ley 14/2011, de 1 de junio. Así, en su art. 21 se establece que *el contrato predoctoral, modalidad contractual bajo la cual se contrata a los profesores principiantes, tendrá por objeto la realización de tareas de investigación*. Se deduce de ello que el marco legal no está pensando que los jóvenes predoctorales hagan algo más que investigar para su tesis y obtener así el título de doctor.

No obstante, es cierto que el Estatuto del Personal Investigador en Formación incluye una previsión en términos potestativos: *podrá colaborar en tareas docentes, dentro de los límites que se establezcan en la correspondiente convocatoria, sin que en ningún caso pueda desvirtuarse la finalidad investigadora y formativa de las becas*. En todo

caso, no se le podrá atribuir obligaciones docentes superiores a 60 horas anuales. (artículo 7.c). Como se desprende, la norma se remite a lo que se prevea por las distintas convocatorias de ayudas que financien los contratos predoctorales. Pero en todo caso, no lo establece como una obligación, sino como una opción del convocante.

Por ello, es necesario acudir a la Orden del Ministerio de Educación que establece las bases para el conjunto de convocatorias al respecto, la Orden 1619/2013, de 4 de septiembre. En esta norma no se recoge ninguna previsión en cuanto a la formación docente. Si bien, en su artículo 23, en relación a los criterios de valoración de las solicitudes, se prevé que “la capacidad de formación doctoral” del director de tesis sea valorada hasta un máximo de 1 punto de un total de 10. Para ello se concreta que se deberá atender a la actividad docente en programas de doctorado, al número de tesis dirigidas o que dirige, y “a las actividades de liderazgo, gestión y/o evaluación de unidades docentes, de grupos de investigación o de unidades académicas universitarias”. Es importante este extremo porque al menos se valora que el director de tesis tenga capacidades formativas. Sin embargo, lo cierto es que la capacidad investigadora del director y del grupo en el que se integra constituyen los criterios más decisivos, pues valen 2,5 puntos. También resulta criticable que no se refiera a la formación docente, sino a la mera “formación doctoral”, sin referirse a ninguna de las características que un mentor debería reunir.

En todo caso, y en la medida que en la Orden referida no encontramos ninguna previsión en cuanto a formación docente, no queda otra vía que acudir a las diferentes convocatorias. Es de advertir, no obstante, que en tanto en cuanto podemos encontrar ayudas convocadas por la mayoría de Universidades españolas, así como Comunidades Autónomas, e incluso otras entidades públicas o privadas, me ceñiré a la convocatoria nacional, conocida como FPU: Formación del Profesorado Universitario. La razón de ello es que es la más importante en términos cuantitativos, ya que el número de ayudas concedidas por año supera los 850, y en términos cualitativos, por cuanto el resto de convocatorias tienden a emular lo previsto en esta.

Como se verá, hay una evolución progresiva en interés de la formación docente en estas convocatorias. Así, empezando por la del año 2011, en virtud de la Orden EDU/61/2011, de 20 de enero, se prevé en su artículo 9, que entre las obligaciones de los profesores principiantes está:

- *Colaborar con fines formativos hasta un máximo de 60 horas anuales en las tareas docentes de un departamento de la universidad en la que se encuentre adscrito*
- *previo acuerdo entre el director de la tesis doctoral y el departamento implicado*
- *sin que in ningún caso pueda desvirtuarse la finalidad investigadora y formativa de las ayudas.*

Además, en el artículo 10, en relación a las obligaciones de los directores de tesis, se recoge que *tendrá la responsabilidad general de coordinación y orientación, tanto académica como investigadora, y velar por el desarrollo adecuado del programa de formación.*

Como se observa, la convocatoria equipara erróneamente la mera colaboración en tareas docentes con la formación docente del doctorando, y lo supedita a la finalidad investigadora. Esto implicaba que en la práctica el joven doctorando, desde el primer año de ayuda, tenía la obligación (pues la posibilidad se ha convertido en deber) de dar hasta 60 horas anuales de docencia, sin ninguna otra previsión al respecto, más allá de cuestiones formales o de retórica normativa. Esta misma situación se volvió a dar en la convocatoria que le siguió, a saber, la correspondiente a la Resolución de 25 de abril de 2012, del mismo órgano.

En los siguientes años, en la convocatoria correspondiente a la Resolución de 18 de noviembre de 2013, y la correspondiente a la Resolución de 26 de diciembre de 2014, de la Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, hubo una nueva redacción de tal obligación en el artículo 42:

- Participar en tareas docentes y de formación del profesorado universitario
- hasta un máximo de 120 horas repartidas entre los tres últimos años de contrato con un mínimo de 30 horas anuales y un máximo de 60.
- se realizarán en el departamento de la Universidad que gestione el programa de doctorado en el que se encuentre matriculado
- previo acuerdo entre el director de la tesis doctoral y el departamento implicado
- sin que en ningún caso pueda desvirtuarse la finalidad investigadora y formativa de las ayudas.

Así, vuelven a confundirse aún más los términos y se habla de “participar en tareas docentes y de formación del profesorado universitario” para referirse sin más a la impartición de docencia, como se aclara en el nuevo inciso que le acompaña donde introduce por primera vez el mínimo de 30 horas al año, sin que pueda impartirse docencia durante el primer año de contrato. Como se ve, sigue sin aparecer ninguna referencia a la formación docente del profesorado principiante, si bien es verdad que al menos durante el primer año se les impide impartir docencia.

Ahora bien, en las convocatorias que le siguieron, la del año 2015 y 2016, Resolución de 19 de noviembre de 2015 y Resolución de 22 de diciembre de 2016 de la Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades respectivamente, el Ministerio de Educación se percató de la desatención total de la formación docente de los jóvenes profesores principiantes y la confusión de términos empleados hasta el momento y decidió, al menor de forma teórica, enmendarse con estas palabras:

Como consecuencia del seguimiento científico-técnico de la ejecución de las ayudas de convocatorias anteriores, se ha considerado imprescindible hacer un especial énfasis en que junto con la formación investigadora, que debe culminar con la presentación de la tesis, debe completarse en paralelo una adecuada formación docente para cumplir el objeto de la ayuda que es la “formación de profesorado universitario

Esta declaración de intenciones se materializó en una nueva redacción más clara que recoge un nuevo artículo 41 relativo exclusivamente a la “formación en competencias docentes en el ámbito universitario”:

- El beneficiario deberá adquirir la formación docente que facilite su inserción como personal docente e investigador en el sistema universitario español.
- Esta formación se orientará a la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos subyacentes a las competencias docentes, y se dirigirá, en conjunto, a completar las habilidades necesarias para el ejercicio de la docencia en el ámbito científico de la tesis que desarrolle.
- La formación docente se iniciará con carácter obligatorio a partir del segundo año de la ayuda, y se prolongará hasta la finalización de la misma, y de ningún modo en la primera anualidad o sin haber recibido la formación necesaria.
- Se realizará en titulaciones de Grado, sin que en ningún caso pueda ser responsable o coordinador de una asignatura, ni formar parte de tribunales o firmar actas.
- Se realizará bajo la tutela y apoyo de uno o varios profesores del departamento
- (además de lo ya establecido en las convocatorias anteriores)

Asimismo, en el artículo 44, sobre obligaciones de los centros de adscripción, se incluye que deben

- *proporcionar a los beneficiarios de las ayudas la formación docente obligatoria.*

Por último, en el artículo 49, referido a la “evaluación de la actividad formativa predoctoral y docente universitario” se señala que el informe de evaluación de la formación docente contendrá una valoración en la que conste

- el proceso de enseñanza y aprendizaje, planificación didáctica, estrategia metodológica, recursos educativos, habilidades comunicativas y de relación interpersonal o, en su caso, las determinadas en el programa de formación establecido por la universidad.

Pues bien, como se observa, por primera vez una convocatoria presta especial atención a las competencias docentes del profesorado principiante, poniendo de relieve las habilidades necesarias para el ejercicio de la docencia. Sin embargo, no aprovecha la ocasión para establecer un sistema de formación docente, sino que parece dejarlo al arbitrio de cada universidad o departamento. Parece, sin embargo, apuntarse hacia un sistema de mentorazgo, pero no necesariamente con el director y tutor de la tesis doctoral, sino “bajo la tutela y apoyo de uno o varios profesores del departamento”. En la práctica esto se ha traducido en que las Universidades lo han interpretado en una docencia compartida con otro profesor del departamento, con el que pueda haber o no algún tipo de relación anterior.

Sin embargo, cualquier atisbo de mejoría parece no consolidarse, ya que la prohibición de impartir docencia sin haber recibido la formación necesaria, que apareció por primera vez en el año 2015, desapareció en la convocatoria del año 2016 (la única diferencia).

En esta línea, si nos fijamos en el Informe sobre la “Certificación de Formación en Competencias Docentes”, que debería constituirse como el mecanismo de control que el profesor principiante está adquiriendo las competencias docentes necesarias, observamos que de nuevo hay una confusión entre formación docente y docencia, presumiéndose que el profesor se forma sin más en su ejercicio.

CERTIFICA QUE:

el beneficiario/a al que se refiere este documento ha realizado, en el Departamento que figura sobre estas líneas, la formación en competencias docentes que se desglosa a continuación, ajustándose a los requisitos de la convocatoria correspondiente a su ayuda para la Formación de Profesorado Universitario incluida en el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad.

Prácticas docentes realizadas durante la presente anualidad

Número total de horas realizadas durante el periodo de la ayuda al que se refiere el certificado:

Equivalencia en número de créditos:

Asignatura y/o contenidos:

O lo que es peor, el mecanismo de seguimiento y control se limita a establecer un listado de competencias que el director de tesis se limita a certificar

Competencias del Docente Universitario

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas
- Tener un buen manejo de las nuevas tecnologías
- Diseñar metodología y organizar actividades
- Comunicarse-relacionarse con los alumnos
- Tutorizar
- Evaluar
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Referencia: Zabala, M. A. (2003) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional, Madrid: Narcea.

Conclusión

En resumen, todavía no existe un auténtico sistema de formación en tareas docentes proyectado al profesor principiante. En su lugar, se ha establecido de forma confusa un procedimiento administrativo a efectos formales para intentar solventar este problema.

Sin embargo, las consecuencias negativas siguen reproduciéndose con el consiguiente menoscabo para la calidad de la enseñanza universitaria.

Así, sigue sin haber una formación reglada, ni siquiera se ha establecido de forma clara una formación de la mano de un mentor acompañante cuyas capacidades hayan sido previamente evaluadas. Tampoco se ha solventado la falta de incentivos a favor de la formación docente, piénsese, por ejemplo, que en las respectivas convocatorias de estancias o traslados a otros centros internacionales solo se atiende a los éxitos de investigación. Y, por último, la posición del profesorado principiante no se encuentra amparada dentro de la jerarquía funcional universitaria, sino que sigue constituyendo el último y más débil eslabón.

Por ello, consideramos que la situación actual lejos de suponer un avance constituye un empeoramiento, ya que ahora, a pesar de ser conscientes, se ha preferido por no solventar realmente la problemática en torno a la formación docente del profesor principiante, y en su lugar se ha optado por una burocratización formal del asunto.

Referencias

- Borko, H. (1986). Clinical Teacher Education: The Induction Years. In J. A. E. Hofman, S. (Ed.), *Reality and reform in clinical teacher education*, pp. 45-66. New York: Random House.
- Flores, M. A. (2006). Induction and mentoring. Policy and practise. In J. R. Dangel (Ed.), *Research on teacher induction. Teacher education yearbook XIV*, 37(66). Toronto: Rowan and Littlefield Publishers.
- Fondón, I., Madero, M. J., y Sarmiento, A., (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), 21-28.
- Mayor Ruiz, C. (2009). Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 61-77.
- Noguera, N. (2001). La formación pedagógica del profesorado universitario, *Bordón*, 53, 269-277.
- Rodríguez López, J. M., y González-Piñero Doblas, L. (2002). Formación inicial de profesores principiantes de la Universidad de Huelva. *Aprendiendo a enseñar en la universidad Jornada de Formación de Profesores Noveles Universitarios*, 13-28.

Rafael Moll Noguera. Licenciando en Derecho y en Ciencias Políticas y de la Administración (2014), premio extraordinario en ambas titulaciones. Máster en Derecho de la Empresa y Asesoramiento Laboral (2015) y Máster en Democracia y Ética (2016). Actualmente, personal Docente e Investigador estatal para la Universidad de Valencia, en la que desarrolla la tesis doctoral en el ámbito de la ciencia jurídica-laboral.
