



Los aprendizajes derivados de la participación en un plan de formación de profesorado universitario novel

The learning derived from participation in a training plan for new university teaching staff

Mercedes Luque-Vílchez
Universidad de Burgos
mlvilches@ubu.es

RESUMEN.

En este artículo se muestran los aprendizajes derivados de la formación recibida en el plan de formación de profesorado novel de la Universidad de Burgos, respondiendo así a llamamientos hechos en literatura previa (por ejemplo, Bozu & Imbernón-Muñoz, 2016) señalando la necesidad de investigación centrada en el “aprendizaje” del profesorado novel. Para ello, se llevó a cabo un análisis cualitativo basado en la experiencia de aprendizaje de un profesor novel participante en dicha formación. Dicho análisis reveló, contrariamente a lo que cabría esperar, que los aprendizajes que resultan más significantes dentro de dicha formación son aquellos incluidos dentro del programa de un modo menos formal (aprendizajes derivados de la supervisión del profesor mentor y de la realización de un proyecto docente final).

PALABRAS CLAVE.

Profesorado universitario; profesorado novel; formación inicial; aprendizaje.

ABSTRACT.

This article reveals the learning derived from the training received in the training plan of new teachers of the University of Burgos, responding to calls made in previous literature (for example, Bozu & Imbernón-Muñoz, 2016) pointing out the need for more research focus on the "learning" of new teachers. For this, a qualitative analysis was carried out based on the learning experience of a novice teacher participating in this training. This analysis revealed, contrary to what might be expected, that the most meaningful learning within this training are those less formally established within the training program (learning derived from the supervision of the mentor teacher and the completion of a teaching project final).

KEY WORDS.

University teaching staff, initial training, learning.

1. Introducción.

El profesorado tiene un papel determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que es la pieza fundamental que ejerce de mediadora entre el currículum establecido por la Ley y los estudiantes. La evolución de la función docente y sus crisis han estado presentes prácticamente a lo largo de todo el siglo pasado, y más aún en las últimas décadas, cuando han aparecido múltiples voces que han cuestionado la función tradicional del profesorado, a la par que se han aportado alternativas en sus funciones y en las nuevas competencias a





desarrollar. Como consecuencia de ello, la sociedad actual está exigiendo, con cada vez más insistencia, un modelo de profesorado universitario que aparte de investigar, cuente con una formación pedagógica que le permita impartir una docencia de calidad (Benito, 2014; Marchesi, 2004). En este contexto, desde las instituciones gubernamentales se está reconociendo la necesidad de integración de las preocupaciones de la sociedad en sus estrategias, lo cual se ha visto reflejado en algunos de los principios por los que se rige el Espacio Europeo de Educación Superior: competitividad y calidad (Comisión Europea, 2013).

Una muestra de este competitivo panorama al que se enfrentan las universidades son los diversos rankings existentes, tanto nacionales como internacionales, en los que éstas aparecen representadas (Buela-Casal, Bermúdez Sánchez, Sierra Freire, Quevedo-Blasco y Guillén-Riquelme, 2014). En este sentido, como afirman Buela-Casal et al (2014, p.157): “En el contexto actual, marcado por la crisis económica y por la reforma educativa producida por la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las universidades deben ser cada vez más competitivas y por ello, el disponer de herramientas para la evaluación de la productividad de las universidades resulta imprescindible”.

En relación a ello, son diversos los estudios que estudios académicos los que han señalado cómo la formación del profesorado es fundamental para poder promover una educación de calidad (Darling-Hammond, 2012; Marcelo-García, 2009, entre otros) como la que se promueve desde el EEES.

Sin embargo, la no disponibilidad de profesorado “competente” para dar respuesta a retos (Esteve, 2006) tan importantes como los que hemos comentados que se promueven desde la Comisión Europea es una cuestión relevante. Para hacer frente a estos desafíos, resulta necesario estudiar cómo es el desarrollo inicial de la identidad profesional docente (Bolívar, 2006). Todo lo comentado hasta ahora, manifiesta la necesidad de una ruptura con los modelos de profesorado universitario tradicional. El profesorado universitario de hoy tiene que ser capaz de enseñar a aprender al alumno, favorecer la autonomía de su aprendizaje, potenciar sus habilidades cognitivas superiores, enseñarle a pensar, a ser competente (Benito, 2014; Monereo, 2001). En otras palabras, debe tener como meta que sus alumnos sean aprendices permanentes en su vida (Marcelo-García, 2009).

Este reto resulta especialmente difícil, cuando estamos ante el caso de profesorado universitario novel, el cual además de todas las dificultades anteriormente señaladas se enfrenta a las inseguridades y miedos que supone la incorporación en la docencia universitaria (Benito, 2014; Sharp, 2006; Yot Domínguez y Mayor-Ruiz, 2012; Marcelo-García 2009; entre otros). Para poder hacer frente a este reto, se recomienda que el profesorado universitario novel desarrolle un proceso de aprendizaje de la mano de un profesorado/a experto (Benito, 2014; Sánchez y Mayor-Ruiz, 2006), el llamado mentor del profesorado novel. Existen diversas caracterizaciones de la figura del mentor/a. La descripción recogida en Sánchez y Mayor-Ruiz (2006), parece una buena aproximación a esta figura:





“Se trata de un profesorado con experiencia que asiste al nuevo docente y que le ayuda a comprender la cultura de la institución en la que se desenvuelve. Una persona que guía, aconseja y apoya a otras que no poseen experiencia, con el propósito de que progrese en su carrera. Se confía en los mentores porque ellos recorrieron el camino con anterioridad, interpretan señales desconocidas, advierten de posibles peligros y señalan satisfacciones no esperadas” (Sánchez y Mayor-Ruiz, 2006, p. 929).

Tomando en cuenta esta consideración, el Instituto de Innovación Educativa de la Universidad de Burgos cuenta con un programa de formación adaptado a estas necesidades (Benito, 2014): PLAN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL (PFPN en adelante) desde el curso académico 2009/2010, lo cual supuso una mayor especialización dentro de las actividades formativas que ya ofrecía el IFIE desde sus inicios (en el curso académico 1998/99 se puso en marcha el IFIE). El PFPN de la Universidad de Burgos tiene una duración de dos años y en él pueden participar profesorado universitario que tiene como máximo 5 años de experiencia docente universitaria (o becarios con tareas de apoyo docentes asignadas), el cual irá acompañado a lo largo de todo el proceso de formación por su mentor. Este trabajo presenta los principales pilares en los que se basa el PFPN de la Universidad de Burgos y cómo cada uno de ellos, pueden contribuir al aprendizaje del profesorado novel, señalando además posibles mejoras del mismo. En este sentido, este trabajo contribuye al desarrollo de la literatura existente en dicha área de dos formas:

1. Si bien cada día son más numerosas las investigaciones realizadas en torno al rol del profesorado novel y su formación (Benito, 2014; Marcelo García 2009; Martín-Gutiérrez, Jiménez, y Ruiz, 2014; Sánchez y Mayor-Ruiz, 2006; Sharp, 2006; Valcárcel, 2004; Yot Domínguez y Mayor-Ruiz Ruiz, 2012; entre otros), son limitadas las que se enfocan en el estudio del aprendizaje¹ derivado de dicha formación (Bozu & Imbernón-Muñoz, 2016).
2. Por otro lado, y de forma más general, este trabajo contribuye al desarrollo a la literatura relacionada con la formación del profesorado novel universitario, la cual parece ha sido señalada en investigaciones previas (Bozu & Imbernón-Muñoz, 2016) como escasa en relación a la existente sobre dicho tema en otros niveles educativos.

El resto del trabajo adopta la siguiente estructura. En la segunda sección se describe la metodología usada en este trabajo. En la tercera sección se presenta un análisis del proceso de formación y mentoría dirigido al profesorado novel de la Universidad de Burgos. Por último, en la cuarta sección se discuten dichos resultados, y se ofrecen algunas consideraciones y conclusiones finales.





2. Metodología de investigación.

La forma en que se lleva a cabo una investigación es un elemento esencial en cualquier trabajo de investigación (Pérez Serrano, 2011). El método de investigación seguido en este estudio se puede dividir en tres partes: el caso de estudio en el que se basa dicha investigación, el proceso de recogida de datos y el enfoque de análisis que se ha seguido.

2.1. El caso.

Este estudio toma de base la descripción la experiencia vivida por una profesor novel de la Universidad de Burgos durante su participación en el PFPN, y analiza cómo dicha experiencia puede contribuir al “aprendizaje” que hace posible el desarrollo de la identidad docente del profesorado novel.

El caso es el de un profesor novel, menor de 30 años, perteneciente al área de “Contabilidad y Finanzas” del Departamento de Economía y Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Burgos. El mentor, es catedrático y pertenece a la misma área de dicha facultad; y cuenta con más de 20 años de experiencia como docente.

2.2. Recogida de datos.

La fase de recopilación de datos para el estudio comenzó en octubre 2014 y finalizó en octubre de 2016. Dicha recopilación de datos se compone de dos elementos principales:

Por un lado, se recopilaron los informes elaborados anualmente en las reuniones del profesor novel con su mentor y las notas generadas de las reuniones semanales mantenidas con el mismo. Además, se recopilaron notas que reflejaron las ideas generadas en los diferentes cursos y seminarios a los que el profesor novel asistió a lo largo del proceso de formación.

Por otro lado, se recopilaron todos los documentos relativos a normativa a nivel nacional, autonómico y de Universidad que deben tenerse en cuenta para poder analizar los tres pilares (formación, asistencia de un mentor y elaboración de un proyecto docente) en los que se pueden resumir el proceso de formación y mentoría dirigido a profesorado novel de la Universidad de Burgos.

2.3. Enfoque de análisis: un estudio cualitativo.

Un análisis cualitativo permitió examinar los distintos informes y notas generadas y así poder analizarlos aprendizajes más significativos en el proceso de desarrollo del profesorado novel.

En concreto, este estudio se podría incluir dentro de la corriente de investigación cualitativa de carácter etnográfico (Berg y Lune, 2012; González y Hernández, 2003). A través de la aplicación de dicha técnica es posible entender los actos que desarrollan los individuos en relación al contexto que les rodea (González y Hernández, 2003). En el presente estudio la persona que vive la experiencia y el investigador coinciden en una misma persona: el investigador forma parte de la investigación (Berg y Lune, 2012). Si bien es cierto que se puede pensar que una investigación de este tipo puede estar sesgada por el investigador, un criterio de rigor importante que esta investigación presenta es la





experiencia analizada ha sido seguida por otro participante (González y Hernández, 2003) clave el desarrollo de esta experiencia: el profesor mentor.

3. Resultados.

En esta sección se presentan los resultados derivados del análisis del proceso de formación y mentoría dirigido al profesorado novel de la Universidad de Burgos. Para poder analizar dicho proceso, en primer lugar, se señalan cuáles son los objetivos de dicho programa:

Tabla 1. Objetivos Plan de Formación Profesorado Novel.

1. Iniciar al Profesorado Novel en las actividades de la actividad universitaria.
2. Dar formación al Profesorado Novel en el marco de la actividad académica, de forma que conozca mejor el contexto legislativo, los servicios de la Institución, y los procesos de evaluación de la actividad académica del profesorado.
3. Desarrollar un pensamiento reflexivo en el desarrollo de su práctica docente.
4. Planificar y aplicar las metodologías y la evaluación de una forma eficiente y coherente.
5. Profundizar en los recursos didácticos de las disciplinas. Estimular las actividades de innovación docente del profesorado.
6. Apoyar al profesorado novel en los inicios de su tarea investigadora.
7. Promocionar la seguridad y la salud del profesorado novel y formar en valores de sostenibilidad.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Universidad de Burgos (2016c).

A continuación, se ofrece una panorámica de cuáles son los pilares básicos con los que cuenta el profesorado novel para poder alcanzar dichos objetivos, según la experiencia de participación en el PFPN analizada en este trabajo.

3.1. Cursos de formación.

La formación que recibe el profesorado novel consiste en diversos cursos de formación propuestos por el Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE) de la Universidad de Burgos. Las acciones formativas son propuestas por el IFIE en base a las necesidades de dicho profesorado novel, a los cuales se les invita de forma continua a proponer nuevos cursos. Además, el IFIE posibilita la convalidación de cursos realizados por el profesorado anteriormente (tanto en la Universidad de Burgos como en otras universidades), siempre que se hallan realizado recientemente. La duración de la formación del PFPN será de 75



horas de formación distribuidas en dos cursos académicos. Para la superación de cada una de las actividades de formación, el profesorado novel necesitar asistir al menos al 80% de las horas de duración de cada una de ellas.

La experiencia de participación el PFPN analizada puso de manifiesto que el contenido de esta formación es variado y extenso, siendo las temáticas de los cursos las siguientes: formación sobre metodología educativa, formación en competencias tecnológicas (por ejemplo, en las conocidas TIC) y lingüísticas, formación sobre el funcionamiento del servicio de empleo y prácticas de la Universidad de Burgos (UBUEMPLA), entre otras.

Dicha formación ayuda al participante en el PFPN sentar unas bases que resultan fundamentales dentro del aprendizaje necesario para el desarrollo de los objetivos señalados en la tabla 1, ayudando a la vez a controlar los miedos e inseguridades (Mayor-Ruiz, 2009) de la primera etapa como docente.

3.2. Asistencia por parte de un mentor.

Cada profesorado novel tiene asignado un profesorado mentor. Para asegurar que el mentor pueda asesorar adecuadamente el profesorado novel, dicho mentor necesita reunir los siguientes requisitos (Universidad de Burgos, 2016c): "(i) Ser profesorado a tiempo completo, con al menos 10 años de experiencia docente y vinculación permanente a la UBU; (ii) Pertenecer a un Grupo de Innovación Docente; (iii) Haber obtenido calificación destacada (B) o muy destacada (A) de su actividad docente como profesorado experimentado en el marco del Docentia".

El profesorado mentor desarrolla un apoyo clave para el profesorado novel en su incorporación al trabajo en la Universidad: acercamiento a la dinámica de la Universidad y el Departamento, primeras experiencias docentes e investigadoras, además de ser una pieza clave en el asesoramiento de su formación.

La experiencia de participación el PFPN analizada reveló que uno de los puntos más importantes de apoyo por parte del mentor puede ser que éste acompañe al profesorado novel en sus primeras clases. De esta forma el profesorado mentor puede comentarle tantos los puntos positivos como negativos de las intervenciones docentes, haciendo posible que el profesorado novel reflexione y desarrolle un pensamiento crítico hacia su intervención (Hobson, Ashby, Malderez, y Tomlinson, 2009). Este acompañamiento también supone para el profesorado novel una cierta seguridad a la hora de impartir sus primeras clases, pues si se presenta cualquier dificultad podrá ser ayudado por su mentor. Para poder facilitar este tipo de actuaciones se recomienda en la literatura previa (por ejemplo; Sánchez y Mayor-Ruiz, 2006) en ofrecer al profesorado novel un mentor que imparta la misma asignatura que el mentorizado, o que al menos pertenezca al mismo Departamento, para que pueda orientar correctamente las tareas docentes y que, de este modo, esta experiencia se convierta en una formación didáctica realmente enriquecedora.

Resulta interesante destacar que la experiencia analizada de participación en el PFPN, reveló que el proceso de aprendizaje no sólo fluye en la dirección mentor-mentorizado, sino que también puede ir en la dirección mentorizado-mentor, ofreciendo al profesorado mentor la posibilidad de analizar su propia enseñanza, constituyéndose así un verdadero "ciclo de mejora bidireccional" (Martín-Gutiérrez, Jiménez y Ruiz, 2014; Sánchez y Mayor-Ruiz, 2006).





3.3. Elaboración de un proyecto docente.

El Plan de Formación Inicial del Profesorado Novel permite obtener el Certificado de Formación Inicial en Enseñanza Universitaria (CFIDUN). Para obtener este certificado, el profesorado novel debe además de realizar las 75 horas de la formación señalada en el apartado 3.1, preparar un Proyecto de Docente que será evaluado por dos miembros (de forma independiente) de una comisión designada para tal fin.

Dicho proyecto plasmará el contenido de la formación recibida en algunas de las materias que imparta el profesorado novel, además de nociones básicas sobre aspectos docentes generales como el Plan Estratégico de la UBU, su Modelo Educativo y contexto en el que dichas iniciativas son llevadas a cabo (Universidad de Burgos, 2016a, 2016b); y sobre aspectos específicos de la titulación, como por ejemplo, el papel de la guía docente y los detalles sobre los procesos de enseñanza y/o aprendizaje dentro de un proyecto docente, y la relación entre la formación recibida, las experiencias de innovación docente realizadas y su aplicación al proyecto docente.

Llevar a cabo un proyecto de tal envergadura no resulta fácil para alguien que se enfrenta por primera vez a algo similar. Siendo consciente de ello, el IFIE empezó a impartir en 2015 el curso denominado “Guía para la elaborar un proyecto docente”. Este curso tiene el objetivo de favorecer la preparación de dicho proyecto a través de una acción formativa, que combina una parte presencial y otra online.

En concreto, esta formación constaba de cinco bloques de trabajo, tal y como indica la siguiente tabla:

Tabla 2. Bloques de trabajo “Guía para la elaborar un proyecto docente”.

1. Plan Estratégico de la UBU: Modelo Educativo.
2. Contextualización del Proyecto Docente en la UBU: contexto histórico y actual (autonómico, nacional e internacional).
3. Papel de la Guía Docente en el Proyecto Docente y aplicación a la asignatura elegida.
4. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y su relación con las Habilidades Básicas en relación a la titulación y a la asignatura elegida.
5. Relación entre la Formación recibida, las experiencias de Innovación Docente y su aplicación al proyecto docente

Fuente: elaboración propia a partir de IFIE (2015).

La experiencia de participación el PFPN analizada reveló que el trabajo de estos diferentes bloques resulta fundamental para afrontar con relativa seguridad la elaboración de un proyecto de estas características. Dicha formación no deja de ser más que una pequeña orientación para la elaboración del proyecto, y es el profesorado novel el que de manera





autónoma tendrá descubrir mediante un largo proceso de reflexión, cómo los anteriores bloques pueden ser llevados a su contexto docente concreto (centro, titulación, asignatura). La experiencia de formación analizada confirma previos trabajos como Zabalza (2002) en los que se sugiere que si dicho proceso de reflexión se hace con verdadera profundidad podría llegar a ser muy enriquecedor, llegando a ayudar a mejorar tareas fundamentales del docente como, por ejemplo, la enseñanza; convirtiéndose así en una verdadera experiencia de aprendizaje para el profesorado novel.

4. Conclusiones.

Este trabajo ha analizado cuáles pueden ser los aprendizajes más significativos que resultan de la formación recibida en un programa de formación de profesorado novel universitario y cómo dichos aprendizajes pueden ayudar al proceso de construcción de la identidad docente del profesorado novel. Cabe destacar que, a pesar de que la parte que se considera como fundamental por el IFIE dentro de dicho proceso de formación son los cursos de formación (cursar 75 h de cursos de formación impartidos por el IFIE), resulta no ser la que genera un aprendizaje más significativo. En este sentido, contrariamente a lo que cabría esperar, los aprendizajes que resultan más significativos dentro de dicha formación son aquellos menos formalmente establecidos dentro de dicho programa de formación. Dichos aprendizajes son los siguientes:

1. Aprendizajes derivados de la supervisión del mentor: por un lado, el profesorado mentor comenta las intervenciones docentes, haciendo posible que el profesorado novel realice una autocrítica de su intervención, y, por otro lado, el desarrollo de un “ciclo de mejora bidireccional” del aprendizaje entre profesorado el mentor y el mentorizado.
2. Aprendizajes derivados de la realización de un proyecto docente final, el cual su correcta realización supone un profundo proceso de reflexión que resulta muy enriquecedor para que tanto el profesorado novel como el mentor, pueda mejorar su labor docente.

Tal y como está concebido el PFPN, críticamente se puede decir que domina en una formación del profesorado novel construida sobre el eje central de los cursos de formación. Todos los demás componentes formativos (asistencia por parte del mentor y elaboración del proyecto docente) han quedado más diluidos. Es por ello, que entre los retos más acuciantes que se plantean está el de fomentar más el rol de estos dos últimos tipos de aprendizajes (muy en línea con el objetivo 3 señalado en la tabla 1), y para ello resulta fundamental que se valore en mayor medida la figura del mentor dentro del programa de formación. En la actualidad la participación de un mentor en este tipo de programas sólo supone una reducción de 0.5 créditos en su actividad docente (Universidad de Burgos, 2016c), evidenciando esta insignificante valoración de la labor de mentoría, la falta de importancia atribuida a dicha figura.



En definitiva, este trabajo ofrece nuevas evidencias sobre los tipos de aprendizaje derivados de la formación recibida en dichos programas, respondiendo así a llamamientos hechos en estudios previos, como Bozu & Imberón-Muñoz (2016), para una mayor investigación centrada en el “aprendizaje” del profesorado novel¹.

En relación a su implicación práctica, este estudio pone de manifiesto la necesidad de dar mayor relevancia a la formación del profesorado novel (por ejemplo, valorando más la labor del profesorado mentor) para poder así trabajar en línea con los principios de competitividad y calidad por los que se rige el Espacio Europeo de Educación Superior.

Finalmente, destacar que una posible limitación de este estudio estaría relacionada con que se enfoca en el PFPN de la Universidad de Burgos, lo cual no permite realizar una comparativa de aprendizajes a través del estudio de PFPN de diferentes universidades. Es por ello, que desde la presente investigación se hace un llamamiento a la realización de nuevas investigaciones sobre cómo los PFPN pueden contribuir al aprendizaje del profesorado novel. Dichas investigaciones podrían complementar esta investigación a través del análisis de cómo los diferentes contextos influyen a la implementación y desarrollo del este tipo de programas de formación.

Referencias bibliográficas.

- Benito, V. D. (2014). Formación inicial y permanente de los docentes universitarios. La experiencia de la Universidad de Burgos. *Historia y Comunicación Social*, (supl. número especial enero), 19, 653-666.
- Berg, B. y Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*, 8th International Edition, New Jersey: Pearson.
- Bozu, Z., y Herrera, P. J. C. (2009). El profesor universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docente. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 221-231.
- Bozu, Z., & Imberon-Muñoz, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 467-492.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R. y Guillén-Riquelme, A. (2014). Ranking 2012 de investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 26(2), 149-158.
- Comisión Europea (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. European Commission/EACEA/Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. John Wiley y Sons.
- González, J., y Hernández, Z. (2003). *Paradigmas Emergentes y Métodos de Investigación en el Campo de la Orientación* [Versión electrónica].
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.





- Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos (2015). *Guía para la elaborar un proyecto docente*.
- Marcelo-García, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 1-25.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Martín-Gutiérrez, Á., Jiménez, J. C., y Ruiz, C. M. (2014). La identidad profesional docente del profesor novel universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141-160.
- Mayor-Ruiz, C. (2009), "Nuevos retos para una Universidad en proceso de cambio: ¿Pueden ser los profesores principiantes los protagonistas?", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 61-77.
- Monereo, C. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó.
- Pérez Serrano, G. (2011). El conocimiento científico y sus carcomas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2), 19-43.
- Sánchez, M. y Mayor-Ruiz, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339; 932-946.
- Sharp, H. (2006). Examining the consequences of inadequate induction for beginning teachers. In *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*, Adelaide, 27-30.
- Universidad de Burgos (2016a). Plan Estratégico de la Universidad de Burgos. Recuperado de: <http://www.ubu.es/portal-de-transparencia/plan-estrategico>
- Universidad de Burgos (2016b). Modelo Educativo de la Universidad de Burgos. Recuperado de: http://www.ubu.es/sites/default/files/portal_page/files/modelo_educativo_ubu.pdf
- Universidad de Burgos (2016c). Plan de Formación del Profesorado Novel (PFPN). Recuperado de: <http://www.ubu.es/instituto-de-formacion-e-innovacion-educativa-ifie/informacion-general/reglamento-y-normativa-planes-formacion-profesoradoado/plan-de-formacion-del-profesoradoado-novel-pfppn>
- Valcárcel, M. (Coord) (2004): *La preparación del profesorado universitario para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Universidad de Córdoba
- Yot Domínguez, C. R., y Mayor-Ruiz Ruiz, C. M. (2012). Nuevas tendencias en el proceso de formación y mentoría de profesores universitarios noveles en su primer año de docencia. *Olhar de professor*, 15(2), 297-314.
- Zabalza, M. A. (2002). *¿Cómo elaboro el proyecto docente para mejorar mi enseñanza? Enfoque didáctico del Proyecto Docente. Módulo 1 del curso Elaboración del proyecto docente y mejora de la enseñanza*. Universidad de Granada.

¹ "La mayoría de los trabajos sobre el profesorado principiante se centran y destacan las dificultades de los profesorado es en el inicio de su carrera docente, como prueban múltiples investigaciones y estudios" (Bozu & Imbernón-Muñoz, 2016, p.472).

