

UN ESTUDIO SOBRE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LOS ESTUDIANTES DE DOCTORADO EN MATERIA DE ORIENTACIÓN

*UM ESTUDO SOBRE AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO NA PESQUISA
E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DOS ALUNOS DE DOUTORADO DURANTE A
ORIENTAÇÃO*

*A STUDY OF TRAINING NEEDS IN UNIVERSITY RESEARCH AND TEACHING
PRACTICE AMONG DOCTORATE STUDENTS DURING SUPERVISION*

David López Aguilar

Doutorando em Educação pela Universidad de La Laguna.

Manuel Delgado García

Doutorando em Educação pela Universidad de Huelva.

Juan Llanes Ordóñez

Doutorando em Educação pela Universitat de Barcelona.

Roberto Franchy Hernández

Doutorando em Educação pela Universidad de La Laguna.

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidad de La Laguna (ULL)

Laguna - Espanha

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universitat de Barcelona (UB)

Barcelona –Espanha

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidad de Huelva (UHU)

Huelva - Espanha

E-mails:

dlopez@ull.es

manuel.delgado@dedu.uhu.es

juanllanes@ub.edu

franchyr@gmail.com

Endereço:

Calle Rafael Fleytas, 19. 38430.

Icod de los Vinos. Santa Cruz de Tenerife.

Islas Canarias. España.

Resumen: El objetivo de este trabajo era analizar las necesidades de investigación y de formación docente que tenían los estudiantes de doctorado. Si se entiende que una de las salidas profesionales es la docencia universitaria, será necesario contribuir al desarrollo de habilidades y capacidades vinculadas a este ámbito profesional: la investigación y la docencia. A partir de una metodología mixta, se aplicó un cuestionario y entrevistas semiestructuradas a estudiantes de doctorado del territorio español, para analizar: necesidades de formación en docencia e investigación (1); necesidades de participación en trabajos de investigación (2); y ayudas y apoyos durante el proceso formativo (3). Los resultados principales revelan que los estudiantes adquieren competencias para la investigación, pero en menor grado para la docencia. Por tanto, se hace necesario establecer un modelo integral de formación del doctorando para prepararlo y capacitarlo en este tránsito y adecuarlo a su futuro desempeño profesional.

Palabras clave: Necesidades de formación. Desarrollo profesional. Doctorando.

Resumo: O objetivo deste trabalho foi analisar as necessidades de investigação e de formação docente que os estudantes de doutoramento manifestam. Se uma das saídas profissionais destes estudantes é a docência universitária, será necessário desenvolver competências respeitantes a este âmbito profissional: a docência e a investigação. Por meio de uma metodologia mista, foram aplicados questionários e entrevistas semiestruturadas a estudantes de doutorado no território espanhol para analisar: necessidades de formação em docência e investigação (1); necessidade de participação em projetos

de investigação (2); e ajudas e apoios necessários durante o período de formação (3). Os resultados principais revelam que os estudantes desenvolvem competências para a investigação e com menor ênfase na docência. Assim, torna-se necessário estabelecer um modelo integral de formação nos programas de doutoramento para preparar e adequar os estudantes para a transição para o seu futuro profissional.

Palavras-chave: Necessidades de formação. Desenvolvimento profissional. Doutorandos.

Abstract: The aim of this work was to analyze the research and teacher training needs shown by doctorate students. Given that one of the professional routes for these students is to become university professors, it will be necessary to develop competences for this professional environment, in the areas of teaching practice and research. Using a mixed methodology, questionnaires and semi-structured interviews were applied to doctorate students in Spain, in order to analyze: (1) training needs in teaching practice and research; (2) the need to participate in research projects; and (3) the help and support necessary during the training period (3). The main results reveal that the students developed competencies in research, with less emphasis on teaching practice. It is therefore necessary to establish an integral model of training in doctorate programs, in order to prepare and adapt the students for the transition to their future careers.

Keywords: Training needs. Professional development. Doctorate students.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un profundo proceso de cambio para las instituciones universitarias europeas que ha afectado la manera de entender e interpretar la formación superior. Esta realidad ha traído consigo la construcción de un nuevo escenario formativo que ha venido acompañado de la reestructuración y modificación de los planes de estudios universitarios, situando al estudiante como el principal promotor del aprendizaje, siendo el objetivo final y guía de la enseñanza la capacitación profesional del alumnado.

En este nuevo marco de enseñanza, los planes formativos de grado y de posgrado están marcados por cambios curriculares en los que se plantean nuevas fórmulas que dispongan a los estudiantes para el desempeño profesional. En este sentido, se hace necesario formar a un estudiantado con conocimientos específicos de una titulación determinada y que además sea capaz de adaptarse a las exigencias y demandas de una sociedad y un mercado laboral en continuo y constante cambio (ECHEVERRÍA, 2008). En este contexto, preocupa la formación de los doctorandos y se plantea la necesidad de diseñar un nuevo modelo de enseñanza que aporte habilidades y competencias necesarias para preparar a estos en la práctica docente e investigadora como principal salida profesional asociada a su formación (ÁLVAREZ, 2009).

EL DOCTORANDO, FIGURA CLAVE EN EL ENGRANAJE DE LA RENOVADA UNIVERSIDAD

La posesión del título de doctor otorga el pasaporte básico para emprender la trayectoria profesional en la universidad. La inmersión en este proceso formativo asegura al doctorando el contacto, en mayor o menor medida, con aquellas funciones que el profesional de la educación superior ha de desempeñar en su práctica diaria (investigar y enseñar), dos pilares fundamentales en los que tiene que ser formado para garantizar, en cierto modo, la transición, el acceso y la adaptación al desempeño profesional. Sin embargo, la realidad es que el doctorado y la propia institución universitaria se preocupan más por la capacitación investigadora que por el desarrollo de otras habilidades (FEIXAS, 2002; HERRERA et al., 2011; MAYOR, 2009; PAULO y MCKENZIE, 2006).

Algunos autores (BENEDITO, IMBERNÓN y FÉLEZ, 2001; BOZU y MANOLESCU, 2010; GUZMÁN, 2012; MAYOR, 2001; SÁNCHEZ y MAYOR, 2006) resaltan la

falta de concordancia entre la formación y la capacitación profesional del profesorado universitario con las exigencias que el contexto demanda a este colectivo. AUSTIN & MCDANIELS (2006) resaltan la importancia de insistir en la formación de los doctorandos mediante un trabajo procesual que permita a los estudiantes de esta etapa ir compatibilizando una serie de dominios imprescindibles en el momento de acceso al desempeño profesional. En este sentido, se trata de diseñar y planificar programas de doctorado vinculados a una formación que dote al estudiante de habilidades y capacidades para la comunicación (I), de competencias para la investigación (II) y de conocimientos específicos para la práctica docente (III). PERALES, CHIVA y SÁNCHEZ (2003), PERALES, SÁNCHEZ y CHIVA (2002), y TEJEDOR y JORNET (2008) señalan que los programas que formen a los futuros profesores universitarios deberían incluir objetivos como: a) mejorar la actuación docente; b) aumentar las posibilidades de permanencia de los profesores principiantes durante los años de inicio; c) promover el bienestar personal y profesional de los profesores noveles; d) satisfacer los requisitos formales relacionados con la iniciación y la certificación, y e) transmitir la cultura del sistema a los profesores principiantes.

Precisamente, en este trabajo se ha pretendido dar respuesta a un problema patente en las universidades del Estado español, y que tiene que ver con la falta de adquisición y desarrollo de competencias docentes e investigadoras a lo largo de la formación del doctorando como futuro profesional de la universidad. Por consiguiente, incidiendo en la preocupación expresada, este trabajo *analiza las necesidades de formación en investigación y en docencia que tienen los doctorandos a lo largo de su formación académico-profesional*. De manera específica, los objetivos planteados fueron:

1. Analizar la **formación docente** que están recibiendo los doctorandos en orientación.
2. Analizar la **formación investigadora** que están recibiendo los doctorandos en orientación.
3. Analizar las **ayudas y apoyos** que tienen los doctorandos en orientación.

MÉTODO

La identificación y análisis de las necesidades de los estudiantes de doctorado requiere un diagnóstico que permita profundizar en la realidad formativa que vive este colectivo en la coyuntura socioeconómica actual. Para lograr este objetivo, el trabajo ha fundamentado su acción en el uso de una

metodología mixta no experimental con carácter descriptivo-exploratorio mediante la aplicación de un cuestionario y una entrevista semiestructurada para la recogida de información.

PARTICIPANTES

La población la conforma el colectivo de estudiantes de doctorado de las distintas universidades del territorio nacional español. Para la selección de los participantes se llevó a cabo un muestreo de tipo intencional, mediante el cual se identificaron *estudiantes que, en el momento de la administración de las pruebas, se encontraban realizando estudios de doctorado en orientación*. Para acceder a esta muestra, se decidió establecer contactos personales con los miembros de la *Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación*, dado que se trataba de profesores universitarios de las distintas universidades españolas que dirigían tesis doctorales centradas en el ámbito de la orientación. A partir de los contactos establecidos, se construyó una base de datos con la siguiente información: nombre y apellidos, universidad y correo electrónico.

Finalmente, y partir de este procedimiento, se pudo contar con la colaboración de un total de 16 personas ($n=16$) distribuidas de la siguiente manera: 68,8% mujeres y 31,2% hombres, con un rango de edad situado entre los 25 y 37 años ($\bar{x}=27,44$; Moda=26 y $sd=5,85$). Y en cuanto a la distribución geográfica, las universidades representadas fueron: A Coruña ($n=1$), Barcelona ($n=2$), Complutense de Madrid ($n=2$), Huelva ($n=1$), La Laguna ($n=2$), Las Palmas de Gran Canaria ($n=1$), León ($n=1$), Salamanca ($n=2$), Sevilla ($n=2$), Vigo ($n=1$) y Zaragoza ($n=1$).

Con la finalidad de profundizar y ahondar en la realidad que viven los estudiantes de doctorado, se decidió completar el análisis con la realización de entrevistas semiestructuradas. Específicamente, para la participación en la entrevista se realizó un muestreo intencional y de casos tipo con aquellos estudiantes que cumplieran las condiciones previamente definidas. Este procedimiento se ajusta adecuadamente a trabajos de carácter exploratorio (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ-COELLO y BAPTISTA, 2006), permitiendo obtener una valoración desde la perspectiva de quienes experimentan una realidad determinada (SUÁREZ, 2005). Concretamente, participaron 6 doctorandos (2 mujeres y 4 hombres) de distintas instituciones universitarias de España (Universidad de A Coruña, Universidad de Barcelona, Universidad de Huelva y Universidad de La Laguna).

PROCEDIMIENTO DE DISEÑO Y APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En el momento de selección de los instrumentos de recogida de datos se tuvieron en cuenta diversas alternativas atendiendo a las características de la muestra, la metodología empleada, los objetivos planteados en el estudio y las condiciones en las que serían aplicadas las pruebas definitivas. En este sentido, se decidió hacer uso, en una primera fase, de un *cuestionario ad hoc online*, atendiendo a la dispersión geográfica de los estudiantes de doctorado que permitiera la respuesta anónima e individual; y en una segunda fase, se diseñó una *entrevista semiestructurada* con la finalidad de obtener una visión más precisa de la realidad formativa de los doctorandos, completando y complementando la información de los datos recogidos a partir del cuestionario.

Para el *cuestionario* de recogida de información, se utilizó la plataforma virtual *Lime Survey*, ya que permite almacenar un número ilimitado de respuestas, posibilita la administración simultánea de diferentes usuarios y admite una amplia variedad de preguntas y alternativas de respuesta. Previa configuración definitiva del instrumento, se aplicaron diferentes pruebas de validación y fiabilidad con la intención de adecuar la relación entre las dimensiones y variables a estudiar con los objetivos del trabajo. De manera más específica, se realizó una prueba de expertos (n=3) y una prueba de forma (n=2) que valoraron diferentes aspectos referidos a la claridad y adecuación del contenido de las preguntas, los tipos de preguntas utilizados, extensión del instrumento, tiempo de administración de la prueba, entre otros.

Tras este proceso de revisión, y una vez introducidas las modificaciones sugeridas, se configuró el cuestionario en torno a las siguientes variables: *necesidades de formación en docencia e investigación (1)*; *necesidades de participación en trabajos de investigación (2)* y *ayudas y apoyos durante el proceso formativo (3)*.

En cuanto a la elaboración de la entrevista semiestructurada, se consideraron las recomendaciones propuestas por GRINNEL (1997) y ROGERS & BOUEY (2005): adaptar el lenguaje a las condiciones del entrevistado; establecer un adecuado clima a lo largo del desarrollo de la entrevista, además de elaborar diferentes tipos de preguntas: ejemplificación, contraste y categorización, para obtener mayor riqueza de contenido en las respuestas.

Para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos a través de esta técnica de recogida de información, se siguieron las orientaciones

propuestas por MCMILLAN y SCHUMACHER (2005), quienes indican que se debe contar con diferentes investigadores en el análisis de los datos, las sesiones de entrevista han de ser registradas para su posterior análisis y el procedimiento de análisis estará precedido por la codificación de la información obtenida. Al mismo tiempo, previa configuración definitiva de la entrevista, se sometió la herramienta a una prueba de expertos (n=2) para valorar el contenido, orden y tipo de preguntas, tiempo de desarrollo, entre otros aspectos.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Los datos recogidos a partir del cuestionario fueron vaciados y analizados empleando el *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 17.0)* para el sistema operativo *Microsoft Windows 7*. De manera más específica, los estadísticos empleados fueron: análisis de frecuencia y análisis de correspondencia. Por su parte, y para el análisis de la información aportada en las entrevistas, se llevó a cabo la transcripción de las valoraciones recogidas y se procedió a tratar los datos aplicando el software *Atlas-Ti* en su versión 5.5, generando una unidad hermenéutica con la finalidad de identificar las variables objeto de análisis que permitieron realizar una interpretación narrativa de la información. Con todos estos datos se construyó una matriz en la que se recogían las dimensiones y variables estudiadas con el cuestionario y la entrevista, procediendo, posteriormente, a la triangulación y contraste de los resultados obtenidos.

RESULTADOS

Los resultados se presentan agrupados en función de las variables analizadas en este estudio.

NECESIDADES DE FORMACIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

En cuanto a esta dimensión de análisis, una de las competencias que deben adquirir los doctorandos para ejercer su labor profesional tiene que ver con las habilidades y capacidades docentes. En este sentido, y desde la perspectiva de los participantes, existían escasas experiencias formativas a lo largo de su proceso de aprendizaje donde pudieran ir adquiriendo un dominio básico de las mismas (43,8%). Sin embargo, manifestaban interés en adquirir este tipo de habilidades en el transcurso de la formación de posgrado (87,5%) mediante diferentes actividades que los acercaran a la práctica docente universitaria,

dotándolos de herramientas y estrategias metodológicas que en un futuro les permitieran desarrollar su función profesional. Así lo ponían de manifiesto algunos estudiantes cuando indicaban que a través de la aproximación a la práctica profesional docente existía una *"implicación con el profesorado que comparte contigo una misma asignatura, hay toda una labor de cooperación, de aprendizaje, de trabajo en equipo muy enriquecedora e interesante para nuestra formación y nuestro futuro desarrollo profesional"* (E2).

Como alternativa a esta realidad, los estudiantes consideraban que sería conveniente contar con la figura de un tutor que les fuera guiando en este proceso de adquisición de habilidades y competencias docentes (93,75%). Se trata de una persona que actúe *"como un referente motivacional, conductor emocional, dinamizador, facilitador de estrategias y herramientas"* (P4), alguien que proporcione *"el conocimiento necesario acerca de la profesión y de la materia (aportando las pautas metodológicas, teóricas o evaluativas)"* (P11), en definitiva, un agente que ejerciera *"como evaluador controlando la calidad docente"* (P2).

A pesar de la importancia que otorgaban a la existencia de una persona que guie y apoye este proceso, más de la mitad de los participantes percibían que el profesorado universitario estaba poco implicado en la formación de los doctorandos (56,0%). Realidad que quedaba patente en las respuestas ofrecidas en las entrevistas, considerando que *"los profesores de universidad tienen que conseguir muchos méritos de investigación para poder asegurarse un puesto de trabajo, y debido a esto el profesorado no se implica con el doctorando, que está centrado en investigar para poder asegurarse una plaza"* (E4). Esta situación se acentuaba aún más cuando era la propia institución universitaria la que no mostraba una preocupación ni una sensibilidad mínima para que los estudiantes adquirieran este tipo de habilidades (37,5%).

En relación a estas necesidades, y a pesar de que la percepción era que las instituciones universitarias no estaban brindando los espacios y experiencias necesarias para que los doctorandos adquirieran competencias relacionadas con la docencia universitaria, el 81,3% de los participantes consideraba haberlas adquirido, no ocurriendo lo mismo con el desarrollo de capacidades investigadoras (metodología de investigación, elaboración de instrumentos de recogida de datos, aplicación de pruebas, etc.)(43,8%). Esta realidad venía determinada por el periodo formativo en el que se encontraba el estudiante, considerando que, a medida que se iba acercando el momento de finalizar los estudios y aproximarse los tiempos para las acreditaciones profesionales, los doctorandos se centraban más en la mejora y la adquisición de conocimientos para la investigación (sig.=0,38), mientras que en los momentos iniciales se

preocupaban más por el desarrollo de habilidad docentes.

Esta realidad no venía sino a justificar la acentuada preocupación que tenían los doctorandos por la adquisición de una serie de capacidades que les permitieran mejorar su formación docente e investigadora. Efectivamente, los datos revelaban que los doctorandos consideraban básica y fundamental la asistencia a diferentes actividades formativas para la adquisición de habilidades docentes (93,8%), así como contar con un plan de aprendizaje que les permitiera ampliar sus conocimientos para la investigación (100,0%).

Sin embargo, esta inquietud no se correlacionaba con las medidas que las instituciones universitarias estaban aplicando para mejorar su formación. Así, el 56,3% de los encuestados indicaban que su universidad no contaba con un programa formativo que acompañara el proceso de aprendizaje a lo largo de la realización de su tesis doctoral, y tan solo el 68,8% de los encuestados había tenido la oportunidad de realizar algún tipo de actividad formativa para mejorar o desarrollar competencias.

Al analizar de manera específica la importancia concedida a la adquisición de diferentes competencias que les capacitaran para su futuro desarrollo profesional, destacaban, entre otras, las habilidades comunicativas, las competencias para la investigación, las capacidades para el desarrollo de la acción tutorial, etc. (Figura 1). Del mismo modo, en las entrevistas, los estudiantes señalaron la importancia de adquirir "*habilidades comunicativas y de expresión*" (E1), "*confianza*" (E2), "*escritura*" (E5) y "*autonomía en el trabajo y gestión del tiempo*" (E2).

Figura 1. Valoración de la adquisición de competencias para el desarrollo profesional



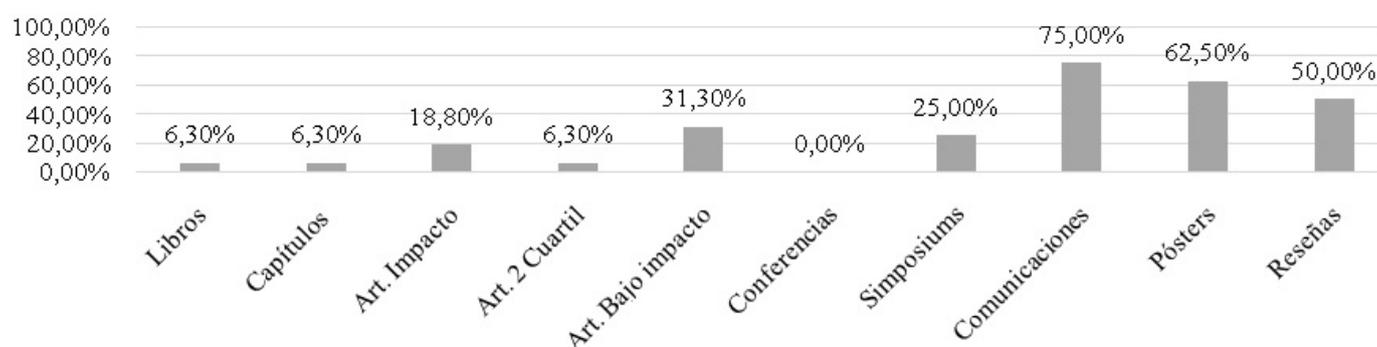
Por tanto, los datos ponían de manifiesto que los doctorandos deben continuar formándose en la adquisición de competencias metodológicas relevantes para el desempeño de la docencia y la investigación universitaria. En concreto, el 50,0% consideraba que necesitaba formación relacionada con estrategias evaluativas, competencias para la investigación, competencias tecnológicas, competencias para el desarrollo de la acción tutorial o habilidades

directivas. La adquisición de estas habilidades era fundamental para dar respuesta a las diferentes funciones que como futuros profesionales de la enseñanza universitaria tendrían que desarrollar. En este sentido, tan solo el 56,3% afirmaba conocer las distintas actividades que llevaba a cabo un profesor universitario, centradas principalmente en la *“docencia, investigación y gestión”* (P1), lo que llevaba a plantear cuestiones relacionadas con el propio proceso formativo.

NECESIDADES DE PARTICIPACIÓN EN TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

En cuanto a las posibilidades de realizar publicaciones, los participantes han tenido oportunidad de presentar diversos formatos de trabajos científicos (81,3%), sobretodo contribuciones a congresos en formato de comunicaciones (75,0%), pósters (62,5%) y simposios (25,0%), y en menor medida, libros, capítulos de libros o artículos (Figura 2).

Figura 2. Publicaciones realizadas por los doctorandos



Sin embargo, los doctorandos consideraban que tenían pocas posibilidades de realizar aportaciones científicas en solitario (31,3%), dado que no disponían de material que pudiera ser publicable (75,0%) o entendían que el trabajo científico debía estar *“avalado por algún proyecto o ser una investigación”* (P12). Para dar solución a esta situación, solicitaban el apoyo de otros investigadores, como podía ser el director de tesis (100,0%), investigadores principales de grupos de trabajo (81,3%), miembros de equipos de investigación (68,8%), compañeros de doctorado (56,3%) u otros profesores (50,1%).

En concreto, las entrevistas han brindado información relevante en esta dimensión ya que han explicitado que los espacios de publicación son una oportunidad donde mejorar diferentes aspectos relacionados con el análisis

de información, la estructuración de un trabajo, la planificación y gestión del contenido, entre otras cuestiones, y así lo recogían algunas de las respuestas ofrecidas por los doctorandos cuando indicaban que al publicar *“tengo que plantear cómo se escribe, es decir, aprender a escribir (...) clarificar los conceptos, estructurar las ideas, planificar el contenido que vas a presentar y por tanto ordenar”* (E1), *“(...) favorece el desarrollo de unas habilidades científicas para poder elaborar un artículo en base a unos criterios establecidos y el cual tiene que ser valorado positivamente para su publicación”* (E4) y *“aporta el saber coordinarme con más gente que vaya a participar (...), el trabajar en equipo”* (E6). Sin embargo, y aunque existía sensibilidad y preocupación por parte de los participantes en este estudio por realizar publicaciones, lo cierto era que *“es un trabajo muy sacrificado, que conlleva mucho tiempo, y que lo que se necesita es un grupo de trabajo para poder llevar a cabo las publicaciones”* (E5).

Esta realidad de participación en proyectos de investigación solo era posible para el 56,3% de los encuestados, los que a su vez específicamente colaboraban en proyectos a nivel internacional, nacional y regional, relacionados principalmente con temáticas vinculadas a la tutoría y la orientación universitaria; además, señalaban que poder contar con estos espacios era vital para su futuro profesional, manifestando que *“aportan diferentes puntos de vista sobre temas cercanos o no a tu línea de trabajo, pero donde también aprendes a trabajar con un grupo de personas y adquieres las competencias necesarias para desarrollar una labor productiva dentro de un colectivo humano”* (E3).

De entre todas las tareas posibles, determinaron que estas se vinculaban principalmente con la *“elaboración de instrumentos de recogida de datos, administración de instrumentos de recogida de información, vaciado y análisis de datos, redacción de informes, transcripción de entrevistas, etc.”* (P1). Y es que, tal y como se revelaba en algunas de las entrevistas, estos eran *“los pasos que has de ir dando para aprender a investigar, pasos que te van a ayudar al desarrollo de tu propia tesis”* (E2) y que, además, posibilitan una *“mayor proyección de tu trabajo de investigación”* (E4).

Por su parte, y en cuanto a los proyectos de innovación docente, el 43,8% de los doctorandos indicaba haber colaborado en este tipo de actividad. Concretamente, en proyectos relacionados con el desarrollo de sistemas de tutoría universitaria y la puesta en práctica de programas de orientación académica y profesional. Al igual de lo que ocurría con los proyectos de investigación, los participantes manifestaban que sus tareas se centraban principalmente en la *“búsqueda bibliográfica, recogida y análisis de datos, transcripción de entrevistas”* (P2). Específicamente, algunos entrevistados consideraban que los *“proyectos de*

innovación suponen un apoyo importante para el apartado docente" (E3) en los que se *"posibilita, ayuda y permite escribir, aprender para tus clases"* (E1).

A partir de las valoraciones de los estudiantes de doctorado, el 75% indicaba que su grupo de investigación solicitaba su apoyo y colaboración en los proyectos de investigación e innovación docente, lo que llevaba a los participantes a tener una mayor implicación en los equipos de trabajo (68,8%) y fortalecía el sentimiento de pertenencia a la universidad.

AYUDAS Y APOYOS DURANTE EL PROCESO FORMATIVO

En cuanto a esta última dimensión, los encuestados señalaban que cualquier tipo de prestación económica para su formación era una característica que mejoraba notablemente las condiciones formativas de los doctorandos (87,5%) dado que, *"el desarrollo del trabajo sería mucho mejor, mucho más cómodo y no tendría una presión como la que tengo ahora sin esta"* (E5).

Resultaba interesante que para el 87,5% no existieran programas de ayudas y becas suficientes para dar apoyo a los estudios de doctorado. A esta situación se le sumaban las dificultades que tenía acceder a este tipo de prestaciones (exigencias curriculares de estudiantes de élite: publicaciones, asistencia a congresos, premios fin de carrera, etc.) y el escaso número de las mismas que se ofrecían (ej.: el programa de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, de las 950 ayudas que ofrece, solo aproximadamente 26 están dedicadas a estudios de educación).

Sin embargo, las ayudas económicas no se identificaban como la condición exclusiva para realizar la tesis doctoral, sino que el apoyo, consejo y constante dedicación de un director que guiara ese proceso también se presentaba como muy relevante (100,0%); de hecho, durante la realización de la tesis, el doctorando encuentra muchos momentos de soledad (dicen los expertos que es el acto académico *ermitaño* por excelencia), y ello llevaba a los estudiantes de doctorado (81,3%) a contar con el apoyo de otros profesores que les aconsejaran y ayudaran en este proceso (aspectos metodológicos, emocionales, etc.); inclusive algunos entrevistados consideraban que para atenuar esta situación se debía contar con una serie de apoyos y ayudas institucionales que mejoraran la calidad formativa de los doctorandos, concretamente sería conveniente contar con *"un servicio de tutorización para los jóvenes doctores"* (E3), o *"tener una mayor igualdad de condiciones a la hora de acceder a los cursos de formación ofrecidos por la universidad"* (E3).

Los datos obtenidos a partir de este trabajo han permitido analizar las necesidades y dificultades que como futuros profesionales universitarios tiene el caso de los doctorandos en orientación a lo largo de su proceso formativo. Coincidiendo con AUSTIN & MCDANIELS (2006), en esta investigación se ha identificado que existe una preocupación generalizada de este colectivo por contar con un programa formativo que les permita adquirir las competencias y las habilidades necesarias para el ejercicio profesional en la universidad. Pero si bien los participantes del estudio confirman que están recibiendo una formación adecuada para manejar las capacidades que tienen que ver con la investigación, lo cierto es que, siguiendo a PEÑA (2003), se desvela que se siguen dejando en un segundo plano otras herramientas que son de interés para completar su perfil profesional, como son las habilidades docentes o las competencias de investigación.

En cuanto a las necesidades de ayuda y apoyo, los estudiantes de doctorado manifiestan que la formación a este nivel es un proceso que se afronta en solitario (FEIXAS, 2002; HERRERA et al., 2011; PAULO y MCKENZIE, 2006; MAYOR, 2009), y por lo tanto es necesaria la ayuda del director de tesis doctoral y de otros profesores como agentes que ofrezcan un apoyo básico y fundamental que sirva de guía en su proyecto académico, profesional y personal. A esta realidad se le suma, en ocasiones, la falta de apoyo institucional, dado que existen escasas experiencias universitarias que consoliden una formación para mejorar y completar las competencias del futuro profesional de la enseñanza universitaria (BENEDITO, IMBERNÓN y FÉLEZ, 2001; BOZU y MANOLESCU, 2010; GUZMÁN, 2012; MAYOR, 2001; SÁNCHEZ y MAYOR, 2006).

Respecto a las posibilidades que tienen los doctorandos de realizar publicaciones y de participar en proyectos de diferente índole (investigación e innovación docente), los hallazgos de este estudio ponen de manifiesto las posibilidades que estos tienen a lo largo de su proceso formativo de ir colaborando en trabajos de manera grupal, y de la rentabilidad –en formato publicación- de esta participación. Mientras que la dificultad viene por la necesidad de contar con investigadores que avalen la calidad del trabajo realizado. Por su parte, la experiencia que están adquiriendo los implicados en este estudio en los proyectos en los que participan, les permite seguir perfeccionando competencias más vinculadas con el rol investigador que con las de la docencia o la gestión.

Por otra parte, si bien una de las limitaciones detectadas en este trabajo tiene que ver con el escaso número de participantes, lo cierto es que a partir

de los datos obtenidos se han podido identificar las principales necesidades y dificultades del caso de los estudiantes de doctorado en materia de orientación. Sin embargo, se debe seguir ahondando en esta realidad, y hacer extensible el estudio al resto de doctorandos del territorio nacional español, con la finalidad de tener una mejor comprensión de las variables y dimensiones que intervienen en el proceso de aprendizaje, y de este modo establecer propuestas que mejoren la capacitación profesional para facilitar, en última instancia, los procesos de transición y adaptación al desarrollo laboral.

Por tanto, a partir de este estudio y coincidiendo con ÁLVAREZ (2009), se considera como una posible línea de trabajo la construcción de un modelo formativo para los estudiantes de doctorado que abogue por una estructura integrada en la capacitación de las tres funciones básicas del docente universitario: investigación, docencia y gestión, y en la que la institución universitaria refuerce su apoyo en la formación de estos estudiantes brindando espacios formativos para el debate con otros iguales, ofreciendo Escuelas de Doctorado para la capacitación en habilidades docentes, estableciendo Programas de Acción Tutorial para guiar y apoyar a los alumnos en su proceso formativo, etc.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, V. ET AL. Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, v.20, n.33, p. 270-283, 2009.

AUSTIN, A.E. & MCDANIELS, M. Using doctoral education to prepare faculty to work within boyer's four domains of scholarship. **New Directions for Institutional Research**, n.129, p.51-65. 2006.

BENEDITO, V., IMBERNÓN, F., Y FÉLEZ, B. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. Profesorado. **Currículum y Formación del Profesorado**, v.5 n.2, p.1-24.2001.

BOZU, Z. Y MANOLESCU, M. El Espacio Europeo de Educación Superior y el profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. **Bordón**, v.62, n.4, p. 51-63. 2010.

DELGADO, V. **La formación del profesorado universitario**: análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011). Tesis doctoral. Universidad de Burgos. 2013.

ECHEVERRÍA, B. **Orientación profesional**. Barcelona: UOC. 2008.

FEIXAS, M. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. **Revista de Docencia Universitaria**, v.2, n.1, p.33-44. 2002.

FONDÓN, I., M. MADERO, Y SARMIENTO, A. Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. **Formación Universitaria**, v.3 n.2, p. 21-28. 2010.

GRINNELL, R. M. **Social workresearch & evaluation: quantitative and qualitative approaches.** Itaca: E.E. Peacock Publishers. 1997.

GUZMÁN, C. Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza. **Revista de la Educación Superior**, n.41, p.115-137. 2012.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ-COLLADO, C. Y BAPTISTA, P. **Metodología de la investigación.** México: McGraw Hill. 2006.

HERRERA, L, FERNÁNDEZ, A.M., CABALLERO, K Y TRUJILLO, J.M. Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. Profesorado. **Revista de currículo y formación del profesorado**, v.15, n.3, p.213-241.2011.

MAYOR, C. Las condiciones profesionales del profesorado universitario: un estudio con profesores principiantes y con experiencia. Profesorado: **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v.5, n.2, p.47-74. 2001.

MAYOR, C. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: C. MARCELO (Coord.) **El profesorado principiante.** Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro. 2008. p.177-210.

McMILLAN, E. Y SCHUMACHER, S. **Investigación Educativa.** 5. ed. Madrid: Pearson, 2005.

MEDINA, J.L., JARAUTA, B. Y URQUIZU, C. Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. **Revista de Investigación Educativa**, v.23, n.1, p.205-238. 2005.

PAULO, S & McKENZIE, P. OECD Teacher Policy Review: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers." In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, San Francisco.2006.

PERALES, M.J., CHIVA, I. & SÁNCHEZ, P. Le "Programmed'Initiation a l'EnseignementUniversitaire" comme expérience de formation des professeurs universitaires débutants à l'Université de Valence (Espagne). **Res Académica. Revue de l'Enseignement Supérieur**,v.21, n. 2, p. 243-272. 2003.

PERALES, M.J., SÁNCHEZ, P. Y CHIVA, I. El Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v.8, n.1. 2002.

ROGERS, G. & BOUEY, E. Participant observation. In R.M. GRINNELL & Y. A. UNRAU (eds). **Social Work: Research and evaluation.** Quantitative and qualitative approaches. Nueva York: Oxford University Press. 2005.

SÁNCHEZ, M. Y MAYOR, C. Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. **Revista de Educación**, n.339, p.923-946. 2006.

SUÁREZ, M. **El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa.** Barcelona: Laertes. 2005.

FUENTES ELECTRÓNICAS

GUERRERO, F. **Desafíos del docente universitario.** 2002. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos12/desafdoc/desafdoc.shtml>. Acceso: 12 jul. 2013.

PEÑA, J. V. Desarrollo profesional del docente universitario. In: **OEI: Monografías virtuales.**

Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales, n.3. 2003. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm>. Acceso: 12 jul. 2013.

TEJEDOR, F. J. Y JORNET, J. M. La evaluación del profesorado universitario en España. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, n.10 (SPE), p.1-29. 2008. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127005>. Acceso: 12 jul. 2013.

Artigo recebido em 16/04/2014

Aprovado em 14/05/2014