

**CAPACITACIÓN DOCENTE DE LOS  
PROFESORES NOVELES.  
PROPUESTA Y EXPERIENCIA  
EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA<sup>1</sup>**

**José Luis Arquero Montaña  
José Antonio Donoso Anes**  
Universidad de Sevilla

(1) Una versión anterior de este trabajo se presentó en el 8th. World Congress de la International Association for Accounting Education and Research (IAAER), París 1997. Agradecemos todos los comentarios recibidos.

### RESUMEN

La formación superior en España está inmersa en un proceso de cambio. Se están desarrollando nuevos planes de estudio en la práctica totalidad de licenciaturas, pero estos cambios están siendo parciales e insuficientes. Un cambio real debe ocurrir a tres niveles (I) reestructuración curricular, marcada por las demandas y necesidades de la sociedad, (II) sistema de méritos, que claramente infravaloran la docencia, y (III) el entorno directo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Paralelo a los cambios, la falta de formación del profesorado menos experimentado acerca de "cómo enseñar" es un problema que debe afrontarse.

En este trabajo, describimos una propuesta para formar a los profesores noveles, basada en un estudio piloto desarrollado en la Universidad de Sevilla.

### **1. CONDICIONANTES DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA DOCENCIA**

A través de este primer punto pretendemos contextualizar brevemente la situación actual de la docencia universitaria de la contabilidad en España.

Desde una perspectiva ambiental la España que nos está tocando vivir, es una España, que desde finales de los 70 está sufriendo profundos cambios en lo político, lo social y lo económico; cambios que vienen marcados por una fuerte influencia internacional.

El sistema educativo universitario español no ha quedado al margen de todo este proceso de cambio y el resultado es una universidad con una fuerte interacción con el mundo político, científico, cultural y de investigación. La Ley de Reforma Universitaria (Ley Orgánica 11/1983) ha sido un importante punto de partida; donde se especificaban objetivos, estructura, financiación, funcionamiento de lo que iba a ser el nuevo modelo universitario.

Los siguientes pasos han ido dirigidos a actuar en el contexto curricular. Con el fin, como apunta Jiménez (1996), de conciliar el principio de libertad académica y la coherencia formativa; se publicó el Real Decreto 1497/1987 de 27 de Noviembre<sup>1</sup>, donde se describe y conceptualiza el nuevo marco de la enseñanza universitaria, así como el proceso de aprobación, modificación y evaluación de los planes de estudio.

(1) Modificado posteriormente por los RD 1267/1994 de 10 de Junio, 2347/1996 de 8 de Noviembre y 614/1997 de 25 de Abril.

La concreción de este marco genérico para la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas se plasma en el RD 1421/1990 de 26 de Octubre. Cumpliendo los mínimos establecidos en las normativas anteriores y tras la aprobación por el Consejo de Universidades, cada universidad puede fijar e implantar su propio plan de estudio. En concreto en la Universidad de Sevilla, donde nos encontramos trabajando, la implantación del proceso de renovación curricular comenzó en el curso académico 93-94 (Resolución de 30 de Julio de 1993, BOE 20/08/93), por lo que en la actualidad nos encontramos en la fase final de su implantación.

## 2. NECESIDADES DE CAMBIO

A la hora de medir el grado de éxito o fracaso de la reforma emprendida es conveniente pulsar el estado de opinión de los diferentes colectivos afectados, entre ellos están los alumnos. En este sentido, en un ciclo de conferencias recientemente organizadas por la Facultad, tuvimos la oportunidad de conocer la opinión de nuestros alumnos a través de un documento de opinión que elaboraron tras la realización de 1400 encuestas a sus compañeros de centro. El citado documento se titulaba: "Aventuras y desventuras de un alumno en el Nuevo Plan de Estudios". La conclusión a la que llegan es que el nuevo plan de estudios no convence a los alumnos, y los ajustes que se están realizando a posteriori son soluciones parciales e insuficientes. Además destacan:

- Que la reforma no ha solucionado los problemas de masificación en el aula y la falta de prácticas en empresas, que son convalidables por créditos.
- La existencia de incoherencias y lagunas administrativas, así como en la misma ordenación del currículum.
- Falta de previsión y planificación deficiente en el proceso de reforma.
- Falta de actividad de la Comisión de Seguimiento del Plan.

Los profesores tampoco valoran el proceso de cambio como acertado; de hecho, de los profesores de la facultad encuestados el 6% opinan que el cambio es muy malo y el 33% lo califican de malo; frente a un 17% que opina que ha sido bueno. Ningún profesor lo califica como muy bueno. Entre los aspectos negativos que el colectivo docente resaltó encontramos referencia a la gran cantidad de materia que hay que impartir en muy poco tiempo, falta de coordinación entre asignaturas; excesivo número de asignaturas; y escasa conexión con la realidad. Desde nuestro puesto de profesores, y a lo largo del proceso de cambio del Plan de Estudios, podemos añadir que hemos constatado una falta de adaptación del profesorado a las tareas de rediseño de programas y a los procesos de evaluación.

La pregunta que nos venimos haciendo desde que comenzó este proceso es por qué se produce esta situación de crisis. En un trabajo reciente, Donoso y García-Ayuso (1996) planteaban la necesidad de actuar decididamente para modificar el estado actual de las cosas, pero la intervención no puede quedar relegada a un solo ámbito de actuación, como se ha hecho en esta última reforma, sino que para garantizar el éxito se debe actuar a tres niveles:

- *El primer nivel es la innovación curricular.* El rediseño curricular no puede ser el resultado de un juego de influencias y de poderes internos en cada centro. No debe decidirse en una lucha política y departamental por el reparto de horas, alumnos y presupuesto; sino que tiene que ser un proceso reflexivo sobre el perfil del licenciado que deseamos que salga de nuestros centros. El rediseño curricular debe estar guiado por el interés de mejorar la calidad del proceso educativo en sí mismo, de servir a las demandas actuales y futuras de la sociedad a la que se sirve (ver Arquero y Donoso, 1998).

Los métodos educativos son los mismos que hace veinte años, y con pocas perspectivas de evolución. Las nuevas tecnologías no se están usando para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; y la formación del personal docente en materias didácticas es prácticamente inexistente.

La solución a este problema requiere del desarrollo de un proceso de innovación programado, permanente y multidireccional a todos los niveles. Esta innovación implica el rediseño curricular, revisando las preconcepciones acerca de los objetivos (qué), los métodos (cómo), las teorías educativas (por qué), y las implicaciones sociales; (para qué).

Los objetivos incluidos en un currículum contable tradicional consisten en poco más que un conjunto de normas, estándares técnicos, ejercicios prácticos simples, y procedimientos. La sociedad y la profesión contable (tal y como indican trabajos muy relevantes: Bedford, 1986; Arthur Andersen & Co et al., 1989; AICPA, 1988 y 1992; AECC, 1990; IFAC, 1994 y 1995...) están demandando un cambio. El currículum en contabilidad debe incluir entre sus objetivos un amplio abanico de capacidades personales y habilidades; tales como comunicativas, de trabajo en grupo, de razonamiento complejo, y conocimientos de tecnología de la información.

Los métodos docentes a usar por el profesorado están íntimamente relacionados con los objetivos que se pretende alcanzar. De igual forma, si los objetivos y los métodos son revisados, es necesario hacer lo mismo con los sistemas de evaluación.

Teniendo en cuenta la importancia (y la dependencia) de la tecnología de la información, es preciso acercar la tecnología al proceso educativo.

En otros trabajos, Donoso y García-Ayuso, Donoso y Jiménez (1996a), y Arquero y Donoso (1996), se desarrollan algunas soluciones parciales, y se llevan a cabo algunos cambios en la formación en contabilidad.

- *El segundo nivel* se refiere a la importancia que se le otorga a la actividad puramente docente. Las instituciones universitarias deben modificar el sistema actual de méritos, que claramente infravalora la actividad docente, respecto a otros objetivos universitario como es la investigación.

Esta afirmación obtiene evidencia empírica en el trabajo de Donoso y Jiménez (1996). En el trabajo mencionado, se recoge la opinión de los profesores universitarios de contabilidad españoles sobre la importancia otorgada a las diferentes actividades que se desarrollan por el profesorado –docencia, enseñanza, gestión– por (I) los mismos profesores, (II) el sistema de méritos de la facul-

tad. Los resultados muestran que para el profesorado, la importancia de la docencia es del 52% y de la investigación del 38%. Sin embargo, la importancia que para ellos proporciona el sistema de méritos es de sólo 25% a la docencia y 67% a la investigación. Estos datos indican claramente que los profesores otorgan mayor importancia a la docencia que los sistemas de méritos de las universidades. Entre sus conclusiones, estos autores resaltan la existencia de un grupo de influencia, involucrado en la fijación del sistema de recompensas, que fijan sus propios valores como norma.

Esta opinión la comparten en Mingorance, Mayor y Marcelo (1993) cuando apuntan que en muchas universidades la excelencia en la productividad "erudita" (asistencia a congresos, conferencias, publicaciones...) es recompensada, y la excelencia en la enseñanza es asumida como natural, puesto que no se transmite a unas condiciones de promoción, méritos y salario, por ello muchos profesores ven la investigación y la erudición como las responsabilidades profesionales más valoradas por las instituciones educativas (p.15).

El mismo problema ha sido reportado en otros países de muy diferente tradición; por ejemplo Mueller (1994, 12) indica: "a nuestros estudiantes de doctorado se les repite insistentemente que la investigación representa el único producto intelectual, mientras que el trabajo en el aula es una necesidad que viene con el lote".

La falta de recompensa de las actividades docentes, o de formación en pedagogía, ha hecho saltar la voz de alarma en muchos organismos profesionales; v.g. el AICPA (1990, 1): "En el momento actual los sistemas de méritos raramente fomentan o apoyan el desarrollo de las capacidades docentes"; la AECC (1993) publica su Issues Statement No. 1 *AECC urges priority for teaching in higher education*<sup>2</sup>; y No 5: *Evaluating and rewarding effective teaching*; la IFAC (1994, 7): "Los organismos profesionales deben tratar de reducir la influencia de las barreras (al cambio educativo) en las universidades, tales como las estructuras de asignación de méritos".

La propuesta es que, si queremos que se incremente la motivación por parte de los docentes respecto a su actividad docente, se debe producir una igualdad en el reconocimiento de méritos entre docencia e investigación por parte de la administración en la carrera universitaria. En esta línea, Nelson (1996, 250) indica que no podemos esperar que el profesorado realice esfuerzos significativos en la mejora de la docencia, a no ser que esa necesaria inversión de tiempo se recompense en términos reales.

- *El tercer nivel de actuación*, en la reforma universitaria debe afectar a los niveles más directos de ejecución: factor humano de administración y servicios, infraestructuras y medios. De estos tres aspectos destacamos el que hace referencia al de infraestructuras y medios. Si estamos proponiendo nuevos diseños curriculares que exigen de espacios diseñados para enseñanzas no

(2) "Una de las principales preocupaciones de la comisión es que la estructura de méritos existente en educación superior no recompensa la enseñanza, el desarrollo curricular y de programas tan favorablemente como a otras actividades del profesorado (investigación)".

masificadas y de espacios diseñados para la utilización de nuevas tecnologías, todas las reformas que se emprendan sin contar con el debido apoyo, tienen pocas perspectivas de éxito.

Con estos tres niveles de actuación queremos proponer que la reforma tenga un carácter programado, permanente y multidireccional.

Los períodos de reformas, como el que estamos viviendo en España, traen consigo un cierto deterioro en el cumplimiento de los programas de trabajo y una cierta alteración en el entusiasmo de los profesores y los alumnos.

### 3. LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Cuando se habla de crisis en la docencia universitaria de la contabilidad y se plantean procesos de innovación, siempre se cita como uno de los principales problemas a resolver la necesidad de formación docente de los profesores. Sin embargo, no parece que se adopte ningún tipo de solución institucional a nivel de universidades.

Recientemente nos visitaba un profesor de contabilidad argentino, especialista en creatividad en la docencia de la contabilidad, Juan Carlos Seltzer, y una de las frases que más gustaba decir era: *nadie nos dio con el título de licenciado, el de docente*. Esa frase encierra el tremendo engaño de que podemos hacer gala cuando comenzamos nuestra carrera docente y lo único que llevamos debajo del brazo es un montón de conocimientos técnicos de la materia que tenemos que impartir. No obstante y suponiendo esos conocimientos técnicos, nadie nos enseñó la forma en que teníamos que comunicarlos. Este mismo razonamiento guía a Nelson (1995, 71) cuando afirma "(los profesores de contabilidad) no han sido adecuadamente preparados para enseñar de una forma no tecnicista. De hecho, la inmensa mayoría han recibido poca o ninguna preparación formal sobre cómo enseñar de ninguna manera"; y a St Pierre (1996, 146): "pregunta a cuántos de nuestros colegas se les ha pedido que realicen un curso de pedagogía (...) y la respuesta es clara: en realidad no hemos recibido formación en lo que debería ser la parte más importante de nuestras carreras (la enseñanza)".

La necesidad de establecer unos programas de formación del profesorado es uno de los puntos de coincidencia de los diferentes protagonistas que participan en el mundo universitario. La opinión casi unánime de los profesores de contabilidad españoles, más del 90%, es que un período de formación en materias didácticas es necesario. Este es un tema de debate explícito en algunos países, como los Estados Unidos. En la gran mayoría de los posicionamientos sobre formación en contabilidad emitidos por organismos relevantes en éste ámbito, podemos encontrar una honda preocupación sobre la formación y entrenamiento del profesorado. Este interés se ha visto reflejado, entre otros, en los posicionamientos y propuestas de la IFAC: "El profesorado debe ser formado para aplicar los métodos didácticos adecuados" (IFAC, 1994, 4); "(recomendación) Fomentar la formación del profesorado novel en las metodologías educativas más actuales" (IFAC, 1994, 8); "Los educadores necesitan ser formados y alentados en el uso de un amplio abanico de métodos docentes..." (IFAC 1995, Párrafo 9).

La Universidad, asume la responsabilidad ante la sociedad en el campo científico, técnico y cultural, además, debe asumir el compromiso de la capacitación y promoción adecuada del profesorado. Aunque la Universidad de Sevilla, como muchas otras, tiene recogida en sus Estatutos (art.4) la obligación de la selección, formación y promoción del personal docente, hace poco por darle cumplimiento.

Los alumnos, demandan a la universidad una formación que sea la más cercana posible a la realidad del mercado de trabajo y una selección, asignación y formación óptima del profesorado.

La opinión de los profesores de contabilidad, respecto a su capacidad docente, varía en función de la edad y la categoría profesional; así en el estudio realizado por Donoso y Jiménez (1996) se pone de manifiesto que en la medida que el profesor tiene mayor edad y mayor categoría se siente mejor preparado en su capacidad docente; por lo tanto es en los profesores noveles donde está el verdadero problema, este resultado coincide con la opinión de Patten y Williams (1990, 176), quienes afirman que si la formación en contabilidad debe dar respuesta a las necesidades futuras de la profesión, es necesario mejorar la formación en didáctica del nuevo profesorado.

La percepción anterior, que en principio parece obvia, es conveniente analizarla ya que lo importante es conocer cómo se ha llegado a obtener la capacidad.

Las fuentes de información que más influyen en la formación docente del profesorado son: la experiencia diaria, la influencia de los profesores que se tuvo cuando era estudiante, influencia de los compañeros y la evaluación de los alumnos. Como se apunta en el trabajo de Donoso y Jiménez, en lugar de utilizar fuentes de formación solventes, el profesor parece claramente influido por la información, normalmente sesgada y menos fiable. El problema de estas fuentes es que su naturaleza puede ser tal que impidan adquirir el conocimiento necesario o que éste quede sistemáticamente sesgado. Esto es así porque la simple observación de las consecuencias de una acción, sea propia, de compañeros o de antiguos profesores, no proporciona información directa sobre la asociación entre los diferentes sucesos; requiere de una larga serie de ensayos y el decisor puede olvidar o menospreciar los primeros.

En el profesorado de contabilidad se observa un perfil de formación docente en el que la influencia de las fuentes solventes como cursos de didáctica, lectura de documentos de docencia y evaluaciones efectuadas por compañeros o por el propio profesor, es muy baja. Esto puede ser la consecuencia del bajo reconocimiento social e institucional de la calidad docente; ya que, como señalábamos en el apartado precedente, el prestigio profesional se alcanza casi exclusivamente por la actividad investigadora. Pero mucho más grave es que la mayoría de la producción investigadora no se está viendo reflejada en los contenidos de los programas de las diferentes materias. Además, del factor citado, está el hecho de que la propia institución universitaria no ha previsto la obligatoriedad de esta formación; los responsables de nuestras universidades parecen asumir que la formación como docente es una obligación personal del individuo. Un ejemplo a imitar debería ser lo que está ocurriendo en las enseñanzas medias, donde para poder acceder a una plaza de profesor se

exige el haber realizado el Curso de Aptitud Pedagógica organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de cada Universidad. La paradoja es que la Universidad organiza cursos para los profesores de enseñanzas medias pero no para formar a sus propios profesores.

Si la Universidad como macroinstitución no se quiere hacer cargo de la formación del profesorado, al menos podría marcar directrices para que esta responsabilidad la asumieran los departamentos. En España los departamentos tienen un alto grado de autonomía de gestión y programación de actividades, por lo que podrían ofrecer anualmente seminarios de formación docente para sus profesores, con carácter obligatorio, impartidos por especialistas. Una alternativa más coherente sería incluir la formación docente en el programa de doctorado y exigirla como requisito previo a los futuros profesores. La introducción de cursos de didáctica en los programas de doctorado se recomienda en el Informe Bedford: "enseñar a los estudiantes a ser profesores es también una parte esencial de un programa de doctorado" (AAA, 1986, 105). Esta misma opinión se mantiene por el AICPA (1990, 2): "Los programas de doctorado deberían ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir una base sólida sobre teorías del aprendizaje y desarrollo curricular".

Desafortunadamente, los programas de doctorado no responden a este perfil, ni en España, ni en muchos otros países; v.g. Mueller (1994, 12) afirma: "Los programas de doctorado en contabilidad, prácticamente, no ofrecen ningún curso o seminario en pedagogía, limitando toda experiencia formativa previa a la impartición de clases como ayudante con una filosofía de nada o húndete".

La formación docente del profesorado es una acción íntimamente ligada a la consecución de la calidad universitaria. La calidad de la enseñanza es un término acuñado en estos últimos tiempos por la mayoría de las instituciones docentes y universitarias en España. Mientras que la Ley de enseñanzas medias se marca el objetivo de favorecer y mejorar la calidad, y propone alcanzarla mediante la orientación educativa y profesional, cualificación y formación del profesorado, etc. (art 55 de la LOGSE). En el contexto universitario, en concreto en los Estatutos de la Universidad de Sevilla, se menciona que la calidad de la enseñanza estará garantizada por los principios de competencia y dedicación del profesorado (art.103.2); pero no se cita para nada un compromiso de la universidad con la formación de su profesorado.

Más aún, en teoría, el sistema de méritos tiene diferentes componentes. Uno de ellos se supone basado en la evaluación de la calidad docente del profesor, evaluación que se realiza a través de encuestas al alumnado. En la actualidad los datos provenientes de las encuestas no se usan para nada, de forma que como criterio alternativo se está usando, simplemente, la antigüedad.

#### **4. UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE LOS PROFESORES NOVELES**

Vamos a entender por formación docente cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente.

Todo programa de formación tiene que contener un conjunto de propuestas estudiadas y articuladas para la preparación del profesorado en el desarrollo eficiente de su tarea docente. Su efectividad, según Brown (1993), se consigue si:

- a) El proyecto goza del apoyo incondicional de las instituciones oficiales más importantes.
- b) Administradores y profesores toman el proyecto como propio.
- c) Se adopta un proyecto mediante debates de grupo que buscan el consenso.

Un programa de capacitación docente sólo se puede garantizar su éxito si existe interés por parte de los individuos que lo van a recibir, en este sentido parece que existe unanimidad entre el colectivo de profesores de contabilidad en España ya que más del 80% muestran un interés muy alto por este tipo de formación (Donoso y Jiménez 1996).

A nivel internacional conocemos diversos estudios, realizados en las últimas décadas, en formación pedagógica del profesorado universitario. Entre estos podemos destacar están Australia (Gagnon, 1982), Estados Unidos (Centra, 1976), Inglaterra (Brown y Atkins, 1986), Francia (Ministerio de Educación, 1989) y Canadá (Dalceglio, 1993).

El programa que presentamos está pensado para ser utilizado con los profesores de contabilidad, ya que queremos introducir ciertas características diferenciadoras con otras áreas de conocimiento. La propuesta es que este programa se imparta bien como un curso dentro del doctorado o bien como un seminario. Somos conscientes de que los programas de doctorado tienen su finalidad marcada en la formación investigadora y no está en nuestro ánimo el desvirtuarlo. Pero nuestra propuesta es oportuna en el momento actual que vive la universidad española, ya que pensamos que puede ser un buen punto de partida para que en un futuro, no muy lejano, se propongan programas de formación más sofisticados, completos e independientes dentro de los departamentos.

El programa debe recoger claramente los objetivos, el análisis de los problemas que se quieren solucionar; la identificación de los organismos o individuos responsables, y una propuesta concreta de los contenidos, metodología, planificación temporal y métodos de evaluación.

#### **A.- Objetivo.**

El objetivo tiene que ser realista teniendo en cuenta los elementos que condicionan la situación concreta de cada centro. En términos generales debe perseguir la formación pedagógica del profesor principiante y el desarrollo de ciertas habilidades y capacidades para su desenvolvimiento en la actividad docente y que el resultado sea la mejora de la calidad de la enseñanza de la Contabilidad.

#### **B.- Análisis del Problema.**

En la actualidad el acceso como profesor a los departamentos de contabilidad no exige de ningún requisito previo en formación pedagógica. La experiencia personal, perfectamente generalizable, es acceder con los conocimientos técnicos y tras unas

indicaciones de contenido del programa de la asignatura enfrentarse con un aula de más de cien alumnos y comenzar a transmitir conocimientos. A partir de ese momento puede ocurrir cualquier cosa, desde que el profesor sufra un rechazo que haga de su actividad docente un fracaso profesional permanente o que, por el contrario, su integración sea correcta; pero lo que ocurra será el resultado de una preocupación personal y de una despreocupación institucional.

En la vida de un profesor universitario el punto crítico de su formación docente está en el momento de acceso, sus dos primeros años van a ser decisivos para crear su personalidad como didacta. En ese momento se siente esta problemática de forma muy especial, ya que nadie le ha enseñado como impartir sus clases, además tiene una visión de la profesión muy idealizada y entre sus metas está la de buscar el perfeccionamiento profesional docente. Partiendo de estas premisas nos encontramos con individuos muy receptivos para emprender cualquier proceso de aprendizaje. Y este es el motivo de elegir este momento para la realización del programa de formación; eso no quiere decir que no tengamos que acometer otros programas de formación para profesores que ya están establecidos en la carrera docente, pero será motivo de un futuro trabajo.

En las universidades españolas los departamentos de contabilidad constituyen auténticos sistemas organizativos. Su tamaño en muchas ocasiones supera el tamaño de cualquier empresa mediana, en nuestro caso está formado por más de 65 profesores que imparten docencia en tres centros diferentes. Ante tan elevado número de individuos es normal que las relaciones en muchos de los casos sea difícil y que se creen diferentes grupos de intereses; todo ello genera valores, normas y rituales; en definitiva una cultura organizativa propia, que es necesario sea explicada al nuevo miembro del departamento para que su integración sea plena y no traumática.

Además los nuevos profesores declaran que tienen que hacer frente, entre otros, a los siguientes problemas (Mingorance y Otros, 1993b, 33):

- Organizativos: organizar algunas actividades en clase (trabajos en grupo, simulaciones..).
- Metodológicos: introducir nuevas actividades de enseñanza aprendizaje.
- Planificación: estar presionado por el tiempo en el que hay que cubrir los contenidos.
- Evaluación: confeccionar las pruebas para evaluar a sus alumnos.
- Relaciones con los alumnos: no tener suficiente información sobre los alumnos, y sobre el tipo de comportamiento a usar.
- Restricciones temporales: compatibilizar la práctica docente con la realización de otras tareas (gestión e investigación).
- Entorno: adecuadas instalaciones, materiales, etc.

### **C.- Responsables.**

El apoyo institucional es una condición *sine qua non* para intentar plantear, con mínimas garantías de éxito, cualquier proyecto de este tipo. Este programa debe

estar formalizado y apoyado por el órgano de calidad de la universidad; en nuestro caso por el vicerectorado de calidad de enseñanza.

La responsabilidad directa de la realización del programa de formación la debe tener el departamento, pues tiene el compromiso de garantizar la calidad de la docencia de sus miembros, así lo solicita el 65% del profesorado de contabilidad (Donoso y Jiménez, 1996).

Los departamentos de contabilidad deberán apoyar y valorar la participación en los programas de formación. Apoyar significa promover el programa. La alternativa que hemos planteado es que se impulse vía curso de doctorado o bien organizando seminarios y grupos de trabajo. Cualquiera de las dos alternativas debe involucrar a personal del departamento, individuos de reconocido prestigio docente, y a personal especializado en temas de pedagogía. El Instituto de Ciencias de la Educación (o el equivalente en su caso) debe jugar un papel importante, ya que tendrá que poner a disposición de los departamentos que lo soliciten un grupo de profesores especializados en Ciencias de la Educación con funciones de apoyo.

Que el departamento valore esta actividad significa:

- Dotar presupuestariamente esta actividad para poder cubrir los costes de su realización.
- Fijar el programa como obligatorio para todos aquellos que estén comenzando como profesores o que en un futuro quieran ser profesores del departamento.
- Recompensar a los profesores involucrados en la organización, impartición y seguimiento del mismo.

La recompensa tiene que ser económica para los profesores invitados que no son miembros del departamento. Para los profesores del departamento, depende del tipo de curso; si forma parte del programa del doctorado tendrá las mismas recompensas que cualquier otro curso del programa. Si se realiza a través de seminarios se propone la creación de la figura del *mentor*, que posteriormente analizaremos, con una reducción del horario de las clases lectivas.

#### **D.- Contenido, metodología, planificación y evaluación.**

Además de por las causas citadas por Ramsden (1995, 264): insatisfacción con el desempeño de los estudiantes, incremento de la seguridad en sí mismo, deseo de mejorar; en nuestro caso, la reforma de los planes de estudio está desencadenando un período de reflexión de los profesores de contabilidad, que están teniendo que ajustar los contenidos de los programas, la metodología y el proceso de evaluación.

##### **- Contenido.**

Indistintamente si el programa se desarrolla vía doctorado o vía seminario los contenidos no deben diferenciarse ya que el objetivo es el mismo.

La docencia en la universidad no se limita a las clases en el aula, sino que existen actividades antes, durante y después. Los conocimientos y destrezas que los profesores tienen que dominar y demostrar no se refieren sólo a la interacción directa con

los alumnos. El curso debe cubrir las expectativas de los participantes y esto lo hará en la medida que incluya lo que ellos consideran necesario para el desempeño de su actividad docente.

Hay que partir de las necesidades reales y más relevantes. A través del trabajo de Donoso y Jiménez (1996) conocemos que los profesores universitarios de contabilidad demandan mayoritariamente (76%) formación en métodos, seguido de medios, contenidos y capacidades y habilidades (60%) y, por último, alrededor del 40% muestran interés en evaluación y motivación. Alrededor de estos tópicos debe girar el contenido del programa de formación, sin olvidar que todos forman un conjunto dentro del proceso de la planificación docente.

Atendiendo a las características de nuestra materia y a la realidad actual de nuestros centros proponemos los siguientes contenidos:

- En métodos docentes: centrar la atención en la lección magistral, ejercicios prácticos, estudio del caso y trabajo en grupo. Queremos prestar especial atención a la óptima utilización de las tutorías.
- En medios: abarcar desde la utilización de lo medios más tradicionales como la pizarra, el retroproyector, vídeo y la prensa, hasta las nuevas tecnologías de la comunicación por ordenador (multimedia, paquetes integrados de gestión, internet...).
- En contenidos: Se le debe enseñar la elaboración del programa de la asignatura y a diseñar los materiales que se utilizarán en el aula.
- Capacidades y habilidades: El conjunto de capacidades y habilidades que debe desarrollar un profesional de la docencia son las mismas que deben estar integrando los objetivos de formación del alumno; por ejemplo capacidades de comunicación, interpersonales, de resolución de problemas, de gestión del tiempo y la presión, etc (un detalle mayor puede encontrarse en Arquero y Donoso, 1997 y 1998).
- Evaluación: El profesor debe aprender el significado y metodología de diseño de sistemas de evaluación, que sean acordes con la metodología docente empleada y, sobre todo, con los objetivos formativos propuestos. Asimismo debe conocer métodos de evaluación inicial y continua.

Aunque de sobra conocido, creemos oportuno recordar que un proyecto curricular debe tener muy en cuenta todos los aspectos mencionados, y que todos ellos son interdependientes. Así, partiendo de la fijación de los objetivos formativos (conocimientos, capacidades y habilidades, y actitudes), se deben escoger los métodos, medios y estrategias didácticas necesarias para que la experiencia formativa sea capaz de permitir el desarrollo del alumno hacia los objetivos marcados. Por último, los sistemas de evaluación deben medir el grado de consecución de **todos**<sup>3</sup> los obje-

(3) Con mucha frecuencia se establecen cara al alumno objetivos formativos, que suponen un esfuerzo para el mismo, pero que no se reflejan en la evaluación, y por ende en recompensa para el estudiante. A medio plazo, éste tiende a dejar de lado el estudio de las materias que no entran en el proceso de evaluación, con lo que el objetivo nunca se alcanza.

tivos propuestos, así como de la bondad del profesorado, los métodos y medios para el logro de la formación adecuada.

– **Metodología de trabajo.**

Antes de entrar en lo que va a ser el método de trabajo vamos a describir brevemente cual es la composición de los individuos que intervienen en el programa:

- *Participantes*: serán los profesores noveles, que para nosotros son todos aquellos que tienen dos años o menos de docencia. El número de profesores nuevos que se incorporan al departamento en un curso no suele ser superior a tres o cuatro personas.
- *Expertos pedagogos*: proporcionados por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y que se integran de forma continuada al programa.
- *Director del curso*: es un profesor del departamento que tiene preparación e interés en el campo de la docencia. Esta figura es la que en los círculos de los pedagogos se denomina mentor. Su papel no es la de un experto pedagogo, sino la de un profesor que tiene una reconocida experiencia docente y prestigio en el campo de la docencia entre sus compañeros de departamento. Entre otras muchas características debe de saber escuchar, ser flexible, tener capacidad de análisis, ser comprensivo, etc.

Presentados los componentes del programa pasamos a exponer el método de trabajo.

La metodología empleada es básicamente la misma que venimos utilizando en el programa piloto promovido por el ICE de la Universidad de Sevilla y al que dedicaremos el siguiente apartado, y también defendida por otros autores del ámbito de la contabilidad como Benke y Hermanson (1990). Los cursos tendrán tres tipos de sesiones:

- *Sesiones conjuntas*: Participan todos los individuos del programa. Se realizarán dos sesiones por curso. La primera, al principio de cada curso, tiene la finalidad de presentación del programa y de contacto personal. La segunda, al final del curso, tiene la finalidad de obtener conclusiones y de evaluar la utilidad del programa.
- *Sesiones de expertos*: Donde se desarrollan el programa de contenidos teóricos. Son los expertos en docencia los que las dirigen e imparten. En ellas los participantes toman contacto y adquieren conocimientos sobre teorías del aprendizaje, metodología didáctica, etc. Las sesiones siguen el método expositivo, pero serán participativas y con actividades de simulación.
- *Sesiones de mentorización*: La actividad del mentor es la supervisión en el aula. Esta será individualizada y cíclica; consta de cuatro etapas (Sánchez 1996, 19):
  - Entrevista de planificación: El profesor mentor deja que el profesor novel le cuente sus preocupaciones e impresiones sobre cuales son sus puntos fuertes y débiles en el aula. En esta primera entrevista individual debe quedar claro que la actividad es de asesoramiento y no de control.

- Observación en el aula: Se grabará en vídeo y además estará presente el mentor, al menos en las dos primeras observaciones, que tomará nota en función de lo planificado. Debe ser una actividad sistemática y organizada.
- Análisis: El novel se llevará copia de la cinta y hará un informe sobre lo que percibe. El mentor visualizará la cinta conjuntamente con uno de los expertos pedagogos y de esa manera poder hacer un examen más exhaustivo.
- Entrevista de análisis: Se hace una reconstrucción de la lección, se van exponiendo los aspectos detectados, se plantean alternativas de actuación y se adquiere un compromiso de cambio.

El número de ciclos de supervisión estará en función de la duración del curso, pero es aconsejable que no sea menos de tres. Este sistema es el equivalente a lo que, en el caso de empresas, se denomina *indoor training*, y busca la mejora de profesor evaluándolo y buscando la mejora en un contexto real.

##### **5. UN PROGRAMA EXPERIMENTAL EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

En la Universidad de Sevilla, con el soporte del Vicerectorado de Calidad y por iniciativa del ICE, llevamos realizando, desde el curso académico 1995-96, un programa piloto de formación del profesorado. En esta primera etapa se han formado 9 equipos docentes de las Facultades de Biología, Arquitectura, Ciencias de la Educación, Odontología y Administración de Empresas, con 36 profesores noveles.

El programa, como apuntábamos en el apartado precedente, es el que hemos tomado como referencia para nuestra propuesta, por lo que no vamos a detenernos en él. La diferencia la marcamos en el hecho de que el programa del ICE es ajeno a los departamentos, y, desde nuestro punto de vista, eso hace que se pierda el compromiso departamental que para un programa de formación obligatorio es primordial.

Después del primer año los profesores noveles han valorado con los mejores calificativos su experiencia; por ejemplo: *muy positiva, muy interesante, muy clarificadora, muy instructiva, muy satisfactoria*, etc. Además todos afirman que están dispuestos a repetir la experiencia y consideran que estarían dispuestos a invertir más tiempo en este tipo de formación.

La valoración global que hemos dado los mentores es también muy positiva. La mayoría está de acuerdo de que la experiencia nos ha servido para actualizar nuestros propios conocimientos en didáctica, y a través de los ciclos de supervisión hemos reconocido, asimismo, muchos de nuestros propios errores, que ahora hemos podido corregir.

No obstante hemos realizado las siguientes salvedades:

- La necesidad de que el organismo responsable tome un mayor compromiso en términos presupuestarios para la realización del programa. Así como mayores incentivos a los profesores mentores y pedagogos. Como en la mayor parte de las actividades relacionadas con la capacitación docente, las recompensas (monetarias y no monetarias) son inexistentes o simbólicas. Entre las propuestas está también la posibilidad de reducción de carga lectiva.

- Un mayor reconocimiento y apoyo de la dirección de los departamentos, ya que estos están totalmente al margen, y la mayoría de nuestros compañeros desconocen la existencia de esta actividad.
- El esfuerzo de supervisión de los mentores debe producirse en constante interrelación con los expertos en Ciencias de la Educación, ya que los mentores expresamos nuestras dudas en cierto tipo de recomendaciones a los noveles, habida cuenta de que, pese a la dilatada experiencia, o al más o menos profundo conocimiento en pedagogía, no poseemos el nivel de expertos. Una posible solución, aparte de hacer más atractiva la participación de expertos, sería incrementar el número de los que están adscritos al programa.
- Darle un carácter de obligatoriedad al programa, al menos para los profesores noveles. Asimismo, los departamentos deberían tener en cuenta la posibilidad de desarrollar programas similares orientados a la capacitación continua de todo el personal docente (opinión compartida en el Informe Warnock, 1990).

## 6. CONCLUSIONES

Del presente trabajo, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- La formación del profesorado universitario de contabilidad es un tema que no ha recibido la importancia y la atención que merece por parte de las autoridades académicas. La necesidad de este tipo de capacitación, como paso necesario para conseguir una formación de calidad, está siendo demandada desde el mismo estamento docente; principalmente por los profesores de menor experiencia.
- La opinión de destacados autores y organismo en el área contable es favorable a la introducción, bien en los cursos de doctorado, bien en otros formatos, de esta capacitación docente; que entienden debe ser obligatoria.
- Una propuesta válida, ya experimentada en la Universidad de Sevilla, es la utilización de un equipo multidisciplinar, formado por un experto en el área de conocimiento de los profesores noveles, y un equipo de expertos en Ciencias de la Educación.
- El mantenimiento de un programa de estas características requiere del apoyo y compromiso de los departamentos y autoridades universitarias para su mantenimiento, ya que la participación de los expertos no recibe la recompensa que por la responsabilidad y el tiempo a dedicar a la tarea le corresponde.

Lo que, a modo de epílogo deseamos, es que el programa de formación de noveles se consolide pasando a ser responsabilidad directa de los departamentos, tal y como hemos defendido en nuestra propuesta. Pero además, a medio plazo, debe ampliarse a todo el profesorado, dentro de lo que debe ser un programa de formación docente continua.

**BIBLIOGRAFÍA**

- ACCOUNTING EDUCATION CHANGE COMMISSION. (1990): Issues Statement No. 1. *AECC Urges Priority For Teaching In Higher Education*. Sarasota: AECC
- (1993): Issues Statement No. 5. *Evaluating And Rewarding Effective Teaching*. Sarasota: AECC
- AGUILAR, M. Y RIVERO, O. (1997): "Aventuras y desventuras de un alumno en el nuevo plan de estudios". Documento de trabajo. Primera Jornada de Trabajo para el Análisis del Nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla. Sevilla
- AMERICAN ACCOUNTING ASSOCIATION (1986): "Future Accounting Education: Preparing for the Expanding Profession". (The Bedford Report). In Bloom, R. et al (1994). *The Schism in Accounting*. Ed. Quorum Books, pp. 89-116.
- AMERICAN INSTITUTE OF CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTANTS. (1988). *Education Requirements for Entry Into the Accounting Profession (Revision of Albers Committee Report)*. NY: AICPA.
- (1990). *Accounting Education: An AICPA Position Statement*. NY: AICPA.
- (1992) *Academic Preparation to Become a Certified Public Accountant*. NY: AICPA.
- ARQUERO MONTAÑO, J.L. Y DONOSO ANES, J.A. (1996). "Educación en Auditoría, Aportaciones y Cambios Pendientes" in *Perspectivas de la Auditoría Financiera en España*. ASEPUC, pp 129-147.
- (1997). Necesidades formativas de los contables: Capacidades y habilidades. En Actas del VIII Congreso nacional de modelos de investigación educativa. pp.314-318.
- (1998). Calidad en la formación en Contabilidad: Capacidades y objetivos educativos. *Revista de Enseñanza Universitaria*. Extraordinario.
- ARTHUR ANDERSEN & CO. ET AL (1989). *Perspectives on Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession*. April.
- BENKE, R.L. Y HERMANSON, R.H. (1990): "Improving Teaching". *Trends in Accounting. Management Accounting*. Mayo, p.72.
- BROWM, G. (1993): "El Desarrollo Profesional del Profesorado Universitario en Gran Bretaña" (pp.125-138). In Lázaro Lorente L.: *Formación Pedagógica del profesorado Universitario y Calidad de la Educación*. Ed. Universidad de Valencia.
- BROWN, G. Y ATKINS, M. (1986): "Academic Staff Training in British Universities: result of a national survey". *Studies in Higher Education*. Vol.11, No. 1.
- CENTRA, J. A. (1976): *Faculty Development Practices in U.S. Colleges y Universities*. Princeton, Educational Testing- Services.
- DALCEGGIO, P. (1993): "La formación Pedagógica de los Profesores de Enseñanza Superior". In Lázaro Lorente L.: *Formación Pedagógica del profesorado Universitario y Calidad de la Educación*. Ed. University of Valencia.
- DONOSO, J.A. Y GARCIA-AYUSO, M. (1996): "Innovación para la mejora de la situación actual de la enseñanza en contabilidad". *Homage book to Ángel Sáez Torrecilla*. ICAC. Madrid.
- y JIMÉNEZ CARDOSO, S.M. (1996): "Estado de opinión sobre la docencia en contabilidad. Una encuesta a los profesores de universidad". *Revista Española de Financiación y Contabilidad*; pp.961-999. Madrid.
- (1996a). "La docencia en contabilidad ¿un área de investigación?" in Donoso Anes, J.A. Dir., *La docencia de la contabilidad a debate*. pp 174-224.
- GAGNON, M. (1982): "La pédagogie Universitaire aux antipodes". *Pédagogiques*. Vol.2, nº.3 -4.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS. EDUCATION COMMITTEE (1994): *2000 and Beyond. A strategic framework for prequalification education for the accountancy profession in the year 2000 and beyond*. N.Y., IFAC.
- (1995): *International Accounting Education Guideline No. 9. Prequalification Education, Assessment of professional competence and experience requeriments of professional accountants*. N.Y., IFAC.
- JIMÉNEZ CARDOSO, S.M. (1996): *Proyecto Docente de Titular de Universidad*. Sevilla
- MINGORANCE, P., MAYOR, C., Y MARCELO, C. (1993a): *Aprender a Enseñar en la Universidad*. Grupo de Investigación Didáctica. University of Sevilla.
- MINGORANCE, P., MAYOR, C., Y MARCELO, C. (1993b): "El primer año en la Universidad. Análisis de problemas de profesores principiantes". *Revista de Enseñanza Universitaria*. No. 5. pp.19-36. Instituto de Ciencias de la Educación. University of Sevilla.
- MUELLER, G.G. (1994): "Global challenges for accounting education". In Burns, J.O. y Needles, B.E.

- jr. *Accounting Education for the 21st Century. The global challenges*. Pergamon.
- NELSON, A.T. (1996): "The future for accounting education: a view from the rocking chair". *Journal of Accounting Education*, 14, 2, pp. 245-254.
- NELSON, I.T. (1995). "What's New About Accounting Education Change?. An Historical Perspective on the Change Movement". *Accounting Horizons*, 9, 4, pp. 62-75.
- PATTEN, R.J., WILLIAMS, D.Z. (1990). "There is trouble-right here in our accounting programs: the challenge to accounting educators". *Issues in Accounting Education*, 5, 2, pp. 175- 179.
- RAMSDEN, P (1995): *Learning to teach in higher education*. Routledge. London.
- SANCHEZ, M. (1996): *Formación de Profesores en Estrategias de Supervisión*. Grupo de Investigación EDEA. University of Sevilla.
- ST. PIERRE, E.K. (1996). Accounting education and 150-hours programs: A critical perspective. *Journal of Accounting Education*, 14, 2, pp. 141-148.
- WARNOCK, M. (1990). *Report of the Committee of Enquiry into Teaching*. London: Politechnics and Colleges Founding Council.