

NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS. DIAGNÓSTICO Y EXPERIENCIAS

José Luis Arquero Montaña y José Antonio Donoso Anes
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Universidad de Sevilla

Resumen

Una adecuada formación pedagógica del profesorado es un requisito imprescindible para la consecución de la calidad universitaria, objetivo explícito de todas las reformas educativas. En buena parte de la normativa resultante se resalta de forma explícita la necesidad de establecer sistemas de formación del profesorado; conveniencia que es, asimismo, percibida por el propio colectivo. Sin embargo, desde las instituciones son muy escasas las iniciativas que tratan de paliar esta necesidad, cuando no se está promoviendo, a través de los sistemas de valoración de méritos, justo lo contrario.

En esta línea, el presente trabajo tiene dos objetivos: (I) diagnosticar las necesidades de formación del profesorado y (II) presentar los resultados de un conjunto de experiencias de formación de profesores noveles de contabilidad a lo largo de más de 6 años, presentando líneas de actuación futura.

Abstract

Educational training of new teachers is a key aspect for increasing quality at the university level. The achievement of higher levels of quality in the university education is presented as the main goal of all reform processes and references to the necessity of promoting teachers training can be found in the regulation and is felt by the teachers themselves. However, institutional efforts are not common at all. In fact tenure and promoting systems clearly encourage the opposite behaviour.

In this line, the present paper has two main aims: to diagnose training needs for new teachers and to present the results of a set of training experiences, developing future action guides.

INTRODUCCIÓN

La formación docente del profesorado es una necesidad íntimamente ligada a la

consecución de la calidad universitaria, término que se repite de forma insistente en el ordenamiento que ha regulado la formación en todos los niveles, en el actual, y

en los proyectos de regulación futuros. En buena parte de esta normativa se resalta de forma explícita la necesidad de establecer sistemas de formación del profesorado. Esta conveniencia es, asimismo, percibida por el propio colectivo. Sin embargo, a nivel institucional son muy escasas las iniciativas que tratan de paliar esta necesidad. Es más, la evolución de los sistemas de evaluación de méritos parecen desincentivar cualquier esfuerzo en este sentido.

Si la adecuada preparación científico-técnica es algo que puede suponerse con la superación de unos determinados estadios (licenciatura, cursos de doctorado, grado de doctor), la preparación pedagógica no aparece dentro de ninguno de los programas de estos grados, al menos en nuestra área de conocimiento. De ahí que suponer que un profesor, bien preparado técnica y científicamente, está adecuadamente capacitado para enseñar (y conseguir que otros aprendan) es un error manifiesto.

En este sentido, el presente trabajo tiene dos objetivos: (I) diagnosticar las necesidades de formación del profesorado, (II) presentar los resultados de un conjunto de experiencias de formación de profesores noveles de contabilidad a lo largo de más de 6 años, presentando líneas de actuación futura. Para ello, el trabajo se estructura en cinco apartados. En el primero se presenta el tratamiento que la legislación universitaria más reciente ha proporcionado a la formación del profesorado. En el siguiente se realiza un diagnóstico de las percepciones de los profesores universitarios sobre necesidades de formación. En el tercero, exponemos las experiencias de formación del profesorado en la que hemos participado, centradas en dos modelos básicos: ICE y ASEPUC, y sus resultados. Por último presentamos las conclusiones.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA NORMATIVA

La Universidad española ha estado metida a un proceso de profundas reformas a lo largo de las dos últimas décadas; proceso que está lejos de finalizar y cuyo objeto explícito es la mejora de la calidad. Así, en palabras textuales, la Ley Orgánica 11/1995 de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), "*tiene como objetivo fundamental elevar la calidad docente e investigadora de la Universidad española*". En la misma línea, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), incluye en su exposición de motivos que es "*objetivo irrenunciable de la Ley la mejora de la calidad del sistema universitario en conjunto y en todas y cada una de sus partes*" estableciendo nuevos mecanismos para mejorar la calidad de la docencia e investigación.

Es difícil pensar en una educación de calidad sin un profesorado formado adecuadamente. Sin embargo, ambas normas, a las que hacen breves referencias a la formación del profesorado, dejan dentro del ámbito de la autonomía universitaria este aspecto: tanto la LRU, como la LOU indican que el ámbito de autonomía de las Universidades comprende la selección, *formación* y promoción del personal docente (art. 3.e de la LRU y art. 2.2.e de la LOU). Esta formación debe entenderse en un sentido amplio. Sólo la LRU, hacía alguna referencia a la formación docente, indicando que los departamentos debían jugar un papel esencial en el impulso de la formación y renovación pedagógica y científica de sus miembros (art. 2.e de la LRU). En la LOU, se presta una especial atención a la formación científica e investigadora (La Universidad asume, como uno

sus objetivos esenciales, el desarrollo de la investigación científica, técnica y artística, así como la formación de investigadores. Art. 39.3), pero no indica nada más sobre la formación pedagógica de los docentes.

Es, por tanto, en los estatutos de las universidades, en los que debemos buscar referencias más concretas. Así, por ejemplo, en los recientes estatutos de la Universidad de Sevilla encontramos referencias específicas respecto a la formación docente del profesorado. En primer lugar, la Universidad, asume, como función propia, la selección, formación y promoción de su personal docente (art. 4.e), repartiendo la iniciativa en la formación en cuestiones pedagógicas entre (I) los departamentos, como principales impulsores (art. 34.1), (II) el Instituto de Ciencias de la Educación (art. 44) y (III) las comisiones de docencia en sus ámbitos de actuación: universidad, centro y departamento (art. 58).

La única novedad, en comparación con los anteriores estatutos, la encontramos en las funciones atribuidas a las comisiones de docencia, que deben proponer las acciones o medidas que considere oportunas para la promoción y el perfeccionamiento didáctico de los profesores, como medio para obtener la mejora de la calidad de la docencia. Esta responsabilidad está íntimamente ligada al procedimiento de control y sanción posteriores.

No podemos olvidar que España en la actualidad está inmersa en un proceso de cambio a nivel europeo que tiene fecha de finalización en el 2010 y que debe llevar a

Europa a un proceso de convergencia de la Enseñanza Superior (Espacio Europeo de Educación Superior). Teniendo en cuenta que, al menos para España, esta convergencia va a suponer importantes cambios en la forma de afrontar los procesos de enseñanza-aprendizaje, no se prevé ningún sistema de formación o reciclaje docente que permita al profesorado afrontar, con un mínimo de conocimientos, estos cambios¹.

NECESIDADES DE FORMACIÓN

REPASO A OPINIONES RELEVANTES

En el apartado anterior, comprobamos que en la evolución de la legislación han ido apareciendo referencias a la formación del profesorado. Sin embargo, el término formación parece utilizarse en un sentido muy amplio, centrándose en no pocas ocasiones en la formación científico-técnica. La idea implícita parece ser que el dominio de los conocimientos técnicos de la materia a impartir faculta al profesor a enseñar adecuadamente. Esto es un grave error. Incluso suponiendo un conocimiento profundo de la materia, nadie enseña al docente la forma en que puede hacer que el alumno los aprenda. Así, Nelson (1995, 71) afirma que 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 en manera alguna”*. En la misma línea, St. Pierre (1996, 146)

¹ Documentos consultados: Declaración de la Sorbona (1998), Declaración de Bolonia (1999), Comunicado de Praga (2001), Comunicado de Berlín (2003), Comisión de las Comunidades Europeas COM (2003) 58 de 05/02/2003, Documento-Marco: La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (2003).

se pregunta a cuántos de nuestros colegas se les ha pedido que realicen un curso de pedagogía; indicando que en realidad no hemos recibido formación en lo que debería ser la parte más importante de nuestras carreras: la enseñanza.

En los distintos informes, Dearing (Reino Unido), Attali (Francia) y Bricall (España), sobre el estado actual de la universidad, se refleja una opinión unánime respecto a la necesidad de que el profesorado debe recibir formación docente permanente en metodologías, nuevas tecnologías, etc. En nuestra área concreta, la gran mayoría de los posicionamientos sobre formación en contabilidad muestran una honda preocupación sobre la formación y capacitación pedagógica del profesorado. Este interés se ha visto reflejado, entre otros, en los posicionamientos y propuestas de la IFAC que recomienda que el profesorado sea formado para aplicar los métodos didácticos adecuados (IFAC, 1994, 4) y *“alentado en el uso de un amplio abanico de métodos docentes”* (IFAC 1995, párrafo 9), pidiendo un esfuerzo para *“fomentar la formación del profesorado novel en las metodologías educativas más actuales”* (IFAC, 1994, 8).

En España, la opinión casi unánime de los profesores de contabilidad, más del 90%, subraya la necesidad de un período de formación en materias didácticas y más de 80% muestra un alto interés en recibir tal formación (Donoso y Jiménez, 1996). Esta opinión coincide con la opinión de los profesores de otras áreas que declaran una preocupación creciente con respecto a su formación pedagógica y con la necesidad de que se promuevan actuaciones que les permitan participar en procesos de innovación docente (Proyecto Andaluz de

Formación del Profesorado Univers 2001, 28).

La inexistencia de un esquema fclizado, pese al interés, es también cncuencia del bajo reconocimiento re la calidad docente; ya que el pres profesional se alcanza casi exclusivan por la actividad investigadora. Esta op la comparten en Mingorance, May Marcelo (1993, 15) cuando apuntan en muchas universidades la excelenci la productividad “erudita” (asistenc congresos, conferencias, publicacione es recompensada, y la excelencia e enseñanza es asumida como natural, pt que no se transmite a unas condici de promoción, méritos y salario, por muchos profesores ven la investigaci la erudición como las responsabilid profesionales más valoradas por las i tuciones educativas. El mismo probl ha sido indicado en otros países de diferente tradición; por ejemplo Mu (1994, 12) afirma: *“a nuestros estudia de doctorado se les repite insistentem que la investigación representa el ú producto intelectual, mientras que el bajo en el aula es una necesidad que v con el lote”*.

Esta falta de reconocimiento de las tvidades docentes, y por ende, de cualq esfuerzo anexo, como la capacitación dagógica, ha hecho saltar la voz de ala en muchos organismos profesionales. el Accounting Institute of Certified Pu Accountants (1990, 1) indica que *“en momento actual los sistemas de mér raramente fomentan o apoyan el de rrollo de las capacidades docentes”* Accounting Education Change Commis: (1993) pide urgentemente dar prioridad docencia en la educación superior, a trá

de la publicación de su *Issues Statement No. 1* desarrollando esta idea en el² *Issues Statement No 5*, en el que trata la evaluación y reconocimiento de la docencia de calidad. Posteriormente la IFAC (1994, 7) insiste en que las instituciones deben tratar de reducir la influencia de las barreras al cambio educativo en las universidades, tales como las estructuras inadecuadas de asignación de méritos. La opinión de los docentes españoles es similar, ya que indican que los sistemas de méritos, que recompensan más la investigación que la docencia es una de las mayores limitaciones para introducir cambios necesarios en la formación en contabilidad (Arquero y Donoso, 1999). 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.

Por último, 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 cuestión voluntaria y 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.

OPINIÓN DEL PROFESORADO

Aunque ya contábamos con la evidencia proporcionada por las opiniones reflejadas en el apartado anterior y con los resultados de Donoso y Jiménez (1996), hemos considerado adecuado corroborar empíricamente estos argumentos y actualizar los datos. Para poder conocer las opiniones del profesorado universitario de nuestra área, llevamos a cabo una investigación, tomando a los miembros de la Universidad de Sevilla como universo de trabajo.

La recogida de los datos se realizó mediante un cuestionario administrado vía Internet a lo largo de febrero-marzo de 2003, obteniendo un total de 139 respuestas válidas. La distribución por género de encuestados es: 58% mujeres, 48% hombres. El 34,5% de los encuestados son profesores no funcionarios, siendo 65,5% restante profesores funcionarios, de los que el grupo más numeroso está formado por los profesores titulares de universidad (38%). En cuanto a la edad, un 69% de los encuestados tiene 40 años o menos. Sólo el 36% de la muestra tiene menos de 10 años de experiencia docente.

Entrando en el núcleo de la encuesta, los profesores muestran un acuerdo unánime sobre la necesidad de que los profesores noveles pasen por un período de capacitación docente, que debería ser obligatorio (98%). No es que se considere a los profesores menos experimentados como los únicos destinatarios posibles. Sencillamente, es el grupo para el que se percibe que la necesidad es mayor (4,6; siendo 5 = imprescindible).

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)".

ble), aunque se considera conveniente para otros tramos (3,6 para profesores con una experiencia entre 5 y 20 años y 3,4 para los más experimentados). De hecho, una buena parte de los profesores encuestados (74%) han participado en algún curso de formación de este tipo, experiencia que es calificada como útil por dos tercios de los encuestados (Tabla 1).

Aunque desconocemos las características de los cursos o seminarios de formación en los que han participado, y por tanto, la profundidad de los mismos, sí que sabemos que no han sido los órganos encargados por la legislación de promover esta formación quienes han tomado la iniciativa: el 90% de los profesores ha participado en estos cursos por iniciativa propia y un 10% por iniciativa de su departamento (7,5%) o de la universidad (2,5%).

Esta parte se completaba con dos cuestiones. En la primera se preguntaba el nivel de responsabilidad de diferentes agentes: *¿quién debiera asumir la responsabilidad de la formación del profesorado universitario en cuestiones pedagógicas?* (1 nula responsabilidad, 5 máxima responsabilidad); la segunda buscaba la opinión sobre la asunción de esta responsabilidad: *¿en qué medida asumen los estamentos indicados la responsabilidad de la formación de los docentes universitarios?* (1 no la asumen en absoluto, 5 completamente asumida).

Las opiniones de los profesores son bastante claras (Tabla 2). La principal responsabilidad recae sobre la universidad, el departamento, y, en segundo lugar, sobre el profesor mismo. Sin embargo, ninguno de los estamentos institucionales parece as-

Tabla 1.

	No (%)	Sí (%)
¿Piensa que, antes de poner a un profesor novato a dar clases, debería pasar por un período de formación docente?	0	100
En términos generales ¿cree que este período o curso debería ser obligatorio?	2	98
¿Ha participado vd. en algún curso de capacitación docente?	26	74
¿Calificaría la experiencia como útil?	33	67

Tabla 2.

	Nivel de responsabilidad	Orden	Nivel de asunción
Universidad	4,3 / 5	1	1,9 / 2
Departamento	4,3 / 5	1	1,9 / 1
ICE	3,6 / 4	4	2,9 / 3
Asociaciones de Profesores	2,5 / 2	5	2,0 / 2
Asociaciones Profesionales	1,6 / 1	6	1,1 / 1
Propia	3,8 / 5	3	3,1 / 3

Se presenta la media y mediana (media / mediana).

esta responsabilidad (por otro lado, asignada clara y explícitamente por la legislación).

Los datos expuestos, unidos a la información sobre la procedencia de la iniciativa, dejan bastante claro que son los mismos profesores los que, *motu proprio*, se preocupan por su formación, contando, en algunos casos, con el apoyo de los Institutos de Ciencias de la Educación. Esta carencia de un esquema formalizado de capacitación docente, que se adecue a las necesidades y expectativas de los profesores, puede explicar las fuentes que se utilizan para formar la capacidad docente: la experiencia, ya sea la diaria o la adquirida a través de la influencia de antiguos profesores y compañeros actuales cuyos comportamientos se toman como modelos (Tabla 3).

Frente a estos métodos informales, y poco científicos, de adquirir una capacidad, los métodos formalizados y menos sesgados (cursos, documentos, o evaluaciones formalizadas) son los que menos peso tienen. Este tipo de comportamientos conlleva una serie de peligros potenciales. No todos los estilos de enseñanza son asimilables por un profesor ni son adecuados para unos determinados alumnos. Intentar “copiar” lo mejor de profesores modelo puede llevar

a asumir tipos de comportamiento que no son compatibles con la personalidad del profesor novel y que, por tanto, resultan poco naturales y/o efectivos. Además, puede suponer la reiteración de conductas inadecuadas, ante la imposibilidad de conocer alternativas mejores. Por último, al basarse en la experiencia pasada, propia o ajena, es más difícil adaptarse adecuadamente a situaciones nuevas.

Respecto a los aspectos concretos en los que se perciben necesidades de formación, el cuestionario incluía 12 tópicos para los que se preguntaba (I) la importancia del mismo y (II) el nivel de conocimientos que poseen los profesores de contabilidad. La necesidad de formación aparece en aquellas cuestiones en las que se dan simultáneamente una importancia alta y un bajo nivel. En este sentido, pese a que los conocimientos científico técnicos de la materia a impartir son los más importantes, también es cierto que son en los que el nivel es más alto, por lo no es un aspecto en la que haya que dar prioridad a acciones de mejora. En la tabla 4, presentamos las medidas de importancia y nivel medios.

Para poder priorizar estas necesidades, se puede recurrir a un índice de importancia

Tabla 3. Fuentes utilizadas para formar la capacidad docente.

	<i>Importancia media</i>	<i>Orden</i>
Influencia de los profesores que tuve cuando era estudiante	3,2	2
Influencia de mis compañeros	3,0	3
Experiencia diaria	4,6	1
Cursos de Didáctica	2,7	6
Evaluaciones de los alumnos	3,0	4
Otras Evaluaciones (de los compañeros, autoevaluaciones)	2,3	7
Lectura de documentos sobre pedagogía y docencia	2,8	5

(Medido de 1 = poca importancia a 5 = máxima importancia).

Tabla 4. Tópicos de formación y medidas asociadas.

Tópico	Nivel	Imp.	IP
<i>Métodos docentes orientados al desarrollo de capacidades no técnicas (comunicación, trabajo en grupo, resol. de problemas, etcétera)</i>	2,47	4,00	4,30
Destrezas sociales y gestión de conflictos	2,43	3,44	3,76
Conocimientos científico-técnicos de la materia a impartir	4,07	4,58	2,99
Métodos de evaluación y autoevaluación	2,62	3,96	4,02
<i>Técnicas de investigación aplicables a la innovación docente</i>	2,13	3,37	4,21
Conocimiento del marco legal e institucional	2,86	3,28	3,04
<i>Técnicas de motivación y creatividad</i>	2,22	3,89	4,65
Selección de objetivos y secuenciación temporal	3,16	3,96	3,33
Técnicas y métodos docentes orientados a enseñar conocimientos	2,75	4,12	3,99
Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia	2,71	3,77	3,69
<i>Teorías sobre aprendizaje y enseñanza</i>	1,91	3,37	4,68
Técnica vocal y de expresión corporal	2,54	3,54	3,70

Rango de medición de importancia y nivel: 1-5.

ponderada (ver Hassall *et al.*, 2003), medida que resume en una sola cifra la información sobre nivel e importancia. En opinión de los profesores universitarios de contabilidad, las cuestiones sobre las que se perciben una necesidad de formación mayor son: teorías sobre aprendizaje y enseñanza, técnicas de motivación y creatividad, métodos docentes orientados al desarrollo de capacidades no técnicas, técnicas de investigación aplicables a la innovación docente y métodos de evaluación y autoevaluación.

Hasta este punto, los profesores están indicando que existe una necesidad de formación, pero que no está siendo atendida por los departamentos y universidades. Esta situación se ve agravada por otra circunstancia. La evolución de los sistemas de valoración de méritos están lanzando un

mensaje bastante claro: el esfuerzo realizado a la docencia no se recompensa. En el cuestionario, incluimos un conjunto de cuestiones orientadas a recoger información sobre (I) peso de las distintas funciones de la actividad del profesorado, (II) peso que se percibe tendrán en los sistemas de evaluación de méritos y (III) peso que debe tener para lograr una universidad de calidad. Los datos presentados en la tabla muestran una clara descompensación entre lo que se hace, lo que se considera adecuado y lo que se valora (Tabla 5).

Así, los profesores universitarios de contabilidad, dedican, por término medio, el 46% de su tiempo a labores docentes, el 38% a la investigación y un 16% a la gestión. Sin embargo, el peso medio en los sist

Tabla 5.

	<i>Dedicación (%)</i>	<i>Peso mérito (%)</i>	<i>Peso adecuado (%)</i>
Docencia	46	19	48
Investigación	38	71	40
Gestión	16	9	12
	100	100	100

de méritos de las actividades docentes es de un 19%, valorándose la investigación con una ponderación del 71%. El peso que los profesores encuestados consideran adecuado es mucho más parecido al peso real y significativamente diferente del que otorgan los sistemas de evaluación de méritos.

Así, en el 90% de los casos, los encuestados indican que la docencia debiera tener un peso mayor que el que tiene, al contrario, en el 82% de los casos, consideran que la investigación está sobrevaluada (Tabla 6). Estas diferencias son significativas al 1%. Como consecuencia, existe un alto consenso sobre cuál es el efecto de las reformas sobre

la formación del profesorado: el 92% de los encuestados considera que la reforma de la legislación universitaria no incentiva la formación del profesorado en cuestiones pedagógicas³, ya que, ni se valora ni se contemplan mecanismos de formación.

Pese a que una adecuada formación pedagógica del profesorado es tan necesaria como su capacidad técnica o científica para una docencia de calidad y pese a que la renovación pedagógica del profesorado aparece en la legislación a lo largo de todas las etapas del proceso de reforma, los hechos apuntan a que todo queda, poco menos, que en una mera declaración de intenciones.

Tabla 6. Prueba de Wilcoxon por parejas.

		<i>% Rangos</i>	<i>Wilcoxon p</i>
Docencia	Rangos negativos	8	0,000
	Rangos positivos	90	
	Empates	2	
Investigación	Rangos negativos	82	0,000
	Rangos positivos	11	
	Empates	7	
Gestión	Rangos negativos	22	0,066
	Rangos positivos	40	
	Empates	38	

Medidas de peso adecuado-peso del sistema de méritos.

³ Claro que tampoco consideran que vaya mejorar la calidad de la docencia que recibirán los estudiantes (92% *versus* 8%) ni, curiosamente, la de la investigación (69% *versus* 31%).

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN

En la actualidad el acceso como profesor a los departamentos de contabilidad no exige de ningún requisito previo en formación pedagógica. Nuestra experiencia nos indica que, generalmente, se cuenta con los conocimientos técnicos y unas orientaciones básicas extraídas del programa de la asignatura para enfrentarse con aulas de unos 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. En todo caso, lo que ocurra será el resultado de una preocupación personal y de una despreocupación institucional. Ante esta situación, con el apoyo de diferentes instituciones, fomentamos actividades de formación, cuyos esquemas de funcionamiento y resultados se presentan a continuación.

PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL DEL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA⁴

En la Universidad de Sevilla, desde el curso académico 1995-96, está funcionando un programa de formación del profesorado novel. Este programa nace de la preocupación personal de un conjunto de profesores del departamento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, contando, desde el comienzo con el apoyo

del ICE y, posteriormente con el apoyo del Vicerrectorado de Calidad.

Durante los años que lleva en marcha han participado equipos docentes de 50 departamentos, integrando a más de 203 profesores noveles, que han impartido a más de 5000 alumnos.

– METODOLOGÍA DE TRABAJO

El programa va dirigido a profesores noveles, menos de 5 años de experiencia en la categoría de ayudante, asociado o catedrático. Se trabaja con equipos de formación constituidos cada uno por un mentor y 5 noveles en el seno de cada departamento. El programa prevé dos tipos de equipos de iniciación, primer año, y de consolidación, segundo año.

El mentor es un profesor experimentado perteneciente al mismo departamento, tiene preparación e interés en el campo de la docencia. Su papel no es el de un experto en pedagogía, ya que la enseñanza especializada queda a cargo de especialistas en distintas materias, sino el de un profesor que tiene una reconocida experiencia y prestigio como docente.

La metodología empleada incluye actividades de dos tipos:

Actividades de formación didáctica: Este programa tiene dos vertientes: una dirigida a los profesores mentores y otra dirigida a los profesores principiantes.

– *Programa para mentores*: Versa sobre técnicas de supervisión y tutoría, con una duración de 12 horas en 4 sesiones.

⁴ Expuesto en el Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario, Guía II, 2003 por I. Sánchez y Cristina Mayor, pp. 147-151. También pueden encontrarse descripciones más detalladas de los programas en Arquero y Donoso (1997 y 1998).

- *Programa para noveles*: Impartido por especialistas en cada materia. Tiene una duración de 21 horas distribuidas en 7 sesiones presenciales de 3 horas. Comprende contenidos sobre diseño curricular, métodos, evaluación, tutorías, educación de la voz, etcétera.

Actividades prácticas de supervisión: se realizan por cada equipo de formación docente siguiendo un esquema de supervisión clínica. Las actividades son:

- *Ciclos de Supervisión*: se basa en el análisis del comportamiento del profesor novel en su entorno de trabajo real. Comienza con una entrevista de planificación, en la que el novel fija sus puntos débiles y fuertes, marcando los aspectos centrales de la observación. La observación, aunque puede reducirse a la presencia no observante del mentor en las clases del novel, usualmente, se realiza mediante la grabación en vídeo de una clase; ya que permite su visualización repetida y su uso en los talleres de análisis. Posteriormente, el profesor novel revisa la cinta de su clase, comprobando si los puntos fuertes y débiles que presenta realmente son los que inicialmente tenía en mente; el profesor mentor también realiza una revisión de la cinta, para, posteriormente, llevar a cabo una entrevista de análisis conjunta entre mentor y novel. En esta sesión, se realiza la planificación del siguiente ciclo. Cada profesor mentor realiza una media de dos ciclos de supervisión con cada uno de los profesores principiantes a los que tutora. Como actividad complementaria, los noveles también asisten a las clases del mentor.
- *Taller de análisis*: actividad colectiva del mentor con todos los profesores princi-

piantes de su equipo, con el objetivo de analizar la práctica docente y resolver problemas comunes. Se utiliza la propia percepción de los noveles y el resultado de un cuestionario que se pasa a los alumnos y que se revisa con el mentor.

– EVALUACIÓN DE PROGRAMA

Después de varios años de experiencia en el programa, han participado unos 15 profesores noveles del Departamento de Contabilidad, que han valorado de forma unánime la experiencia con los mejores calificativos: *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.

Los mentores del Departamento también hemos valorado muy positivamente esta actividad. 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.

PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE PROFESORES UNIVERSITARIOS DE CONTABILIDAD (ASEPUC)

El programa de formación del ICE presenta una limitación derivada de su generalidad: al incluir, en las sesiones de formación didáctica, a profesores de todas las áreas de conocimiento, no puede dar solución a problemáticas docentes específicas de un área. En la misma línea, aunque la participación de los profesores noveles es muy enrique-

cedora, sus experiencias son demasiado dispares. Como respuesta a lo anterior, y para dar participación a profesores noveles de contabilidad a nivel nacional, con el apoyo de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad, propusimos un programa de formación docente del que, hasta el momento, se han realizado dos ediciones: el primero en Sevilla (1999) y el segundo en Granada (2002) con un total de participantes de 60 profesores noveles con una experiencia inferior a 5 años.

– *ESTRUCTURA Y PROGRAMA*

El programa se desarrolla, intensivamente, a lo largo de una semana. El lugar de realización, donde coincide alojamiento y actividades de trabajo, debe ser el apropiado para que permita concentrar al grupo de trabajo, así se logra una mayor cohesión, sinergia y sentimiento de grupo, evitando la dispersión. El programa se estructura en dos bloques de actividades: charlas y talleres.

- *Charlas:* Son el equivalente a las actividades de formación didáctica, y desarrollan contenidos de metodología pedagógica. Están a cargo de expertos en cada una de las áreas. Aunque pueden variar ligeramente, incluyen los siguientes tópicos: diseño y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, estrategias metodológicas para la enseñanza universitaria, nuevas tecnologías, evaluación, desarrollo y evaluación de capacidades no técnicas, destrezas sociales en la docencia universitaria, tutorías.
- *Talleres:* Parten de un enfoque más práctico y cubren:
- *Taller de simulación:* Es el equivalente al taller de análisis. Parte de la escenifica-

ción del desarrollo de una clase por parte de los profesores. Incluye actividades de planificación de las clases, observación en directo por parte de todos los participantes del desarrollo de una clase, grabada en vídeo para su posterior análisis por todo el grupo.

- *Técnica vocal:* En este taller, se hacen pruebas de voz a todos los participantes, llevándolos a conocer sus timbres más adecuados. Para evitar los esfuerzos excesivos, se trabaja con técnicas de preparación (calentamiento) y relajación de voz.
- *Resolución de conflictos en el aula:* trabaja con diversas situaciones de conflicto reales, en las que intervienen diferentes interlocutores, básicamente estudiantes. El taller se desarrolla mediante el uso intensivo de la escenificación, el que, tras el planteamiento de situaciones potencialmente conflictivas se le pueden presentar al profesor ejemplos de trabajo cotidiano, se estudiaban las técnicas posibles de resolución, basándose en el uso de estrategias de comunicación no agresivas.
- *Creatividad y motivación en el aula:* trabaja y escenifican técnicas de creatividad y motivación en el contexto de contenidos contables.

– *EVALUACIÓN*

Al finalizar cada seminario, los asistentes evaluaron los diferentes aspectos del mismo mediante un cuestionario. Los resultados de las dos ediciones han sido muy parecidos.

El nivel de satisfacción, como muestran expresamente el 100% de los participantes, ha sido valorado como muy a

destacando el alto grado de integración del grupo. En este sentido, los participantes resaltan la utilidad del intercambio de experiencias entre los participantes que se ha visto facilitado por la homogeneidad de los participantes en cuanto a experiencia. En este sentido, los participantes consideran que estos seminarios deben estar abiertos a todos los tramos de experiencia, pero que no deben mezclarse en la misma edición. El formato intensivo, también es valorado de forma positiva, aunque sería deseable una mayor duración, se reconoce que provocaría problemas para compaginar los compromisos laborales.

La valoración de las actividades es, en términos generales, muy alta, pero se destaca la preferencia mayoritaria de todos los asistentes por los talleres. Esta preferencia se demuestra no sólo por las puntuaciones más altas. Además se manifiesta de forma explícita en las cuestiones abiertas del cuestionario de evaluación. Una de las preguntas pedía que los participantes indicaran “qué añadirías” al seminario. Más de la mitad de los participantes demanda más tiempo para talleres, especialmente para el de técnica vocal y añadir uno de expresión corporal. Los profesores noveles parecen decantarse por cuestiones que tengan una mayor cercanía con sus problemáticas reales, de ahí el interés que muestran en los talleres.

La preferencia por experiencias cercanas se pone de relieve en la petición por los participantes de incluir dentro del seminario la presentación de experiencias de innovación que hayan aplicado las técnicas explicadas en las sesiones. Algunos precisan, explícitamente, que un magnífico broche al seminario sería una jornada de docencia, en la que se presentaran experiencias reales en el área contable.

CONCLUSIONES

La calidad docente aparece como objetivo a conseguir de las sucesivas reformas de la legislación universitaria. Esta calidad docente no depende sólo de la formación científico-técnica e investigadora del profesorado, sino también de su capacidad para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Aunque este razonamiento es obvio, y en la normativa aparecen alusiones a la formación pedagógica del profesorado, lo cierto es que la realidad nos muestra que poco, o nada, se hace en este sentido. La falta de esfuerzos para mejorar la formación didáctica del profesorado y la falta de estímulos para que se realicen estas acciones ha sido denunciada, no sólo en España, sino a nivel internacional, por destacados autores y organismos profesionales.

Atendiendo a esta preocupación, el presente trabajo se planteaba como objetivos (I) diagnosticar las necesidades de formación del profesorado y (II) presentar evidencias de programas de formación viables.

Respecto al primer objetivo, el profesorado universitario de contabilidad considera que es esencial la existencia de un período de formación docente obligatorio para el profesorado novel, y consideran conveniente la renovación de profesores experimentados. La responsabilidad de esta formación debe recaer sobre las universidades y departamentos, que actualmente no la asumen; sin olvidar que el compromiso del profesor es fundamental.

La inexistencia de programas formalizados, lleva a que la adquisición del conocimiento pedagógico se lleve a cabo a partir de las fuentes menos fiables y científicas: la experiencia propia y la adquirida de ter-

ceros (compañeros y profesores-modelo). Esta forma de adquirir los conocimientos conlleva, además, múltiples riesgos, entre ellos, la falta de renovación, los derivados de una aprendizaje basado en la prueba y el error, la dificultad de adaptación a cambios, etcétera.

En cuanto a los tópicos en los que se perciben necesidades de formación son: teorías sobre aprendizaje y enseñanza, técnicas de motivación y creatividad, métodos docentes orientados al desarrollo de capacidades no técnicas, técnicas de investigación aplicables a la innovación docente y métodos de evaluación y autoevaluación.

Los profesores encuestados, perciben que, pese a esta necesidad, las reformas no van a mejorar la situación pre-existente. De hecho, el 92% de los encuestados cree que las reformas no van a incentivar la formación docente del profesorado. Este hecho se ve amplificado si tenemos en cuenta que la evolución del sistema de valoración de méritos infravalora el esfuerzo docente favoreciendo la función investigadora.

De los resultados de las experiencias de formación, podemos concluir que existen programas que permiten dar respuesta a estas necesidades de formación eficientemente.

REFERENCIAS

- ARQUERO MONTAÑO, J.L., y DONOSO ANES, J.A. (1997): *An innovation proposal in the formation and training of the university accounting new teachers*. Comunicación presentada en el 8th World Congress of the International Association for Accounting Education and Research.
- ARQUERO MONTAÑO, J.L., y DONOSO ANES, J.A. (1998): Capacitación docente de los profesores noveles. Propuesta y Experiencia en la Universidad de Sevilla *Contabilidad y la Auditoría ante los nuevos retos*. 259-276. Evolución del profesional del contable: las opiniones docentes y profesionales sobre las capacidades directivas.
- ARQUERO MONTAÑO, J.L., y DONOSO ANES, J.A. (1999): Evolución del profesional del contable: las opiniones docentes y profesionales sobre las capacidades directivas, en VV.AA. *El Manager en el Próximo Milenio*, vol. 3, 371-; Universidad de Sevilla.
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1995) Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de educación superior europea. París.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999) Declaración conjunta de los ministros europeos de educación. Bolonia.
- DECLARACIÓN DE PRAGA (2001): Hacia el área de la educación superior europea. Declaración del encuentro de los ministros europeos en funciones de la educación superior. Praga.
- DECLARACIÓN DE BERLÍN (2003): Educación superior europea. Comunicado de conferencia de ministros responsables de educación superior. Berlín.
- DONOSO ANES, J.A., y JIMÉNEZ CARDO, S.M. (1996): Estado de opinión sobre docencia en contabilidad. Una encuesta a profesores de universidad. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 961-9 Madrid.
- HASSALL, T.; JOYCE, J.; ARQUERO, J. y DONOSO, J.A. (2003): The Vocational Skills Gap For Management Accountants: The Stakeholders Perspectives. *Innovation in Education and Teaching International*, 40-1, 78-88.
- INFORME ATTALI (1997): Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. Rapport de la Commission Jacques Attali. Disponible en línea en www.education.gouv.fr/forumattali.htm

- INFORME BRICALL (2000): Informe universidad 2000. CRUE. Disponible en línea en www.crue.org/informeuniv2000.htm
- INFORME DEARING (1997). Higher education in the learning society. The report of the National Committee of Inquiry into higher education. Disponible en línea en www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/
- 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.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS. Education Committee (1995): International Accounting Education Guideline No. 9. *Prequalification Education. Assessment of professional competence and experience requirements 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* 5, 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, 245-254.
- NELSON, I.T. (1995): What's New About Accounting Education Change? An Historical Perspective on the Change Movement. *Accounting Horizons*, 9, 4, 62-75.
- ST. PIERRE, E.K. (1996): Accounting education and 150-hours programs: A critical perspective. *Journal of Accounting Education*, 14, 2, 141-148.
- UNIDAD PARA LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS (2003): MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (Coord.). *Guías del proyecto andaluz de formación del profesorado universitario*. Granada, UCUA.