

## ¿QUÉ NOS APORTA LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORES NOVELES?: VALORACIONES Y SUGERENCIAS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

### WHY EVALUATE A TRAINING PROGRAM FOR BEGINNING TEACHERS?: EVALUATIONS AND SUGGESTIONS FOR THE BEGINNING TEACHERS TRAINING PROGRAM AT THE UNIVERSITY OF SEVILLE

### POR QUE UM AVALIAR UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE?: AVALIAÇÕES E SUGESTÕES PARA O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE NA UNIVERSIDADE DE SEVILHA

Cristina Mayor Ruiz\*  
Carmen Yot\*\*

**Resumen:** Este artículo presenta la evaluación que realizan profesores noveles y profesores experimentados de un programa de formación para el profesorado novel universitario que viene desarrollándose en la Universidad de Sevilla. Este es un programa de formación que tiene 15 años de antigüedad y se basa en la formación de noveles a través de profesores mentores. La evaluación que presentamos en este trabajo es sobre una de sus ediciones, la cual se realizó a través de cuestionarios de preguntas abiertas, tanto durante el proceso como al finalizar el mismo. El artículo concluye con una propuesta de futuro para el desarrollo profesional docente de profesores universitarios.

**Palabras claves:** Profesorado novel. Mentoría. Formación. Universidad.

**Abstract:** This paper presents the evaluation by novice teachers and experienced teachers on a training program for junior faculty university that is being developed at the University of Sevilla. This is a training program that is 15 years old and is based on the formation of novice teachers through mentoring. The evaluation presented in this paper is about one of its editions, which was conducted through questionnaires with open questions, during the process and while concluding it. The article concludes with a proposal for the future of professional development of academics.

**Keywords:** Beginning teacher. Mentoring. Training. University.

**Resumo:** Este artigo apresenta a avaliação por professores novatos e experientes de um programa de formação para professores universitários principiantes que está sendo desenvolvido na Universidade de Sevilha. Trata-se de um programa de formação que existe há 15 anos e é baseado na formação de

---

\* Profesora Titular de la Universidad de Sevilla. Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Educación. Universidad de Sevilla. E-mail: crismayr@us.es.

\*\* Personal Docente e Investigador de la Universidad de Sevilla. Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Educación. Universidad de Sevilla. E-mail: carmenyot@us.es.

professores novatos por meio de direcionamentos. A avaliação apresentada neste artigo é a respeito de uma de suas edições, que foi conduzida mediante questionários com perguntas abertas, durante o processo e ao fim dele. O artigo conclui com uma proposta para o futuro do desenvolvimento profissional de professores universitários.

**Palavras-chaves:** Professor iniciante. Direcionamento. Formação. Universidade.

## Introducción

La existencia de una creciente demanda social por incrementar la calidad de los servicios que la Universidad presta y la preocupación por una Universidad de calidad incluye la incorporación de mecanismos de formación docente y de evaluación del funcionamiento de nuestras instituciones.

Esta situación nos ha venido alertando sobre la necesidad de invertir tiempo y esfuerzo en el diseño y puesta en marcha de programas formativos acordes con las necesidades detectadas. Pero, además, hemos de considerar que el desarrollo profesional de los profesores no es algo exclusivamente dependiente del adecuado diseño, en cuanto a metodología o contenidos, de los programas dedicados a formarlos. Este desarrollo depende en gran medida de la institución en la que los profesores desempeñan su rol profesional. Su desarrollo se encuentra ligado al desarrollo del centro.

### El profesor y su formación como profesional de la docencia.

La formación del siglo XXI tiene aún pendiente un debate: cuál es la tensión entre lo individual y lo colectivo. Señala Solé (2003: 212) que “discutir sobre formación y los modelos más idóneos para llevarla a cabo, sobre calidad y excelencia, es algo muy distinto si nos movemos en un plano estrictamente individual o en uno más colegiado”.

En la enseñanza universitaria es fundamental resolver lo que Zabalza (2002) denomina *el dilema entre una formación pedagógica y una más específica y vinculada a la propia área de conocimiento*. Sin embargo, en los programas de formación y perfeccionamiento universitario se ha puesto mayor énfasis en la formación pedagógica general que en la ligada a la disciplina. Por ello son necesarios esquemas de formación más equilibrados y eficaces. Si queremos que la enseñanza eficaz llegue a las aulas, no hay alternativa a la opción de que la educación de los profesores se apoye en las materias curriculares, los métodos y sus interacciones, pues nunca se ha visto tan clara la interacción entre método y contenido.

Cuando diseñamos procesos formativos para profesores universitarios tenemos que entender esta actividad como un lugar de encuentro de disciplinas diversas, contextos de enseñanza y metodologías, con la peculiaridad, además, de que ese lugar de encuentro va a ser diferente, al menos en alguna medida, para cada profesor. En la experiencia de investigación y formación llevada a cabo en la Universidad de Buenos Aires (Fernández, 2004), los resultados mostraban que cualquier situación aumenta su potencial formativo cuando se dan una serie de características:

- Se configura como situación grupal en la que se da un alto grado de “grupalidad”.
- Se consolida en torno al ejercicio de acciones dentro del rol para el que los

sujetos desean formarse y en contextos de realidad.

- Incorpora como dimensión permanente el análisis de la propia implicación.
- Prevé la reflexión y el análisis de la acción en todos sus significados.
- Se da un compromiso mutuo de confiabilidad.

Recoge Gainza (2003) algunas de las conclusiones del Primer Congreso de Docencia Universitaria celebrado en Barcelona en el 2000 señalando que:

- Las Universidades de reconocido prestigio lo son tanto por el nivel de su investigación como por la calidad de la docencia que imparten.
- Los procesos de innovación y cambio deben plantearse desde una perspectiva global (problemas intrínsecos de la docencia y contexto en el que se desarrolla) y por tanto no podrá haber buena formación si no hay buena docencia.
- El desarrollo e implantación de propuestas formativas sólo será posible en el marco de una nueva cultura docente, que implique las tareas de enseñanza-aprendizaje y de manera colaborativa al profesorado, al alumnado y a las autoridades. Más que un problema de medios se trata de un problema de actitud.

Para Zabalza (2003) el análisis de la docencia universitaria hay que asumirlo desde una perspectiva curricular, es decir, ubicarlo como proyecto formativo integrado en el sentido de que su finalidad sea obtener mejoras en la formación de las personas que participan en él.

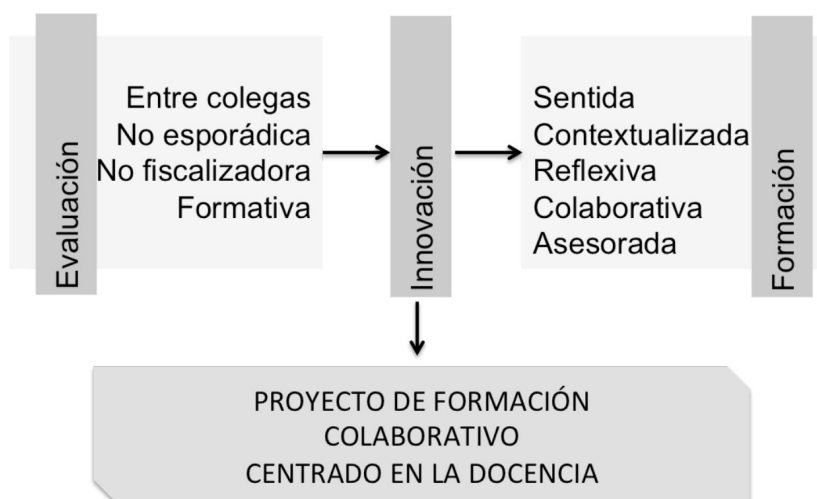
El reto del cambio, señala Gainza (2003), es que “combine acciones formativas, procesos de investigación y desarrollo de estructuras de apoyo, exige una mayor apertura a nuevas formas docentes, un compromiso con las nuevas tecnologías, un aumento de la capacidad de autocrítica individual y colectiva, mayor autonomía profesional y mayor control social (...) De particular importancia para la innovación es la potenciación de los equipos docentes como manera de superar la balcanización de los profesores”. En los trabajos de Mayor & Sánchez (2000) se potencia la figura de estos equipos docentes como una estrategia de formación colaborativa y reflexiva.

Desde este planteamiento colectivo de la innovación es necesario entender nuevas estructuras organizativas, de forma que las unidades departamentales se combinen con otros escenarios, donde se analice la práctica docente, y el trabajo reflexivo de los profesores revierta “realmente” en mejorar la calidad docente; donde el trabajo colaborativo supere al individual; donde la libertad de cátedra tenga un sentido enriquecedor y no de exclusión; y donde se cuente con el apoyo de las autoridades académicas potenciando, financiando y reconociendo los procesos de formación desarrollados por los profesores.

Desde nuestro planteamiento (MAYOR, 2007), los procesos de innovación en la docencia deben producirse como consecuencia de procesos de formación basados en la reflexión. Cuando a los profesores les damos la oportunidad de analizar y valorar lo que hacen y por qué lo hacen, son capaces, y además se sienten estimulados, para cambiar sus prácticas docentes.

A través de la Figura 1 podemos explicar los pilares fundamentales desde los que entendemos la formación del profesorado universitario:

Figura 1. Representación de los procesos de innovación



- La **formación** debe ser sentida por aquellos que la protagonizan, debe estar contextualizada en el centro de trabajo, debe ser reflexiva sobre su propia práctica, preferentemente colaborativa, porque así las incertidumbres ante lo nuevo es menor, y debe estar asesorada y acompañada por colegas más experimentados según las temáticas a tratar.
- Una **evaluación** que justifica la formación cuando es entre colegas, porque existe confianza y colegialidad, y por ello se entiende como no fiscalizadora y dirigida a la mejora, en definitiva, formativa; y como un proceso continuo vinculado con la propia práctica, además no debe entenderse como una actuación esporádica, sino como un proceso continuo vinculado con la propia práctica.
- Una **innovación** en la práctica y de la práctica como consecuencia del proceso de formación y de evaluación, que deriva en proyectos colaborativos para mejorar la docencia.

Este planteamiento sobre el papel del profesor como sujeto que participa en una institución comprometida con su desarrollo profesional debe sustentarse en programas que fomenten esta actitud y estimule la implicación en acción formativas.

### La articulación de programas que respondan a las necesidades docentes

Dada esta situación, el diseño de programas formativos dirigidos a los docentes universitarios debe contemplar una serie de características. En primer lugar, atender a las necesidades específicas que dichos profesores manifiestan, de tal forma que los programas se adecuen a las necesidades sentidas por estos profesionales de la educación.

Por otra parte, potenciar la formación en el lugar de trabajo, recuperando además el aprendizaje de los colegas con más experiencia. Un programa que encuentre en la observación sistemática y en la reflexión compartida sobre la práctica docente el eje sobre el que pivote el desarrollo profesional de los profesores.

Un programa con una estructura flexible que permita la adaptación a las condiciones de cada equipo docente de profesores y un programa que combine diferentes tipos de actividades (tanto presenciales como no presenciales), diversas metodologías y distintas estrategias de análisis de la práctica.

Nuestra experiencia en el trabajo de formación desarrollado con profesores universitarios –esencialmente con profesores con dedicación completa a la vida universitaria– nos ha puesto de manifiesto que (MAYOR, 2007):

- La ansiedad y la incertidumbre, los “miedos” que poseen los profesores en los comienzos de su tarea o actividad como docentes universitarios, disminuyen cuando los problemas y las preocupaciones se pueden compartir con otros colegas, sean o no partícipes de la misma disciplina. Así pues se reclaman espacios y tiempos para la reflexión y la crítica compartida sobre temas candentes que sean objeto de preocupación y que respondan a las necesidades de los docentes. Al principio, los profesores centran sus necesidades en áreas de organización de actividades y del aula, localización de materiales, planificación del contenido, disciplina, y, por último, comunicación y evaluación de los alumnos.
- El trabajo en equipos docentes o de investigación ayuda a los profesores a integrarse socialmente en su grupo, y también en su departamento, ya que aprenden a interiorizar pautas de conductas y significados y pensamientos compartidos, así como los valores, actitudes y expectativas que ese grupo posee y manifiesta. Este proceso de interiorización va a determinar la

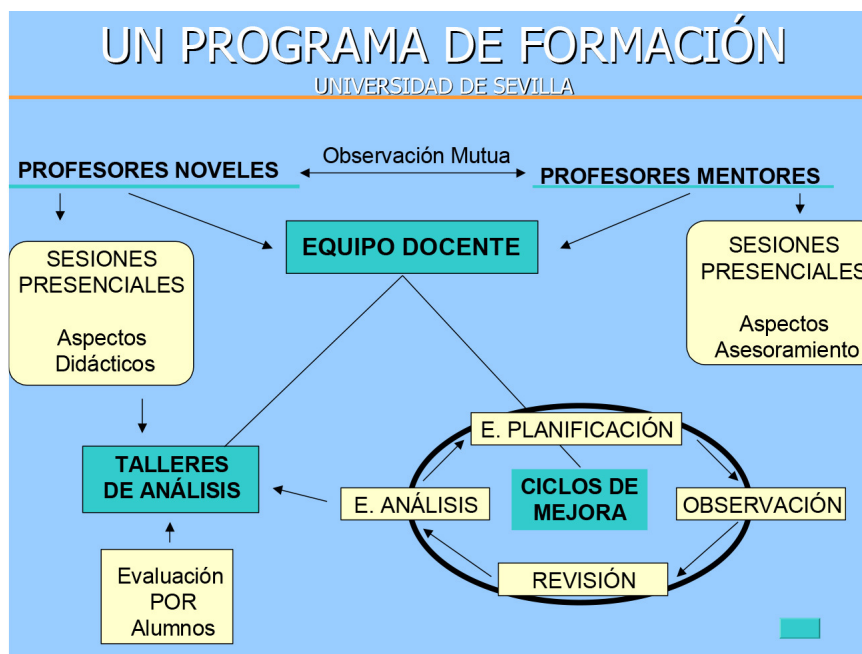
práctica y el rol docente de los nuevos profesores y de ahí su importancia. En este sentido, podríamos destacar el papel que juegan los departamentos universitarios como instancias directas y fundamentales en la formación y dinamización de los equipos docentes, encargados de desarrollar estas actividades, puesto que además los profesores aprenden con y de otros profesores. Esto puede resultar especialmente interesante si además se comparte la misma disciplina.

Las propuestas de mejoras, innovaciones y cambios deben ser muy concretas, de pequeño alcance, abarcables, cuya puesta en práctica sea asequible y cuyos resultados sean tangibles y puedan ser evaluados a corto plazo.

En este marco de actuación podemos decir que se va consolidando en la Universidad de Sevilla un proyecto denominado **Programa de Formación para Profesores Noveles Universitarios**. Desde esta actividad, abierta a todos los docentes, se pretende hacer de la docencia un tema de debate y de investigación. En la siguiente gráfica (Figura 2) se presenta la estructura del programa y todos sus componentes.

Es un proyecto que trata de unir la experiencia docente, el saber y el hacer, la reflexión y la acción, el trabajo en equipo y las tareas individuales, el conocimiento pedagógico y el conocimiento disciplinar. Es un acción formativa, basada en el desarrollo profesional docente voluntario a través de una convocatoria anual que realiza el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, fundamentada en dos componentes, uno que atiende a los profesores noveles de primer año de formación –lo que denominamos **Profesores de Iniciación**– y otro dirigido a los profesores de dos años o más de formación, y que se denomina **Profesores**

Figura 2. Estructura del programa de Formación para Profesores Noveles Universitarios de la Universidad de Sevilla



**de Consolidación.** Su participación durante un curso lectivo en el programa no supone ninguna reducción de carga docente; únicamente reciben a cambio un certificado de participación. Cada equipo docente es autónomo y organiza el trabajo en su seno de manera singular y particular. La función de las coordinadoras del programa es más de cumplimiento de tareas que de control del tiempo durante el desarrollo de las mismas.

Como fruto de la experiencia, los profesores participantes han manifestado (MAYOR, 2007) que su participación en este tipo de actividades les ha hecho reflexionar sobre las cuestiones docentes en general y sobre su práctica educativa, en particular. Señalan, también, haber adquirido confianza personal para el desarrollo de sus responsabilidades docentes, así como una mayor habilidad tanto para realizar las programaciones de sus disciplinas como para interrelacionarse con los alumnos y compañeros de

Departamento. Han percibido, además, cómo otras personas sentían sus mismas preocupaciones, ansiedad y angustias cuando al iniciar en esta profesión, lo que les ha supuesto no encontrarse solos con su problemática.

El programa ha ayudado a los profesores participantes a tomar conciencia de la importancia de la docencia así como a encontrar estrategias para mejorarla. Y han mejorado la docencia fundamentalmente haciendo un seguimiento de la misma, a través de una dinámica de observación entre diferentes colegas, seguida de la crítica constructiva.

Como consecuencia, todos coincidimos en que cualquier actividad formativa de estas características requiere de un reconocimiento oficial real que estimule la implicación de los participantes y respalde sus actuaciones. Quizás este punto nos quede aún por alcanzar. Desde este programa se ha orientado, no obstante, la puesta en marcha de distintos programas de formación para

docentes universitarios en otras Universidades Españolas y Latinoamericanas. Además se ha ayudado a que grupos de profesores se consoliden como tales en sus propios departamentos, realizando actividades de coordinación de programas, de elaboración de material didáctico, de elaboración de perfiles formativos, etc., que, sin duda, contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza, y que además los alumnos valoran muy positivamente. En este sentido, podemos afirmar que este programa formativo ha contribuido, además, a que otros profesores se inicien y desarrollen sus propios programas para profesores noveles dentro de su especialidad o de sus departamentos, existiendo en la actualidad la figura de los responsables en formación, en algunos departamentos. Estos profesionales se encargan de marcar las pautas para la formación docente necesaria para iniciarse en la enseñanza universitaria y proporcionar, al mismo tiempo, el requerido seguimiento.

Con esa misma finalidad, desarrollamos un trabajo<sup>1</sup> de investigación que se propuso analizar minuciosamente las actuaciones, expectativas, compromisos, problemas y necesidades tanto de los responsables formativos, tutores, mentores y asesores, como de los profesores participantes y no participantes en el programa de formación. Concretamente, nuestro objetivo ha sido describir, por un lado, lo que en la Universidad de Sevilla estamos desarrollando, y por otro, analizarlo y valorarlo para detectar errores y deficiencias, y así poder mejorar. Al mismo tiempo, al entender este tipo de formación apoyada, orientada y guiada por otros profesores/compañeros, nos ha llevado a profundizar concretamente en las estrategias y estilos de asesoramiento más adecuados para

1. Perteneciente a la investigación con referencia BSO2001-2374, financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en la convocatoria de proyectos I+D y desarrollada durante los años 2002-2005.

ayudar al conjunto del profesorado a mejorar como docentes. Finalmente, ha sido también nuestra intención contribuir a una propuesta de formación asesorada que esté fundamentada y apoyada en resultados de investigación contextualizados (MAYOR, 2007).

### **La evaluación del programa y de la satisfacción de los participantes**

El Programa de Formación para Profesores Principiantes y, por ende la experiencia de aprendizaje, es evaluado por los noveles participantes en todas sus ediciones. En la edición del curso académico 2011-12 participan en el programa un total de 193 profesores, con diferentes categorías: 39 profesores son mentores de iniciación y asesoran a 102 profesores noveles de iniciación; 12 profesores son mentores de consolidación y asesoran a 40 noveles de consolidación.

La evaluación del programa tuvo lugar en dos momentos diferenciados: durante su desarrollo y al finalizarlo. Los resultados, por tanto, que presentamos en este trabajo son procedentes de una investigación de corte evaluativo sobre el programa de formación. Se entiende también como un estudio de caso de tipo único en el que se abordan los objetivos de la investigación desde un planteamiento cualitativo.

Los instrumentos utilizados son dos: un cuestionario de preguntas abiertas a través del cual se solicitó a los participantes, transcurrida la primera mitad del programa formativo, que valoraran, principalmente, si se estaba desarrollando la secuencia de trabajo tal como estaba prevista y estimaran cuál era su grado de satisfacción con los ciclos de supervisión y con los talleres desarrollados hasta ese momento. El objetivo inicial era el de promover mejoras en caso de que fueran necesarias.

Al finalizar el programa formativo, también mediante un cuestionario de preguntas abiertas, se les solicitó a los profesores noveles valorar tanto el diseño del programa como su implementación y estimar su grado de satisfacción. Los resultados de este último cuestionario son expuestos en el próximo epígrafe. Estos son extremadamente útiles con objeto de introducir mejoras en las ediciones sucesivas.

### Resultados de la evaluación final del programa y grado de satisfacción sobre el mismo

El programa de formación para profesores noveles se caracteriza por la flexibilidad y adaptabilidad de parte de la secuencia de trabajo. Esto es, el desarrollo de los ciclos de mejora y los talleres de análisis dependen de la iniciativa e implicación de los equipos conformados en los distintos departamentos de las diferentes facultades de la Universidad de Sevilla. Es por ello que junto con conocer la satisfacción de los participantes nos interesaba saber cómo había sido implementado el programa y qué valoración merecía a los noveles.

Respecto a los ciclos de mejora sabemos que el 58,3% de los participantes en el programa de formación ha asistido a dos ciclos diferenciados. El 25% de ellos sólo ha participado en uno.

Tabla 1. N° de ciclos de mejora en que ha participado el alumnado

N° de ciclos de mejora	Porcentaje
1	25%
2	58,3%
Más de 3	16,7%
Total	100%

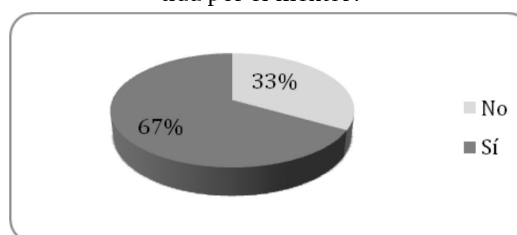
Los ciclos de mejora disponen de un momento de reflexión sobre la práctica docente del profesorado principiante. Es por ello que se opta por la grabación de las sesiones de clase en que el profesorado novel participa con el rol de docente. El número de sesiones que han sido grabadas oscila entre 1 y 2.

Tabla 2. N° de sesiones de clases grabadas para someterlas a supervisión

N° de sesiones de clase grabadas	Porcentaje
1	58,3%
2	41,7%
Total	100%

Si bien se analiza la práctica docente del profesor principiante, éste puede asistir al aula para observar a su mentor. El 66,7% de los participantes ha asistido al menos a una sesión de clase impartida por el mentor para observarlo actuar.

Gráfico 1. ¿Has asistido a alguna clase impartida por el mentor?

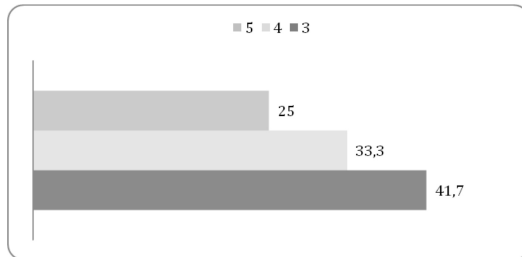


La totalidad de los participantes coincide en señalar que con el mentor han tratado aspectos relativos a: la planificación previa de las sesiones de clase, la comunicación en el aula (claridad expositiva, uso de los silencios, posturas corporales, interacción con el alumno, control del espacio, modulación de la voz) y la gestión del tiempo.



El 25% de los participantes está muy satisfecho con el desarrollo de los ciclos de mejora, y el 33,3% está bastante satisfecho.

Gráfico 2. Grado de satisfacción respecto a los ciclos de mejora



Relativo a los talleres de análisis (reunión donde participa todo el grupo de noveles y el mentor) sabemos que mientras el 33,3% de los participantes ha participado en tres talleres, el 25% sólo lo ha hecho en uno. El 16,7% de los noveles no ha participado en ningún taller.

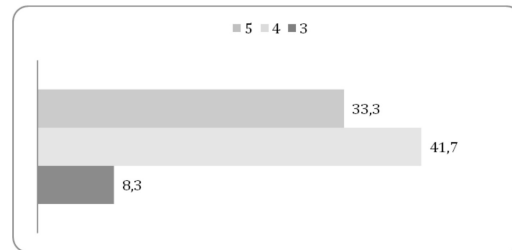
Tabla 3. N° de talleres de análisis en que ha participado el alumnado

N° de talleres de análisis	Porcentaje
0	16,7%
1	25%
3	33,3%
Más de 4	25%
Total	100%

Los temas tratados en los talleres de análisis coincide con los que individualmente cada profesor novel trabajó con el mentor, a saber: 1) gestión del tiempo; 2) expresión corporal y expresión oral; y 3) organización de los temas y planificación de las clases.

El grado de satisfacción de los profesores noveles para con los talleres de análisis es alto. El 41,7% de los participantes afirma estar bastante satisfecho, y el 33,3% muy satisfecho.

Gráfico 3. Grado de satisfacción respecto a los talleres de análisis



Junto a los ciclos de mejora y los talleres de análisis, el programa de formación se completa con una serie de módulos de contenido objeto de estudio a través de la modalidad online.

Los módulos de contenido considerados por los profesores principiantes como más relevantes son aquellos que han abordado las modalidades de tutorías posibles en el ámbito universitario, las posibles metodologías de enseñanza-aprendizaje y sistemas de evaluación y las características del aprendizaje adulto.

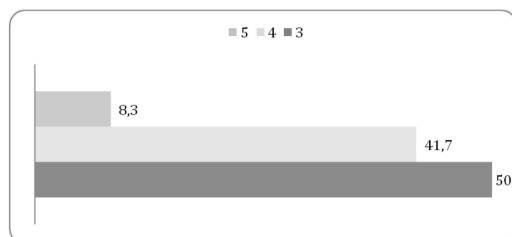
Para cada módulo de contenidos se disponía de un foro de debate. El foro ha sido considerado por los participantes como fundamental para la formación en tanto que, según cita un novel, “permite aportar experiencias personales, ha fomentado el debate y ha permitido resolver dudas”.

El 41,7% de los profesores noveles ha afirmado estar bastante satisfecho con la formación online recibida. El 8,3% ha optado por una valoración de 5 (muy satisfecho) en la escala de 1 a 5.

La relevancia del programa de formación puede ser expresada retomando las palabras de un profesor novel, a saber: “nos ha permitido cambiar algunos aspectos de nuestra técnica de enseñanza y afianzar aquellos aspectos positivos que veníamos aplicando en nuestras clases”. En esto, coinciden,

como se señala en los cuestionarios respondidos, todos los profesores noveles. El programa de formación les ha permitido crecer como docentes.

Gráfico 4. Grado de satisfacción respecto a los módulos de contenidos



Mas, si bien han valorado positivamente su participación en el programa de formación, también han hecho aportaciones para mejorar en ediciones sucesivas. Básicamente éstas se limitan a dos:

A. Apoyar el estudio de los módulos de contenidos online con clases presenciales para cada uno de ellos. Los contenidos les resultan muy teóricos y en ocasiones ajenos al tratarse de cuestiones pedagógicas, con las que acaban de familiarizarse. El reclamo de la presencialidad tiene como finalidad hallar en la exposición directa la rápida comprensión de los contenidos y la aplicabilidad de los mismos.

B. Disponer de oportunidades para intercambiar impresiones entre profesores noveles de diferentes equipos docentes. “Me hubiera gustado ver videos de compañeros de otras ramas y/o compartir experiencias en grupos de discusión con ellos”.

### A modo de cierre

El programa de formación se consolida y dispone de amplia aceptación en la comunidad de docentes universitarios. La experiencia de los años, de sus distintas

ediciones, nos han hecho tomar conciencia, y en la línea de lo que hemos venido sosteniendo, de que los planteamientos actuales sobre el desarrollo del cambio y la formación del profesorado defienden el papel determinante a la movilización y aprovechamiento de los recursos internos, estimulado y orientado por el apoyo y la colaboración de asesores con los necesarios conocimientos técnicos y pedagógicos, así como con la sensibilidad necesaria para entender los centros como comunidades sociales con historia y cultura propias, con unas determinadas relaciones de poder, y en los que ningún proceso se puede implantar mecánicamente. Es en este proceso de adaptación y elaboración de nuevas propuestas de actuación en los centros universitarios en el que los asesores, como agentes ligados a los procesos de facilitación del cambio, pueden contribuir decisivamente al incremento de la calidad educativa.

Para esto, el asesor debe contar con un esquema de interpretación que pueda enlazar la comprensión de los hechos con la explicación de los mismos, lo que significa considerar a los asesorados, sus modos de sentir y pensar su realidad cotidiana y por supuesto tener en cuenta la realidad externa a ellos; condiciones objetivas de su marco de producción. La implicación en proyectos comunes que exijan el intercambio de experiencias y conocimientos y fomenten el debate y la discusión, es un abono importante para potenciar la reflexión entre colegas e intentar resolver problemas de la práctica. Esta reflexión conjunta puede generar iniciativas de cambio que resuelvan problemas cotidianos y se anticipen a otros por venir. Se cimientan así las bases de un aprendizaje a lo largo de toda la vida que encuentra en los procesos de observación, reflexión e investigación sobre la práctica sus mejores campos de cultivo, regados a su vez por corrientes de colaboración y aprendizaje entre iguales.

Hemos pasado, o estamos pasando, de modelos que podían definirse como de aplicación, a otros que buscan y pretenden tanto el desarrollo profesional como el institucional. El asesor debe aprender a vivir con los docentes, a escuchar sus voces, a percibir sus sentimientos y emociones cuando intentan transformar su práctica y, en definitiva, a mostrar sus propios puntos de vista al intentar articular la complejidad de la práctica docente y el caos de la práctica asesora. En la búsqueda del “orden” a través de dicha articulación nos podemos ir acercando a la consecución del efecto de apoyo y ayuda que la formación tiene por objeto. Intentamos así dar respuesta a las demandas formuladas, reconduciéndolas hacia estrategias que favorezcan la reflexión del profesorado sobre sus prácticas, para que éstas puedan ser mejoradas mediante modelos implicativos, más que por los meramente aplicativos.

Se hace necesaria, por tanto, la generación de espacios y de tiempos que permitan ir y venir sobre la práctica, así como volver a pensar con otros y poder encontrar la serenidad suficiente para, a partir de la comprensión de lo que hacemos, intentar mejorar día a día. La cantidad de trabajo y tareas, las múltiples demandas de todo tipo, incluidas las administrativas, las urgencias a las que nos vemos sometidos casi constantemente, no suelen ser amigas de la reflexión y el pensamiento sobre nuestros diferentes modos de actuación y de intervención. El reconocimiento de la dificultad del reto no debe propagar el desánimo, sino todo lo contrario.

## Referencias

ANDREWS, S. The role of the advisory teacher in staff development. In: BELL, L.; C. Day, C. (Eds.). **Managing professional development of teachers**. Milton Kynes: Open University, 1991.

BIOTT, C.; NIAS, J. (Eds.). **Working together for change**. London, Open University, 1992.

FARANDA, C.; FINKELSTEIN, C. Hacia la construcción del rol de asesor pedagógico en la Universidad. In: LUCARELLI, E. **El asesor pedagógico en la Universidad**. Buenos Aires: Paidós, 2000.

FERNÁNDEZ, L. M. La organización ‘Laboratorio residencial intensivo’: supuestos y encuadre. CONGRESO INTERUNIVERSITARIO DE ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS, 8, Sevilla. **Anais...**, Sevilla: Universidad de Sevilla, 2004.

GAINZA, A. M. El profesor universitario en el siglo XXI. In: MONEREO, C.; Pozo, J. I. (Coord.). **La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía**. Barcelona: Síntesis, 2003.

HERNÁNDEZ, F. La construcción del saber del asesor. **Qurrículum**, nº5, pp. 49-67, 1992.

IMBERNÓN, F. La profesionalización docente, hoy y mañana. In: CONGRESO INTERUNIVERSITARIO DE ORGANIZACIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS, 8, Sevilla. **Anais...** Sevilla: Servicio de publicaciones Universidad de Sevilla, 2004.

IRESON. Collaboration in support systems. **British Journal of Special Needs Education**, n.19, v. 2, p. 56-58, 2004.

LÓPEZ, J. Y.; SÁNCHEZ, M. **Para comprender las organizaciones escolares**. Sevilla: Repiso Libros, 1997.

LÓPEZ, J.; SÁNCHEZ, M. Asesoramiento y apoyo externo a los centros de secundaria. In: LORENZO, M. et al. (Coords.). **Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 1999.

- LUCARELLI, E. (Eds.). **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós Educador, 2000.
- MARCELO, C. El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes. **Bordón**, n. 48, n. 1, p. 5-25, 1996.
- MAYOR, C. Estrategias de asesoramiento. In: SÁNCHEZ, M.; MAYOR, C.; CORONEL, J. M. (Coords.). **Proyecto Andaluz de Formación de profesores universitarios**. UCUA. 2003.
- MAYOR, C. **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2007.
- MAYOR, C.; SÁNCHEZ, M. **El reto de la formación de los profesores universitarios**: una experiencia con profesores noveles. Sevilla: Minerva, 2000.
- MILES, M.; SAXL, E.; LIEBERMAN, A. What skills do educational change agents need? An empirical view, **Curriculum Inquiry**, v. 18, n. 2, p. 157-198, 1988.
- MOLINA, E. Asesoramiento de compañeros. In: SEGOVIA, J. D. (Coord.). **Asesoramiento al centro educativo**. Barcelona: Octaedro, 2001.
- MORAL, C.; PÉREZ, M. P. La discusión de estudios de casos de profesores expertos y principiantes como estrategia para favorecer prácticas más reflexivas en la formación del profesorado. **Bordón**, n. 48, v. 1, p. 73-87, 1996.
- NICASTRO, S.; ANDREOZZI, M. **Asesoramiento pedagógico en acción**: la novela del asesor. Buenos Aires: Paidós, 2003.
- NIETO, J. M. Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares. **Revista de Educación**, n. 311, p. 217-234, 1996.
- NOGUERA, T. La formación pedagógica del profesorado universitario. **Bordón**, n. 53, v.2, p. 269-277, 2001.
- PARRILLA, A. (Coord.). **Apoyo a la escuela**: un proceso de colaboración. Bilbao: Mensajero, 1996.
- SOLÉ, I. Conclusiones: el profesor universitario en el siglo XXI. In: MONEREO, C.; POZO, J. I. (Coords.). **La universidad ante la nueva cultura educativa**: enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis, 2003.
- TOBIN, K.; ROTH, W. M.; ZIMMERMANN, A. Learning to teach science in urban schools. **Journal of Research in Science Teaching**, 38(8), pp. 941-964, 2001.
- VAN VELZEN, B. A. Foreword to educational change facilitators: craftsmanship and effectiveness. In: BOLLEN, R. (Ed.) **Educational change facilitators**: craftsmanship and effectiveness. Utrecht: National Centre for School Improvement, 1993. p. 11-17.
- ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Madrid: Narcea, 2003.
- ZABALZA, M. A. **La enseñanza universitaria**: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, 2002.

Enviado em: 13/01/2013.

Aceito em: 25/05/2013