

DOCENCIA EN ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES: PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO NOVEL

*Margarita Barrera Lozano*²
*María del Mar Miras Rodríguez*³
mbarrera3@us.es

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivos, por un lado, reflexionar tras la realización del curso de Formación del Profesorado Novel 2013/14 sobre las cuestiones que se pueden aplicar a la gran macro área de conocimiento de Economía y Empresa (e incorporarse así al Modelo Didáctico Personal); así como poner de manifiesto los problemas, dificultades y/o cuestiones que hemos identificado para tener en cuenta a la hora de realizar innovaciones docentes en nuestro campo.

Palabras clave: Modelo didáctico, Formación de profesores, Profesor Novel.

² Departamento Economía Aplicada III. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Sevilla

³ Departamento de Economía Financiera y Contabilidad. Facultad de Estudios Empresariales y Turismo. Universidad de Extremadura. (mmiras@unex.es)

1. INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) propicia cambios en las metodologías docentes provocando que haya una transformación del papel de los actores fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, el docente debe ser diseñador de situaciones y escenarios para el aprendizaje, mientras que el alumno debe ser actor principal de su aprendizaje (Almenara et al., 2006).

Estos cambios metodológicos conllevan un compromiso con la formación docente y, más concretamente, con el aprendizaje y la utilidad del mismo en el contexto *extra-universitario*. De esta forma, se comienza a prestar una especial atención a todas aquellas metodologías de enseñanza que partan del aprendizaje basado en supuestos (Fondón, Madero, & Sarmiento, 2010), las que se consideran claves para mantener el conocimiento adquirido en las aulas, una vez que se sale de ellas.

Dentro de este compromiso docente, desde hace años se presta especial atención al profesorado novel¹, ya que son un colectivo que por sus características (capacidades actualizadas e ideas frescas, no estilo profesional definido, gran disposición a emprender proyectos innovadores, no muchas resistencias al cambio- Mayor, 2009) son los que están en mejores condiciones para protagonizar los cambios que se requieren.

Considerando esta importancia, numerosas Universidades llevan años realizando cursos o seminarios de formación específica para el profesorado novel (Universidad Autónoma de Madrid – Cruz, 1994; Universidad de Barcelona – Bozu, 2010a; Universidad Jaume I – García & Doménech, 1999; Universidad de Sevilla – Sánchez & Mayor, 2006; Universidad de Valencia – Perales et al., 2002).

En esta línea se han realizado numerosas investigaciones tratando de analizar las ventajas de la implantación de estos programas (Bozu, 2010a; Fondón, Madero, & Sarmiento, 2010; Rivas & Soto, 2011), de las cuales podemos extraer las principales preocupaciones y/o problemas a los que se enfrentan los profesores noveles: planificación y organización de la asignatura a impartir, metodología docente a implementar, actualización del material y los contenidos a tratar, la inseguridad ante el alumno y el desconocimiento de los métodos para afrontar esta inseguridad y, por último la conciliación entre investigación y docencia.

Los cursos de Formación del Profesorado Novel (FPN) han sido impartidos a través del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Sevilla desde el curso 1995/96, y han ido sufriendo cambios en las ediciones posteriores para tratar de adaptarse a lo que los profesores noveles demandaban; existiendo dos ediciones diferenciadas: iniciación (menos de 5 años de docencia) y profundización (entre 5 y 10 años de docencia).

¹ “profesor joven, con alguna experiencia profesional y con menos de 3 o 5 años de experiencia docente en una institución universitaria” (Feixas, 2002, Bozu, 2010b).

Dentro de esta dinámica de cambio, la edición de FPN de iniciación correspondiente al curso académico 2013/14 en la Universidad de Sevilla cambió de forma sustancial respecto a ediciones anteriores.

Entre los cambios que se produjeron destacaba la ausencia de grupos de trabajo dentro de los departamentos (y por tanto, no existe en este caso el profesor mentor), una dinámica de trabajo por sesiones periódicas (10 sesiones de cuatro horas en semanas consecutivas), tareas o trabajo semanal, la no obligatoriedad de asistir a otros cursos complementarios del ICE sobre docencia, y la presencia activa de un profesor formador para cada grupo de profesores noveles que guiaba la formación y orientaba los debates. Al final del curso académico tuvieron lugar unas Jornadas de Docencia Universitaria, que formaban parte del seminario, en la que todos los profesores noveles tuvimos la oportunidad de presentar a modo de comunicación nuestra experiencia de innovación implantada durante las sesiones.

Durante la fase de iniciación se trata de adquirir las destrezas y conocimientos necesarios para la enseñanza de los estudiantes universitarios. Mientras que en la fase de profundización discute de los resultados obtenidos en la *puesta en práctica de la enseñanza* con otros profesores de otros grupos de trabajo y la asistencia a conferencias impartidas principalmente por profesores experimentados, pero donde también tenían un lugar la exposición de la experiencia de otros noveles, que permitían identificar problemas e inquietudes.

En la parte formativa se partía del entendimiento del proceso del aprendizaje humano para poder aplicarlo, posteriormente a la enseñanza universitaria, siendo el foco principal de este módulo formativo fue la implementación de procesos de enseñanza constructivista, que buscan la integración del conocimiento práctico y teórico (Tynjälä, 1999; Porlán, 2002) y que extiende las fronteras de la utilidad de la enseñanza universitaria.

Algunos de los objetivos que se perseguían con el curso FPN 2013/14 (<https://sfep.us.es/sfep/assets/fpn2013.14.conv.pdf>) son los siguientes:

- Conocer y analizar la importancia de la componente práctica en el desarrollo de la actividad docente y del conocimiento didáctico específico para ser profesor/a.
- Profundizar en el conocimiento de la materia a impartir, desde la perspectiva de su enseñanza de la transformación de los contenidos desde contenidos de las disciplinas a contenidos para ser enseñados.
- Conocer las concepciones sobre las ciencias y las implicaciones sociales, tecnológicas, políticas, medioambientales, etc., de la misma.
- Conocer y analizar la propia práctica y su relación con los diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje, tanto en relación con el tratamiento de los contenidos, como de la metodología y la evaluación.
- Diseñar, aplicar y evaluar propuestas de intervención mejoradas y próximas a modelos de enseñanza más actualizados
- Conocer bibliografía específica sobre la Didáctica de la Disciplina, así como revista especializadas y recursos virtuales relacionados.

Para el proceso formativo del CFPN 2013/2014 era “obligatorio” tener docencia asignada durante el periodo en el que se iban a impartir las sesiones, y por ello, se hicieron diversos grupos de profesores según la temporalidad de la docencia que tenían asignada para asegurar la aplicabilidad directa de lo trabajado en las clases a la docencia.

En nuestro caso, las sesiones formativas tuvieron lugar entre los meses de Noviembre de 2013, y Enero de 2014. Estos seminarios formativos transcurrieron en un contexto interdisciplinar, ya que concurrieron noveles de ramas del conocimiento tan diversas como: Ciencias de la Salud, Biología, Química, Historia, Literatura, Filología, Matemáticas y Economía y Empresariales, lo cual llevó a un enriquecimiento aunque a su vez también a unas problemáticas muy diversas que en algunos casos nos resultaba complejo su extrapolación a nuestras disciplinas.

La dinámica, como ya se ha comentado, implicaba sesiones formativas semanales, para las cuales había que llevar preparada alguna tarea. Estas sesiones se centraron en tres aspectos relevantes en relación a la enseñanza: Metodológicos, de Contenidos y referidos a la Evaluación. En cada uno de estos bloques partíamos de nuestra experiencia personal, después leíamos qué era lo que hacían los mejores profesores universitarios (Bain, 2007) y contábamos con el testimonio de algún docente más experimentado, para finalmente diseñar nuestra experiencia innovadora a desarrollar en las clases experimentales y discutir cómo había ido, y sobre todo qué cuestiones podían incorporarse a nuestro Modelo Didáctico Personal (MDP)².

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo son: (1) reflexionar tras la realización del curso de profesorado novel sobre las cuestiones que se pueden aplicar en nuestro campo de conocimiento, (2) poner de manifiesto los problemas, dificultades y/o cuestiones a tener en cuenta a la hora de realizar innovaciones docentes en Economía y Empresariales.

3. METODOLOGÍA

La fase de iniciación de FPN trataba de dar respuesta a la pregunta de cómo enseñar, qué enseñar y qué evaluar, en sus correspondientes ciclos de mejora. Lo que ayudaba a establecer criterios de trabajo durante las clases, así como determinar qué contenidos eran relevantes y qué éramos capaces de evaluar en base a lo que se había enseñado.

Así, en el primer ciclo, el de metodología, se buscaba establecer la metodología misma de enseñanza, es decir, el proceso a través del cual se va buscar que el alumno pueda aprender de lo enseñado, la actuación del profesor, las etapas de las sesiones de enseñanza y la organización de la clase. Este ciclo se basaba principalmente en el análisis de la secuencia de

² El conjunto de teorías prácticas de un profesor/a, así como sus interacciones, que configuran una determinada manera de actuar y de entender la práctica, peculiar, reconocible y diferenciable de la de otros colegas (Ballenilla,1999).

procesos que tienen lugar durante las clases, a la que también nos podemos referir como 'puesta en escena del profesor'³. En base a esta secuencia se buscaba establecer una lógica que consiguiese obtener un mejor aprendizaje por parte del alumno. Es decir, partiendo de que la mejor opción para el profesor novel es la enseñanza a través de estrategias de aprendizaje basado en problemas (ABP)⁴: establecer por qué empezamos una clase por donde la empezamos y no por donde, normalmente, la terminamos. Dicho de otra forma, si se conoce que el verdadero, y duradero, conocimiento se obtiene a través del contacto con la realidad (Finkel, 2005) (Bain, 2007): probemos a comenzar a partir del contacto con la realidad, en lugar de partir de la teoría, es decir, a construir el conocimiento. Esto supuso en más de un caso, la inversión de la sucesión de actividades durante la clase: si habitualmente se comenzaba con la teoría para después aplicarlo a la práctica, ahora se comenzaría con el contacto con la práctica para acabar con las conclusiones que llevan a la teoría. Sin embargo, ésta no era la única forma de implementar el ABP, sino que también se pusieron en práctica diferentes metodologías, por parte de los diferentes profesores noveles, y que se comentaron y analizaron durante las reuniones correspondientes al ciclo de mejora de metodología.

El ciclo sobre contenidos, buscaba tratar los contenidos a enseñar en las clases a través de la organización de conceptos, relación de preguntas a contenidos, relación a ejemplos y la creación de mapas conceptuales. Este ciclo de mejora partía de la importancia del dominio de la materia por parte del profesor, novel o no, con antelación a la puesta en escena del profesor. A partir de este dominio, se quería establecer qué es relevante que le enseñemos a nuestros alumnos, y qué conceptos, preguntas y ejemplos debemos tratar para que aprendan. Para esto, es especialmente interesante el conocimiento del contexto del alumno: ¿Qué necesita un publicista saber sobre crecimiento económico, y qué no? ¿Qué necesita un contable saber de consolidación de estados contables y qué no? Las respuestas son muy distintas. Por lo que el tratamiento de contenidos previos a la puesta en escena del profesor novel, hace necesario des-estandarizar y des-armonizar los contenidos de los materiales de clase. Esto no sólo busca el aprendizaje del estudiante sino también despertar su interés, que será directamente proporcional a la relevancia que para ellos sustenten los contenidos tratados. Más allá de lo que necesita o no, o lo que quiere o no, aprender cualquier futuro profesional es importante que los contenidos lleguen al alumno. Esto se consigue a través de:

1. La organización de conceptos: Extraer los conceptos o partes importantes de la materia que se quiere tratar durante la puesta en escena del profesor novel. A modo de esquema inicial y para destacar aquellos aspectos indispensables en la enseñanza.

³ El uso de la expresión 'puesta en escena del profesor' en lugar del concepto de clase, busca remarcar la importancia de centrar las clases en la búsqueda de aprendizaje por parte del alumno. A lo que entendemos que la expresión 'dar una clase' puede ofrecer un cierto carácter de 'salir del paso' 'dando materia' y no enseñando contenidos. Siendo esto último lo que se consideran relevante para el futuro profesional, a quien estamos enseñando.

⁴ Aunque es necesario constatar que de hecho, tanto las clases magistrales como las clases constructivistas son apropiadas -siempre que cumplan ciertos criterios que se verán más adelante en el análisis de los principios didácticos y la creación de un modelo didáctico personal-, para el profesor novel el uso del ABP es una herramienta de elevado valor que permite conocer la problemática y la forma de funcionar del aprendizaje del estudiante.

2. Interrelación de conceptos: Análisis de qué conceptos tienen que ver con cuales, de forma que esto facilite no sólo la enseñanza de conceptos sino también la comprensión del alumno de que lo que está recibiendo es un puzle en el que todas las piezas son necesarias.
3. Jerarquización de conceptos: Identificar qué es indispensable y qué es accesorio. Qué debemos priorizar y qué puede ser usado para amenizar la materia a enseñar.
4. Identificación de conceptos con respuestas a preguntas: La utilización de estas preguntas ayudarán a despertar el interés de los estudiantes, y a situarlos en una situación crítica natural que funciona a modo de semilla para el aprendizaje.
5. Relación a ejemplos: Esto trata de constatar la utilidad de lo enseñado, pero también funciona a modo de camino entre el desconocimiento y el conocimiento abstracto, así como a modo de canal de comunicación con los alumnos:
 - a. Sirve de explicación de conceptos desconocidos para el alumno.
 - b. Es un recurso muy útil para el alumno a la hora de organizar lo aprendido.
 - c. También ayuda a recordar aquello más relevante. Y es especialmente necesario para alumnos de los primeros cursos, quienes encuentran más dificultades para dar sentido de conceptos abstractos.
 - d. Evita el estudio memorístico de los contenidos, al cual están generalmente, y cada vez más, acostumbrados los estudiantes primer año.
 - e. Funciona, siempre que sean inteligentemente elegidos, para llamar la atención del alumno y mantenerla.
 - f. Ayudan al alumno a recordar lo que le ha sido enseñado durante la puesta en escena del profesor.
 - g. Proporcionan imágenes en la mente del alumno, por lo que amenizan el tratamiento de los contenidos.
6. La creación de mapas conceptuales previos, para el profesor mismo, que abarquen todo lo que la clase, o puesta en escena del profesor novel, va a comprender. Esta cuestión, en cierto modo, está construida a partir de los puntos anteriores.

Por último, el ciclo sobre evaluación buscaba establecer un procedimiento adecuado para evaluar lo aprendido por el estudiante teniendo en cuenta lo enseñado al estudiante, es decir, evaluar aquello para lo que se ha preparado; y también, determinar niveles de aprendizaje, que concebimos como un proceso gradual. Este ciclo parte de la premisa de que (1) no todos los estudiantes parten del mismo nivel de conocimiento, (2) no todos los estudiantes tienen la misma rapidez para aprender, o no obtienen el aprendizaje por el mismo camino⁵, (3) lo que se esté evaluando debe tener sentido en relación a lo que se ha enseñado⁶,

⁵ Esto quiere hacer referencia a que sólo va a existir un camino de enseñanza - sólo hay un profesor - pero cada alumno, incluso cuando todos son igual de inteligentes, van a presentar más facilidad de aprendizaje por un determinado camino. El camino escogido por el profesor puede coincidir con los caminos que prefiere el modo de aprendizaje del alumno en mayor o menor medida. Por lo tanto, habrá alumnos que aprendan más rápido y otros

es decir, que las clases deben de haber servido de entrenamiento para la prueba final (evaluación), (4) la evaluación no es una nota, sino una valoración de avance en el conocimiento por parte de los alumnos en base a ciertos criterios que son homogéneos para todos, y (5) el aprendizaje es gradual. Estos principios nos llevan a lo siguiente:

1. Los resultados no pueden ser los mismos para todos, incluso cuando todos trabajan lo mismo.
2. El modo de enseñanza puede haber sido más útil para unos que para otros.
3. Debemos tener en cuenta qué hemos enseñado, siendo esto lo que hay que evaluar si se ha aprendido o no.
4. Evaluar implica establecer unos objetivos, jerarquizar esos objetivos, y clasificar posibles niveles de coincidencia entre lo aprendido y esos objetivos. De manera, que a más coincidencia, la evaluación será más alta, mientras que a mayor lejanía la evaluación será más baja.

El avance en el conocimiento puede ser igual de importante para todos los alumnos, mientras que el objetivo conseguido puede ser diferente. Es decir, quien parte del desconocimiento y llega a conocer una parte, puede tener una evaluación más positiva que aquel que parte de conocer un poco y después del aprendizaje sigue conociendo el mismo 'poco'. A lo cual, hay que remarcar que la evaluación no es la calificación, sino una guía para la misma. De forma que, conociendo que el aprendizaje es progresivo, podamos establecer niveles de aprendizaje. Esto lo implementábamos (1) mediante un test previo y posterior a la clase, (2) sobre dos escaleras: situación inicial y la final del alumno. De forma que algunos alumnos subirían más o menos escalones en su proceso de aprendizaje, otros se mantendrían en el mismo escalón y algunos podrían incluso bajar alguno⁷.

Para la realización de cada uno de los ciclos de mejora que se han referido anteriormente, se partió de unos principios didácticos previos. A lo cual, se buscaba que pudiésemos pulir y personalizar a lo largo de los ciclos, y adaptar a nuestra práctica docente futura, tomándolos como ejes de funcionamiento de nuestra enseñanza.

Las lecturas y discusiones llevadas a cabo durante las reuniones periódicas nos llevaron a tomar como referencia los principios didácticos propuestos por el profesor Bain (Bain, 2007):

1. Creación de un aprendizaje crítico natural.
2. Conseguir la atención del alumno.
3. Comenzar las clases con los estudiantes, en lugar de con la materia.

que aprendan más lentos. Esto puede estar marcado tanto por las preferencias de gustos de alumno, por las experiencias o costumbre previa del alumno o por la facilidad para recibir información por uno u otro canal de comunicación.

⁶ No podemos evaluar aquello que no se ha enseñado, y de hacerlo los resultados, obviamente, serían negativos.

⁷ El bajar un escalón, más que como des-aprendizaje puede identificarse con un arraigo del conocimiento previo inestable, o fruto del azar.

4. Compromiso entre estudiante y profesor, donde el último actúa como una guía del primero.
5. Ayudar a los estudiantes a aprender fuera de clase.
6. Ayudar a los estudiantes a dirigir su razonamiento.
7. Crear experiencias para el aprendizaje a través del razonamiento y de información complementaria.

Así mismo, se tuvo en especial consideración, las instrucciones del profesor Finkel (Finkel, 2005) a la hora de la búsqueda la aplicación práctica de estos principios didácticos, quién propone en uno de sus capítulos la opción de dar clases con la boca cerrada, partiendo de una pregunta que busca ser resuelta en varios estadios, a través de sucesivas preguntas y manteniendo la conexión y la intriga por parte del que busca aprender, es decir del estudiante.

4. RESULTADOS

La puesta en práctica de los tres ciclos de mejora antes descritos dio lugar a dos clases experimentales. La primera de ellas se llevó a cabo tras la reflexión sobre la experiencia docente previa, la discusión en las reuniones sobre los problemas encontrados y el análisis de los principios didácticos propuestos por el profesor Bain. Mientras que la segunda clase experimental se llevó a cabo en los últimos estadios de la FPN, donde además de utilizarse estos principios y la adaptación metodológica, se habían perfilado las cuestiones referentes a contenidos y a evaluación. Ambas clases experimentales dieron lugar a varias reflexiones, unas en relación a los puntos fuertes del experimento y otras en relación a puntos débiles. A continuación revisaremos estas circunstancias relativas a metodología, contenidos y evaluación.

4.1. Ciclo de mejora de metodología

La organización metodológica de las clases hizo posible desarrollar nuevas destrezas en las clases, permitiendo en algunos casos dotar de sentido a algunas cuestiones que antes se trataban en clase de forma poco útil, desembocando en un aprendizaje inservible en el largo plazo.

En relación a la diversidad del alumnado que nos encontramos en las clases, en cuanto a intereses e inquietudes, es importante destacar que no todos los grupos de alumnos van a responder de la misma forma ante procesos de aprendizaje basado en problemas. Es decir, aquellos que pertenezcan a estudios en los que, tradicionalmente, la resolución de problemas no tenga ninguna relevancia, van a mostrarse más reacios a participar activamente en este tipo de metodología. Esto se demostró especialmente al poder comparar cómo reaccionaban alumnos de unas disciplinas de otras: como aquellos que habían elegido estudiar historia respondía de forma diferente que aquellos que habían decidido estudiar biología. Lo que al mismo tiempo nos hizo pensar en la diversidad de alumnos a los que el profesor de Ciencias Económicas y Empresariales tiene que enfrentarse y cómo es necesario personalizar los procesos de enseñanza. Aquello que despierta el interés de un futuro economista puede diferir de aquello que necesita un futuro publicista, lo que hace necesario plantearse múltiples

cuestiones como: ¿Qué les gusta? ¿Cómo funciona su mente? ¿Qué inquietudes pueden tener en relación a la economía? ¿Coinciden estas inquietudes con sus necesidades profesionales? ¿Cómo despertar su interés y mantener su atención?; Las respuestas a estas preguntas varían de forma considerable en función de la titulación a la que nos refiramos.

En relación a la misma situación del profesor novel, que por la situación laboral y perspectivas de futuro, son especialmente delicadas, hacen altamente compleja la realización de ciertas metodologías de enseñanza, como estas de ABP. Hay varias cuestiones críticas en relación a la experiencia metodológica: (1) requieren una gran cantidad de inversión en términos de tiempo para su preparación, cosa de la que el profesor novel no dispone, (2) suponen un hándicap especialmente complicado, ya que los actuales profesores noveles, en su mayoría, han recibido una enseñanza a través de clases magistrales centradas en el profesor y en la materia a 'dar', y no en el alumno; por lo que representa una práctica en cierto modo desconocida y poco familiar, (3) la poca valoración de las tareas docentes por parte de las Instituciones derivan en la falta de alicientes para desarrollar metodologías avanzadas, y pueden suponer un desincentivo para preocuparse por la docencia, ya que lo que se va a valorar en último lugar van a ser los resultados de investigación.

4.2. Ciclo de mejora de contenidos

Dotar de sentido a los contenidos que aparecen en los materiales docentes y a los programas de las asignaturas es especialmente complejo para el profesor novel, por la inexperiencia. Sin embargo, el profesor novel toma una posición crucial en ello, ya que al mantener una visión aún in-sesgada, puede aportar un input muy relevante en la preparación de los contenidos y los programas, que en cierto modo actúa a veces como 'revisor por pares' de los materiales de clase ya existentes.

También es importante el tratamiento de los contenidos y des-estandarización de los mismos por la diversidad de centros en los que el profesor de ciencias económicas y empresariales tiene que impartir clases. Siendo esta tendencia cada vez más amplia, por la importancia de dirigir y asesorar el espíritu emprendedor de aquellos que no tienen como foco de su formación las Ciencias Económicas y Empresariales.

El ABP supone la necesidad de priorizar la cantidad de contenidos a enseñar sobre aquellos que aparecen en los programas. Es decir, conlleva en muchos casos retrasar el avance de la asignatura: "se tarda menos en dar la respuesta teórica que en impulsar que el alumno obtenga las conclusiones a partir de supuestos prácticos". Esta circunstancia puede dar lugar a conflictos y el recorte en los contenidos a impartir a los alumnos. Esto debe hacer valorar qué es más importante: (1) que el alumno haya tenido contacto con muchos contenidos, o (2) que el alumno haya tenido contacto con menos contenidos, pero que los haya aprendido para su ejercicio profesional.

Además el hecho de un tratamiento más pormenorizado de los contenidos, con continuas referencias a la realidad y la búsqueda del aprendizaje por parte del alumno, hace necesaria una inversión de tiempo aún mayor en la preparación de las clases, lo que, ya hemos

comentado antes, se contrapone a la disponibilidad de tiempo del novel y la relevancia de estos resultados sobre la evaluación del currículo como profesor, que va a estar centrada en los resultados de investigación. Por lo que hace necesario poner en una balanza que debemos hacer ¿investigar o enseñar? o lo que equivale a decir: ¿ser profesores en el futuro o sólo en el presente?

Por otra parte es muy positiva la reacción del alumno ante la relación de los contenidos a preguntas, origen de la información, contacto de la realidad. Esto, además de despertar la curiosidad y crear reacciones espontáneas de interés sobre los contenidos, facilita su aprendizaje, evitando así su estudio memorístico posterior.

También es muy positiva la creación de preguntas asociadas a contenidos a la hora de captar la atención del alumno, que como diversos estudios referidos en la introducción indican, es especialmente complicado para el novel. La capacidad para mantener un canal de comunicación abierto entre docente y estudiante es crucial para el éxito de la puesta en escena del profesor, y las preguntas son una forma de crear intriga y mantener a los amplios grupos de alumnos a los que el profesor de Economía tiene que enfrentarse, controlados.

4.3. Ciclo de mejora de evaluación

En relación a la evaluación hay que considerar las particularidades individuales del alumnado: nivel previo de conocimiento y la facilidad o no para conectar con los problemas económicos que cada uno tiene.

La consideración del aprendizaje como proceso gradual, en la que hicimos referencia en el apartado de metodología, en relación a las escaleras de evaluación, constató que no podemos pretender que todos lleguen a la mejor respuesta si cada uno parte de un nivel previo diferente. Esta cuestión es de gran utilidad a la hora de tener que proveer de una calificación al alumno, ya que permite dotar de objetividad a dicha calificación a través de la evaluación del proceso de aprendizaje y de la madurez adquirida en las respuestas del alumno.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión sobre los resultados obtenidos en los ciclos de mejora del curso de FPN destacamos, en primer lugar, la importancia de la *customización* de la enseñanza de Economía en las diferentes disciplinas donde ha de impartirse. Considerar el comportamiento de los alumnos y plantearse ¿Qué metodología es más adecuada para quién? Por las propias preferencias de elección de estudios universitarios de los estudiantes son obvias, aunque en Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales pueden resultar menos obvias por la diversidad de preferencias del alumno, que en términos generales no ha elegido de forma determinante sus estudios, dando lugar a grupos más heterogéneos, lo que hace aún más difícil la implementación de procesos de ABP armonizados y útiles para todos los alumnos de un mismo grupo. Esta situación puede cambiar dependiendo de la nota de corte que ha tenido cada promoción. Por lo que es necesario familiarizarse con el entorno del alumno y con los orígenes y preferencias de los mismos. Y más aún importante es que esta *customización*, en

aquellos casos en los que el alumno determinantemente no ha elegido estudiar nada relacionado con la Economía, pero que sin embargo tiene que enfrentarse a ella como asignatura accesoria en su Plan de Estudios.

En segundo lugar, y más allá de las características personales de los estudiantes es importante tener en cuenta cuáles son sus preferencias. No sólo hay que buscar enseñar qué van a necesitar en un futuro, sino también el uso de aquellos ejemplos que sean llamativos para ellos y ofrecer la economía como algo crucial, que nada tiene que ver con ser de ciencias o letras, como muchos suelen usar de excusa y que está totalmente infundado, sino con las elecciones de recursos escasos que llevan, y tendrán que llevar, a cabo. Es decir contagiar el entusiasmo por la economía a aquellos que aún no lo poseen.

En tercer lugar, es importante adaptar los principios didácticos de partida a cada situación y profesor novel, y mantener aquello que se considera más relevante, y que suele identificarse principalmente con mantener la atención y el interés del alumno sobre los contenidos que se busca que aprendan.

En cuarto lugar, también es importante hacer referencia a que la adaptación del curso de FPN del ICE de la Universidad de Sevilla para el curso 2013/14 supuso un gran avance con respecto a ediciones anteriores, posibilitando al profesor novel el desarrollo de un modelo metodológico y didáctico personal, no sesgado, e innovador en cada uno de los casos. Adicionalmente, el éxito de dicho programa formativo ha dado lugar a su extensión al resto de la comunidad docente, para permitir la adaptación y reciclaje de profesores senior, y no sólo noveles. Esto va muy en relación al proceso de des-aprendizaje que se estudia en Administración de Empresas, que entiende que la adaptación a las nuevas necesidades de una empresa suponen como punto de partida el des-aprendizaje, o el olvido de las costumbres o hábitos previos (Cegarra-Navarro, Cepeda-Carrion, & Eldridge, 2011).

Como nota final de estas conclusiones, es indispensable hacer referencia a la gran dificultad que supone para el profesor novel la conciliación de las tareas docentes, investigadoras y de gestión. Quien va a ser evaluado principalmente, y cada vez más, por los resultados de investigación. Y esto nos hace reflexionar sobre qué se nos enseña y qué se nos evalúa: se nos evalúa la investigación, pero por otro lado somos la pieza clave para el cambio de la docencia, que el EEES exige, en la Universidad que además, hace extremadamente compleja la consecución de objetivos en todas las direcciones al unísono, y crean incertidumbre y desorientación sobre las decisiones que el profesor novel debe tomar a lo largo de su periodo de formación.

6. BIBLIOGRAFÍA

Almenara, J. C., Morales-Lozano, J. A., Sánchez, F. M., Regaña, C. B., Tena, R. R., Osuna, J. B., ... y Ibáñez, J. S. (2006). "Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)". *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 27, 11-29.

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de València.
- Ballenilla, F. (1999). *Enseñar Investigando: ¿Cómo Formar Profesores desde la Práctica?*. Sevilla: Díada Editoras.
- Bozu, Z. (2010a). "Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias". *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(3), 1-15.
- Bozu, Z. (2010b). "El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional". *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 55-72.
- Cruz, M.A. (1994). "Formación inicial del profesor universitario: Fundamentación teórica y experiencias en la Universidad Autónoma de Madrid". *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7(8), 11-13.
- Finkel, D. (2005). *Experiencias que enseñan. Crear esquemas para el aprendizaje*. En D. Finkel, *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona: Universitat de València.
- Fondón, I., Madero, M. J., y Sarmiento, A. (2010). "Principales problemas de los profesores principiantes". *Formación universitaria*, 3(2), 21-28.
- Feixas, M. (2002). *El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona*. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1).
- García, F. J., y Doménech, F. (1999). "La formación del profesorado novel en la Universidad «Jaume I» de Castellón: Iniciación de un programa piloto". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 159-164.
- Gosh, I. K. (2013). "Learning by doing models to tech undergraduate economics". *Journal of Economics and Economic Education Research*, 14(1), 105-119.
- Mayor, C. (2009). "Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio:¿ Pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas?". *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 61-77.
- Perales, M. J., Sánchez, P., y Chiva, I. (2002). "El Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(1), 49-69.
- Porlán, R. (2002). *La Formación del Profesorado en un Contexto Constructivista (Teacher preparation in a constructivist context)*. *Investigações em ensino de ciências*, 7(3), 271-281.
- Rivas, R. H., y Soto, J. R. (2011). "Acompañando la inserción de profesores noveles en establecimientos municipales de Valparaíso: La experiencia de los Talleres de Educación Democrática (TED)". *Revista de Psicología*, 20(2), 173-198.
- Sánchez, M., y Mayor, C. (2006). "Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias". *Revista de Educación*, 339, 923-946.

Tynjälä, P. (1999). "Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university". *International Journal of Educational Research*, 31(5), 357-442.