

014411313

PROYECTO ANDALUZ DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

COORDINACIÓN DE LA FORMACIÓN - GUÍA II -

F-13444

928396339

Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas



ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN (<i>Marita Sánchez Moreno</i>) | 9 |
| Sentido y destinatarios de esta Guía | 11 |
| A quién va dirigida | 13 |
| Contenidos que aborda | 14 |
| 1. FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL (<i>José Manuel Coronel Llamas</i>) | 17 |
| 1.1. El proceso de cambio en la institución universitaria | 21 |
| 1.2. Concepto y principios sobre el desarrollo profesional | 24 |
| 1.3. El aprendizaje adulto | 26 |
| 1.4. El conocimiento práctico y la conversación | 30 |
| 1.4.1. El conocimiento práctico | 30 |
| 1.4.2. La conversación natural | 33 |
| 1.5. Modelo de Formación del profesorado universitario | 35 |
| 1.5.1. Facilitación e intervención del modelo formativo | 36 |
| 1.5.2. Procesos de formación internos y externos | 37 |
| 1.5.3. Construcción individual y colectiva del conocimiento | 37 |
| 1.5.4. Obligatoriedad o voluntariedad | 37 |
| 1.5.5. Rigidez o flexibilidad de la propuesta formativa | 38 |
| 1.5.6. Diferenciación entre necesidades formativas de profesores experimentados o sin experiencia docente | 38 |
| 2. EL ASESORAMIENTO (<i>Marita Sánchez Moreno</i>) | 39 |
| 2.1. Concepto y alcance actual del asesoramiento | 43 |
| 2.2. Asesoramiento interno/asesoramiento externo | 45 |
| 2.2.1. Algunos presupuestos básicos | 47 |
| 2.2.2. El coordinador de formación como analista institucional | 48 |

| | |
|--|-----|
| 2.2.2.1 La comprensión de la institución | 49 |
| 2.2.2.2 La construcción de la relación | 50 |
| 2.2.3 El trabajo de asesoramiento | 54 |
| 2.2.3.1 El asesor trabaja en el marco de una o varias culturas institucionales | 54 |
| 2.2.3.2 El asesor entra a formar parte de una determinada estructura de poder.... | 54 |
| 2.2.3.3 El asesor se incorpora a una dinámica institucional en marcha | 55 |
| 2.2.4 Algunos principios prácticos | 55 |
| 2.3 El perfil del asesor: Funciones, roles y tareas | 57 |
| 2.4. Asesoramiento y formación durante el período de iniciación profesional: profesores principiantes y profesores mentores | 63 |
| 2.4.1. La figura del profesor mentor | 65 |
| 2.4.2. Principales dificultades detectadas | 70 |
| | |
| 3 GESTIÓN DE LA FORMACIÓN (<i>Cristina Mayor Ruiz, Víctor Álvarez Rojo, José Manuel Coronel Llamas y Cristina Moral Santaella</i>) | 73 |
| 3.1. Condiciones previas para la puesta en marcha de un proyecto de formación | 77 |
| 3.2. Detección de necesidades: Concepto, tipos, instrumentos | 91 |
| 3.3. Elaboración y planes para la acción (EPA). Puesta en práctica y valoración | 105 |
| 3.4. Desarrollo: Estrategias formativas | 111 |
| 3.4.1 Cursos | 113 |
| 3.4.2 La supervisión Clínica: Análisis de la práctica | 114 |
| 3.4.3 Investigación acción | 123 |
| 3.4.4 Los Casos como estrategia de formación | 128 |
| 3.4.5 Apoyo profesional mutuo o entre compañeros | 128 |
| 3.4.6 Portfolio: promover la reflexión particular | 130 |
| 3.4.7 Teleformación o e-learning | 132 |
| 3.5. Evaluación de los planes de formación | 137 |
| | |
| 4. EXPERIENCIAS (<i>Marita Sánchez Moreno y Cristina Mayor Ruiz</i>) | 141 |
| 4.1. Programa de Formación para profesores noveles en la Universidad de Sevilla | 143 |
| 4.2. Experiencia de un grupo de profesores de Contabilidad | 147 |
| 4.3. Experiencia de un grupo de profesores del área de Psicobiología | 152 |
| 4.4. Experiencia de Formación (<i>M^a Angustias Montellano Delgado</i>) | 154 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA | 157 |
| | |
| ANEXO | 169 |

4

EXPERIENCIAS

A continuación vamos a exponer varias experiencias que sirven de ejemplo para ilustrar lo que venimos defendiendo. Profesores que son conscientes de esta problemática y que desde sus respectivos campos de trabajo han sabido articular, utilizando diferentes perspectivas y estrategias, procesos de reflexión y trabajo compartido. Dichos procesos están facilitando sus procesos de desarrollo profesional y la creación de culturas colaborativas de trabajo en el seno de sus respectivos departamentos. La primera experiencia formativa ha sido desarrollada por el Grupo de Investigación *IDEA!* en colaboración con el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Un programa que permite unir experiencia e innovación, saber y hacer, reflexión y acción, tareas en equipos y tareas individuales y conocimiento pedagógico y conocimiento disciplinar. Las 2 experiencias siguientes se derivan, o son la continuación del paso por este programa de profesores que se sintieron cada vez más preocupados y a la vez motivados por los aspectos vinculados con la formación docente, y decidieron organizar en un caso, su propio programa formativo, es decir, un programa dirigido a la formación de profesores del área de contabilidad específicamente; en la otra experiencia, igualmente los profesores se plantean diferentes objetivos a conseguir con vistas a su desarrollo profesional y ponen en marcha procedimientos específicos para su consecución.

Los planteamientos iniciales, el desarrollo y las conclusiones generales de estas situaciones se narran a continuación. Finalmente la experiencia que se expone en el punto 4.4. recoge un plan de formación diseñado por miembros de un departamento interfacultativo de la Universidad de Granada.

4.1. Programa de Formación para Profesores Noveles en la Universidad de Sevilla

El proyecto que presentamos viene a concretar una preocupación sobre la que el Grupo de Investigación *IDEA* venía trabajando en otros niveles educativos y que en colaboración con el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla pone en marcha en el ámbito universitario. Este proyecto nace, por tanto con una fuerte preocupación por la calidad de la enseñanza ya que estamos convencidos de que la formación de los docentes se viene mostrando de manera cada vez más evidente, como el mejor recurso para incrementar los índices de calidad de enseñanza en la Universidad.

Siendo lo anterior cierto en relación a los profesores universitarios en general, lo es mucho más en relación con un tipo de profesorado al que, desde nuestro punto de vista hay que atender y cuidar con esmero: los profesores que empiezan, los noveles o principiantes. Entre las fases del proceso de formación docente, es el periodo de iniciación el que tiene mayor importancia porque son los años en los que los profesores aprenden a enseñar. Tal como hemos venido comprobando por nuestra investigación en la Universidad de Sevilla (Mingorance, Mayor y Marcelo, 1993; Mayor, 1995) y nuestro trabajo práctico, los profesores principiantes de Universidad son personas abiertas y predisuestas a recibir formación, siempre y cuando ésta responda a sus necesidades y posibilidades.

Pero no basta, desde nuestro punto de vista reclamar formación sin detenernos a plantear y analizar qué modelo de formación consideramos que puede responder mejor a principios de calidad. A pesar de la creencia asumida por muchos de que *aprendemos de otros*, nuestro programa ha hecho un esfuerzo por demostrar que en la enseñanza universitaria los profesores pueden *aprender con otros*. Este aspecto, cobra una especial importancia cuando estamos hablando de formación y de aprendizaje de profesores en la Universidad. Desde un principio nos hemos planteado que la formación de los profesores noveles o principiantes debía realizarse en el contexto natural de su trabajo cotidiano, con sus propios compañeros, y tomando como eje del programa de formación los problemas y necesidades concretas detectadas por los propios profesores principiantes.

El análisis y la reflexión sobre la práctica docente constituyen el hilo conductor de este programa de formación de profesores principiantes de Universidad que pretende, además, poner en relación a profesores de diferentes Áreas de Conocimiento, para que conjuntamente puedan contrastar estrategias, opiniones, puntos de vistas, a fin de mejorar como docentes. La formación del profesorado en la Universidad, por tanto, debe basarse a nuestro entender, en un trabajo de colaboración entre especialistas en las diferentes áreas disciplinares y de conocimiento, y especialistas en aquellas áreas de conocimiento más cercanas a las Ciencias de la Educación (Pedagogía y Psicología).

El programa de formación de profesores principiantes que venimos desarrollando desde el curso 1995-96, además pretende responder a la idea **de aprovechamiento de los recursos humanos** existentes en la propia Universidad. Para ello hemos puesto en marcha la figura del **mentor**, entendida como en el epígrafe 3.6 de esta Guía hemos comentado, como aquél profesor con experiencia universitaria que pone su conocimiento, y saber hacer a disposición de los profesores principiantes con los que trabaja en colaboración. Es ésta una figura clave para el desarrollo del programa. Son los profesores mentores los puntales, los ejes sobre los que pivota el programa y los que contribuyen a su éxito o fracaso. Llamamos la atención sobre esta figura, que en nuestro programa viene representada por profesores con amplia experiencia –docente al menos diez años- que voluntariamente deciden implicarse en el programa y dedicar parte de su tiempo a ayudar a otros a aprender a enseñar.

Durante el curso académico 1995-96, bajo el auspicio del ICE de la Universidad de Sevilla iniciamos el programa en su fase experimental. La valoración positiva obtenida en esta primera fase nos hizo plantear un programa para las ediciones siguiente con algunas modificaciones con respecto al anterior, aunque esencialmente mantenía los mismos componentes y fundamentos. Y así convivieron dos tipos de equipos docentes, aquellos que habían participado el año anterior y los que lo hacían por primera vez; es por ello que distinguíamos entre *grupos de iniciación y de consolidación*

En definitiva, este programa de formación que venimos desarrollando va dirigido a docentes universitarios noveles, y por tales entendemos aquellos que llevan como máximo 3 años de docencia universitaria, incluyéndose profesores ayudantes, profesores asociados y becarios. Además este proyecto ha tenido como uno de sus objetivos prioritarios fomentar la creación de grupos de formación (que hemos denominado equipos docentes), constituidos en el seno de los Departamentos, y que estuviesen compuestos por un profesor mentor y varios (entre 3 y 5) profesores principiantes. Estos grupos de formación reciben apoyo didáctico y formativo para facilitar su desarrollo, de forma que, por una parte los mentores y por

otra los profesores principiantes asisten a sesiones de formación complementarias y referidas a aspectos didácticos (observación, análisis de clases, lección magistral, aprendizaje de los alumnos, tutorías, medios audiovisuales, etc.). Además como grupo de trabajo que conoce la problemática de su área disciplinar y la cultura específica de su departamento debate problemas, dialoga y analiza y busca diferentes soluciones a las situaciones conflictivas que se plantean.

Componentes del Programa

Objetivos

Los objetivos del programa se han ido consolidando conforme hemos avanzado en el mismo. Esencialmente distinguimos estos objetivos básicos:

- Desarrollar una actitud reflexiva sobre la práctica docente de los profesores principiantes, analizando los modelos básicos de enseñanza.
- Diseñar y desarrollar un programa de formación en estrategias supervisoras dirigido a profesores con experiencia, que actuarán como profesores tutores/mentores.
- Ampliar el repertorio de destrezas y habilidades docentes.
- Proporcionar apoyo y asesoramiento a los nuevos profesores en aquellas áreas que estos profesores identifiquen como problemáticas.
- Potenciar en el seno de los departamentos la formación de equipos docentes que desarrollen estrategias de formación colaborativas.

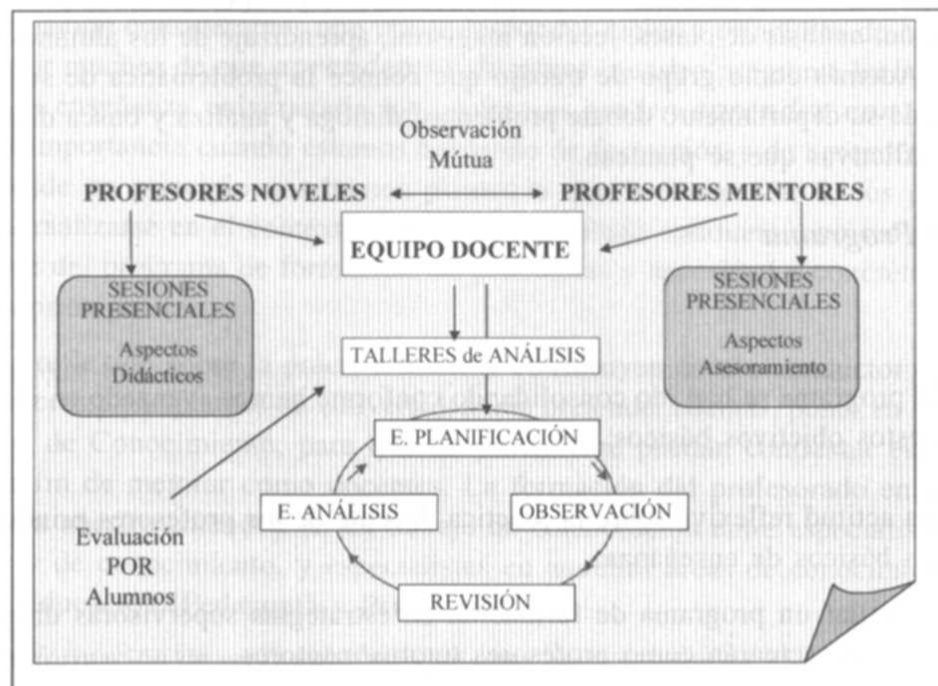
Como hemos dicho anteriormente, denominamos Equipo Docente al agrupamiento de varios profesores principiantes en torno a un profesor mentor en el seno de un Departamento.

Actividades

Para sistematizar nuestra propuesta podemos distinguir fundamentalmente dos tipos de actividades: las presenciales y las no presenciales.

a) Actividades Presenciales

El programa tiene dos vertientes formativas: una dirigida a los profesores mentores y otra dirigida a los profesores principiante. Cada una de estas vertientes ha seguido un contenido y calendario diferentes. En cuanto a la temporalización, el programa dirigido a profesores mentores tiene una duración de **12 horas**, distribuidas en 4 sesiones presenciales de 3 horas cada una y el programa dirigido a profesores principiantes tiene una duración de **21 horas** distribuidas en 7 sesiones presenciales de 3 horas cada una de ellas.



1) Programa formativo sobre técnicas de supervisión y tutoría dirigido a profesores Mentores

Esta parte del programa está centrada en seminarios de coordinación y profundización teórica. Por un lado, esta actividad está dirigida al seguimiento del programa, con el objetivo de planificar, aclarar posturas y roles de los mentores, y fundamentalmente para unificar criterios de actuación con los profesores principiantes. En segundo lugar, también se trata de profundizar en cuestiones relacionadas con estrategia de asesoramiento y esencialmente con la familiarización de la supervisión clínica como estrategia de desarrollo profesional en la que basarán el proceso de asesoramiento con los profesores noveles. Cada una de las cuatro sesiones tiene una temática: El asesoramiento: concepto y proceso; la Entrevista de Planificación; la Observación: Instrumentos; la Entrevista de Análisis.

El grupo de profesores mentores se constituye además en un grupo de apoyo entre colegas en el que cada profesor tiene la oportunidad de contar como trabaja con su equipo de profesores principiantes, cómo funciona la experiencia, qué problemas van detectando. El diálogo compartido y la oportunidad de contrastar opiniones actúa como respaldo a la actuación de cada uno de ellos.

2) Programa formativo sobre didáctica universitaria a profesores Noveles

Esta parte del programa incluía al principio un total de cinco sesiones sobre contenidos didácticos y dos sesiones más, una de apertura y otra de cierre. Los contenidos versaban sobre: *Planificación de la enseñanza universitaria*, *Los Alumnos: El Aprendizaje Adulto*; *Métodos de enseñanza I*, *La participación en las aulas universitarias*, *La evaluación de la enseñanza*. Posteriormente y en sucesivas ediciones hemos incorporado dos sesiones nuevas: una sobre *Comunicación* y otra sobre *Educación de la voz*.

El objetivo de estas sesiones es iniciar al profesorado en aspectos de didáctica universitaria general, sin profundizar excesivamente en el campo de los contenidos de las diferentes especialidades académicas, ya que los profesores participantes proceden de distintas áreas de conocimiento.

b) Actividades No Presenciales

El programa requiere la realización de otras actividades complementarias centradas en el **equipo docente** que se desarrollan en el seno del propio Departamento, con reuniones individuales y colectivas entre los principiantes y el mentor. Las actividades son:

Ciclos de Supervisión. Actividad compuesta por Entrevistas de Planificación, Observación y Entrevistas de Análisis. Cada profesor mentor realiza una media de dos ciclos de supervisión con cada uno de los profesores principiantes a los que tutoriza. Los profesores, en un principio podían optar por grabar en vídeo las sesiones de clase aunque la presencia del profesor mentor como observador se hacía imprescindible. En las últimas ediciones del programa ha sido un requisito indispensable la grabación en vídeo de al menos una sesión de clase. Tal decisión fue tomada como consecuencia de las propias valoraciones de los profesores que habían participado en el programa y que voluntariamente habían registrado sus sesiones de clase en vídeo. La evidencia de la utilidad de este recurso tecnológico nos llevó a su incorporación de pleno derecho al programa. Paralelamente el profesor principiante también asiste a las clases del profesor mentor.

Talleres de Análisis: Actividad colectiva del mentor con todos los profesores principiantes de su equipo, con el objetivo de analizar la práctica docente y resolver problemas comunes. La identificación de problemas proviene de la percepción que de sí mismo tengan los implicados y de un **Cuestionario de Análisis Docente por los alumnos (ADE´r)** que los profesores principiantes les aplican a sus alumnos y que una vez analizados los profesores estudian con su mentor. El total de talleres que se desarrollan durante el curso puede oscilar entre 3 y 5.

Debemos comentar que durante los dos últimos años se ha mantenido una Lista de Discusión a través de Internet en la que han participado todos los participantes en el programa. Pero la incursión de algunos internautas no interesados en estos temas formativos ha provocado que durante algún tiempo el objetivo de la misma se haya distorsionado. Actualmente estamos rescatando el espíritu que nos hizo incorporar este recurso a nuestro proyecto como una actividad más intentado eliminar estos problemas asociados.

4.2. La experiencia de un grupo de profesores de Contabilidad de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla²

Profesores del área de contabilidad de la Universidad de Sevilla preocupados por el impacto de la reforma universitaria analizan la situación y llegan a la conclusión de que los cambios curriculares han de ir acompañados de una infraestructura de apoyo que proporcionen la canalización adecuada de dichos

² Esta experiencia es una reelaboración del trabajo titulado *Formando a los formadores: reflexiones y resultados sobre la capacitación docente de los profesores de contabilidad*. Presentada por José Antonio Donoso Anes y José Luis Arquero Montaña de la Universidad de Sevilla al 8th. World Congress de la International Association for Accounting Education and Research (IAAER), París y en el VIII encuentro de ASEPUC, Alicante.

cambios. Uno de los puntos que han destacado de sus reflexiones es la constatación de que la formación del profesorado universitario de contabilidad es un tema que no ha recibido la importancia y la atención que merece por parte de las autoridades académicas. La necesidad de este tipo de capacitación, como paso necesario para conseguir una formación de calidad, está siendo demandada desde el mismo estamento docente; principalmente por los profesores de menor experiencia. Y parece imprescindible que quienes han de llevar a cabo los cambios desde la primera línea tengan la formación adecuada para ello. Así, cuando se habla de crisis en la docencia universitaria de la contabilidad y se plantean procesos de innovación, siempre aparece como uno de los principales problemas a resolver la necesidad de formación docente de los profesores. Sin embargo, no parece que se adopte ningún tipo de solución institucional a nivel de universidades.

De hecho, la idea implícita es que “dominando” los conocimientos técnicos de la materia a impartir ya se es capaz de 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; la forma en que puede comunicarlos. 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 de ninguna manera”.

Los profesores preocupados por el tema parten del supuesto de que la necesidad de establecer unos programas de formación del profesorado es uno de los puntos de coincidencia de los diferentes protagonistas que participan en el mundo universitario; en concreto, más del 90% de los profesores de contabilidad españoles opina que un período de formación en materias didácticas es necesario.

Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores y contando con la experiencia previa adquirida en los programas de formación del profesorado novel desarrollados con el ICE de la Universidad de Sevilla se propuso por parte de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad (ASEPUC) la realización de un programa de formación orientado exclusivamente a profesores noveles de contabilidad. Una propuesta válida, ya experimentada en la Universidad de Sevilla, es la utilización de un equipo multidisciplinar, formado por un experto en el área de conocimiento de los profesores noveles, y un equipo de expertos en Ciencias de la Educación.

Para los profesores implicados en este proyecto, formación docente es cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente. Todo programa de formación tiene que contener un conjunto de propuestas estudiadas y articuladas para la preparación del profesorado en el desarrollo eficiente de su tarea docente. En concreto, el programa que se ha venido desarrollando está diseñado para que sean los profesores de contabilidad los destinatarios principales .

Análisis del Problema

En la actualidad el acceso como profesor a los departamentos de contabilidad no exige de ningún requisito previo en formación pedagógica. La experiencia de estos profesores les indicaba que, generalmente, se cuenta con los conocimientos técnicos y unas orientaciones básicas extraídas del programa de la asignatura para enfrentarse con un aula de más de cien alumnos y comenzar a transmitir conocimientos. A partir de ese momento puede ocurrir cualquier cosa, desde que el profesor sufra un rechazo que haga

de su actividad docente un fracaso profesional permanente o que, por el contrario, su integración sea correcta; pero lo que ocurra será el resultado de una preocupación personal y de una despreocupación institucional.

En la vida de un profesor universitario el punto crítico de su formación docente está en el momento de acceso, sus primeros años van a ser decisivos para crear su personalidad como didacta. En ese momento se siente esta problemática de forma muy especial, ya que nadie le ha enseñado como impartir sus clases, además tiene una visión de la profesión muy idealizada y entre sus metas está la de buscar el perfeccionamiento profesional docente. Partiendo de estas premisas nos encontramos con individuos muy receptivos para emprender cualquier proceso de aprendizaje; por lo que este es el mejor momento para la realización del programa de formación.

Entre los aspectos problemáticos a los que deben enfrentarse los nuevos profesores encuentran los siguientes: *Organizativos* (organizar algunas actividades en clase trabajos en grupo, simulaciones..) *Metodológicos* (introducir nuevas actividades de enseñanza aprendizaje) de *planificación* (estar presionado por el tiempo en el que hay que cubrir los contenidos) *Evaluación* (confeccionar las pruebas para evaluar a sus alumnos) *Relaciones con los alumnos* (no tener suficiente información sobre los alumnos, y sobre el tipo de comportamiento a usar) *Restricciones temporales* (compatibilizar la práctica docente con la realización de otras tareas (gestión e investigación) *Entorno* (adecuadas instalaciones, materiales, etc. (Mingorance y otros 1993).

El programa de formación tiene como objetivo dar respuesta a estos problemas así como a los añadidos por el proceso de reforma de los planes de estudio. De esta manera el programa parte del convencimiento de que la docencia en la universidad no se limita a las clases en el aula, sino que existen actividades antes, durante y después. Los conocimientos y destrezas que los profesores tienen que dominar y demostrar no se refieren sólo a la interacción directa con los alumnos.

☛ Contenido

El curso debía cubrir las expectativas de los participantes y esto sería posible en la medida que incluya lo que ellos consideran necesario para el desempeño de su actividad docente. Había que partir de las necesidades reales y más relevantes de los participantes. Además de los referentes citados, el trabajo de Donoso y Jiménez (1996) les permitió conocer que los profesores universitarios de contabilidad demandan mayoritariamente (76%) formación en métodos, seguido de medios, contenidos y capacidades y habilidades (60%) y, por último, alrededor del 40% muestran interés en evaluación y motivación. Alrededor de estos tópicos plantearon el contenido del programa de formación. Estos temas se trataron con los participantes en uno de los módulos iniciales, "Situación actual del profesorado de contabilidad" cuyo objetivo era poner a los participantes en contacto con la opinión del colectivo docente, estableciendo una conexión entre las demandas del colectivo y el programa a desarrollar; conexión que permitiría incrementar la funcionalidad percibida de los módulos. Se propusieron los siguientes contenidos:

- Estrategias metodológicas para la enseñanza universitaria, (impartida por un experto en pedagogía).
- Medios: utilización de los medios más tradicionales como la pizarra, el retroproyector, vídeo y la prensa, hasta las nuevas tecnologías de la comunicación por ordenador (multimedia, paquetes inte-

- grados de gestión, internet...). En este sentido se programó formación en el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria, de nuevo contando con un profesor especialista en el tema.
- Contenidos: Cómo elaborar el programa de la asignatura y diseñar los materiales que se utilizarán en el aula. En este sentido, se introdujo un módulo de formación en Diseño y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, impartido por un profesor del Departamento de Didáctica.
 - Capacidades y habilidades: El desarrollo de diversas capacidades y habilidades es una exigencia de la sociedad y la profesión, por lo que debe ser un objetivo explícito de la formación a acometer de forma integrada. En este sentido se programó un módulo sobre “Desarrollo de capacidades y habilidades en el aula” centrado en la problemática concreta de las asignaturas de contabilidad y en el desarrollo de capacidades de comunicación, interpersonales y de resolución de problemas.
 - Evaluación: El profesor debe aprender el significado y metodología de diseño de sistemas de evaluación, que sean acordes con la metodología docente empleada y, sobre todo, con los objetivos formativos propuestos. Asimismo debe conocer métodos de evaluación inicial y continua. En este sentido se programó el módulo “La evaluación en las aulas universitarias”.
 - Estrategias de comunicación para la resolución de conflictos. Las situaciones de intereses y opiniones encontradas son extremadamente usuales y representan una fuente de estrés y descontento para el profesorado que no conoce formas adecuadas de afrontar estas situaciones en que se provocan conflictos bien con alumno, con otros profesores o con superiores. Con el objeto de ofrecer formación en este sentido el seminario contó con un taller de resolución de conflictos en el aula, los más frecuentes, a cargo de un consultor especialista en comunicación.
 - Técnica vocal. La correcta utilización de la voz es fundamental para incrementar el valor de la comunicación efectiva en el aula y evitar el deterioro progresivo de la voz, ya que la masificación y las condiciones acústicas de las aulas es bastante deficiente. Para conocer técnicas de relajación y utilización de voz se desarrolló un taller dirigido por un especialista en logopedia.

Metodología de trabajo

El curso se dirigió inicialmente a profesores universitarios de contabilidad con un máximo de 3 años de experiencia docente. Se cubrieron la totalidad de las plazas previstas, 20.

El programa se desarrolló a lo largo de una semana (del 13 al 17 de septiembre de 1999) en la sede de un colegio mayor situado en las afueras de la ciudad. Esta localización contaba con varias ventajas que en opinión de los organizadores superaban los inconvenientes: (a) al concentrar al grupo de trabajo en un sitio alejado se logra una mayor cohesión, sinergia y sentimiento de grupo, evitando la dispersión, (b) el marco proporciona la tranquilidad suficiente para un evento que requiere, sobre todo, reflexión sobre la propia práctica. Los contenidos y actividades del programa desarrollado se organizaron estableciendo por una parte conferencias y por otra talleres prácticos sobre las temáticas ya identificadas.

CHARLA 1: *Desarrollo de capacidades y habilidades en el aula*

CHARLA 2: *Situación actual del profesorado de contabilidad*

CHARLA 3: *Estrategias metodológicas para la enseñanza universitaria*

CHARLA 4: *Diseño y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje,*

CHARLA 5: *Nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria,*

CHARLA 6: *La evaluación en las aulas universitarias,*

Los talleres concentraron las actividades de carácter eminentemente práctico,. La implicación activa del grupo constituía el eje de actuación.

TALLER 1: Formación del profesorado. El taller de formación docente se centró en el desarrollo de un programa de formación. La metodología seguida fue la de escenificar el desarrollo de una clase teórica. El taller incluyó actividades de planificación de las clases, observación en directo por parte de todos los participantes del desarrollo de una clase, grabada en vídeo, análisis del desarrollo de la clase y evaluación conjunta de todos los participantes.

TALLER 2: Técnica vocal. Por más que se dé entrada en el aula a nuevas tecnologías, la voz del profesor es una herramienta insustituible. En este sentido, es necesario saber cuidarla y utilizarla adecuadamente. En este taller, se hicieron pruebas de voz a todos los participantes, llevándolos a conocer sus timbres más adecuados. Para evitar los esfuerzos excesivos, se trabajó con técnicas de preparación (calentamiento) y relajación de voz.

TALLER 3: Resolución de conflictos en el aula. Como todos los talleres, este se enfocó en aspectos eminentemente prácticos y, en la mayor parte de las ocasiones, propuestos por los alumnos. Se trabajó con diversas situaciones de conflicto reales, en las que intervinieran diferentes interlocutores, básicamente estudiantes. El taller se desarrolló mediante el uso intensivo de la escenificación (o *role playing*), en el que, tras el planteamiento de situaciones potencialmente conflictivas que se le pueden presentar al profesor en su trabajo cotidiano, se estudiaban las técnicas posibles de resolución, basándose en el uso de estrategias de comunicación no agresivas.

Al finalizar el seminario, los asistentes evaluaron diferentes aspectos del mismo mediante un cuestionario. Como valoración general, el 100% de los asistentes calificó el nivel de satisfacción con el seminario como “muy alto”, destacando de forma expresa la alta cohesión del grupo lograda a lo largo del mismo. Igualmente, indican que sus compañeros de departamento, que finalmente no asistieron, recibieron la realización de una experiencia de este tipo con interés, calificándola como “novedosa”, “útil”, “interesante” y “muy positiva”. De hecho, a la pregunta ¿sabes de compañeros en el departamento que están interesados en el seminario?, el 80% indicaron que conocen a compañeros que estarían interesados en participar en seminarios de este tipo.

Para el próximo año estos profesores alentados por el éxito obtenido, han lanzado un nuevo seminario **sobre Capacitación Docente de Profesores de Contabilidad Noveles** que se celebrará en Granada y cuya convocatoria es de ámbito nacional, y cuya pretensión es seguir proporcionando ámbitos espaciales de capacitación y actualización pedagógica al profesorado de Contabilidad de nivel universita-

rio, de forma que por medio de la reflexión de grupo y de actividades a cargo de especialistas, diseñadas especialmente, no solo le facilite el desempeño de la tarea docente sino que la optimice por medio de la adquisición de diversas herramientas a través de un programa de capacitación. Los objetivos que se pretenden conseguir son:

- a) Aportar información sobre pedagogía universitaria en general y de Contabilidad en particular.
- b) Ampliar el repertorio de destrezas y habilidades docentes,
- c) Desarrollar en el profesorado una actitud reflexiva sobre la práctica docente, analizando y discutiendo modelos de procesos de enseñanza-aprendizaje .
- d) Proporcionar asesoramiento y apoyo en los problemas docentes por parte de especialistas en las disciplinas académicas y en pedagogía universitaria.
- e) Potenciar en el seno del profesorado de contabilidad estrategias de formación colaborativa a través del intercambio de experiencias, en especial para los docentes noveles.

Las actividades estarán agrupadas en las mismas tres áreas.

a) **Charlas o Conferencias** sobre diferentes aspectos vinculados tanto con la disciplina como aspectos más generales relativos al campo de la didáctica.

b) **Experiencias** basadas en reuniones con profesores de amplia experiencia en la docencia de la contabilidad, en las que se intercambiaran hechos y acontecimientos, se hablará acerca de los «secretos» y trucos de la profesión y las anécdotas vividas a lo largo de sus carreras docentes.

c) **Talleres de formación.** El taller de formación docente se centrará básicamente en el desarrollo de un programa de formación. La metodología que se va a desarrollar es la de escenificar el desarrollo de clases teóricas y prácticas. Este proceso incluye actividades de planificación de las clases, observación en directo por parte de todos los participantes del desarrollo de una clase, análisis del desarrollo de la clase y evaluación conjunta de todos los participantes. Para el desarrollo de los talleres de formación se les va a solicitar a los participantes que vengan con el material preparado de una clase, libremente elegida por ellos (duración de 30 minutos). Todo el desarrollo de la observación de la exposición de la clase será grabado en vídeo para poder ser reproducido posteriormente en la fase del análisis.

4.3. La experiencia de un grupo de profesores del Área de Psicobiología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla

Desde hace unos tres años viene trabajando un grupo de seis profesores del Área de Psicobiología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla en diferentes actividades encaminadas al desarrollo profesional del grupo. Las actividades que desarrollan se dirigen a la consecución de tres objetivos principalmente:

- a) contribuir a la consolidación del equipo docente formado por los participantes en la actividad.
- b) apoyar y contribuir a la formación de los profesores del equipo con una menor experiencia docente.
- c) mejorar la docencia de las asignaturas Fundamentos de Psicobiología (asignatura troncal, 1º curso de la Licenciatura de Psicología); Psicología Fisiológica; (asignatura troncal, 2º curso de la Licenciatura de Psicología); Técnicas Aplicadas en Psicobiología (asignatura optativa, 4º curso de la Licenciatura de Psicología); Psicobiología Comparada (asignatura optativa, asignatura a implantar de la Licenciatura de Psicología)

El equipo docente se reúne en los llamados *talleres de análisis* y en ellos evalúa la actual programación, la metodología docente y los contenidos de las asignaturas Fundamentos de Psicobiología, Psicología Fisiológica, Técnicas Aplicadas en Psicobiología y Psicobiología Comparada; propone modificaciones y mejoras de la programación y metodología docente de las asignaturas; además, en grupo se planifica la elaboración de materiales didácticos sobre los contenidos tanto teóricos como prácticos de las asignaturas. En estas sesiones los profesores con menor experiencia docente analizan, discuten y proponen soluciones a los problemas docentes planteados conjuntamente con los profesores con mayor experiencia docente. Se analizan los puntos fuertes y débiles del sistema docente empleado, se detectan posibles deficiencias, se proponen posibles alternativas y se diseña y replantea la estrategia docente para introducir las mejoras necesarias. El análisis se realiza tanto al nivel de la metodología docente empleada (sistema de clases, sistema de evaluación, estilo docente de los profesores, estilo de la relación con los alumnos, etc.), como de los contenidos que componen la materia (distribución del temario, contenidos concretos de los temas, materiales docentes, bibliografía, etc.). Así mismo, en estas reuniones se analizan críticamente aspectos particulares de la metodología y estilo docente de cada uno de los miembros del equipo. Estos *talleres de análisis* se vienen realizando desde octubre de 1999 con una periodicidad mensual.

Por otra parte el equipo realiza actividades de mejora de la docencia impartida siguiendo las directrices acordadas en los *talleres de análisis*:

- a) Los miembros del equipo docente elaboran y mejoran los materiales didácticos empleados en cada una de las asignaturas objeto de la actividad (esquemas de cada uno de los temas, selección de material gráfico por temas, y elaboración de cuestiones y problemas de cada tema que serán posteriormente suministrados a los alumnos).
- b) En cuanto a la docencia práctica de las asignaturas, los miembros del equipo docente, siguiendo las directrices y el reparto de actividades acordadas durante los *talleres de análisis*, preparan materiales escritos y audiovisuales para la realización de algunas de las prácticas de la asignatura, así como los materiales experimentales necesarios para la realización de las prácticas (preparaciones histológicas, material anatómico, preparaciones experimentales, etc.).

Temporización: Según el plan de trabajo y asignación de tareas acordado en los *talleres de análisis*, desde octubre de 1999 a enero de 2000 el Equipo Docente trabajó en la mejora y renovación de los materiales teóricos y prácticos de las asignaturas Fundamentos de Psicobiología, y en los materiales teóricos de la asignatura Psicología Fisiológica.

Desde febrero a junio de 2000 el equipo se centró sobre los aspectos prácticos de la asignatura Psicología Fisiológica, y sobre los aspectos teóricos y prácticos Técnicas Aplicadas en Psicobiología.

Finalmente, a partir del mes de marzo de 2000 se comenzó la elaboración del programa y los materiales teóricos y prácticos de la asignatura Psicobiología Comparada, asignatura de nueva creación que comenzaba a impartirse durante el curso 2000-2001 a cargo del equipo docente.

Una última actividad en la que ha venido trabajando este equipo docente se centra en la evaluación, análisis y actuaciones sobre el desempeño docente individual de los miembros noveles del equipo.

Los profesores noveles han contado con la asistencia y presencia de un profesor con experiencia (o profesor mentor) que ha asistido a una de las clases (teóricas o prácticas) Estas sesiones de clase han sido grabadas en vídeo con objeto de facilitar el análisis posterior. El análisis se desarrolla siguiendo una dinámica abierta e informal aunque también se han utilizado instrumentos de observación para la recogida de información destinados a tal fin. Tras cada sesión presencial de clase el profesor Novel y el profesor Mentor mantuvieron una entrevista en la que se comentaron y cambiaron impresiones sobre sus respectivos puntos de vista en torno al desarrollo de la clase, se analizaron los puntos fuertes y débiles, el cómo había transcurrido la sesión, los acontecimientos que ocurrieron y las posibles causas que los motivaron para finalizar realizando propuestas sobre posibles vías de actuación. En algunos casos esta entrevista posterior se ha realizado estando presentes otros miembros del Equipo Docente

4.4. Una experiencia de Plan de Formación de Profesorado en la Universidad de Granada

En octubre de 1974, nos incorporamos al que entonces era Departamento Interfacultativo de Fisiología Animal de la Universidad de Granada, tres Profesores Ayudantes de Clases Prácticas y tres Becarios del Plan de Formación de Personal Docente e Investigador, de los que tres éramos licenciados en Farmacia y tres en Ciencias (Biológicas), cuatro hombres y dos mujeres. En ese momento, el Departamento contaba con un catedrático, cuatro adjuntos interinos, cuatro becarios y ocho ayudantes. De todos ellos, diez eran farmacéuticos y seis, biólogos; ocho hombres y nueve mujeres.

El Departamento tenía a su cargo las enseñanzas teóricas y prácticas de Fisiología Animal en Farmacia y en Biológicas y las de Histología y Organigrafía Animal en Farmacia (correspondientes estas últimas a un plan de estudios que sólo duró desde 1972 a 1975)

Los cuatro primeros años estaban dedicados a la formación investigadora a través de la realización de los cursos de doctorado y de la tesis doctoral, a la formación y especialización mediante la realización de cursos de post-grado, a la formación como docentes y al aprendizaje de la organización del Departamento, haciéndonos cargo por parejas y por periodos de un año, de la biblioteca, la compra y el almacenamiento de productos y reactivos, el material fungible, el quirófano experimental o la coordinación de las clases prácticas.

La formación como docentes comenzaba con la impartición de clases prácticas, que exigía conocer los fundamentos teóricos, adquirir destreza manual y aprender a explicar, a supervisar el trabajo de los alumnos y a evaluar los conocimientos adquiridos. El trato cercano con un grupo pequeño de alumnos, nos hacía

ganar confianza en nosotros mismos y en nuestra capacidad para transmitir conocimientos, para responder preguntas y para resolver situaciones imprevistas (desde el mal funcionamiento de un aparato de registro, al desvanecimiento de un alumno, por ejemplo). Enseñábamos todas las prácticas.

A partir del segundo o tercer año de tesis, nos incorporábamos a la dirección de tutorías. Con este nombre, nuestro departamento entendía el trabajo semanal o quincenal, con un grupo de ocho a diez alumnos voluntarios, bajo la dirección de un profesor ayudante o becario, con el fin de discutir temas de la asignatura, sobre la base del manejo de información bibliográfica. Esta experiencia, la mantuvimos durante unos años y fue sumamente enriquecedora.

La voluntariedad implicaba contar con alumnos especialmente motivados e interesados por la asignatura y dispuestos, por tanto, a hacer un trabajo extra, factores de los que depende, en gran parte, la garantía de éxito, necesaria sobre todo en este tipo de actividad docente, cuyo elevado coste en tiempo y personal, debe compensarse con el logro de sus fines: proporcionar una formación de nivel elevado. Un buen porcentaje de los alumnos de tutorías, no sólo se hacían acreedores de las mejores calificaciones, sino que constituían la cantera de alumnos internos, tesinandos y futuros becarios y profesores en formación del departamento, (varios de ellos son hoy, catedráticos de Fisiología en distintas universidades españolas o investigadores del C.S.I.C.) Las tutorías permitían al alumno asumir el protagonismo de su propia formación, al escoger los temas y prepararlos manejando distintas fuentes bibliográficas; así aprendían a sintetizar, redactar, exponer y defender ante sus compañeros y el profesor, y posibilitaban la visión crítica de la ciencia tan deseada, necesaria y por desgracia, normalmente ausente en nuestras aulas.,

Las ventajas para el profesor ayudante o becario director de la tutoría, eran indudables. Aprendíamos la asignatura (debíamos preparar los temas mejor que los alumnos para dirigir la discusión con eficacia), aprendíamos a coordinar y ordenar el debate y sobre todo aprendíamos a no caer en tentaciones de protagonismo basado en una falsa "sabiduría". Los alumnos y los textos eran el eje fundamental del grupo de trabajo. Aprendíamos también, que los alumnos eran nuestros aliados y compañeros en el viaje hacia el conocimiento de la Fisiología.

Simultáneamente a la dirección de tutorías, asistíamos a las clases teóricas de la asignatura impartidas por profesores veteranos.

Con carácter secundario, pero también importante para nuestra formación como profesores, se nos encargaba la confección de temas para oposiciones y la asistencia a ensayos de tesis, tesis y ejercicios de oposiciones, aprendiendo así a ajustar tiempos, a exponer con el ritmo adecuado y a ejercer una crítica constructiva (de la que también nosotros éramos objeto cuando correspondía).

Obtenido el grado de doctor nos incorporábamos gradualmente a la impartición de clases teóricas, comenzando por la explicación, en un solo grupo de clases, de uno o dos de los sistemas en que se divide la Fisiología para su estudio o enseñanza: los de menor complejidad y con menor relación con otros. La preparación comprendía el estudio y comprensión de; sistema completo, la confección de los temas en que se divide y la estructuración de cada clase en tiempo, delimitación de los conceptos fundamentales, previsión de aspectos de difícil comprensión por parte de los alumnos, elección de diapositivas, esquemas en pizarra, ejemplos, etc. Todo esto lo comentábamos con el profesor responsable del grupo en el que íbamos a impartir las clases. Al final de cada una de ellas, volvíamos a comentar con el «tutor» el desarrollo de la misma y anotábamos en una especie de diario de clases los puntos fundamentales de ese

desarrollo (dónde habíamos acabado, aspectos de mayor dificultad, ejemplos útiles o inútiles, momentos de mayor inseguridad). En ocasiones, el profesor veterano asistía a nuestra clase para comentarnos después los aciertos y los errores observados y aconsejar si era necesario.

En el curso siguiente, en ese grupo o en otros, volvíamos a impartir los mismos temas y los correspondientes a un sistema nuevo. Esta secuencia, continuaba hasta el momento en que conseguíamos el ansiado número de funcionario. Para ello habíamos reflexionado sobre nuestra actividad investigadora y la habíamos sistematizado dándole unidad y coherencia; habíamos madurado como docentes hasta el punto de poder proponer y defender nuestro propio programa de la asignatura y nuestras ideas sobre la metodología empleada. Por fin éramos oficialmente lo que queríamos ser: profesores de universidad.

Un proceso de formación como el que acabo de describir, sólo es posible si se dan una serie de condiciones. Se necesita ilusión y el sentimiento compartido de ser unos privilegiados que libremente han escogido una opción profesional que les encomienda una tarea importante. Hay que contar con la humildad del principiante y la generosidad del veterano. Es imprescindible el funcionamiento del departamento como una unidad, no como el conjunto, con fines administrativos, de distintos grupos. Facilita la tarea que los jóvenes se incorporen al departamento como Becarios o como Ayudantes, es decir, como personal en formación por definición y sin posibilidad de que la docencia teórica que vayan desarrollando tenga reflejo en la organización docente del departamento, evitando así la competencia mal entendida entre ellos, muchas veces fomentada por sus propios directores de tesis o responsables de grupo. Por último, es necesario que la carga docente del departamento permita un sistema lento de incorporación a las tareas docentes de los jóvenes. En la Universidad del año 2000, ¿se dan estas condiciones?