

EXPERIENCIA DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORES PRINCIPIANTES EN LA E.U.E. DE HUELVA

Abreu Sánchez, Ana ()*
Sánchez Ocaña, M^a Jesús ()*
Merino Navarro, Lola ()*
Rodríguez Pérez, Margarita ()*
Palomar Gallardo, Cinta ()*
Feria Lorenzo Diego José ()*
*Toronjo Gómez, Ángela M^a (**)*

Departamento de Enfermería de la Universidad de Huelva.

RESUMEN

Uno de los objetivos prioritarios de la Institución Universitaria es mejorar la calidad de la enseñanza y adecuarla a las nuevas demandas sociales. En este sentido la actualización científica y didáctica de profesores es considerada pieza clave e indicador de calidad de la institución, que obliga a una implicación formal de la misma y del profesorado.

En enero de 2001 se inicia un programa formativo que continúa actualmente, impartido en la Universidad de Huelva, y dirigido a profesores principiantes de distintas titulaciones. El curso se desarrolla en sesiones presenciales, y sesiones tutorizadas por una profesora mentora experta en nuestra área de conocimiento. En las sesiones presenciales se impartieron clases magistrales con espacios de debate. Entre los temas tratados en las sesiones tutorizadas destacamos: plan de estudios, elaboración y análisis de programas y visualización de una sesión en el aula.

Realizar programas de formación desde el comienzo y desarrollo de la actividad docente, y crear espacios de reflexión que propicien una crítica constructiva dentro del contexto profesional, es una estrategia para elevar la calidad y una responsabilidad de la Institución Universitaria.

ABSTRACT

One of the high-priority objectives of the University is to improve the quality of the teaching process and to adapt it to the new social demands. In this sense, scientific and educational updating of teachers is considered to be a key-point as well as a quality indicator of the Institution, that compels a formal implication of University Institution and its teaching staff.

(*) Profesores Principiantes. (**) Profesora Mentora.

Our project began in January 2001 and it is being carried on nowadays. It takes 'place in the University of Huelva and addressed to novel teachers in different areas. The course is developed in attending and tutored sessions directed by an expert teacher in our own knowledge area. Attending sessions are based in lessons and debate. Syllabus, analysis and elaboration of teaching programs and visualisation of recorded lessons in the classroom are some of the topics we dealt with.

The development of training programs, from the beginning and during the educational activity, and the creation of reflection frames that promote constructive criticism in our professional context, are strategies to improve quality and a responsibility of the University as an institution.

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos prioritarios de la Institución Universitaria es mejorar la calidad de la enseñanza y adecuarla a las nuevas demandas sociales. En este sentido, la actualización científica y didáctica del profesorado, es el factor principal para alcanzar dicho objetivo considerando este aspecto como una **pieza clave de todo el sistema**.

Desde todos los frentes educativos y desde la perspectiva de diversos autores ((Pérez Serrano, 1.989: 181 citado por Torres González, J.A 1996), siempre se ha considerado que *"...como eje central de la calidad de la educación aparece la figura del profesor, (Torres González 1996) como factor prioritario en el proceso de aprendizaje de nuevas generaciones y como nexo entre la escuela y el entorno"*, *"un factor determinante para conseguir un sistema educativo de calidad es el propio profesor. Una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, una profunda convicción de la validez del trabajo colectivo y en equipo, capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico y pedagógico y garantizan una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente, tanto en el centro educativo como en el aula"*. Con este texto queremos iniciar la comunicación de nuestra experiencia y destacar la importancia que tiene el profesorado como indicador de calidad dentro del contexto educativo en el que nos movemos.

Se nos hace evidente que este proceso -de mejora, calidad, transformación de la enseñanza...- no es posible sin una implicación formal de la propia Institución en la formación del profesorado, con objeto de ir obteniendo mejoras cualitativas dentro del propio Sistema y de las repercusiones sociales que tiene fuera de la propia Institución Universitaria -profesionales cualificados que den respuesta a las demandas sociales para las que han sido formados...-. *"Ganar calidad en el sistema educativo requiere mejorar la formación del profesorado"* (Gimeno Sacristán 1.982: 61, citado por Torres González 1996).

Por otro lado, para que el profesorado se identifique, realmente, como un indicador de calidad se hace imprescindible arrancar de un autoanálisis personal del mismo, a partir del cual iniciar o continuar su andadura dentro del territorio universitario, con todo lo que ello implica: alumnos, contexto universitario, respuesta a las demandas sociales... En esta línea, y siguiendo a Medina Revilla (1.998: 56), una necesidad imperiosa del profesorado es *"desarrollar una línea de trabajo coherente y fecundada, desde la que desarrollar su*

profesionalización, (...) es que el profesor encuentre su sí mismo". Ese autoanálisis del que hablamos es realmente la raíz de la actividad de auto-perfeccionamiento del profesorado. **Un profesor no puede entregarse a su propia formación si no es consciente de sus potencialidades y limitaciones.**

A la vista de estas argumentaciones se ve la necesidad de establecer líneas, directrices de planificación de la formación permanente, coherentes con planteamientos que exige nuestro contexto social y de una forma más concreta, nuestro espacio Universitario, de manera que el grado de implicación del profesorado sea lo más elevado y sistematizado posible.

La posibilidad de que un recurso humano -como es el profesor principiante-, que se inicia en este contexto, pueda ser un elemento que potencie la calidad depende de los "*cuidados*" que la propia institución les dedique en el sentido más amplio: acompañarlo en el proceso y ofrecerle recursos para buscar sus propios caminos.

Se considera la etapa del profesor novel la que transcurre durante los tres primeros años de ejercicio, aunque algunos autores la extienden a cinco años. Conocer cuáles son los problemas que tienen estos profesores en su primer año de docencia, acompañarle en el descubrimiento de sus carencias, estar en los momentos de inseguridad..., tiene innegables repercusiones en el diseño curricular formativo. Feiman-Nemser (1.985 citado por Villar Angulo, L.M 1990), dice "*las condiciones bajo las cuales una persona lleva su primer año de enseñanza tiene una fuerte influencia en el nivel de eficacia del profesor durante años*".

Los problemas más comunes encontrados durante los primeros años de docencia se han estudiado por diversos autores, (Veeman 1.984 citado por Villar Angulo L.M, 1990), identifica "*la disciplina en el aula, la motivación de los alumnos, dominio de la materia, normativas de la escuela, evaluación de los alumnos, plan de estudios...*" En consecuencia, durante la formación inicial y en el primer año de experiencia docente se deberían proporcionar módulos de los planes de estudio que aludieran específicamente a la resolución de estas cuestiones, que serán eficaces en la medida en que se orienten a resolver las necesidades de los profesores noveles. Montero 1.987 (citado por Villar Angulo L.M, 1990) ha investigado la valoración de las necesidades docentes, lo que ha permitido diseñar cursos específicos de perfeccionamiento que tratan de dar respuesta a "*aquellos deseos, problemas, carencias y deficiencias percibidas por los profesores en el desarrollo de la enseñanza*".

Aparece clara la necesidad de "acompañar" al profesorado novel mediante una planificación adecuada que relacione sus necesidades como individuo, las del grupo donde va a impartir la docencia y el contexto donde ésta se desarrolla, ya que "*un programa de desarrollo del profesorado es un proceso planificado de desarrollo que aumenta la calidad del aprendizaje de los alumnos, clasificando y recurriendo las necesidades individuales del profesorado dentro del contexto de la institución como globalidad. El programa tiene tres aspectos que relacionan lo individual, el interés de grupos y el contexto educativo en general...*" (Newton, 1.988,89 citado por Villar Angulo L.M, 1990).

La mayoría de los colectivos docentes son conscientes de esta realidad y han comenzado a poner en marcha mecanismos de reflexión, a la vez que la organización de programas for-

mativos encaminados a la mejora de la formación inicial del docente con el objetivo de mejorar el sistema universitario.

La universidad afronta el compromiso de estudiar cuáles son los problemas que perciben nuestros docentes noveles y remediarlos a través de estas propuestas: modificación de currículum formativo y desarrollo de talleres, minicursos o seminarios sobre los problemas o necesidades identificadas por los profesores. Para ésto se pone en marcha este año (2.001), desde el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad de Huelva, y bajo el lema "la calidad es cuestión de todos", un programa de formación de profesores principiantes. La idea no es original de esta Universidad, ya que nace en 1.995 dentro del grupo de investigación IDEA y se viene realizando desde entonces en la Universidad de Sevilla.

El programa se nos ofertó a finales del pasado año y fue aceptado por todos los profesores principiantes y una profesora mentora. Es un curso específico de perfeccionamiento, orientado a profesores noveles, con el objetivo de ayudarles y asesorarles en su carrera docente para afrontar mejor sus primeros años profesionales. Por tanto, se trata de que el profesor sea el motor que genere sus propios cambios e innovaciones educativas mediante la reflexión crítica de su actuación y la colaboración con otros compañeros.

El curso se ha desarrollado en dos niveles diferenciados. Un primer bloque a partir de sesiones presenciales comunes a todas las titulaciones o departamentos, y, un segundo bloque de sesiones compartidas y tutorizadas por una profesora que hacía el papel de profesora mentora con características específicas de nuestra área de conocimientos.

Para poder exponer nuestra experiencia, en primer lugar, partiremos de los elementos teóricos que nos ayudan a fundamentar la experiencia y el desarrollo de la misma; comentaremos las características del grupo -profesoras principiantes- en cuanto a elementos del perfil que han condicionado el desarrollo de la experiencia, características del tipo y condiciones del alumnado al que nos dirigimos como docentes y aspectos de nuestro contexto concreto -Escuela Universitaria y Departamento-, las necesidades detectadas por el grupo como profesionales que se inician en esta andadura, justificación de cómo hemos desarrollado nuestra experiencia, el desarrollo de los aspectos fundamentales, las limitaciones y sugerencias y, para finalizar, la identificación de los objetivos alcanzados y las conclusiones.

1. CARACTERÍSTICAS DE NUESTRO CONTEXTO: PROFESORES, ALUMNOS, CENTRO.

A. Características del grupo:

Todos los que componen el grupo de esta experiencia presentan unas peculiaridades que deben ser tenidas en cuenta.

- Todos son profesores asociados a Tiempo Completo. De ellos, el 60% tenían experiencia previa como docentes en la Universidad de Huelva en calidad de profesores asociados.
- La carga docente se desarrolla al 100% en la titulación de la Diplomatura de Enfermería y el área de conocimientos a la que están adscritas es el área de Enfermería.

- La experiencia profesional previa (en el campo sanitario) es de al menos 10 años de actividad asistencial, y la media de edad se sitúa alrededor de los cuarenta años.
- El perfil formativo relacionado con su campo profesional es amplio y muy cercano al campo profesional de procedencia.
- Existe seguridad en el campo laboral, ya que el 100% del grupo ha renunciado voluntariamente a la actividad profesional que venían desarrollando, con una pérdida de poder adquisitivo importante. Por lo que la opción de incorporarse al mundo de la docencia es libre, ya que no tenían problemas laborales.
- Actualmente ejercen el segundo año como docentes a tiempo completo, dentro del Departamento de Enfermería y de la Titulación.
- De forma simultánea a este programa, el 90% del grupo está desarrollando otra formación cuyos contenidos le permiten ampliar y completar los objetivos que se pretenden para el programa de profesores principiantes.
- La titulación de procedencia es enfermería y la actividad laboral obliga a mantener contacto educativo con los usuarios de los servicios de salud.

Como resumen de estas características, se podría decir que no se corresponden con el perfil típico de los docentes de la Universidad. No han pasado por las diferentes etapas que suele tener el profesor/a universitario en cuanto a la carrera docente.

Respecto a la profesora mentora, es enfermera y Licenciada en Ciencias de la Educación. Desarrolla su actividad profesional desde hace 16 años. Dentro del área de conocimientos de enfermería su línea de trabajo es la geriatría y gerontología y posee experiencia previa en gestión en el ámbito educativo.

B. Características del espacio docente donde desarrollamos nuestra actividad

- **Departamento de Enfermería:** El 100% de los profesores del área de Enfermería desarrollan su actividad docente en la Titulación de la Diplomatura de Enfermería.
- **Escuela Universitaria de Enfermería:** El 95% de los profesores de la Titulación pertenecen al área de conocimientos de Enfermería.

Estos dos aspectos hacen que en muchas ocasiones los roles y responsabilidades de los docentes se mezclen, sin diferenciar qué aspectos corresponden al departamento y cuáles se corresponden con la titulación.

- **Centros Sanitarios:** la relación de los docentes con el ámbito sanitario tiene que ser muy fuerte, ya que nuestros alumnos desarrollan casi el 50% de su formación en estos espacios. Ello nos obliga a desarrollar un convenio entre las dos instituciones: Universidad y Centros Sanitarios, y establecer una coordinación entre el profesorado y los profesionales sanitarios.

Respecto a los alumnos

- Alumnos motivados, con expectativas de trabajo rápidas, un perfil académico alto, con una diferenciación por sexo relativamente alta para las mujeres respecto a los hombres.
- La docencia en grupos naturales se desarrolla en aulas con 60 alumnos aproximadamente. Los subgrupos para la realización de actividades teórico-prácticas se imparte en grupos de 20 en salas de demostración, y un número de horas prácticas en los centros sanitarios muy significativa (4-5 alumnos por unidad asistencial).
- La carga docente del alumno a lo largo de los tres años es de 3.901 horas (Plan de Estudio publicado en BOE...), que se desarrollan en 1.300 horas por curso académico, con una media de horas semanales de 40-43 horas. Esto supone que nuestros alumnos pasan gran parte de su vida, a lo largo de los tres años, en nuestras aulas.

2. NECESIDADES DETECTADAS POR EL GRUPO ANTES DE INICIAR LA EXPERIENCIA

Las necesidades sentidas, organizadas y agrupadas, se pueden situar desde dos niveles:

A) La necesidad de tener recursos suficientes para enfrentarse al escenario: el aula.

- Dominio de contenidos a impartir; ritmo y tiempo de exposición de las sesiones en el aula, relacionando adecuadamente los aspectos teóricos y los prácticos.
- Conocer las herramientas didácticas más adecuadas para desarrollar una clase teórica y una clase práctica, cómo hablar y movernos en el aula sin incurrir en recursos que distraigan de los aspectos fundamentales del objetivo pedagógico que se pretende.
- Capacidad de transmitir conocimientos y, a la vez, hacerlo de manera que fomente el debate y la discusión, donde la actividad y participación de los alumnos propicie la reflexión, la creatividad y dé lugar a la formación de mentalidades críticas capaces de organizar el pensamiento y estructurar la información.
- Saber cómo comunicar y transmitir, no sólo contenidos y fuentes que se han de consultar, sino también la filosofía e inquietudes de la profesión para la que se preparan, y del cuerpo de conocimientos al que pertenecerán y con el que deben contribuir para mejorarlo.
- Saber cómo identificar lo que quiere o precisa el alumno; individualizar la enseñanza.
- Conocer y utilizar adecuadamente la fundamentación científica que guía el modelo de enseñanza-aprendizaje más adecuado al tipo de alumnos y contexto donde se desarrolla la actividad docente.

B) La necesidad de saber moverse en el espacio docente: Universidad, centro, departamento, normativas, relaciones entre colegas, planes de estudio...

- Qué normas generales y específicas enmarcan mi actividad docente y mis responsabilidades respecto al alumnado al que tengo que responder.

- Cómo organizar la actividad docente: Plan de estudio de la titulación -normativa para su elaboración, materias troncales, obligatorias, optativas...-, estructurar ordenadamente el programa de la asignatura a impartir, así como los tiempos de preparación de formación personal, de preparación de las clases, la investigación...
- Cómo mantener una relación con el contexto institucional óptima: intra-departamental, inter-departamental, de centro; relaciones entre colegas; establecer una cultura grupal y comunicativa gratificante.

En definitiva, qué me pide la Universidad como trabajadora de esta institución, qué espera de mí, qué debo demandar a la institución, y al mismo tiempo, sentirme segura y apoyada durante el proceso.

3. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE NUESTRA EXPERIENCIA

La primera parte del programa -sesiones presenciales- venían justificadas por los organizadores.

Respecto a la segunda parte (sesiones tutorizadas entre profesores principiantes y mentora), el desarrollo y los contenidos abordados se corresponden con una justificación previa.

Hemos sido consciente a lo largo de todo el proceso de dos enfoques posibles para el desarrollo de las sesiones compartidas:

El docente tiene que saber qué es lo que tiene que enseñar y a qué demanda social tienen que responder los futuros profesionales que estamos formando.

Para ello el profesor principiante debe cubrir dos grandes apartados: moverse en el espacio del aula -*territorio específico*- y moverse en el contexto Universitario -*territorio amplio*-, que deben estar fuertemente vinculados.

Moverse en el escenario del aula (se corresponde con el primer bloque de necesidades), caracteriza la primera etapa docente. El proceso psicológico que se experimenta cuando estamos ante una situación nueva, es lo que se denomina como un estado emocional no controlado respecto a las respuestas fisiológicas, cognitivas y motoras:

- **Respuestas fisiológicas** como respiración superficial y acelerada, taquicardia, sudoración...
- **Respuestas cognitivas** no deseadas o errores cognitivos que le impiden ver con claridad cómo se desarrolla el proceso: identificación de expresiones erróneas, generalización de los aspectos negativos...
- **Respuesta motora:** moverse de forma incontrolada, expresiones corporales extremadas..

Cuando cada una de estas respuestas son inadecuadas, nuestro proceso como docentes se puede ver bloqueado, es necesario ser conscientes de ellos para poder trabajar de la forma más adecuada...

No tener capacidad para controlar este tipo de reacciones hace que el docente se sienta inseguro, y pueda llegar a buscar estrategias que no siempre son las más adecuadas a la actividad educativa.

Conviene reconocer que cuando experimentamos un impacto positivo, éste hace que las respuestas fisiológicas, motoras y cognitivas del sujeto sean controlables... este aspecto es de especial importancia, ya que posibilitará una situación óptima para progresar en la enseñanza.

Somos conscientes de que la gratificación personal y del alumnado no siempre es un indicador de calidad, se hace imprescindible añadir otros aspectos esenciales.

El territorio universitario (se corresponde con el segundo bloque de necesidades), es un espacio más amplio que nos permite ver el todo, iniciar a los profesionales que se incorporan a la actividad docente en el espacio Universitario es un reto.

La pregunta que nos hacemos es ¿qué pide la institución al docente cuando lo contrata?- *necesidad normativa*-. En la etapa inicial, fundamentalmente le pide ser *experto en el área de conocimientos sobre la que se basa la docencia que impartirá*, así lo pone de manifiesto el sistema de selección que tienen nuestras Universidades. El perfil pedagógico prácticamente no tiene valor en la elección del candidato más idóneo.

Una vez que se ha incorporado al espacio Universitario **la demanda implícita** y, en ocasiones, explícita, es la producción investigadora. Un docente con un currículum amplio en investigación, puede tener garantizado su prestigio dentro del contexto y, por tanto, le viene añadida la seguridad en él, aunque no se haya medido la calidad docente que aporte.

Siguiendo a Ausubel, éste se centra en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir, a través de la instrucción. Se ocupa, además, de los procesos de aprendizaje y enseñanza de conceptos a partir de los conceptos previos. Ausubel parte de una organización del conocimiento en estructuras y en reestructuraciones que se producen por interacción entre la estructura del conocimiento que tiene el sujeto y la nueva información. A diferencia de Piaget o de la Gestalt, Ausubel da una importancia grande a la instrucción, sistematizada y organizada, para que se dé esa reestructuración. (Ausubel 1.973 citado por Pozo J.L., 1.989). Para Ausubel, el aprendizaje es significativo cuando " puede relacionarse , de modo no arbitrario y sustancial -no al pie de la letra- con lo que el alumno ya sabe".

En el grupo, y tratando de situarnos en esta línea nos llevó a trabajar los aspectos generales del contexto universitario para posteriormente desarrollar los aspectos concretos del aula. Así se trató:

- Que el material esté organizado, que tenga "significado", que esté estructurado con cierta lógica para el alumno, que se aprecien con claridad las relaciones entre los distintos elementos del "todo". *Los contenidos desarrollados se han ubicado desde los bloques más generales.*
- Que exista una predisposición para el aprendizaje por parte del alumno. *El grupo partía de necesidades sentidas a lo largo del proceso.*

- Que el alumno tenga ideas inclusoras. *Las sesiones se desarrollaban a partir de las ideas previas de cada uno de los miembros del grupo. A partir de ellas se han modificado conceptos erróneos o se han aportado nuevos conceptos sobre la base de lo que ya conocían.*

Para Ausubel, el aprendizaje es más eficaz cuando se parte de conceptos más generales y se va diferenciando progresivamente hacia lo más específico y concreto de un modo descendente. Para ello es importante determinar los conceptos generales y los subordinados. (Novak J.D. 1.985. Teoría y práctica de la educación. Alianza. Madrid.). *En el caso de la experiencia hemos identificado como aspectos generales los que se ubican en el territorio más amplio -la Universidad-, para pasar posteriormente a los bloques subordinados -como se concreta en el escenario del aula-. La reestructuración se produce cuando el sujeto interacciona con el objeto.*

Para explicar este fenómeno, Juan Antonio del Pozo cita un ejemplo de Claxton (1.984), *"... Para movernos por el mundo -territorio- se necesitan modelos o teorías personales que organicen el mundo -los mapas-... Para que cambiemos un mapa (la reestructuración) no basta con que no se corresponda con el "territorio", es necesario que nos perdamos en el territorio y comprobar que esta equivocado en nuestro "mapa"; para ello no es suficiente con pasear por el territorio. Hay que conocer y analizar el propio mapa..."*

Territorio (contexto universitario). En relación directa con las características del grupo, el centro, el área de conocimientos y tipo de alumnos. **Mapa** nuestra imagen de ese contexto.

Por tanto, hemos tratado de partir desde lo más general a lo más específico, siempre teniendo presente las conexiones entre cada una de las partes. Evidentemente, somos conscientes de que el proceso sólo lo hemos iniciado.

4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Sobre la organización:

El programa se inicia en enero de 2.001 dividido en dos bloques. **El primero** en siete sesiones presenciales (algunas compartidas con los mentores), para la totalidad del profesorado que participa en esta experiencia (diferentes titulaciones y áreas de conocimiento), e impartida por expertos en diferentes aspectos relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las sesiones han sido semanales, con un horario continuado de 3 horas por cada sesión,

Un segundo bloque de sesiones, donde los profesores principiantes y mentores, en subgrupos divididos por áreas de conocimientos —en nuestro caso del área de enfermería—, han desarrollado sesiones con contenidos en función de las necesidades del propio subgrupo. Las sesiones han tenido lugar cada 15 días, con un horario de 2, 5 horas por sesión, manteniéndose hasta junio de 2.001, con intención de continuar en el curso académico 2.001/2.002.

Respecto a la metodología:

Las sesiones presenciales se han desarrollado con un fuerte contenido teórico y abriendo espacios para el debate.

Las sesiones tutorizadas con la profesora mentora se han iniciado a partir de intereses establecidos por el propio grupo en el primer encuentro y se ha utilizado como recurso, que guíase el desarrollo de los encuentros, el documento-programa de una de las asignaturas de la titulación donde se imparte la docencia.

El debate, la reflexión conjunta, la exposición de dudas y errores conceptuales han marcado el desarrollo de cada una de las sesiones.

Sobre el contenido:

Las actividades presenciales: Planificación del aprendizaje de la enseñanza universitaria, métodos de enseñanza, aprendizaje adulto, comunicación y participación en las aulas universitarias y evaluación de la enseñanza.

Actividades no presenciales: Las tareas realizadas han tenido como objetivo analizar la práctica docente y resolver problemas comunes. La identificación de dificultades proviene de la percepción (en muchas ocasiones subjetiva) de los profesores implicados y, en algunos casos, podrían hacernos derivar sin rumbo; por ello hemos tratado temas generales de interés común:

Plan de estudios (Diplomatura de Enfermería): normativa general y específica, estructura, organización de las asignaturas, descriptores, responsabilidad profesional y social en la elaboración del mismo.

Asignaturas: justificación dentro del Plan de estudios, aspectos legales, responsabilidad respecto a las necesidades del alumnado, implicación con el resto de las asignaturas del Plan de Estudios, créditos, carga docente...

Elaboración de programas: estructura, presentación; responsabilidad en su elaboración; contenidos a desarrollar —qué aporta de específico a la asignatura, qué aporta al Plan de Estudios—, objetivos (tipo); elección de contenidos; secuenciación lógica; globalidad, metodología, recursos, bibliografía.

Terminología y conceptos básicos de carácter general:

Aspectos más específicos, como grabación y análisis de una sesión en el aula, era otro de los objetivos planteados. En este caso, se han grabado dos sesiones que están pendientes de analizar y debatir en el próximo curso.

Al final de las clases presenciales se ha realizado un cuestionario de evaluación, aunque las clases no presenciales aún no se han terminado (están programadas reuniones durante los meses de junio y julio, con la pretensión de continuar el curso siguiente).

Los resultados, en general, han sido positivos. El dar respuesta a necesidades inmediatas nos ha permitido poner en práctica orientaciones sobre la elaboración de la programación de asignaturas para el próximo curso.

Priorizar las necesidades del grupo en las sesiones tutorizadas con la profesora mentora desde un clima de confianza y respeto, ha provocado una experiencia gratificante para la totalidad del grupo. En palabras de Smyth (1.984): "*Si tú quieres que los profesores cambien, es necesario trabajar con ellos, más que sobre ellos...*".

Según Shronan-Hillix et al (1.986: 1.25) "*un mentor es un adulto con experiencia que guía, aconseja y apoya a un protegido con experiencia con el propósito de que progrese en su carrera*". En este caso el grupo se ha sentido ayudado y, al mismo tiempo, ha percibido la ayuda desde una relación entre iguales.

5. LIMITACIONES DETECTADAS.

La experiencia ha estado influenciada por condiciones inherentes a la formación del grupo. El grupo estaba compuesto por profesores de distintas titulaciones, con características propias y diferentes entre sí. Cada componente del grupo tenía un recorrido previo, que en nuestro caso facilitaba la consecución de los objetivos que se pretendían, ya que la actividad profesional de la enfermera tiene una clara dimensión educativa, forma parte de nuestra tarea habitual el fomento y la promoción de la salud y nuestras actividades van dirigidas a la modificación de los estilos de vida de la población. En este sentido, *algunas de las cuestiones desarrolladas en las sesiones de todo el grupo ya eran conocidas por nuestro subgrupo.*

Con respecto a *la fecha de realización del curso*, comienza cuando la mayoría ya habíamos iniciado la impartición de nuestra asignatura **reduciendo así el tiempo de dedicación.**

El horario de algunas de las *sesiones presenciales se superponían* con el horario de *otra actividad formativa* que se venía desarrollando desde nuestra propia titulación: Curso Superior en la disciplina de Enfermería. Dicha actividad era previa a la oferta del Vicerrectorado.

El organizar una actividad grupal con un horario adecuado para todos los que componen el grupo fué dificultoso. El hecho de que los docentes tuvieran que venir de fuera condicionó el que el curso se realizase en un día concreto y en un solo tramo horario: tres horas, planteando una incongruencia didáctica.

El tiempo de clase nos limitaba las actividades prácticas a realizar, haciéndolas escasas y, las que se desarrollaron, posiblemente, hubieran requerido de más tiempo.

Del grupo específico.

Las características comunes del grupo tutorizado, facilitaron los objetivos planteados por sus miembros. Sin embargo, estuvo limitado por la sobrecarga docente dispersa en el horario que nos hacía complicado el coincidir para reunirnos. Esta limitación ha provocado la falta de tiempo para desarrollar los ciclos de supervisión clínica de las grabaciones realizadas.

6. OBJETIVOS ALCANZADOS Y CONCLUSIONES

Las conclusiones que identificamos son producto de la reflexión conjunta sobre el proceso vivido, con lo que en sí mismo es un objetivo alcanzado como consecuencia de la experiencia.

- La totalidad de los docentes deben incorporasen a un programa de formación desde el inicio de la actividad docente. En nuestro caso es una necesidad sentida
- La formación debería contemplar la globalidad del proceso, sin priorizar la "puesta en escena". Este aspecto, sin dejar de ser importante, puede llegar a desenfocar el objetivo profesional que se pretende. Hay que ver el "todo" para trabajar las partes con posterioridad.
- Es importante equilibrar los aspectos a desarrollar en el programa de formación a principiantes: ¿Qué enseñar?, ¿en qué contexto?, ¿con qué estrategias y recursos?, ¿cómo evaluar? (lo que enseñamos y nuestra actividad profesional dentro del contexto universitario).
- Crear espacios de reflexión conjunta entre iguales es una estrategia idónea para elevar la calidad de nuestras universidades.
- Una vez que se crea el espacio de debate, éste actúa como una semilla que genera y provoca una crítica constructiva dentro del contexto profesional donde nos movemos.
- El conocimiento *per se*, el ser experto en determinados conocimientos no nos capacita para la actividad docente. Es un elemento más dentro del proceso. En nuestro caso, la experiencia profesional previa facilita el proceso, pero detectamos que no es suficiente.
- La formación del profesor no tiene límite; nos encontramos en un espacio profesional que requiere una actualización constante.

7. PROPUESTAS DE FUTURO.

Del grupo general:

- Crear grupos homogéneos, partiendo de bases formativas similares.
- En cuanto a la organización general, el curso se debería realizar antes del comienzo del año académico y de forma periódica mejorando así la incompatibilidad con los horarios. Ampliar el horario del curso, para hacer las clases más rentables cumpliendo con dos de los requisitos del aprendizaje: el tiempo y el espacio.

Como propuesta y pudiendo solucionar la limitación metodológica el curso podría impartirse en una semana intensiva de mañana y tarde.

- Ampliar los contenidos relacionados con la interacción profesor-alumno como base del aprendizaje: Introducir el contrato pedagógico como instrumento base de esta interacción.
- Contemplar de manera global a la Universidad. Conocemos una parte muy pequeña del complejo universitario pero nos cuesta, por desconocimiento, ubicarnos en ese complejo.

- Partir de un conocimiento global para llegar a un conocimiento concreto de nuestro trabajo en el aula. Así podremos entender nuestro trabajo dentro de un sistema donde conocemos nuestro papel y lo que se espera de nosotros.
- En las titulaciones que son eminentemente prácticas, incluir contenidos que se relacionen con la enseñanza de habilidades prácticas.
- El curso de formación para profesores principiantes debe seguir de forma sistemática y continuada dando así la oportunidad de formación a todos los profesores que se incorporen a la Universidad. Con esta formación estamos garantizando una enseñanza de calidad.

En definitiva, como propuesta de futuro sería fundamental la “formación de equipos docentes para desarrollar estrategias de formación colaborativas”, tal y como viene expresado en el programa inicial que se desarrolló para esta experiencia.

Desde las necesidades del grupo específico:

- Es necesario continuar con el grupo tutorizado, utilizado como espacio de formación continuada, pues siempre surgirán nuevas necesidades, demandas, inquietudes. Así como instrumento de relación e intercambio entre profesionales.
- El programa requiere la realización de otras actividades complementarias a través de la creación de equipos docentes en los propios departamentos, con reuniones con el mentor.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Novak, J.D.; 1.977 A theory of education, Cornell: Cornell University Press. Trad. Cast. De C. del Barrio y González: Teoría y práctica de la educación. 1ª reimpresión, Alianza, Madrid. 1.985.
- Pozo, J.L. Teorías cognitivas del aprendizaje. Ed., Morata. Madrid. 1.989.
- Carr, W y Kempis, S. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Ed. Martínez Roca. Barcelona. 1.988.
- Torres González, J.A. La Formación del profesor tutor como orientador. Universidad de Jaén. 1996.
- Villar Angulo, L.M. El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal. Universidad de Granada. 1990.
- Imbernon, F. La Formación y el desarrollo profesional del profesorado. Editorial Grao. Barcelona. 1994.
- Programa de Tutorización de profesores noveles. [Recuperado el 06/07/01]
- De la cruz, Mª.A.; Fernández, M. El programa de Formación inicial de docencia universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid. ICE de la Universidad Autónoma de Madrid. [Recuperado el 06/07/01]
- IX Congreso de Formación del Profesorado. [Recuperado el 06/07/01]