

MESA REDONDA: EL RETO DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES NOVELES DE CONTABILIDAD: RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA.*

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

RESUMEN

La formación superior en España está inmersa en un proceso de cambio, cuyos reflejos más evidentes son la implantación generalizada de nuevos planes de estudio y el desarrollo de procesos de evaluación de la calidad. Sin embargo, estos cambios están siendo parciales e insuficientes, dado que no atacan las raíces del problema. Un cambio real debería ocurrir a tres niveles: (I) reestructuración curricular, marcada por las demandas y necesidades de la sociedad, (II) sistema de méritos, que claramente infravalora la docencia, y (III) el entorno directo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Directamente vinculado a estos tres niveles, el problema de la falta de un modelo de formación del profesorado en estrategias docentes es una cuestión de primer orden, que debe afrontarse de forma seria y rigurosa. En este trabajo, describimos los resultados de una experiencia realizada para formar a profesores noveles de contabilidad de toda España realizada con el apoyo de ASEPUC en la Universidad de Sevilla.

ABSTRACT

Higher education is, in Spain, in a change process, which more evident consequences are the implementation of new syllabuses and the development of quality assessment programs. However, these changes could be labelled as partial and inadequate, because do not solve the problem's root. Real change should be directed in three stages: (I) curricular restructuring (II) reward system that undervalue effective teaching, and (III) direct environment for the learning-teaching process.

Directly linked with those three stages, the lack of an adequate system for teacher training is a first-line problem that should be faced seriously. In this paper we describe the results of an experience of training for new teachers developed with the support of the Spanish Association of University Accounting Teachers (ASEPUC).

Palabras clave: Formación del profesorado, formación en contabilidad.

Keywords: Teaching staff training, accounting education.

* Las propuestas, finalmente aceptadas por ASEPUC, se presentaron en el 8th. World Congress de la International Association for Accounting Education and Research (IAAER), París 1997 y en el VIII encuentro de ASEPUC, Alicante, 1998. Agradecemos todos los comentarios y el apoyo recibidos.

1.- INTRODUCCIÓN

Con el fin de incorporarse a las sociedades industriales avanzadas, en España se emprendió el proceso de reforma universitaria propiciada por la LRU. En este proceso se pone especial énfasis en la importancia de la investigación, como indica la misma exposición de motivos de la ley, buscando el impulso de “la mentalidad y el espíritu científico”; función, que había estado relegada hasta el momento. Los siguientes pasos han ido dirigidos a modificar el marco y contenidos curriculares. Así, con el fin de mejorar la calidad de la docencia, acercar la formación a las demandas de la sociedad y, como apunta Jiménez (1996), tratando de conciliar el principio de libertad académica y la coherencia formativa; se publicó el Real Decreto 1497/1987 de 27 de Noviembre³, donde se describe y conceptualiza el nuevo marco de la enseñanza universitaria, así como el proceso de aprobación, modificación y evaluación de los planes de estudio. La concreción de este marco genérico para la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas se plasma en el RD 1421/1990 de 26 de Octubre que sienta las bases para la posterior redacción de los planes de estudio de cada universidad.

A la hora de medir el grado de éxito o fracaso de la reforma emprendida es conveniente pulsar el estado de opinión de los diferentes colectivos afectados, principalmente alumnos y profesores. En este sentido, los alumnos de la Universidad de Sevilla presentaron un documento elaborado tras la realizar un sondeo a 1400 estudiantes de la FCEYE. La conclusión a la que llegan es que el nuevo plan de estudios no convence a los alumnos, y los ajustes que se están realizando a posteriori son soluciones parciales e insuficientes. Además destacan :

- Que la reforma no ha solucionado los problemas del plan antiguo (v.g. masificación en el aula y la falta de prácticas en empresas)
- La existencia de incoherencias y lagunas administrativas, así como en la misma ordenación del currículum.
- Falta de previsión y planificación deficiente en el proceso de reforma.
- Falta de actividad de la Comisión de Seguimiento del Plan.

Los profesores tampoco valoran el proceso de cambio como acertado; de hecho, el 39% de los profesores de la facultad encuestados opinan que el cambio es malo o muy malo; frente a un 17% que opina que ha sido bueno (ningún profesor lo califica como muy bueno). Entre los aspectos negativos que el colectivo docente resaltó encontramos referencia a la gran cantidad de materia que hay que impartir en muy poco tiempo, falta de coordinación entre asignaturas; excesivo número de asignaturas; y escasa conexión con la realidad. Desde nuestro puesto de profesores, y a lo largo del proceso de cambio del Plan de Estudios, podemos añadir que hemos constatado una falta de adaptación del profesorado a las tareas de rediseño de programas y a los procesos de evaluación.

La cuestión clave es explicar por qué este proceso de reforma no culmina con el éxito que debiera. Para garantizar el éxito se debería haber actuado a tres niveles, no relegar el cambio a un solo ámbito de actuación, como se ha hecho en esta última reforma. Así, en

³ Modificado posteriormente por los RD 1267/1994 de 10 de Junio, 2347/1996 de 8 de Noviembre y 614/1997 de 25 de Abril.

el siguiente apartado, presentaremos estos niveles, haciendo especial referencia a la necesidad de proporcionar formación en materias docentes al profesorado, presentaremos la experiencia de formación realizada con el apoyo de ASEPUC y los resultados de la misma.

2.- NIVELES DE ACTUACIÓN Y NECESIDAD DE FORMACIÓN

Los tres niveles de actuación son:

- **Innovación curricular.** El rediseño curricular no puede ser el resultado de un juego de influencias y de poderes internos en cada centro. No debe decidirse en una lucha política y departamental por el reparto de horas, alumnos y presupuesto; sino que tiene que ser un proceso reflexivo sobre el perfil del licenciado que deseamos que salga de nuestros centros. El rediseño curricular debe estar guiado por el interés de mejorar la calidad del proceso educativo en sí mismo, de servir a las demandas actuales y futuras de la sociedad a la que se sirve (ver Arquero y Donoso, 1998).

La solución a este problema requiere del desarrollo de un proceso de innovación programado, permanente y multidireccional; en el que se revisen las preconcepciones acerca de los objetivos (qué), los métodos (cómo), las teorías educativas (porqué), y las implicaciones sociales; (para qué). Sin embargo, los objetivos incluidos en un currículum contable tradicional consisten en poco más que un conjunto de normas, estándares técnicos, ejercicios prácticos simples, y procedimientos. La sociedad y la profesión contable (tal y como indican trabajos muy relevantes: Bedford, 1986; Arthur Andersen & Co et al., 1989; AICPA, 1988 y 1992; AECC, 1990; IFAC, 1994 y 1996, etc.) están demandando un cambio. El currículum en contabilidad debe incluir entre sus objetivos un amplio abanico de capacidades personales y habilidades; tales como comunicativas, de trabajo en grupo, de razonamiento complejo, etc. que son consideradas como esenciales; cuyo desarrollo debe ser un objetivo explícito de la formación superior y en las cuales los profesionales y docentes detectan serias carencias formativas (Arquero y Donoso, 1999a y 1999b).

Los métodos docentes a usar por el profesorado están íntimamente relacionados con los objetivos que se pretenden alcanzar. De igual forma, si los objetivos y los métodos son revisados, es necesario hacer lo mismo con los sistemas de evaluación.

- **Sistema de méritos.** Este nivel hace referencia a la importancia que se le otorga a la actividad puramente docente en las decisiones de progreso en la carrera universitaria. Las instituciones universitarias deben modificar el sistema actual de méritos, que claramente infravalora la actividad docente, respecto a otros objetivos universitarios, como es la investigación.

Esta afirmación obtiene evidencia empírica en el trabajo de Donoso y Jiménez (1996). En el trabajo mencionado, se recoge la opinión de los profesores universitarios de contabilidad españoles sobre la importancia otorgada a las diferentes actividades que se desarrollan por el profesorado -docencia, enseñanza, gestión- por (I) los mismos profesores, (II) el sistema de méritos de la facultad. Los resultados muestran que para el profesorado, la importancia de la docencia es del 52% y de la investigación del 38%. Sin embargo, la importancia que para ellos proporciona el sistema de méritos es de sólo 25% a la docencia y 67% a la investigación. Estos datos indican claramente que los profesores otorgan mayor importancia a la docencia que los sistemas de méritos de las universidades. Entre sus

conclusiones, estos autores resaltan la existencia de un grupo de influencia, involucrado en la fijación del sistema de recompensas, que fija sus propios valores como norma.

Esta opinión la comparten en Mingorance, Mayor y Marcelo (1993) cuando apuntan que en muchas universidades la excelencia en la productividad "erudita" (asistencia a congresos, conferencias, publicaciones...) es recompensada, y la excelencia en la enseñanza es asumida como natural, puesto que no se transmite a unas condiciones de promoción, méritos y salario, por ello muchos profesores ven la investigación y la erudición como las responsabilidades profesionales más valoradas por las instituciones educativas (p.15). El mismo problema ha sido indicado en otros países de muy diferente tradición; por ejemplo Mueller (1994, 12) afirma: "a nuestros estudiantes de doctorado se les repite insistentemente que la investigación representa el único producto intelectual, mientras que el trabajo en el aula es una necesidad que viene con el lote".

Esta falta de reconocimiento de las actividades docentes, y por ende, de cualquier esfuerzo anexo, como la capacitación pedagógica, ha hecho saltar la voz de alarma en muchos organismos profesionales. Así el AICPA (1990, 1) indica que "en el momento actual los sistemas de méritos raramente fomentan o apoyan el desarrollo de las capacidades docentes"; la AECC (1993) publica su *Issues Statement No. 1* en el que pide urgentemente dar prioridad a la docencia en la educación superior, idea que desarrolla en el⁴ *Issues Statement No 5*, en el que trata la evaluación y reconocimiento de la docencia de calidad. Posteriormente la IFAC (1994, 7) insiste en que las instituciones deben tratar de reducir la influencia de las barreras al cambio educativo en las universidades, tales como las estructuras inadecuadas de asignación de méritos. La opinión de los docentes españoles es similar, ya que indican que los sistemas de méritos, que recompensan más la investigación que la docencia es una de las mayores limitaciones para introducir cambios necesarios en la formación en contabilidad (Arquero y Donoso, 1999a).

La propuesta es que, si queremos que se incremente la motivación por parte de los docentes respecto a su actividad docente, se debe producir una igualdad en el reconocimiento de méritos entre docencia e investigación por parte de la administración en la carrera universitaria. En esta línea, Nelson (1996, 250) indica que no podemos esperar que el profesorado realice esfuerzos significativos en la mejora de la docencia, a no ser que esa necesaria inversión de tiempo se recompense en términos reales.

- **Actuaciones de apoyo.** El tercer nivel de actuación, en la reforma universitaria debe afectar a los niveles más directos de ejecución: infraestructuras, medios y formación. Si se deben producir cambios en los diseños curriculares que exigen de espacios diseñados para enseñanzas no masificadas y de espacios diseñados para la utilización de nuevas tecnologías y el desarrollo de diversas capacidades, todas las reformas que se emprendan sin contar con el debido apoyo, tienen pocas perspectivas de éxito.

En este sentido, es 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,

⁴ "Una de las principales preocupaciones de la comisión es que la estructura de méritos existente en educación superior no recompensa la enseñanza, el desarrollo curricular y de programas tan favorablemente como a otras actividades del profesorado (investigación)".

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”. En la misma línea, St Pierre (1996, 146) se pregunta a cuántos de nuestros colegas se les ha pedido que realicen un curso de pedagogía; indicando que en realidad no hemos recibido formación en lo que debería ser la parte más importante de nuestras carreras: la enseñanza.

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. La opinión casi unánime de los profesores de contabilidad españoles, más del 90%, es que un periodo de formación en materias didácticas es necesario. Este es un tema de debate explícito en algunos países, como los Estados Unidos. En la gran mayoría de los posicionamientos sobre formación en contabilidad emitidos por organismos relevantes en éste ámbito, podemos encontrar una honda preocupación sobre la formación y entrenamiento del profesorado. Este interés se ha visto reflejado, entre otros, en los posicionamientos y propuestas de la IFAC: "El profesorado debe ser formado para aplicar los métodos didácticos adecuados" (IFAC, 1994, 4); "(recomendación) Fomentar la formación del profesorado novel en las metodologías educativas más actuales" (IFAC, 1994, 8); "Los educadores necesitan ser formados y alentados en el uso de un amplio abanico de métodos docentes..." (IFAC 1995, Párrafo 9).

La opinión de los profesores de contabilidad, respecto a su capacidad docente, varía en función de la edad y la categoría profesional; así en el estudio realizado por Donoso y Jiménez (1996) se pone de manifiesto que en la medida que el profesor tiene mayor edad y mayor categoría se siente mejor preparado en su capacidad docente; por lo tanto es en los profesores noveles donde está el verdadero problema, este resultado coincide con la opinión de Patten y Williams (1990, 176), quienes afirman que si la formación en contabilidad debe dar respuesta a las necesidades futuras de la profesión, es necesario mejorar la formación en didáctica del nuevo profesorado.

La percepción anterior, que en principio parece obvia, es conveniente analizarla ya que lo importante es conocer cómo se ha llegado a obtener la capacidad. Así, las fuentes de información que más influyen en la formación docente del profesorado son: la experiencia diaria, la influencia de los profesores que se tuvo cuando era estudiante, influencia de los compañeros y la evaluación de los alumnos. Como se apunta en el trabajo de Donoso y Jiménez, en lugar de utilizar fuentes de formación solventes, el profesor parece claramente influido por la información, normalmente sesgada y menos fiable. El problema de estas fuentes es que su naturaleza puede ser tal que impidan adquirir el conocimiento necesario o que éste quede sistemáticamente sesgado. Esto es así porque la simple observación de las consecuencias de una acción, sea propia, de compañeros o de antiguos profesores, no

proporciona información directa sobre la asociación entre los diferentes sucesos; requiere de una larga serie de ensayos y el decisor puede olvidar o menospreciar los primeros.

En el profesorado de contabilidad se observa un perfil de formación docente en el que la influencia de las fuentes solventes como cursos de didáctica, lectura de documentos de docencia y evaluaciones efectuadas por compañeros o por el propio profesor, es muy baja. Esto puede ser la consecuencia del bajo reconocimiento social e institucional de la calidad docente; ya que, como señalábamos en el apartado precedente, el prestigio profesional se alcanza casi exclusivamente por la actividad investigadora. Pero mucho más grave es que la mayoría de la producción investigadora no se está viendo reflejada en los contenidos de los programas de las diferentes materias. Además, del factor citado, está el hecho de que la propia institución universitaria no ha previsto la obligatoriedad de esta formación; los responsables de nuestras universidades parecen asumir que la formación como docente es una obligación personal del individuo. Un ejemplo a imitar debería ser lo que está ocurriendo en las enseñanzas medias, donde para poder acceder a una plaza de profesor se exige el haber realizado el Curso de Aptitud Pedagógica organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de cada Universidad. La paradoja es que la Universidad organiza cursos para los profesores de enseñanzas medias pero no para formar a sus propios profesores.

Si la Universidad como macroinstitución no se quiere hacer cargo de la formación del profesorado, al menos podía marcar directrices para que esta responsabilidad la asumieran los departamentos. En España los departamentos tienen un alto grado de autonomía de gestión y programación de actividades, por lo que podrían ofrecer anualmente seminarios de formación docente para sus profesores, con carácter obligatorio, impartidos por especialistas. Una alternativa más coherente sería incluir la formación docente en el programa de doctorado y exigirla como requisito previo a los futuros profesores. La introducción de cursos de didáctica en los programas de doctorado se recomienda en el Informe Bedford: "enseñar a los estudiantes a ser profesores es también una parte esencial de un programa de doctorado" (AAA, 1986, 105). Esta misma opinión se mantiene por el AICPA (1990, 2): "Los programas de doctorado deberían ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir una base sólida sobre teorías del aprendizaje y desarrollo curricular".

Desafortunadamente, los programas de doctorado no responden a este perfil, ni en España, ni en muchos otros países; v.g. Mueller (1994, 12) afirma: "Los programas de doctorado en contabilidad, prácticamente, no ofrecen ningún curso o seminario en pedagogía, limitando toda experiencia formativa previa a la dar clases como ayudante con una filosofía de nada o húndete".

La formación docente del profesorado es una acción íntimamente ligada a la consecución de la calidad universitaria. La calidad de la enseñanza es un término acuñado en estos últimos tiempos por la mayoría de las instituciones docentes y universitarias en España. Mientras que la Ley de enseñanzas medias se marca el objetivo de favorecer y mejorar la calidad, y propone alcanzarla mediante la orientación educativa y profesional, cualificación y formación del profesorado (art. 55 de la LOGSE), en el contexto universitario, por ejemplo en los Estatutos de la Universidad de Sevilla, se menciona que la calidad de la enseñanza estará garantizada por los principios de competencia y dedicación

del profesorado (art. 103.2); pero no se cita para nada un compromiso de la Universidad con la formación de su profesorado.

Más aún, en teoría, el sistema de méritos tiene diferentes componentes. Uno de ellos se supone basado en la evaluación de la calidad docente del profesor, evaluación que se realiza a través de encuestas al alumnado. En la actualidad los datos de las encuestas no se usan para nada, de forma que como criterio alternativo se está usando, simplemente, la antigüedad.

3. PROGRAMA DE FORMACIÓN DE LOS PROFESORES NOVELES

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 nos 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.

Vamos a entender por formación docente 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 desarrollamos está pensado para ser utilizado con los profesores de contabilidad, ya que quisimos introducir ciertas características diferenciadoras con otras áreas de conocimiento.

- Análisis del Problema.

En la actualidad el acceso como profesor a los departamentos de contabilidad no exige de ningún requisito previo en formación pedagógica. Nuestra experiencia nos indica que, generalmente, se cuenta con los conocimientos técnicos y unas orientaciones básicas extraídas del programa de la asignatura para enfrentarse con 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 Mingorance y Otros (1993b, 33) encuentran los siguientes:

- **Organizativos:** organizar algunas actividades en clase (trabajos en grupo, simulaciones..).
- **Metodológicos:** introducir nuevas actividades de enseñanza aprendizaje.
- **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.

A estos, y a los añadidos por el proceso de reforma de los planes de estudio, es necesario responder a través del programa de formación. Así, 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 debe cubrir las expectativas de los participantes y esto lo hará en la medida que incluya lo que ellos consideran necesario para el desempeño de su actividad docente. Hay que partir de las necesidades reales y más relevantes. Además de los referentes citados, el trabajo de Donoso y Jiménez (1996) permite 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 debe girar 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. Así, atendiendo a las características de nuestra materia y a la realidad actual de nuestros centros propusimos los siguientes contenidos:

- Estrategias metodológicas para la enseñanza universitaria, impartida por un experto en pedagogía, profesor de Didáctica y Formación del Profesorado del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla.
- Medios: abarca desde la 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 integrados 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: Se le debe enseñar la elaboración del programa de la asignatura y a 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. Dos circunstancias concretas: (I) el uso generalizado de la figura del becario en lugar de contratar profesores por las vías tradicionales (ayudantes o asociados) y (II) la ralentización del crecimiento de los departamentos en los últimos años nos llevó a replantear la idea inicial, dando entrada a becarios de investigación, que al fin y al cabo serían los futuros profesores. Se cubrieron la totalidad de las plazas previstas, 20.

El programa, por fuerza muy concentrado, se desarrolló a lo largo de una semana (del 13 al 17 de septiembre de 1999). Para ello contamos con las instalaciones de un colegio mayor situado en las afueras de Sevilla. Esta localización, pese al inconveniente de la lejanía y la dificultad de acceso inmediato al centro de la ciudad contaba con varias ventajas que, en nuestra opinión superarían 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. El programa desarrollado se presenta en la siguiente tabla

Horario	Lunes 13	Martes 14	Miércoles 15	Jueves 16	Viernes 17
9-11	Recepción	Charla 1	Charla 3	Charla 5	Taller 3: Resolución de conflictos en el Aula. (Área 3)
11'30- 13'30		Charla 2	Charla 4	Charla 6	
13'30-17	Comida	Comida	Comida	Comida	Comida
17-21	Presentación y charla de experiencia	Taller 1: Formación docente	Tarde libre	Taller 2: taller de técnica vocal	Salida

El seminario se abrió con una mesa-debate de los participantes con catedráticos de contabilidad de la Universidad de Sevilla (Joaquina Laffarga Briones y Rafael Donoso Anes). El debate se centró en el desarrollo de la carrera docente-investigadora del profesorado en la universidad.

Los contenidos y actividades del programa se agruparon en charlas y talleres. Las charlas, debido a su carácter más teórico y requiriendo un mayor grado de concentración se programaron por la mañana. Las charlas trataban de responder a las necesidades reflejadas por los estudios comentados anteriormente y fueron las siguientes:

- **CHARLA 1: *Desarrollo de capacidades y habilidades en el aula***, por José Luis Arquero Montañó, profesor del Departamento de Contabilidad y Economía Financiera de la Universidad de Sevilla.

En esta charla se pretendía mostrar la importancia que determinadas capacidades no técnicas tienen para un futuro profesional, especialmente las capacidades de comunicación; y por tanto, la necesidad de integrar su formación en las clases de contabilidad. El segundo objetivo era, consecuentemente, proporcionar pautas que permitan al profesor realizar esta integración. Para ello, se discutió sobre las estrategias, metodologías y actividades posibles, las limitaciones a tener en cuenta y la forma de salvarlas, los criterios de secuenciación de las actividades y formas de evaluación; todo ello basándose en experiencias realizadas en el área contable.

- **CHARLA 2: *Situación actual del profesorado de contabilidad***, por José Antonio Donoso Anes, profesor del Departamento de Contabilidad y Economía Financiera de la Universidad de Sevilla.

El objetivo de la charla fue exponer la opinión del colectivo de profesores universitarios de contabilidad sobre diversos aspectos de la didáctica de la contabilidad. El contenido abarcó tres puntos de máximo interés: la actividad docente, la formación del profesorado y la consideración de la docencia de la contabilidad como área de investigación.

La actividad docente implica nuestro modo de hacer y de este nos interesa conocer. Los métodos que se están utilizando para impartir la docencia y los criterios empleados para su elección, en el sentido de si es el número de alumnos el que nos condiciona o por el contrario los medios a nuestra disposición o las condiciones ambientales...

Es una realidad que las nuevas tecnologías están imponiéndose en nuestra actividad diaria en el aula, por lo que la aceptación en la innovación en medios es muy importante de conocer en estos momentos, así tenemos que a la sobreutilizada pizarra se han añadido medios tan importantes como el ordenador, el audiovisual ...

Pero de la actividad docente nos interesa de forma muy especial la labor que se desarrolla anualmente en: actualización de programas, coordinación de contenidos, tutorías, conferencias.

Una de las actividades con más trascendencia que realizamos cada curso es la selección de los contenidos de los programas a impartir; en este sentido nos interesa conocer si se hace con el consenso departamental o por lecturas y actualizaciones bibliográficas o lo vamos imponiendo sistemáticamente cada año sin tener en cuenta la evolución de la materia...

La formación del profesorado comprende tanto el conocimiento que tenemos de los distintos métodos y medios como el interés que se muestra en el incremento de dicho conocimiento. En este contenido es de gran utilidad conocer cuáles han sido las fuentes de información que se han utilizado para la formación de la capacidad docente, la postura del departamento ante la formación de sus profesores, etc.

El considerar la docencia como un área de investigación, significa conocer el grado de valoración que los profesionales de la Universidad le damos al triángulo docencia-investigación-gestión. La capacidad docente siempre se ha pensado que se adquiere con la mera incorporación a los departamentos y nunca se ha llegado a pensar en ella como posible fuente de inspiración para trabajos de investigación ya que se piensa que son los pedagogos los que nos tienen que dar respuestas a nuestros problemas en docencia. No sólo nos interesa saber si la docencia de la contabilidad puede ser un área de investigación sino que es importante conocer como se percibe esta actividad dentro del colectivo de los profesores, es decir si es útil, interesante, ajeno, reconocido, necesaria...

- **CHARLA 3: *Estrategias metodológicas para la enseñanza universitaria***, por Pilar Mingorance Díaz, profesora de Didáctica y Formación del Profesorado del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla.

Los objetivos planteados en la charla fueron: intentar reestructurar el rol del profesor universitario, proponer una selección de los conocimientos, habilidades actitudes y valores que se pueden plantear en la propia materia para la formación de los estudiantes universitarios, reflexionar sobre los aspectos positivos y negativos de la propia metodología, proponer innovaciones de calidad en la dinámica de las aulas universitarias, diseñar la metodología más conveniente en el propio contexto de trabajo y buscar alternativas metodológicas para la mejora de la calidad de la enseñanza y sobre todo el aprendizaje de los alumnos

CHARLA 4: *Diseño y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje*, por Araceli Estebanz García, profesora de Didáctica del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla.

En esta charla se pretendió ofrecer el conocimiento disponible actualmente sobre la planificación de la enseñanza tanto sobre aspectos de fundamentación teórica como sobre principios para guiar la acción práctica. Concretamos nuestras intenciones en los siguientes objetivos: favorecer el desarrollo de una **actitud favorable hacia** la búsqueda de la **calidad** en la tarea formativa, adquirir conocimientos que sirvan de fundamento para las diversas tomas de decisiones en que consiste la planificación (**Saber por qué hacer una cosa u otra**), facilitar el aprendizaje de procedimientos para la planificación de la enseñanza y el aprendizaje (**Saber hacer**), adquirir procedimientos de enseñanza de la planificación según modelos y niveles y potenciar la actitud favorable hacia la idea de responsabilidad compartida en las tareas de planificación de la formación.

Persiguiendo estos objetivos, la charla comenzó presentando el mapa de contenidos, para dar paso a la definición de conceptos clave, que se fueron desarrollando con la exposición y explicación de los conocimientos que se consideraron más relevantes sobre las diversas cuestiones que debe resolver la planificación. Se incluyeron algunas preguntas para reflexión, clarificación de contenidos y ejercicios de aplicación de los conocimientos aprendidos, particularmente referidos a la práctica de la planificación de la propia materia en el contexto del Departamento correspondiente.

- **CHARLA 5: *Nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria***, por Carlos Marcelo García, profesor de Didáctica, Formación del Profesorado y Nuevas Tecnologías del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla.

Se destacó como las nuevas tecnologías de la información están llamadas a cumplir un papel excepcional en todo proceso de cambio actual en la enseñanza-aprendizaje de la contabilidad. Los retos que se presentan en el campo de las tecnologías va a significar realizar una formación en la que los alumnos se desenvuelvan de forma más crítica y creativa y va a exigir del profesorado comprender nuevos códigos y mensajes y aprender sus informaciones.

Se hizo posteriormente un repaso de la tipología de estas nuevas tecnologías y se analizaron sus ventajas e inconvenientes.

- **CHARLA 6: *La evaluación en las aulas universitarias***, por José María Rodríguez, profesor de Didáctica, Formación del Profesorado de la Universidad de Huelva.

En la charla se destacó como la evaluación es uno de los elementos claves del proceso de enseñanza-aprendizaje por el volumen de información que facilita al profesor y por las consecuencias de diverso signo que tiene para él mismo, sus alumnos, el sistema educativo en el que está integrado y la sociedad que lo mantiene.

El contenido se centró en la evaluación en la Universidad y especialmente se dirigió a la evaluación del aprendizaje de los alumnos, y se parte de los problemas que forma endémica, arrastra la evaluación, para interesarnos por su estudio. Se continuó analizando la confusión con algunos términos afines, para ir acotando el concepto de evaluación. En este

acercamiento progresivo, se señaló el lugar que debe tener la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de ahí, acordar las condiciones y principios a los que debe someterse la evaluación. Por último, se trató de buscar respuesta a las interrogantes que su puesta en práctica nos va planteando.

Los talleres concentraron las actividades de carácter eminentemente práctico, en los que la participación activa del grupo era elemento preponderante:

TALLER 1: *Formación del profesorado, por José Antonio Donoso Anes.* 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 Teófilo Rodríguez.* 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, por Víctor López Veira.* 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.

4. RESULTADOS.

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.

En cuanto a los contenidos, la aceptación ha sido muy alta, pero se destaca la preferencia mayoritaria de todos los asistentes por los talleres. Así se manifiesta en las valoraciones individuales realizadas en el cuestionario de evaluación, en el que la mayoría de los participantes indica su sugerencia de reducir los contenidos teóricos y sustituirlos por más talleres; además, se sugieren la incorporación de nuevos temas, como los relacionados con las tutorías, investigación en docencia, etc. Numéricamente, las sesiones recibieron una

puntuación media de 4'12 (en una escala de 1 a 5, donde 3 es el cumplimiento de las expectativas). En la tabla siguiente se presentan las valoraciones medias indicadas para las diferentes intervenciones, en la que se destaca que los talleres fueron más valorados.

Charlas teóricas						Talleres			Global
4,11	4,56	3,63	2,53	3,61	4,32	4,8	4,79	4,73	4,12

Los participantes piden la potenciación de este tipo de seminarios. En este sentido se sugieren dos líneas a desarrollar conjuntamente:

(I) la posibilidad de que se hagan seminarios de distintos niveles avanzados de contenido, para personas que han asistido al primero y que piensan que les gustaría seguir formándose en el futuro.

(II) Que se mantenga la oferta de este seminario, abierto a todos los niveles de experiencia, aunque sin mezclar participantes con niveles muy dispares.

De hecho, la opinión mayoritaria de los participantes es que se abra a todos los tramos de experiencia, pero por tramos, lo que significa que perciben que todos los tramos están necesitados de este tipo de seminarios. Lo que no están de acuerdo es que se mezclen los tramos en el mismo seminario, ya que esta experiencia nos ha demostrado que el grado de integración de los participantes ha sido excepcional debido a que todos se encontraban en una situación de igualdad, derivada de posiciones similares, donde los problemas en docencia son los mismos. La coincidencia de edades, problemas, inquietudes, etc. ha favorecido la convivencia diaria de los asistentes y la cohesión del grupo. Por el contrario, introducir niveles de experiencia, y grado académico dispares no sería favorable para lograr esta integración. Así lo han entendido e indicado los participantes.

Por último, debemos destacar la responsabilidad que deben asumir los departamentos, que tienen el compromiso de garantizar la calidad de la docencia de sus miembros, apoyando y valorando la participación en los programas de formación; tal y como lo solicita el 65% del profesorado de contabilidad según datos de Donoso y Jiménez (1996). En esta experiencia, es cierto que la mayoría (80%) de los participantes ha recibido facilidades de su departamento para poder asistir, pero la cuestión está en que la debían haber recibido todos.

5.- CONCLUSIONES.

Del presente trabajo, podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. 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.
2. La opinión de destacados autores y organismo en el área contable es favorable a la introducción, bien en los cursos de doctorado, bien en otros formatos, de esta capacitación docente; que entienden debe ser obligatoria.
3. 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.

4. mantenimiento, ya que la participación de los expertos no recibe la recompensa que por la responsabilidad El mantenimiento de un programa de estas características requiere del apoyo y compromiso de los departamentos y autoridades universitarias para su y el tiempo a dedicar a la tarea le corresponde.
5. El formato de seminario propuesto, al menos a nivel de opinión, es adecuado para conseguir el objetivo de orientar al profesor novel en el desarrollo de diversos aspectos de su trabajo.
6. Los profesores noveles participantes valoraron la experiencia como muy positiva y proponen su continuidad, abriendo la experiencia a todos los tramos de experiencia; aunque manteniendo la agrupación homogénea.

Lo que, a modo de epílogo deseamos, es que el programa de formación de noveles se consolide pasando a ser responsabilidad directa de los departamentos, tal y como hemos defendido en nuestra propuesta. Pero además, a medio plazo, debe ampliarse a todo el profesorado, dentro de lo que debe ser un programa de formación docente continua.

6.- BIBLIOGRAFÍA.

- Accounting Education Change Commission. (1990): Issues Statement No. 1. *AECC Urges Priority For Teaching In Higher Education*. Sarasota: AECC
- ____ (1993): Issues Statement No. 5. *Evaluating And Rewarding Effective Teaching*. Sarasota: AECC.
- American Accounting Association (1986): "Future Accounting Education: Preparing for the Expanding Profession". (The Bedford Report). In Bloom, R. et al (1994). *The Schism in Accounting*. Ed. Quorum Books, pp. 89-116.
- American Institute of Certified Public Accountants. (1988). *Education Requirements for Entry Into the Accounting Profession (Revision of Albers Committee Report)*. NY: AICPA.
- ____ (1990). *Accounting Education: An AICPA Position Statement*. NY: AICPA.
- ____ (1992) *Academic Preparation to Become a Certified Public Accountant*. NY: AICPA.
- Arquero Montaña, J.L. y Donoso Anes, J.A. (1997). An innovation proposal in the formation and training of the university accounting new teachers. Comunicación presentada en el 8th World Congress of the International Association for Accounting Education and Research.
- ____ (1998). Capacitación docente de los profesores noveles. Propuesta y Experiencia en la Universidad de Sevilla. En *La Contabilidad y la Auditoría ante los próximos retos*. pp. 259-276. Evolución del perfil profesional del contable: las opiniones de docentes y profesionales sobre las capacidades directivas.
- ____ (1999a). Evolución del perfil profesional del contable: las opiniones de docentes y profesionales sobre las capacidades directivas. En AA.VV. *El Management en el Próximo Milenio*. Vol. 3. pp. 371-384. Universidad de Sevilla.
- ____ (1999b). Capacidades no técnicas en el perfil profesional en contabilidad: las opiniones de los miembros de AECA. Trabajo presentado al X Congreso de AECA. Zaragoza.

- Arthur Andersen & Co. et al (1989). *Perspectives on Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession*. April.
- Donoso Anes, J.A. y Jiménez Cardoso, S.M. (1996): "Estado de opinión sobre la docencia en contabilidad. Una encuesta a los profesores de universidad". *Revista Española de Financiación y Contabilidad*; pp.961-999. Madrid.
- International Federation of Accountants. Education Committee (1994): *2000 and Beyond. A strategic framework for prequalification education for the accountancy profession in the year 2000 and beyond*. N.Y., IFAC.
- _____ (1995): *International Accounting Education Guideline No. 9. Prequalification Education, Assessment of professional competence and experience requirements of professional accountants*. N.Y., IFAC.
- Jiménez Cardoso, S.M. (1996): Proyecto Docente de Titular de Universidad. Sevilla
- Mingorance, P., Mayor, C., y Marcelo, C. (1993a): *Aprender a Enseñar en la Universidad*. Grupo de Investigación Didáctica. University of Sevilla.
- Mingorance, P., Mayor, C., y Marcelo, C. (1993b): "El primer año en la Universidad. Análisis de problemas de profesores principiantes". *Revista de Enseñanza Universitaria*. No. 5. pp.19-36. Instituto de Ciencias de la Educación. University of Sevilla.
- Mueller, G.G. (1994): "Global challenges for accounting education". In Burns, J.O. y Needles, B.E. jr. *Accounting Education for the 21st Century. The global challenges*. Pergamon.
- Nelson, A.T. (1996): "The future for accounting education: a view from the rocking chair". *Journal of Accounting Education*, 14, 2, pp. 245-254.
- Nelson, I.T. (1995). "What's New About Accounting Education Change?. An Historical Perspective on the Change Movement". *Accounting Horizons*, 9, 4. pp. 62-75.
- Patten, R.J., Williams, D.Z. (1990). "There is trouble-right here in our accounting programs: the challenge to accounting educators". *Issues in Accounting Education*, 5, 2, pp. 175-179.
- St. Pierre, E.K. (1996). Accounting education and 150-hours programs: A critical perspective. *Journal of Accounting Education*, 14, 2, pp. 141-148.