

La Implicación del Profesorado Universitario en su Desarrollo Profesional: la Formación de Equipos Docentes en la Universidad de Sevilla¹

Cristina Mayor Ruiz y Marita Sánchez Moreno

Universidad de Sevilla

RESUMEN

El Objetivo de esta comunicación es presentar un programa de formación para profesores principiantes universitarios, donde intervienen los mentores como agentes que proporcionan asesoramiento durante el proceso de supervisión clínica. La mejora de la calidad de la enseñanza universitaria requiere una especial atención a la formación del profesorado. 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 comprobado por nuestra investigación y nuestro trabajo práctico, los profesores principiantes son personas abiertas y predispuestas a recibir formación, siempre y cuando ésta responda a sus necesidades y posibilidades.

El programa de formación que presentamos pretende fomentar la creación de equipos docentes, surgidos en el entorno de los Departamentos, y que estén compuestos por un profesor mentor y varios profesores principiantes (entre 3 y cinco). Estos grupos de formación recibirán apoyo didáctico y formativo para facilitar su desarrollo, de forma que, por una parte los mentores y por otra los profesores principiantes asistirán a sesiones de formación complementarias y referidas a aspectos didácticos (observación, análisis de clases, lección magistral, aprendizaje de los alumnos, tutorías, medios audiovisuales, etc.).

Fundamentación

Dos caminos para responder al desarrollo profesional del profesorado universitario: La implicación personal y la institucional.

Tanto desde las instancias responsables de la formación del profesorado como de sujetos preocupados por la investigación en este campo surgen propuestas e iniciativas dirigidas a reducir y combatir las tensiones e inquietudes profesionales; aunque casi todas ellas desde actuaciones de implicación personal.

Sorcinelli (1992) piensa que son necesarias acciones institucionales, ya que la solución requiere cambios en las demandas, estructuras, políticas, y valores de las

disciplinas y las instituciones. Las instituciones pueden hacer mucho para crear ambientes que estimulen al profesorado y también para facilitar modelos de equilibrio para los profesores principiantes. Los programas y estrategias basados en la formación de este profesional suponen un buen comienzo, así los programas de apoyo a la mentorización, a la investigación y a la enseñanza, y a la formación en los departamentos son importantes situarlas en un lugar preferente.

Benedito y otros (1992) defienden el papel del Departamento como unidad básica de formación del profesorado. Debemos partir del hecho que los Departamentos son las estructuras organizativas que reúnen unas condiciones únicas para asumir cierta responsabilidad en la Formación (punto que se reafirma contemplando la Normativa vigente: LRU, Estatutos...). En el seno de estas unidades se han de cumplir las siguientes funciones:

- elaboración de planes y programas de desarrollo profesional de los docentes del departamento
- la coordinación de los programas del departamento con las actividades que desarrollen los servicios de la universidad y otras instituciones
- la evaluación de dichos programas como medio de conocimiento y mejora profesional.

No obstante inciden en que son necesarias medidas singulares para los profesores noveles:

- asignar a los profesores principiantes una menor carga docente, teórica o práctica
- integrarlos en alguna línea de investigación del departamento, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades
- facilitarles el tiempo y los medios para asistir a jornadas y congresos, y para participar en actividades formativas en universidades, empresas y otras instituciones profesionales, públicas o privadas
- promover su colaboración en seminarios, grupos de discusión y otras actividades afines.

Nos parece interesante las llamadas de atención que nos ofrece Ferreres (1991) en cuanto a las potencialidades de los departamentos universitarios en la formación de su profesorado, ya que desde estas unidades organizativas se cuenta con las ventajas de que las áreas de conocimiento son iguales y/o afines, y los grupos de alumnos pueden ser los mismos, lo cual supone contar a priori con elementos activos para la Formación, potenciando las relaciones entre la innovación y la formación por un lado, y convirtiendo el proceso de reflexión y acción compartido más efectivo, por otro.

En este planteamiento hemos de atender prioritariamente a una cuestión que ha sido defendida por autores pioneros en la materia, como es el caso de Fink (1981, 1992). Este autor, como señalamos anteriormente, recomienda más apoyo a los colegas que comienzan profesionalmente; incluyendo el apoyo a la enseñanza y más discusiones sobre los criterios utilizados en cuanto a decisiones de promoción y salario. Pocos profesores, además, mantienen conversaciones con sus colegas sobre la enseñanza, la promoción y otras actividades relativas con la profesión; la colaboración en investigaciones o en la enseñanza es bastante infrecuente. En este debate podemos destacar al menos una cuestión: **La falta de apoyo y la necesidad de él para los profesores principiantes.** Un apoyo dirigido prioritariamente a dos dimensiones

nes, como considera Fink (1992), por un lado, una dimensión de contenido: proporcionar más apoyo a la enseñanza y a la profesionalidad de los profesores principiantes; y por otro, una dimensión de responsabilidad: tanto desde los colegas como de la institución. Entre las diversas alternativas y estrategias que se pueden adoptar para minimizar los problemas de los profesores principiantes las más reivindicadas y propuestas son las que toman formas de iniciativas formativas. La formación se advierte como la decisión más efectiva.

El asesoramiento para la formación

El proceso de asesoramiento ha sido entendido desde muchas perspectivas, dependiendo de las funciones y los objetivos que se le atribuyan. Este proceso se convierte en un elemento esencial en los programas formativos para profesores universitarios, es, sin duda, **el apoyo y asesoramiento** a la enseñanza y en general a la profesionalidad, tanto por parte de los colegas como de la institución.

Los trabajos que hemos venido revisando consideran el apoyo que proporciona un profesor con más experiencia, con más capacidades profesionales, o con más dominio de un determinado tema como un proceso denominado *asesoramiento*, el cual puede o no ceñirse a una secuencia determinada. Recientemente Ganser y Koskela (1996) efectúan una propuesta sobre los criterios de selección de los mentores, cuestión que debe ser atendida, junto con otras en la configuración y diseño de programas formativos. Otras revisiones efectuadas utilizan variadas terminologías para calificar este proceso, entre ellas es frecuente el uso del concepto supervisión. Sánchez Moreno (1993) perfila y concreta éste término, recogiendo la definición de Glickman y Bey (1990) quienes afirman que la supervisión es "*un proceso de trabajo con profesores para mejorar su enseñanza*" (p.549). Los procesos de supervisión en programas formativos para profesores universitarios comienzan a ser bastante usuales (Mayor, 1995); y en todos ellos se encuentran presentes dos componentes: la *reflexión* y la *discusión*. Éste último se presenta durante tres momentos: discusión de tópicos (como planificación, metodología, gestión de clase, etc), discusión de problemas o necesidades individuales, y discusión de los progresos en la práctica.

Cuando el proceso de supervisión se establece con profesores universitarios Losee (1993) lo asemeja con la *cooperación entre profesores*. Las funciones que desarrolla el supervisor son de un alto nivel conceptual, en muchos casos de carácter colaborativo y no directivo, y proporciona feedback que estimula el pensamiento de los profesores y controla sus prácticas (Glickman y Bey, 1990). En muchas ocasiones los profesores reciben poco asesoramiento del supervisor o más bien esta función se encuentra inmersa en una más amplia como es la *evaluación para la mejora*, con todo lo que ello conlleva. Esta es una de las circunstancias que hace que los programas dirigidos a la formación de supervisores intensifiquen el aprendizaje de estos profesionales y mejoren sus habilidades observando, escuchando, reflexionando y resolviendo problemas; los estilos de asesoramiento han sido profusamente analizados recientemente por Vonk (1996).

Pero además : "*los mentores proporcionan a los profesores principiantes seguridad durante esos primeros años de enseñanza y reducen el aislamiento que normalmente experimentan, así mismo, a través de situaciones de simulación que examinan y evalúan su enseñanza, los profesores principiantes pueden mejorar su instrucción, además ofrece distintas perspectivas y estilos de enseñanza con*

nuevas ideas y recursos materiales que ellos pueden utilizar en sus clases" (Butler et al., 1989: 3). Los hallazgos también indican que el reconocimiento oficial de estas relaciones proporciona más cooperación en la resolución de problemas y el desarrollo de un sistema de apoyo mutuo; además el sentido de profesionalización de los mentores se estimula como resultado de actuar como modelo de roles, facilitador de la inducción, etc. Los factores más influyentes en los beneficios de esta experiencia es el nivel de enseñanza y los años de experiencia, y en general todas aquellas dimensiones de carácter individual. Por la frecuencia de autores que lo sostienen, debemos sentirnos especialmente atentos a una recomendación a través de la cual se confirma cómo es conveniente que el mentor y su mentorado pertenezcan al mismo Departamento y cómo esta experiencia es gratificante tanto para uno como para el profesor principiante. Bennett (1997) utiliza para comprender las relaciones entre mentor y metorado la metáfora del matrimonio identificando la comunicación como el vehículo más idóneo para mantener y desarrollar esta relación.

Los resultados de estas investigaciones, nos llevan a coincidir con lo manifestado por Marcelo (1991) en las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, donde se proponía la incorporación de profesores con experiencia dentro de programas de iniciación desarrollados por los Institutos Universitarios (ICE's) correspondientes, o bien asumidos por los propios Departamentos. Si en otros niveles no universitarios existen problemas reales para introducir la figura del mentor (problemas de tiempo, disponibilidad, reconocimiento, selección, etc.) creemos que en la Universidad puede resultar más viable. Los profesores mentores habrían de recibir algún tipo de formación en técnicas de observación, de supervisión, de comunicación, lo que supondría un reconocimiento por parte de la propia Universidad de dicha figura.

Presentación del Proyecto

Poco a poco va creciendo en el contexto universitario la preocupación por una enseñanza de calidad. Una enseñanza que contribuya a formar buenos profesionales y que aproveche todos los recursos disponibles en el sistema universitario. Una enseñanza de calidad entendida tanto desde el punto de vista de los resultados que produce, como del empleo inteligente de medios que permitan mejorar lo que hacemos.

La mejora de la calidad de la enseñanza universitaria requiere una especial atención a la formación del profesorado. Son los profesores universitarios, profesionales de la enseñanza, los que están en mejores condiciones de trabajar por una mejora de la formación que ofrecen a sus alumnos. 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 novatos 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) y nuestro trabajo práctico, los profesores principiantes de Universidad son personas abiertas y predispuestas a recibir formación, siempre y cuando ésta responda a sus necesidades y posibilidades.

Pero no basta, desde nuestro punto de vista reclamar formación sin detenerse a plantear y analizar qué modelo de formación consideramos que puede responder 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 constituye el hilo conductor de este programa de formación de profesores principiantes de Universidad que pretende poner en relación a profesores de diferentes Áreas de Conocimiento para que conjuntamente puedan mejorar como docentes. La formación del profesorado en la Universidad, por tanto debe basarse 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 considera la 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 aquél profesor con experiencia universitaria que pone su conocimiento, experiencia 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 -al menos diez años- que voluntariamente deciden 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 contando con nueve equipos de profesores mentores y principiantes que impartían su docencia en diferentes Facultades: Biología, Arquitectura Técnica, Económicas, Educación y Medicina.

La valoración positiva obtenida en esta fase experimental nos hizo plantear un programa para el curso académico 96/97 con algunas modificaciones con respecto al anterior, aunque esencialmente mantenía los mismos componentes y fundamentos. Durante ese curso 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 continuación*. En total asistieron 15 equipos

docentes: 4 grupos de continuación (2 de Arquitectura Técnica, Económicas, Biológicas y Ciencias de la Educación) y 11 de Iniciación (2 de Biológicas, Farmacia, Derecho, Bellas Artes, Odontología, Filosofía, Ingenieros Superiores, Medicina, Psicología y Arquitectura Técnica).

La evaluación que efectuamos en éste último curso ha hecho que la tercera edición (para el curso 97/98) mantenga esencialmente los mismos componentes de ediciones pasadas, aunque por el volumen de solicitudes recibidas se ha ceñido este programa únicamente a equipos de iniciación y se ha diseñado un nuevo programa para aquellos que desean profundizar en su formación docente. Debemos matizar que ciertos equipos de profesores mantienen al mentor de ediciones pasadas pero los principiantes son nuevos, por lo que han sido admitidos. El total de grupos son 15: 4 de Ingenieros Superiores, 2 de Arquitectura Técnica, Ingeniería Técnica Agrícola, Bellas Artes, Económicas, Ciencias de la Información, Informática, 3 de Odontología, y Psicología. Estos grupos reúnen a un total de 49 profesores principiantes.

En definitiva, el programa va dirigido a docentes universitarios que lleven como máximo 3 años de docencia universitaria, incluyéndose profesores ayudantes, profesores asociados y becarios. Este proyecto ha pretendido fomentar la creación de grupos de formación, surgidos en el entorno de los Departamentos, y que estén compuestos por un profesor mentor y varios (entre 3 y 5) profesores principiantes. Estos grupos de formación recibirán apoyo didáctico y formativo para facilitar su desarrollo, de forma que, por una parte los mentores y por otra los profesores principiantes asistirán a sesiones de formación complementarias y referidas a aspectos didácticos (observación, análisis de clases, lección magistral, aprendizaje de los alumnos, tutorías, medios audiovisuales, etc.).

La comunicación que presentamos viene a desarrollar los avances obtenidos en esta última edición.

Componentes del Programa

Objetivos

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

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

Una característica de este programa es el desarrollo paralelo de **dos programas de formación** que convergen en un objetivo común, como es mejorar la docencia de los profesores principiantes a través del asesoramiento de un profesor con más experiencia.

Actividades

El programa que presentamos distingue fundamentalmente entre dos tipos de actividades: las presenciales y las no presenciales.

El programa tiene dos vertientes formativas: una dirigida al profesorado tutor (mentores) y otra dirigida al profesorado principiante (novel). Cada una de estas vertientes ha seguido un contenido y calendario diferentes. El programa de formación a mentores va en la línea de las estrategias de supervisión, observación, tutorización, etc... mientras que el programa formativo para noveles versa sobre aspectos relativos a estrategias de enseñanza universitaria, como ahora describiremos. En cuanto a la temporalización, el programa dirigido a profesores mentores ha tenido una duración de **12 horas**, distribuidas en 4 sesiones presenciales de 3 horas cada una y el programa dirigido a profesores principiantes ha tenido una duración de **21 horas** distribuidas en 7 sesiones presenciales de 3 horas cada una.

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

Este programa está centrado 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 la supervisión. Cada una de las cuatro sesiones tiene una temática: Introducción a la Supervisión. La Entrevista de Planificación. La Observación: Instrumentos. La Entrevista de Análisis.

B) - Programa formativo sobre didáctica universitaria a profesores Noveles

*** Actividades Presenciales**

Este componente ha incluido un total de cinco sesiones sobre contenidos didácticos y dos sesiones de apertura y cierre, que han sido los siguientes: *Presentación del curso*, *Planificación de la enseñanza universitaria*, *Los Alumnos: El Aprendizaje Adulto*; *Métodos de enseñanza*, *La comunicación y participación en las aulas universitarias*, *La evaluación de la enseñanza*, *Evaluación del curso*.

*** 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 ha realizado un ciclo al mes con cada profesor principiante (3 ciclos con cada principiante). Los profesores pueden optar por grabar en vídeo las sesiones de clase o que el mentor asista como observador a sus clases.

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 ellos 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. Total de talleres: 5.

Evaluación del programa

Para la evaluación del programa hemos ido recogiendo información en diferentes momentos y de diferentes fuentes. Los instrumentos se presentan a continuación.

A) Diagnóstico de la situación docente de los profesores noveles.

Como hemos comentado con anterioridad los profesores tienen la oportunidad de efectuar una prueba diagnóstica teniendo como fuente a sus alumnos. Ha sido realizada mediante un cuestionario de opinión (Análisis Docente por los Estudiantes, revisado en 1998 -ADE'98r-) cumplimentado por los alumnos de los profesores principiantes. Partiendo del Cuestionario ADE (utilizado por Mayor, 1995) en la primera sesión con los mentores se analizó este instrumento y se confeccionó uno más breve y más ajustado a las necesidades de los distintos equipos docentes (Ver Anexo). Este cuestionario está compuesto por 15 preguntas, 13 de las cuales referidas a cuestiones específicas de la actuación docente universitaria, haciendo referencia cada una de ellas a un aspecto, destreza y/o conducta docente específica, con una escala de respuesta de 1 a 5 que responde en los primeros 14 ítems a: 1- no necesita mejora, 2- necesita alguna mejora, 3- necesita mejora, 4- necesita mejoras de consideración, 5- esta destreza o conducta no es necesaria en esta materia. En el ítem 15 la valoración oscila entre 1 y 5 puntos, siendo el 1 la peor valoración y 5 la mejor.

Completan las mismas una pregunta referida a la valoración general de dicha actuación y unas Observaciones. El índice de respuestas ha sido para 13 profesores principiantes de 864 alumnos.

Variable	Media	NS/NC
1. Organización del aula	2,00	35
2. Nivel de contenidos	1,76	38
3. Dominio de la materia	1,39	52
4. Metodología	2,21	26
5. Habilidad oral	1,81	27
6. Capacidad para mantener interés	2,28	26
7. Material didáctico	2,13	38
8. Ambiente de clase	1,97	35
9. Respuesta ante preguntas	1,72	35
10. Preocupación porque los alumnos le sigan	1,75	35
11. En términos generales, las clases son...	2,07	27
12. Tutoría	1,63	590
13. Relación con otras materias	2,30	310
14. Valoración general	3,51	28

De los datos obtenidos podemos observar que, al margen del ítem 14 (Valoración General, con una puntuación diferente), los análisis estadísticos se han efectuado eliminando el valor 5, ya que suponía que el ítem era irrelevante para ese área.

Podemos observar que el aspecto peor puntuado ha sido el 13, es decir los alumnos consideran que sus profesores Necesitan entre Algunas y Ciertas Mejoras en cuanto a las Relaciones que establecen con **otras materias** (Item 13, al que más tarde haremos referencia), siendo éste el item que ha obtenido una puntuación más negativa (2.3). Muy cercano a este índice se encuentra el item 6, referido a la capacidad que tienen los docentes estudiados para despertar y mantener el **interés** de sus alumnos (2.28). En tercer lugar podemos destacar el item relacionado con **metodología**, número 4 que ofrece una puntuación de 2.21. En estos tres aspectos son en los que los alumnos piensan que sus profesores necesitan **más Mejoras**. Sin embargo, también debemos señalar que ninguno de ellos se acerca al índice 2.5, que sería la puntuación media; esto significa que los profesores principiantes evaluados se encuentran en una situación bastante saludable, en cuanto a sus capacidades docentes.

Pero también tenemos que resaltar los aspectos en los que los alumnos han puntuado más positivamente. El item referido al **dominio** de la materia (1.39) es el que ha obtenido un índice más cercano a 1 (No necesita Mejoras), junto con el 12, que aludía a la atención y el asesoramiento que hace el profesor en horario de **tutoría**.

En este último caso, al igual que ha ocurrido en el aludido item 13, debemos hacer mención a los altos índices de abstención que hemos detectado, ya que el 68.2% de los alumnos no se posicionan en cuanto a las tutorías y el 35.8% no lo hace sobre las vinculaciones con otras materias. Sobre estos datos deseamos profundizar en ediciones sucesivas del programa, ya que pensamos que es necesario analizar las causas que impiden que los alumnos puedan opinar sobre estos aspectos.

Para finalizar el análisis de este instrumento aplicado a los alumnos de los profesores noveles, debemos hacer mención al último item referido a la valoración general, que recordamos oscila entre 1 y 5 puntos. La puntuación media de los casos analizados se sitúa en 3.51, lo que indica que estos profesores han sido sobradamente >aprobados= por sus alumnos.

B) Valoración de las sesiones presenciales:

Para evaluar la calidad de las sesiones formativas de carácter presencial, se les ha aplicado a los profesores noveles (alumnos de estas sesiones) y a los profesores mentores, un cuestionario de opinión de cada uno de los profesores que impartieron el programa. El cuestionario ha sido el mismo para las cinco sesiones en las que han participado los principiantes y una adaptación de éste para los profesores mentores; teniendo en cuenta los objetivos de éstas últimas.. El primer instrumento está formado por 11 items referidos a las destrezas del ponente (claridad, capacidad de motivación, dominio, relevancia del contenido, aplicabilidad, y valoración general del profesor). El Cuestionario que se les ha aplicado a los mentores contiene el mismo número de items aunque el contenido es sensiblemente diferente (centrado en la coordinación, el trabajo presencial y la metodología colaborativa). Las opciones de respuesta oscilan entre 5 (Valoración muy alta) a 1 (Valoración muy baja). Al final del cuestionario se incluye una pregunta para aportar sugerencias de mejora. Estos Cuestionarios se reproducen literalmente en el Anexo.

Para las sesiones presenciales dirigidas a los noveles, se ha realizado un estudio individual por profesor, (5 informes personales), así como un análisis global del cur-

SESIONES para PRINCIPIANTES	Planificación	Aprendizaje Adulto	Método Enseñanza I	Método Enseñanza II	Evaluación	Global
1. Relevancia para el trabajo docente	3,90	3,88	3,57	3,33	4,02	3,82
2. Estructuración de contenidos	4,00	4,16	3,86	3,43	<u>3,66</u>	3,87
3. Adquirir nuevas destrezas	3,71	3,59	3,14	<u>2,93</u>	3,92	3,58
4. Claridad expositiva	4,45	4,41	4,29	3,57	3,88	4,17
5. Capacidad de motivación	4,28	3,95	3,43	3,23	4,00	3,91
6. Dominio del contenido	4,48	4,55	4,43	3,93	4,40	4,40
7. Relaciones interpersonales	4,21	4,04	3,71	3,47	4,00	3,97
8. Propiciar reflexión	4,14	4,07	3,29	3,03	3,90	3,85
9. Aplicación práctica	<u>3,38</u>	<u>3,28</u>	3,14	3,43	3,74	<u>3,43</u>
10. Adecuación a objetivos	3,79	3,96	<u>3,00</u>	3,67	4,00	3,82
11. Valoración general	4,03	3,97	3,36	<u>3,30</u>	4,00	3,86

Hemos de recordar que las sesiones a las que hacemos referencia son aquellas sesiones presenciales a las que asisten los profesores noveles y que versan sobre distintas temáticas curriculares. En el instrumento que hemos utilizado pedíamos a los profesores que valoraran el trabajo de los diferentes ponentes encargados de desarrollarlas, ya que cada una de ellas ha sido presentada por una persona distinta. Lo que se evalúa son diferentes capacidades y destrezas docentes de dichos ponentes. En primer lugar señalar que todos los items han superado holgadamente el índice medio, que se encontraría en el valor 2.5. Este dato indica que todos los ponentes que han desarrollado estas sesiones han sido valorados muy positivamente en todas sus destrezas y capacidades.

En la última columna de esta tabla se recogen los datos referidos a las puntuaciones medias de las cinco sesiones en su conjunto. En este sentido destacamos que la Valoración Global se acerca al índice 4, lo cual supone muy buena puntuación para los diferentes ponentes. El aspecto que más destaca en este análisis, por su elevada valoración (4.4) ha sido el dominio de la materia que han demostrado estos profesores/ponentes especialistas en Didáctica y Organización Escolar. Igualmente debemos señalar que la opción menos valorada ha sido la 9, relacionada con la aplicación práctica de los contenidos abordados en las sesiones presenciales, aunque supera el índice 3.4, que podemos considerar muy superior al índice medio.

De entre los diferentes Módulos destacamos la puntuación que ha obtenido el de **Planificación**, que ha superado el valor 4. Muy cercano a este se encuentra el de Evaluación y el de Aprendizaje. De todos los módulos el peor valorado ha sido el referido a las estrategias metodológicas inductivas (II), aunque con un índice muy superior a la media (3.3). Es bastante significativo, cómo en todos los módulos el elemento mejor valorado ha sido el relativo al Dominio del Contenido. Los ponentes de las sesiones de Aprendizaje Adulto y de Planificación han sido las mejores valoradas en este aspecto.

Adquirir nuevas destrezas y adecuación a los objetivos podemos mencionar que son los items que han obtenido las puntuaciones más bajas, aunque, como en otras

ocasiones resaltando que en ambos casos superiores a 2.9, dentro del intervalo (1-5).

Otro de los elementos del Programa Formativo con más relevancia han sido las sesiones presenciales con los profesores mentores. A continuación pasamos a analizar el cuestionario que hemos utilizado para analizarlas. Debemos indicar que este instrumento ha sufrido algunas modificaciones con respecto al que hemos usado con los principiantes, ya que el objeto, contenido y metodología que se ha empleado ha sido peculiar.

SESIONES para MENTORES	Media
1. Relevancia para el trabajo docente	4
2. Estructuración de contenidos	3.7
3. Adquirir nuevas destrezas	3.8
4. Claridad expositiva	4.3
5. Capacidad de motivación	4.2
6. Dominio del contenido	4.8
7. Relaciones interpersonales	4.6
8. Propiciar reflexión	4.2
9. Aplicación práctica	3.2
10. Adecuación a objetivos	3.6
11. Valoración general	4.1

En primer lugar debemos destacar que todos los items han obtenido puntuaciones medias superior a 3.5, lo que indica una valoración muy positiva del ponente dedicado a esta tarea. Se puede observar que la Valoración General supera el índice 4, al igual que cinco de los items considerados en este cuestionario. El aspecto que ha obtenido el valor más elevado (4.8) ha sido el referido al Dominio del Contenido del ponente, aunque también el relacionado con las Relaciones Interpersonales ha presentado un valor muy positivo.

Queremos también resaltar aquellos aspectos que han obtenido unas puntuaciones más bajas. La posibilidad de Aplicación Práctica de los contenidos abordados ha presentado el índice 3.2, aunque tampoco se puede considerar negativo.

C) Valoración de las sesiones no presenciales:

A todos los profesores participantes en el programa, se les ha pedido que cumplimentasen individualmente un cuestionario que nosotros hemos denominado *Cuestionario de Seguimiento*. En el mismo se pide a los profesores que respondan a tres bloques de preguntas; uno en torno a los ciclos de supervisión realizados; un segundo en relación a los seminarios de análisis desarrollados; finalmente, se les pregunta en torno a las sesiones presenciales a las que han asistido.

Una vez analizados los datos de los 43 de los cuestionarios recogidos observamos los siguientes resultados:

Los profesores han puesto en marcha una media de alrededor de seis ciclos de supervisión, aunque en los datos existen diferencias significativas entre una respuesta y otra, ya que mientras unos dicen haber realizado 40 ciclos de supervisión otros reconocen haber puesto en marcha solamente uno. La inmensa mayoría se concentra entre el intervalo de dos a tres a ciclos.

Las observaciones efectuadas se han grabado en vídeo en cinco ocasiones tan solo. Sin embargo de los 37 profesores principiantes que han respondido a este cuestionario 33 han asistido a clases impartidas por su profesor mentor en 4 o 5 ocasiones como media si bien en 9 casos han asistido a todas las clases que su profesor mentor ha impartido.

El grado de satisfacción con estas actividades realizadas es de muy satisfecho en el 34 % de los casos, satisfecho en el 46% y poco satisfecho en el 2,32% de los casos. Los temas que individualmente los profesores noveles han tratado con su mentor cubren un amplio abanico de temáticas. Las que aparecen con mayor reiteración son: metodología didáctica, evaluación, planificación, organización de prácticas, participación y recursos. En un segundo plano aparecen aspectos como las tutorías, asesoramiento en tesis doctorales, artículos de revista, comunicación y medios y relación con los alumnos.

Respecto a los seminarios de Análisis de la Enseñanza se han realizado una media de 3 seminarios si bien en cuatro casos no se ha llevado a cabo ninguno. Los temas que se han tratado fundamentalmente en estos seminarios se centran en la estructuración y metodología de la clase, evaluación, la participación del alumnado y los recursos y medios.

Los profesores se sienten satisfechos con esta actividad en el 43% de los casos y muy satisfecho en el 25%. En la opción son sabe no contesta se encuentra el 13% y nadie responde sentirse insatisfecho con esta actividad.

Finalmente a las sesiones presenciales han asistido a la mayoría de ellas y su nivel de satisfacción con las mismas lo sitúan en una puntuación intermedia (= normal).

La experiencia la valoran con calificativos tales como: positiva, muy buena, muy útil si bien formulan ciertas matizaciones de mejora que posteriormente vieron la luz en la sesión de evaluación final y que comentaremos a continuación.

D) Evaluación Final del Programa

A la sesión de Evaluación del programa asistieron tanto los profesores mentores como los principiantes. El análisis y valoración de la experiencia se realizó por equipos docentes, es decir cada mentor con los profesores principiantes con los que había trabajado. La reflexión se centró en los siguientes indicadores:

1. IMPACTO DE LA EXPERIENCIA PERSONAL Y PROFESIONALMENTE
2. INCIDENCIA EN EL TRABAJO COTIDIANO
3. DIFICULTADES ENCONTRADAS
4. MEJORAS Y SUGERENCIAS PARA FUTUROS PROGRAMAS

El análisis de los resultados nos indica el grado de satisfacción que expresan los profesores que han participado en la experiencia. Literalmente la califican con los adjetivos @positiva@ Ainteresante@ Agratificante@, Asatisfactoria@. En los comentarios que matizan y amplían esta valoración expresan cómo su participación en el programa de formación les ha hecho reflexionar sobre cuestiones docentes en gen

ral y sobre su práctica educativa en particular. Manifiestan haber adquirido confianza personal para el desarrollo de sus actividades docentes así como una mayor habilidad tanto para realizar planificaciones de las disciplinas como para interrelacionarse con sus alumnos y compañeros de departamento. Una apreciación significativa es la valoración positiva que realizan los docentes acerca de lo que les ha supuesto el intercambio entre otros docentes de otras facultades, disciplinas, áreas etc. Han percibido cómo otras personas sentían sus mismas preocupaciones, ansiedades angustias, lo que les ha supuesto no encontrarse *solos* con su problemática.

Respecto a la incidencia en el trabajo el programa ha ayudado a los docentes participantes a tomar conciencia de la importancia de la docencia así como a mejorarla. Y han mejorado la docencia fundamentalmente haciendo un seguimiento de la misma, adecuando la metodología en el desarrollo de las clases, elevando el nivel de motivación de los alumnos y adaptando los recursos disponibles. El establecer una dinámica de observación entre diferentes colegas seguida de una crítica constructiva ha sido otra de las repercusiones positivas que para su trabajo han destacado los profesores participantes.

Entre las dificultades que los profesores expresan haber encontrado se encuentra la escasez de tiempo tanto para asistir a las sesiones presenciales como para poner en marcha y desarrollar los ciclos de supervisión. Igualmente ha supuesto un obstáculo la adaptación y puesta en práctica de los contenidos desarrollados en las sesiones teóricas. Finalmente los profesores manifiestan que hubiesen preferido que la coordinación del programa hubiese supervisado más de cerca las tareas que se iban desarrollando, es más hablan de preferir Amás dirigismo@ aunque una buena parte de los profesores entiende que la autonomía y autogestión de los equipos docentes es una de las características de más relevancia del programa.

Los docentes participantes sugieren que futuros programas se oferten e inicien al empezar el curso académico. Ello ayudaría a implementar mejor el programa de formación. Así mismo los profesores piensan que al principio de las sesiones se debe realizar una concienciación mayo sobre la importancia, utilidad y beneficios del programa, aspecto que algunos han podido descubrir al final del mismo. Se alude también a lo beneficioso que sería crear y potenciar equipos de trabajo estables auténticos, comprometidos en tareas, más que diferenciar entre profesores mentores y principiantes. Por último, los profesores desearían más especificidad del programa, bien por materias o áreas afines. Esta idea se contradice en cierta medida con aquella que reflejaban en la valoración inicial en la que destacaban la importancia de *aprender de la experiencia de los otros* independientemente de su especialidad.

Se planteó la necesidad de iniciar un programa específico para profesores colaboradores honorario y becarios de investigación.

Bibliografía

- BENEDITO, V. Y FERRERES, V. (1992). *Programa de Suport a la innovació de la docénci universitària*. Institut de Ciéncies de l'educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- BENNETT (1997)
- BUTLER, E. and others (1989). *Empowering Teacher through Collaborative Mentoring Desings: An empirical Assessment*. AERA. San Francisco.

- FERRERES, V. (1991). Incentivos en el desarrollo profesional del docente universitario. Ponencia presentada al III Jornadas de didáctica universitaria "Evaluación y desarrollo profesional". Las Palmas de Gran Canarias.
- FINK, L. D. (1984). *The First year of college Teaching. New directions for Teaching and Learning*. Jossey-Bass. San Francisco.
- FINK, L. D. (1992). Orientation programs for new faculty. En M. D. Sorcinelli and A. E. Austin *Developing new and junior faculty*. Jossey-Bass, San Francisco.
- GANSER Y KOSKELA (1996)
- GLICKMAN, C. AND BEY, T. M. (1990). Supervision. En W. R. Houston *Handbook of research on teacher education*. MacMillan Publishing Company. USA.
- LOSEE, S. (1993) Toward Quality Field Experiences: The Role of Clinical Faculty.
- MARCELO, C. (1991). El perfil del profesor universitario y su formación inicial. Ponencia presentada al III Jornadas Nacionales de Didáctica universitaria "Evaluación y desarrollo profesional". Las Palmas de Gran Canaria.
- MARCELO, C.; MAYOR, C. y CRESPO, B. (1996) Aterriza como puedas: Equipos docentes en la formación de profesores principiantes universitarios. Comunicación presentada a IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona.
- MAYOR, C. (1995) *Enseñar y Aprender a enseñar en la Universidad: Un estudio sobre las condiciones profesionales y formativas del profesorado de la Universidad de Sevilla*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- MINGORANCE, P.; MAYOR, C. Y MARCELO, C. (1993). El primer año en la universidad. Análisis de problemas de profesores principiantes. GID. Sevilla.
- SÁNCHEZ MORENO, M. R. (1993). *La supervisión clínica como estrategia de formación de profesores mentores y principiantes*. Tesis doctoral inédita.
- SORCINELLI, M. D. (1992). New and junior faculty stress: research and responses. En M. D. Sorcinelli and A. E. Austin *Developing new and junior faculty*. Jossey-Bass, San Francisco.