

EL RETO DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES

Cristina Mayor Ruiz
Universidad de Sevilla

El objetivo de este trabajo no es otro que sistematizar las aportaciones que desde las diversas perspectivas ofrecidas por la literatura existente en este campo se han venido presentando para configurar así un marco de actuación coherente en la formación del profesorado principiante universitario. Desde este planteamiento hemos diseñado para el ICE de la Universidad de Sevilla un programa de formación que pasaremos a describir y a presentar sus resultados.

1. APORTACIONES QUE CONTRIBUYEN AL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA PROFESORES PRINCIPIANTES UNIVERSITARIOS

Para los niveles educativos no universitarios surge en 1992 el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, donde se resaltan las características generales de la formación, los elementos para el desarrollo del plan, las consideraciones para la participación del profesorado en programas de formación, la evaluación de los programas, y se establecen las pautas de actuación con las que cualquier iniciativa debe estar acorde. A nivel universitario contamos, también desde esa fecha, 1992, con una propuesta de formación del profesorado de la Educación Superior, aceptada por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y sugerida por una Comisión de trabajo de la Subdirección General de Formación de Profesorado, que encabeza el profesor Benedito (1992).

En función de este marco de actuación con el que contamos a nivel nacional, los programas de iniciación para profesores universitarios, según se menciona por Benedito y otros (1992), deben ajustarse a los objetivos siguientes:

- mejorar los procesos de formación profesional del docente universitario para conseguir una mayor calidad en las tareas docentes e investigadoras que este realiza;
- contemplar la formación del profesorado en un marco de referencia amplio de la carrera profesional
- destacar los Departamentos universitarios como instancias directas y fundamentales responsables de la calidad docente e investigadora de los profesores

No obstante, para el diseño de programas formativos no sólo debemos atender a los objetivos generales en los que se enmarca, sino que debemos considerar otros aspectos de vital importancia para su óptimo funcionamiento, como son los elementos estructurales, personales, diagnósticas, institucionales, procedimentales y/o metodológicos, y cómo no, es también importante atender a las sugerencias manifestadas por los investigadores después sus experiencias en este campo. Seguidamente vamos a profundizar en cada uno de estos aspectos que consideramos de vital importancia para diseñar futuros planes de formación en la Educación Superior, ya que mantiene puntos convergente y otros divergentes con relación a los programas de formación dirigidos a profesionales del resto del sistema educativo.

Consideraciones personales: Es importante estimar la dimensión afectiva y/o personal de los participantes en los programas formativos. Schwen y Sorcinelli (1983) sugieren cinco factores cruciales que contribuyen a la satisfacción de los profesores participantes en una actividad formativa.

- *un tiempo relajado: dedicarle a cada tema el tiempo que se requiera*
- *especial hincapié en los procesos de consulta, asesoramiento y ayuda*
- *su integración y consideración para el diseño y desarrollo del programa.*
- *encontrar apoyo institucional a esta actividad preocupada por su enseñanza*
- *atender a los cambios de autoconcepto como docentes.*

Consideraciones diagnósticas: En esta línea Menges y otros (1988), después de haber evaluado un programa formativo encaminado al cambio de actitudes, añaden que «*es necesario mostrar interés por las necesidades individuales de los participantes, a través de contactos informales fuera de las reuniones, aunque el contenido y la estructura de los seminarios han sido objeto de un trabajo muy cuidado atendiendo a los objetivos individuales y a las circunstancias*» (p.300).

Igualmente los trabajos de Greene (1987) y Huling-Austin y Murphy (1987) están centrados en recomendaciones acerca de la conveniencia de detectar las necesidades en los profesores participantes en programas de formación. Así podemos destacar que durante el primer año los profesores centran sus necesidades en áreas de organización de actividades y del aula, localización de materiales, planificación del contenido, disciplina, y por último, comunicación y evaluación de los alumnos.

Consideraciones estructurales: En este campo Dunkin (1992) destaca algunas cuestiones que son importantes tener en cuenta con los profesores principiantes de universidad cuando intentamos implicarlos en programas de formación:

- * **el practicum:** en el que los nuevos profesores son ubicados en situaciones de enseñanza con profesores más expertos y realizan prácticas de enseñanza
- * **autoconfrontación mediatizada:** en el que los nuevos profesores son entrevistados tras observarse y reflexionar sobre su enseñanza y sus aprendizajes
- * **enseñanza entre iguales:** los profesores aprenden con y de otros profesores
- * **seminarios modulares:** programas regulares en torno a seminarios basados en tópicos de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados de las investigaciones realizadas muestran, en primer lugar, que los programas de iniciación tienen que ser **flexibles**, adaptados a las necesidades individuales y a la situación de trabajo del propio profesor. En segundo lugar, la investigación muestra la importancia del **profesor de apoyo**: «*Probablemente, el hallazgo más consistente a lo largo de los diferentes estudios es la importancia del profesor de apoyo (algunas veces llamado profesor mentor, profesor compañero, o el colega del profesor)*» (Huling-Austin, 1990: 542; Murphy, 1987; Huling-Austin, 1988). Por últi-

mo, esta autora plantea la importancia de tener en cuenta la asignación de docencia a los profesores principiantes, a los que normalmente se asignan a clases que los veteranos no desean, asignaturas que no han estudiado, etc.

En este campo es interesante conocer los hallazgos de la investigación que presentan Klug y Salzman (1991), donde se pretende comparar los efectos y resultados de dos modelos de programa de inducción para profesores principiantes. En cada uno de ellos se emplean métodos de recogida de datos cualitativo y cuantitativo, discutiéndose los beneficios de cada uno de ellos y los cambios de actitudes hacia la enseñanza y la cultura docente que se provoca en los participantes de cada programa. Es fundamental en este estudio, como centro clave del debate, los resultados en cuanto al carácter formal-informal de cada uno de los programas

El Programa formal: Participan 14 profesores y la observación de los profesores se realiza, por profesores mentores, durante dos horas al mes durante el primer trimestre y quince días durante el segundo semestre a todos los sujetos. La observación se basa en un modelo de supervisión clínica y el investigador actúa como observador participante

Programa Informal: Participan 12 profesores y la asistencia a los profesores principiantes se realiza, por el propio investigador, en base a sugerencias sobre la planificación instruccional y solución de problemas sin un número de horas determinado a priori.

Como conclusión general de su estudio, y que nos ayuda a sistematizar los resultados, Klug y Salzman (1991) señalan que los programas más estructurados resuelven mejor los problemas de los profesores principiantes y son más apropiados para iniciar al profesorado en estos primeros años de docencia; haciendo especial hincapié en la inclusión en la estructura de elementos como la evaluación del profesor principiante y la selección de mentores. En este sentido también existen otras afirmaciones «*los programas muy estructurados cuyos objetivos primarios pueden ser medidos con cierto grado de precisión, tienden a tener efectos más positivos que los programas 'abiertos' cuya perspectiva de desarrollo ha eludido hasta ahora una medición cuantitativa con éxito*» (Cook y Reichardt, 1986: 140).

Consideraciones institucionales: La participación del profesorado durante el diseño y la aplicación del programa es uno de los requisitos más mencionados. Chait y Gueths (1981) y Dunkin (1992) sugieren algunos criterios a tener en cuenta para garantizar la óptima participación del profesorado:

1. Un programa centrado en actividades y roles profesionales, normalmente asociado al estatus profesional en función de las necesidades individuales, organizativas y del programa.
2. Un programa con objetivos constructivos y propósitos de mejora, ya que de esta forma se estimula el concepto profesional.
3. Un programa con respaldo oficial y con una dirección capacitada
4. Un programa centrado en el profesor universitario y no dirigido administrativamente
5. Un programa con una estructura dependiente de la universidad y no del departamento ya que ello tiene la ventaja de concentrar y ahorrar los recursos, se utilizan criterios más uniformes y permite la realización de actividades interdisciplinares

Consideraciones sobre el asesoramiento: Coincidiendo con las matizaciones que aporta Marcelo (1991), «*aún cuando se dé gran importancia a la selección de los contenidos que se consideraran necesarios trabajar con aspirantes a profesores de universidad, parece mucho más necesario que exista en primer lugar una preocupación más cuidada respecto a los propios formadores (personal con experiencia en la universidad, con conocimientos científicos y didácticos y actitudes favorables a comunicar su conocimiento práctico)*». En palabras de Ducharme (1986, citado por Doyle:

1990: 8) «los formadores de profesores están entre los huéspedes peores recibidos en las leyes educativas referentes a la educación superior». En este terreno existen hallazgos de investigaciones que nos ayudan a tomar decisiones sobre el tipo y condiciones del asesoramiento más adecuado.

McGregor Moore (1989), presenta un trabajo en el que considera cuatro métodos para la inducción, complementarios entre sí: la evaluación, el asesoramiento (ayuda a estimular un proceso reflexivo de la instrucción), la asistencia y el desarrollo staff. La aplicación de un cuestionario y la realización de entrevistas representativas de los diferentes grupos (profesores principiantes, profesores con experiencia, mentores y administradores), le llevó a la conclusión de que cada uno de ellos tienen diferentes concepciones de los programas de inducción; no obstante, el método de asesoramiento y evaluación son los que se valoran como más efectivos por los principiantes.

Consideraciones metodológicas: Las cuestiones procedimentales las señala Mayor (1995) como uno de los aspectos más impactantes no sólo para el resultado sino, como no, para el buen desarrollo de los programas de formación. En este sentido la **demonstración** se configura como una estrategia formativa que nos ofrece muchas posibilidades para su aplicación y una buena aceptación por parte de los profesores.

Putnam y Johns (1987) revisan gran número de investigaciones y concluyen que la demostración supone beneficios de mejora sobre las habilidades internas y que además los programas de entrenamiento que incorporan la demostración son más efectivos que aquellos que no la contemplan, aún cuando en cada uno de estos estudios se utilizan distintos procedimientos de formación. Según estos autores hay que asumir que la demostración contribuye eficazmente a transferir ideas a la práctica, que los profesores en formación y en servicio necesitan la oportunidad de la observación de su tarea, que la demostración es usada por los formadores de profesores como una estrategia para con los otros, que los formadores deben enseñar a los profesores a distinguir entre los elementos importantes y aquellos que sólo representan estilos o preferencias, y que los profesores y sus formadores deben cuestionarse colectivamente los valores, propósitos y resultados de lo demostrado.

Una vez identificadas las diversas consideraciones que deben ser atendidas para el diseño de un programa de formación, pasamos a presentar un programa de formación que viene a recoger gran parte de estas consejos y recomendaciones que nos ofrecen diferentes autores, aun cuando muchos aspectos han sido adaptados y reconsiderados en función de las necesidades contextuales, institucionales y de los propios protagonistas.

2. PRESENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA 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.

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 distinguimos entre *grupos de iniciación* y *de continuidad*.

ción. 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 hizo que la tercera edición (durante el curso 97/98) mantuviera esencialmente los mismos componentes de ediciones pasadas, aunque por el volumen de solicitudes recibidas se ha ceñido este programa únicamente a equipos de iniciación. El total de grupos en esta edición 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 o profesor con más de cinco años de experiencia y varios profesores principiantes (entre 3 y 5). Estos grupos de formación están destinados a recibir apoyo didáctico y formativo para facilitar su desarrollo, de forma que, por una parte los mentores y por otra los profesores principiantes asistan a sesiones de formación complementarias y referidas a aspectos didácticos (observación, análisis de clases, lección magistral, aprendizaje de los alumnos, tutorías, medios audiovisuales, etc.).

Este trabajo que presentamos viene a desarrollar los avances obtenidos en esta última edición en cuanto al componente del programa referido a los profesores principiantes. En este mismo Congreso Sánchez Moreno presenta igualmente la vertiente del programa dedicada a la formación de Mentores, sus relaciones con los principiantes y la experiencia de estos en dicho programa.

3. COMPONENTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA PROFESORES PRINCIPIANTES

3.1. Objetivos

Los objetivos del programa se han ido consolidando conforme hemos avanzado en el mismo. Esencialmente se pueden distinguir estos objetivos básicos dirigidos a la formación del profesor novel:

- Ser conscientes de las necesidades docentes, identificadas por los alumnos, por los colegas y autopercebidas
- Desarrollar una actitud reflexiva sobre la práctica docente, analizando los modelos básicos de enseñanza.
- Ampliar el repertorio de destrezas y habilidades docentes.
- Valorar y habilitar un tiempo de formación basado en la reflexión
- Potenciar en el seno de los departamentos la formación de equipos docentes que desarrollen estrategias de formación colaborativas.
- Intensificar las oportunidades de conversar e intercambiar experiencias docentes con otros compañeros
- Considerar las observaciones y/o grabaciones de video de las sesiones de clase como actividades habituales de las que se obtienen aprendizajes profesionales significativos
- Valorar las aportaciones y críticas de otros compañeros como contribuciones a una mejora de las competencias docentes

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.

3.2. Actividades

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

Actividades Presenciales

El programa formativo para noveles versa sobre aspectos relativos a estrategias de enseñanza universitaria, como ahora describiremos. El programa dirigido a profesores principiantes tiene una duración de **21 horas** distribuidas en 7 sesiones presenciales de 3 horas cada una. Este componente ha incluido dos sesiones, una de apertura y otra de cierre, junto a cinco sesiones sobre contenidos didácticos que versan en total sobre: *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*, y finalmente *Evaluación del curso*.

Actividades No Presenciales

El programa requiere la realización de otras actividades complementarias en las que adquiere especial atención lo que denominamos **equipo docente**. Esta unidad de trabajo supone la creación de un grupo de profesores del mismo Departamento encabezado por un profesor con más experiencia, y que llamamos mentor, en torno al cual se reúnen varios principiantes. Los encuentros entre estos pueden ser individuales (mentor con cada novel) y colectivos (todos los noveles con el mentor). Las actividades que se desarrollan 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 tengan los implicados y de un **Cuestionario de Análisis Docente por los alumnos (ADE'r)** que los profesores principiantes les aplican a sus alumnos y que una vez analizados los profesores estudian con su mentor. El total de talleres desarrollados debe ser de 5 durante todo el programa.

4. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PARA PROFESORES PRINCIPIANTES

La evaluación de este programa no tiene sentido sino no se interpreta atendiendo a la otra parte del proyecto, como es el Programa para Profesores Mentores (Ver trabajo de Sánchez Moreno presentado en este Congreso) Para la evaluación de este programa dirigido a noveles

hemos ido recogiendo información en diferentes momentos y de diferentes fuentes. La descripción de los instrumentos que hemos utilizado y los resultados obtenidos se presentan a continuación.

A) Análisis de las Necesidades 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 1).

Con el objetivo de contrastar el rango de consistencia interna de este cuestionario hemos aplicado la prueba Alpha de Cronbach a través del paquete estadístico SPSS, ofreciendo un valor de 0.7. El valor de este cálculo oscila entre 0 y 1, es por ello que podemos afirmar que este instrumento posee una alta Validez.

Este cuestionario está compuesto por 14 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 estos primeros 13 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 14 la valoración oscila entre 1 y 5 puntos, siendo el 1 la peor valoración y 5 la mejor.

Completan las mismas una pregunta referida Observaciones. No todos los profesores han optado por la aplicación de esta prueba a sus alumnos, ya que era algo voluntario dentro del programa, es por ello que el índice de respuestas ha sido para 18 profesores principiantes de 1210 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) un cuestionario de opinión de cada uno de los profesores que impartieron el programa. El cuestionario ha sido el mismo para las cinco sesiones referidas a las destrezas del ponente (claridad, capacidad de motivación, dominio, relevancia del contenido, aplicabilidad, y valoración general del profesor). 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. Este Cuestionario se reproduce literalmente en el Anexo 2.

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

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 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.

Sesiones para participantes	Planificación	Aprendizaje Adulto	Método enseñanza I	Método enseñanza II	Evaluación	Global
1. Relevancia para la docencia	3,90	3,88	3,57	3,33	4,02	3,82
2. Estructuración de contenidos	4,00	4,16	3,86	3,43	3,66	3,87
3. Adquirir nuevas destrezas	3,71	3,59	3,14	2,93	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	3,38	3,28	3,14	3,43	3,74	3,53
10. Adecuación a objetivos	3,79	3,96	3,00	3,67	4,00	3,82
11. Valoración general	4,03	3,97	3,36	3,30	4,00	3,86

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 los mejor valorados 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 dato a tener en cuenta es el **índice de participación** de los profesores a las sesiones presenciales. Hemos de comentar que considerando las cinco sesiones temáticas que se han desarrollado el valor medio de este índice ha sido 3. Como complemento a este dato subrayar que de los 49 profesores, 7 de ellos no han asistido a ninguna de las sesiones y que 8 han asistido a todas. Recogiendo las aportaciones que nos ofrece un tercer instrumento, el Cuestionario de Seguimiento (Anexo 3), podemos observar que el **Grado de Satisfacción** de los profesores participantes con las sesiones presenciales, considerando un intervalo de 1 -Poco satisfecho- a 5 -Muy satisfecho-, ha sido de una puntuación media de 3.06. Esto significa que estos profesores se encuentran conforme, complacidos y agradados con las sesiones desarrolladas por los diferentes ponentes.

Como complemento a este programa ya señalamos al principio de este trabajo que se encontraba el Programa de Formación de Mentores. Ambos convergen, no sólo, en un objetivo común, sino también en estrategias, espacios y tiempos. En este sentido no podemos comprender ni interpretar uno sin el otro, por lo que recomendamos al lector una visión conjunta. Así mismo como parte relevante en el Proyecto se considera la **Evaluación Total del Programa**, como algo más que la suma de las valoraciones de cada una de las partes, que recogemos en el trabajo al que hemos aludido como paralelo de Sánchez Moreno en este mismo Congreso

BIBLIOGRAFÍA

- (1990): Plan Andaluz de Formación del Profesorado. Junta de Andalucía.
- BENEDITO, V. y FERRERES, V. (1992): *Programa de Suport a la innovació de la docència universitària*. Institut de Ciències de l'educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- BENEDITO, V. y otros (1992): La Formación del profesorado universitario. Madrid. MEC.
- COOK, T. D. and REICHARDT, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.
- CHAIT, R. P. and GUETHS, J. (1981): A framework for Faculty Development. *Change*.
- DUNKIN, M. J. (1992). Teaching: University and College. In B. R. Clark and G. Neave (eds) *The Encyclopedia of Higher Education*, Pergamon Press, Oxford, Vol 3, Sec. IV, p. 1750-1760.
- 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.
- GLICKMAN, C. and BEY, T. M. (1990): Supervision. En W. R. Houston *Handbook of research on teacher education*. MacMillan Publishing Company. USA.
- GREENE, B. Z. (1987) Improve the quality of teaching in your schools. *Updating schools board policies*, 16(3), p.3-5.
- HULING-AUSTIN, L. (1988): A synthesis of research on teacher induction programs and practices. LBJ Institute for the improvement of teaching and learning. Southwest Texas State University.
- HULING-AUSTIN, L. (1990): Teacher induction program and internships. En R. Houston (Ed) *Handbook of research on teacher Education*, New York, McMillan, 535-548.
- HULING-AUSTIN, L. and MURPHY, S. (1987): *Assessing the impac of teacher induction programs: implications for program development*. Paper presented at AERA.
- KLUG, B. J. and SALZMAN, S. A. (1991): Formal induction vs. informal mentoring: comparative effects and outcomes. *teaching and teachers education*, 7(3), 241-251.
- 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.
- MAYOR, C. y SÁNCHEZ MORENO, M. (1998): La Implicación del profesorado universitario en su desarrollo profesional: La formación de equipos docentes en la Universidad de Sevilla. Comunicación presentada al Congreso Nacional de Formación del Profesorado. Las Palmas de Gran Canarias.
- MCGREGOR MOORE, B. (1989): Descriptions of induction programs. AERA. California.
- MENGES, R. J. and others. (1988): Strengthening professional development: lesson from the program for faculty renewal at Stanford. *Journal of Higher Education*, 59 (3) 291-304.
- MINGORANCE, P.; MAYOR, C. y MARCELO, C. (1993): El primer año en la universidad. Análisis de problemas de profesores principiantes. GID. Sevilla.

- PUTNAM, J. and JOHNS, B. (1987): Potential of Demonstration Teaching in Teacher Preparation and Staff Development Programs. Research and Evaluation in Teacher Education: Program Evaluation Series NI 14. Michigan State Univ.
- 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.

ANEXOS

I. Cuestionar Cuestionario para el seguimiento de actividades presenciales dirigidas a los principiantes

Este Cuestionario de Evaluación pretende recoger su valoración sobre diferentes aspectos desarrollados por el profesor que ha impartido la sesión presencial que acaba de finalizar. Conocer estas opiniones tiene como fin la mejora de la planificación y puesta en práctica de futuros programas de formación para profesores principiantes de Universidad, por lo que su participación es de vital importancia.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

SEXO: V/M EDAD:
 TITULACIÓN Y AÑO DE LICENCIATURA:
 FACULTAD A LA QUE PERTENECE:
 DEPARTAMENTO:
 AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA:

Valoración Muy Alta: 5
 Valoración Alta: 4
 Valoración Media: 3
 Valoración Baja: 2
 Valoración Muy Baja: 1

	VALORACIÓN
Relevancia y utilidad para mi trabajo docente	
Claridad y estructuración de los contenidos trabajados	
Posibilita la adquisición de nuevas destrezas docentes	
Claridad expositiva del ponente	
Capacidad de motivación del ponente	
Dominio del contenido por el ponente	
Facilidad para las relaciones interpersonales	
Capacidad para propiciar la reflexión	
Posibilidad de aplicación práctica	
Adecuación a objetivos del Programa.	
Valoración general	
Sugerencias de mejora para el programa:	

II. Cuestionario de Evaluación del profesor principiante por sus alumnos utilizado durante la edición 97/98

ANÁLISIS DOCENTE POR LOS ESTUDIANTES

(Versión revisada por mentores para el curso 1998)

Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones relativas a ciertas destrezas y conductas docentes específicas .

Por favor, lea atentamente cada afirmación y, cuando responda, evite toda clase de prejuicios sobre el profesor. Sea lo más objetivo posible. Su respuesta será un indicador de gran utilidad sobre aquellos aspectos y conductas docentes que su profesor necesita mejorar.

Para cada afirmación seleccionará una -y sólo una- de las siguientes respuestas:

1. No necesita mejoras
2. Necesita alguna mejora
3. Necesita mejoras
4. Necesita mejoras de consideración
5. No procede, no sabe, no contesta

	1	2	3	4	5
1. La organización de la clase....					
2. El nivel de lo que enseña este profesor					
3. El dominio que tiene este profesor de la materia					
4. La metodología que utiliza					
5. La habilidad oral del profesor					
6. La capacidad del profesor para despertar y mantener el interés					
7. El material didáctico utilizado					
8. El ambiente de clase					
9. La respuesta del profesor ante las preguntas formuladas por los alumnos					
10. El profesor se preocupa de que los alumnos le sigan					
11. En términos generales, las clases de este profesor...					
12. La atención y el asesoramiento que hace este profesor en horario de tutoría					
13. La relación que hace de su materia con otras					
14. En términos generales, mi valoración sobre este profesor es (de 1 a 5 puntos)					
Observaciones					