

Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias

Marita Sánchez Moreno
Cristina Mayor Ruiz
Universidad de Sevilla

Resumen:

La reciente preocupación por la calidad educativa se viene poniendo de manifiesto en diferentes ámbitos. La universidad no es ajena a esta preocupación, y cada vez son más los intentos y propuestas vinculados al aumento de la calidad docente universitaria y, como consecuencia, la preocupación por temas relativos a la formación y al desarrollo del profesorado de este nivel educativo. Animadas por esta sensibilización detectada en torno a los procesos de mejora del profesorado universitario, diseñamos e iniciamos a mediados de los noventa un programa formativo que sirviese como trampolín para los profesores recién incorporados en su actividad profesional y como reciclaje para aquellos otros que ya contasen con algunos años en la profesión. Es decir, un programa formativo que facilitase el proceso de socialización de los profesores principiantes y que permitiese revisar y fortalecer las prácticas docentes de profesores ya veteranos. Para ello, pusimos en relación a profesores con experiencia con otros profesores noveles y los animamos a trabajar conjuntamente, analizando sus actuaciones docentes, facilitándoles recursos y estrategias. Este artículo presenta las dos actividades que esencialmente soportan el peso del programa propuesto para la formación de los profesores noveles de la Universidad de Sevilla y en él se revisan diferentes aspectos vinculados con el programa, así como también se plantea un balance de los logros y de las características y/o consecuencias derivadas del mismo y que podrían considerarse en la propuesta de nuevos programas formativos de este tipo.

Palabras clave: formación de profesores, prácticas docentes, profesores principiantes, educación universitaria.

Abstract: *Young university lecturers and their teaching training. Key issues and controversies*

Recent concern with educational quality has become apparent in a whole range of fields. Universities are not alien to this concern and efforts are increasingly made to raise the quality of university teaching and, in consequence, interest in staff training and development in higher education. Encouraged by this sensitivity to improving university teaching, we designed and put into practice a training program since mid 1990s with the purpose of thrusting newly-come teachers forward and retraining those in service for several years. Put another way, we implemented a program oriented towards easing the socialization processes of novice teachers and reviewing and strengthening veteran teachers' practices. For this purpose we put expert teachers in touch with novice teachers, provided them with resources and strategies, and encouraged them to

analyse their teaching practices together. This paper describes the two activities which have been core to this program for training novice teachers at the University of Seville, and reviews some aspects of the program. It also takes stock of the gains and consequences related to the implementation of this program, which could be considered in further proposals of similar programs.

Key words: teacher training, teaching practices, novice teachers, higher education.

INTRODUCCIÓN

En educación, la aparición de la función de asesoramiento es reciente y se viene entendiendo como un recurso para la mejora y para potenciar la calidad educativa, aunque tradicionalmente son los niveles de educación primaria y secundaria los que han prestado mayor atención a esta función asesora. Sin embargo, los últimos años vienen marcados por un profundo interés en la vida universitaria por temas que hasta ahora habían sido ignorados. Nos referimos al importante aumento de la preocupación por aspectos relativos al crecimiento de la calidad docente y como consecuencia a la preocupación por temas relacionados con la formación y el desarrollo del profesorado. Es decir, junto a la atención preferente de que han gozado las tareas de investigación y gestión, que todo profesor universitario ha de desarrollar, se está empezando a valorar a la docencia, que paradójicamente ha permanecido relegada o al menos sin obtener el reconocimiento que intrínsecamente comporta. Y hablar de problemas docentes, de necesidades formativas, de programas de orientación para profesores universitarios, de estrategias didácticas acordes a los contenidos abordados, etc. nos conduce, inevitablemente, a hablar del asesoramiento como un recurso más en esta labor de mejora de la calidad docente.

La universidad española ha venido siguiendo esquemas tradicionales basados en la acumulación del saber y el conocimiento, en los procesos de investigación y en el descubrimiento de nuevas perspectivas y teorías. En palabras de Alejandro Llano (2003, p. 16) *«la propia Universidad no ha sabido qué hacer en estas décadas de final y comienzo de milenio con la efervescencia que ella misma suscitó»*. Un breve análisis de la situación actual nos revela que:

- La universidad cuenta con un profesorado con una vasta preparación como especialistas en las diferentes áreas disciplinares, pero que, por el contrario, presentan una deficiente formación pedagógica y en habilidades sociales. Los docentes universitarios son profesionales que dominan con rigurosidad los contenidos técnicos relacionados con la materia que imparten, pero desconocen los recursos pedagógicos necesarios para transmitir esos contenidos adquiridos. Temas relacionados con la planificación, la utilización de diferentes metodologías o el uso adecuado de diferentes sistemas de evaluación son algunos de los aspectos que se escapan a los enseñantes que se inician en su carrera docente universitaria. La escasa formación ofertada al profesorado universitario presenta deficiencias en cuanto al aprendizaje e integración en

grupos y organizaciones y al papel que cada profesor tiene que desempeñar en las mismas. Por tanto, la única preparación que reciben estos profesores se canaliza hacia la investigación mediante los seminarios de doctorado. Finalmente, la red de formación permanente para los docentes universitarios es inexistente prácticamente en todo el territorio español. Todo esto nos hace pensar que las prácticas pedagógicas individualistas se acentúan en este nivel educativo con mucho énfasis, y los profesores gozan de un margen de autonomía suficiente como para trabajar con una gran dosis de independencia, lo que les permite centrar su atención preferentemente en su desarrollo profesional.

- La actividad universitaria se desarrolla bajo tres parámetros fundamentalmente. Al profesor universitario se le encomiendan tareas de *docencia*, y la educación es un acto social que se construye mediante la acción comunicativa, entendida ésta como el proceso por el cual intercambiamos ideas y afectos. Además de docentes, los profesores universitarios realizan tareas de *investigación*, lo que les compromete con equipos de trabajo con los que desempeñar diversos proyectos. Finalmente, a los profesores universitarios se les solicita que *gestionen* recursos, que tramiten documentaciones y que desempeñen actividades de dirección. Así pues, el profesorado de universidad se caracteriza, por ser profesionales con un triple papel, ya que tienen que repartir el tiempo de su actividad entre tareas de docencia, de investigación y de gestión. Pero existe una matización: la actividad central y más premiada es la de investigación; como puntualiza Rodríguez Espinar (2003) existe un *equilibrio inestable* entre docencia e investigación. Esto provoca que el énfasis recaiga sobre esta actividad en detrimento de las otras dos, esencialmente de la docencia. La necesidad de promoción profesional para estabilizar y consolidar la situación laboral conduce a los docentes universitarios a destinar sus esfuerzos a la redacción del trabajo de tesis, a la publicación de artículos y a su implicación en proyectos de investigación. El diseño del sistema de promoción profesional así lo determina.¹

Estas consideraciones nos permiten confirmar algunas de las ya comentadas condiciones organizativas que afectan al contexto institucional del aprendizaje en la universidad (Sánchez y López, 2002; Zabalza, 2002; Fernández, 2003), condiciones de *incertidumbre* como denomina Barnett (2002), y nos ayudan a reconocer un perfil de profesor universitario que trabaja de forma muy autónoma y que goza de bastante independencia. Esto, en muchas ocasiones y sobre todo en los primeros años de trabajo profesional, se traduce en cierta apatía y aislamiento profesional. Nuestros docentes universitarios son *profesores de...*, cuya principal preocupación reside en su desarrollo y promoción profesional.

⁽¹⁾ De Ketele (2003) plantea un desarrollo de este aspecto, aportando datos recogidos de diferentes universidades americanas y europeas en su artículo «La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras».

El análisis de esta situación nos alertó de que, como dijera Llano (2003, p. 11) «*la salida del atolladero nunca vendrá desde fuera de la universidad. Son los propios universitarios –profesores, gestores y alumnos– quienes han de renovar desde dentro la institución que les acoge y que ha de ser, ella misma, sujeto y objeto de continua innovación. Nadie lo va a hacer por ellos mejor que ellos si ellos no lo hacen*». Y fue entonces cuando intuimos la necesidad de invertir tiempo y esfuerzo en el diseño y en la puesta en marcha de programas formativos acordes con las necesidades detectadas. Es decir, la necesidad sentida de un grupo de profesores universitarios que, siendo expertos y especialistas de reconocido prestigio en sus disciplinas, carecían de las herramientas que podrían facilitarles su tarea docente. De la misma manera se apreciaba la preocupación de la iniciación profesional de todos aquellos profesores que se incorporan a la vida universitaria como docentes e investigadores. Todo ello situado en un contexto de cambio en el papel y en las actividades docentes que el profesor universitario ha de asumir, y que se va a traducir en el paso del rol de transmisor de conocimientos al de *facilitador* del aprendizaje (De la Cruz, 2003).² En consecuencia, pensamos que esta contribución vendría a ser una de esas muchas cosas que se podrían hacer para «patrocinar una nueva auto-comprensión de la universidad en una era de incertidumbre (...), reuniendo a colegas y consiguiendo que interactuasen en proyectos docentes y de investigación (...) y también hacer lo posible por infundir la voluntad colectiva de seguir adelante, incluso en medio de la supercomplejidad. Es decir, actuaciones «capaces de ayudar a promover el autoaprendizaje colaborador que trascienda las fronteras naturales dentro de las cuales encuentran los académicos sus propias identidades» (Barnett, 2003, p. 183).

UN PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA JÓVENES PROFESORES UNIVERSITARIOS

Partiendo de estas ideas, asumiendo que «*la tarea docente es una realidad compleja, difícil y retadora*» (De la Cruz, 2003), y conociendo cómo son cada vez más los programas de iniciación a la práctica de la enseñanza cuya finalidad primordial es la de asesorar a los nuevos profesores en sus primeros años en la profesión (Huling-Austin, 1990; Greene y Campbell, 1993; Mayor, 1995; Colbert, 1994; Benedito y otros, 1995), nos propusimos diseñar y desarrollar en la Universidad de Sevilla un programa pedagógico que vinculara formación y contexto de trabajo, es decir, un programa que ayudase a los profesores noveles a adquirir destrezas como docentes en el contexto de su propio departamento. Varias fueron las premisas sobre las que construimos este programa formativo destinado a profesores principiantes de universidad:

- Atendimos a las necesidades específicas de cada uno de los profesores implicados.
- Potenciamos la formación en el contexto de trabajo, recuperando el aprendizaje de colegas con más experiencia.

⁽²⁾ Puede consultarse también el *nuevo perfil de profesor* que propone Fernández (2003), como profesional reflexivo, colaborador e integrado en un equipo ético que plantee la enseñanza desde el aprendizaje.

- Planteamos una estructura flexible y que combinase diferentes tipos de actividades (presenciales/no presenciales, ligadas a la idea tradicional de seminario o ligadas al taller y a actividades que se pudiesen llevar a cabo por los equipos de trabajo en función de sus intereses y demandas particulares, actividades en equipo e individuales, actividades con diferentes metodologías, así como diferentes estrategias de análisis de la práctica.
- Exigimos a los participantes que fuesen protagonistas reales de su propio aprendizaje para lo que diseñamos un programa muy autónomo.
- Solicitamos que la participación fuese voluntaria y dejamos plena libertad para la constitución de los equipos docentes.
- Consideramos el análisis y la reflexión sobre la práctica el hilo conductor del programa, porque «si algún perfil de profesor se asume en la actualidad, es el de profesor como sujeto crítico, reflexivo y abierto al cambio» (Fernández, 2003, p. 175). Esta actividad principal fue canalizada a través de dos vías:
 - El trabajo de los docentes principiantes con profesores que ya gozan de cierta experiencia y que denominamos mentores.
 - El trabajo de los docentes principiantes en talleres de análisis.

Durante el curso académico 1995-96, bajo el auspicio del ICE³ 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.

Va dirigido a docentes universitarios que lleven como máximo tres años de experiencia universitaria, incluyéndose profesores ayudantes, profesores asociados y becarios. Este proyecto pretendía fomentar la creación de grupos de formación (*equipos docentes* en la nomenclatura del programa), surgidos en el seno de los departamentos, y que estuviesen compuestos por un profesor mentor (en nuestro caso un profesor con más de cinco años de experiencia) y varios profesores principiantes (entre 3 y 5 años).

La valoración positiva obtenida en esta fase experimental nos hizo plantear un nuevo programa para el curso académico 1996-97 con algunos cambios con respecto al anterior, aunque esencialmente mantenía los mismos componentes y fundamentos. Este programa se ha ido desarrollando durante ocho ediciones, con alguna modificación cada año de entre las sugeridas por los propios implicados en el programa. Hasta la fecha, han participado 282 profesores noveles y 80 profesores mentores, ambos de un total de 49 departamentos de la Universidad de Sevilla⁴.

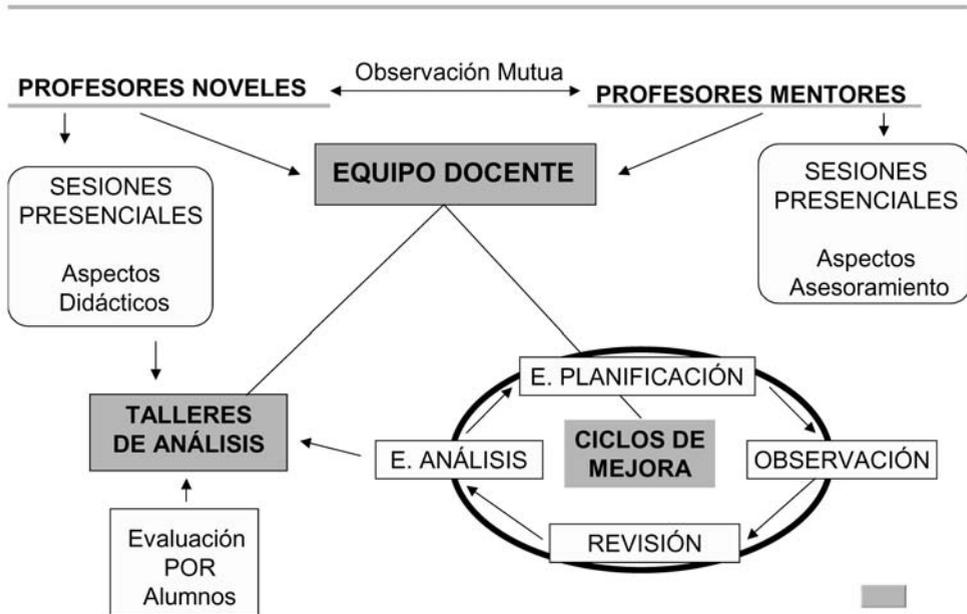
⁽³⁾ Instituto de Ciencias de la Educación

⁽⁴⁾ La Universidad de Sevilla cuenta en la actualidad con un total de 67.147 alumnos, que cursan estudios en 43 centros (Facultades y Escuelas Universitarias) y alrededor de 3.000 profesores, que pertenecen a 105 departamentos.

Los objetivos de nuestro programa se detallan a continuación, destacando los destinados a noveles y a mentores y destacando aquellos que comparten ambos:

Objetivos	
Principiantes	Mentores
<ul style="list-style-type: none"> • Ser conscientes de las necesidades docentes, identificadas por los alumnos, por los colegas y por ellos mismos • Desarrollar una actitud reflexiva sobre la práctica docente, analizando los modelos básicos de enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar un repertorio de destrezas y habilidades asesoras –utilizando los Ciclos de Mejora como estrategia básica de trabajo– dirigido a los profesores con experiencia, que actuarán como tutores/mentores
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el repertorio de destrezas y habilidades docentes • Valorar las aportaciones y críticas de otros compañeros como contribuciones a una mejora de las competencias docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una actitud reflexiva sobre la práctica docente, analizando los modelos básicos de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> • 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 vídeo de las sesiones de clase como actividades habituales de las que se obtienen aprendizajes profesionales significativos • Valorar y habilitar un tiempo de formación basado en la reflexión 	

En la figura siguiente se presentan en síntesis los componentes del programa.



Los profesores mentores junto a sus profesores principiantes forman los denominados *equipos docentes*. Estos grupos de formación están destinados a recibir apoyo didáctico y formativo para facilitar su desarrollo, de forma que los profesores principiantes asisten a sesiones de formación complementarias referidas a aspectos didácticos (observación, análisis de clases, lección magistral, aprendizaje de los alumnos, tutorías, medios audiovisuales, etc.) y los profesores mentores, además, reciben formación relacionada con aspectos del asesoramiento (estrategias de asesoramiento, instrumentos de evaluación, etc.). En definitiva, hemos querido como sugiere Puccinin (1999, en Fernández, 2003), poner en marcha un programa siguiendo un modelo innovador, un programa basado en la propia práctica y en la revisión colectiva de las actuaciones docentes: «La clave es que los profesionales aprendan más a través del análisis estructurado de la propia práctica» (p. 187).

Vamos a pasar a continuación a describir las dos actividades esenciales que, como comentamos más arriba, sustentan este programa formativo y de asesoramiento: los *Ciclos de Mejora* y los *Talleres de Análisis*.

LOS CICLOS DE MEJORA DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES CON PROFESORES QUE YA GOZAN DE CIERTA EXPERIENCIA

Hemos otorgado una atención preferente en este programa formativo al rol desempeñado por profesores con experiencia, a los que denominamos profesores mentores, y que colaboran en el proceso de socialización e integración de los profesores principiantes en los primeros años de docencia (Weimer, 1997). Los profesores mentores desempeñan diferentes actividades en el transcurso del programa de formación. Una de ellas consiste en que cada profesor mentor trabaje con un profesor principiante en el desarrollo de Ciclos de Mejora, cuyo propósito se centra en la planificación, observación y análisis de actuaciones docentes llevadas a cabo por esos profesores noveles.

¿Quién es el profesor mentor?

La literatura de investigación sobre formación durante el periodo de iniciación docente considera que este asesoramiento o apoyo que se proporciona a los profesores noveles puede ser realizado por un *profesor con más experiencia*, con más *capacidades profesionales* o con más *dominio* de un determinado tema. Y son cada vez más los programas de iniciación a la práctica docente cuya finalidad primordial es la de asesorar, en sus primeros años en la profesión, a los nuevos profesores que prestan una particular atención, como parte de esos programas, la figura del mentor: el profesor experto seleccionado para ayudar al profesor principiante. Se trata de un profesor con experiencia que asiste al nuevo docente y que le ayuda a comprender la cultura de la institución en la que se desenvuelve. Una persona que guía, aconseja y apoya a otras que no poseen experiencia, con el propósito de que progrese en su carrera. Se confía en los mentores porque ellos *recorrieron el camino* con anterioridad, interpretan señales desconocidas, advierten de posibles peligros y señalan satisfacciones no esperadas (Daloz, 1986).

¿Qué hacen los profesores mentores?

Pasemos a continuación a sintetizar quiénes entendemos que pueden desempeñar el rol de mentores, qué características nos parece recomendable que exhiban, qué les proponemos que hagan, así como también intentaremos definir algunos de los problemas que con más frecuencia hemos detectado que se suelen tener estos profesionales.



En cuanto a las funciones y tareas que pensamos ha de desarrollar este profesor con experiencia que trabaja con otro que se inicia en la tarea docente son diversas y complejas, sobre todo por lo difícil de la convivencia entre dos personas en posiciones muy diferentes. Al profesor mentor le encomendamos ayudar a los profesores principiantes a:

- Desarrollar diferentes competencias propias de su profesión
- Desarrollar, igualmente, confianza en sí mismos
- Introducirles en la cultura de la profesión, del departamento y de la institución

También solicitamos al profesor mentor que actúe como modelo, demostrando sus destrezas docentes en clase; en las relaciones sociales mantenidas con compañeros; en el trato con los alumnos; en la gestión de reuniones teniendo un compromiso de trabajo personal y profesional, así como de ayuda y desarrollo hacia el profesor principiante, y, por último, siendo un elemento facilitador de cambio y de perfeccionamiento.

Además, nuestros profesores mentores observan a los profesores principiantes en su práctica docente y les proporcionan *feed-back*, impulsándolos hacia la autonomía y la autogestión.

En definitiva, se trata de que los mentores proporcionen a los profesores principiantes seguridad durante esos primeros años de enseñanza, que les ayuden a reducir

el aislamiento que normalmente experimentan, y que a través de situaciones de simulación, se examinen y evalúen los procesos de enseñanza de los profesores principiantes con vistas a su mejora; además los mentores pueden ofrecer distintas perspectivas y estilos de enseñanza con nuevas ideas y recursos materiales que los profesores noveles pueden utilizar en sus clases.

¿Cómo trabajan los profesores mentores?

Hemos visto *quiénes* son los profesores mentores *qué hacen* y ahora vamos a ver cómo trabajan con los profesores principiantes.

El propósito de esta relación entre profesores mentores y principiantes consiste esencialmente, en la mejora de la práctica educativa del profesor novel, pero además, no olvidemos que entre nuestros objetivos iniciales incluíamos la reflexión sobre la práctica docente de los profesores mentores, como uno de los propósitos. En este sentido, nuestro proceso de asesoramiento queda planteado como un recorrido conjunto que se establece entre diferentes profesores con el fin de avanzar en los conocimientos, destrezas y habilidades sociales, así como en el desarrollo de cambios personales o grupales. Este proceso de trabajo incluye varias etapas:

- **Establecer una relación inicial y acordar las premisas de trabajo que se van a compartir.** Es crucial en este primer momento dejar constancia de que se trata de un trabajo compartido, con vistas a la mejora de ambas partes, de un proceso de trabajo conjunto destinado a localizar áreas problemáticas para ir trabajando sobre ellas y perfeccionarlas.

En este momento conviene también dejar claro que se trata de un proceso para mejorar destrezas docentes, que se aleja mucho de pretender cambiar a las personas. Y además resulta extremadamente pertinente hacer ver que el proceso es del equipo, es decir, del mentor y de los principiantes, si es que funcionan como grupo, o del mentor y del profesor principiante, si la relación es una díada. Y esto significa que todas las decisiones que se adopten, las estrategias que se utilicen, los espacios de tiempo que se empleen, etc. van a ser negociados y acordados entre todos los participantes y, de esta manera, evitaremos que aparezcan las suspicacias y las reticencias en los candidatos a participar en este tipo de programas, que incluyen la figura de mentores en la relación de asesoramiento. Entendemos con Llano (2003, p. 57) que «...los equipos de trabajo ya no pueden tener una estructura jerárquica rígida, sino que han de ser conjuntos cooperativos de personas capaces de dialogar en un plano de igualdad, sin merma de la necesaria organización y de la imprescindible disciplina». Lo nuevo es para quien lo trabaja.» Lo que queremos decir es que estaría bien establecer una adecuada relación inicial: la basada en la confianza, la credibilidad, la empatía, la tolerancia y el respeto a los colegas. En definitiva, es el momento de la clarificación de las expectativas.

Nuestra experiencia en el desarrollo de este programa de formación destinado a profesores noveles de universidad nos ha permitido identificar algunos factores que

favorecen la relación de colaboración entre profesor mentor y profesor principiante. En primer lugar, podemos destacar que ambos pertenezcan a la *misma área disciplinar*; incluso que sean colegas de la misma materia. No parece indispensable, pero resulta aconsejable, que ambos profesionales pertenezcan al mismo departamento universitario; en él predomina una determinada cultura, se establecen ciertas relaciones interpersonales y se opera de un modo concreto. Además, favorece las relaciones profesor mentor-profesor principiante/s que *la elección para trabajar conjuntamente sea voluntaria*, es decir, que desde la coordinación del programa no se establezca un emparejamiento o asociación entre los diferentes profesionales a priori, sino que, por el contrario, sean los mismos profesores que se implican en este programa, los que decidan libremente aquellas personas con las que están dispuestos a trabajar.

Poder disponer de *tiempo y espacios* para desarrollar la actividad de formación aparece como un factor más que facilita la relación de asesoramiento entre los docentes. Del mismo modo, la posibilidad de negociación y renegociación durante el proceso de trabajo facilita y agiliza los intercambios comunicativos entre los profesores del programa. Por último, el reconocimiento de la *reciprocidad en los aprendizajes*, de tal manera que ambos son conscientes de que los aprendizajes pueden y deben ser mutuos, es otro de los factores identificados. En este sentido, acordamos con Nicastro y Andreozzi (2003, p. 41) que «el asesor está lejos de ser quien pueda ofrecer la palabra justa, la mejor estrategia, la solución ideal para cada problema o dificultad planteados. En un movimiento de entrada y de salida, de presencia y de ausencia, su intervención apunta a volver a mirar la situación de cada uno, abriendo interrogantes allí donde no estaban, preguntándose sobre aquello que aparece como certezas acerca de lo que se sabe, lo que se necesita, lo que ocurre».

- **Identificar problemas que preocupen a los profesores noveles.** Los resultados de la experiencia práctica llevada a cabo durante algunos años en el trabajo de formación de profesores noveles universitarios nos ha puesto de manifiesto que las necesidades que habitualmente plantean estos profesores se circunscriben a los ámbitos profesional y personal. Los profesores noveles demandan apoyo emocional y estímulo que les aumente la autoestima y les confiera seguridad en aquello que hacen. Pero muy vinculado a estos aspectos, los profesores que inician su carrera docente en la universidad solicitan orientación y apoyo en el ámbito estrictamente profesional, tanto en las tareas de enseñanza como en las de gestión y en las interpersonales. Tengamos presente que, de alguna manera, los profesores universitarios de nuestro contexto han podido introducirse en las tareas de investigación a través de su implicación en los programas de doctorado, pero nadie les ha enseñado cómo impartir una clase, elaborar un programa de la asignatura o preparar un examen. Del mismo modo, en ninguna Facultad se enseña cuál es el organigrama de la Universidad, los órganos de gestión, ni las comisiones que ésta tiene, dónde deben dirigir a los alumnos para que interpongan una reclamación, ni los mecanismos existentes para la obtención de ayudas o subvenciones para diferentes aspectos (investigación, infraestructura, movilidad, publicaciones...), por poner algunos

ejemplos. Por tanto, aparecen como carencias y lagunas que los profesores principiantes ostentan y manifiestan.

Un último bloque de preocupaciones de los profesores noveles se sitúa en el establecimiento de relaciones interpersonales, tanto con los propios colegas como con los alumnos. A los profesores noveles les inquieta no ser capaces de motivar a los alumnos en sus clases y que éstos se aburran y terminen dejando de asistir; también los profesores principiantes declaran su incapacidad para establecer una interacción en el aula sin que, se les vaya «la clase de las manos»; les preocupa, finalmente, su actuación en las tutorías en las que la relación profesor-alumno es mucho más directa y personal que en el aula.

A continuación, sintetizamos los principales problemas detectados, que hemos organizado en torno a las dimensiones antes señaladas.

<i>Principales problemas que suelen manifestar los profesores principiantes</i>	
	<p>Planificación: elaboración de programas, de exámenes, de actividades prácticas; capacidad para relacionar una materia con otras</p> <p>Metodología: métodos de enseñanza, estrategias didácticas, recursos y medios, dinámica de grupos de trabajo, tipo de preguntas</p>
ENSEÑANZA	<p>Evaluación: evaluación para grupos numerosos, valoración del alumno por su actitud global, cómo redactar los ejercicios</p> <p>Puesta en escena: movimientos en el aula, gesticulación, tono de voz, utilización del lenguaje –muletillas- expresividad</p>
GESTIÓN	<p>Contexto institucional: como <i>moverse</i> en el organigrama universitario, canales para vehicular determinados asuntos, tareas encomendadas al Director y Secretario de Departamento, como al tramitar la solicitud de proyectos ayudas</p>
RELACIONES INTERPERSONALES	<p>Relaciones profesor-alumno: motivación, despertar el interés de los alumnos, participación del alumno, problemas vinculados con la masificación, tutorías...</p> <p>Relaciones con los colegas</p>

Ahora bien, ¿cómo se pueden identificar estas debilidades, lagunas o áreas problemáticas? Proponemos posibles vías que no son excluyentes para hacerlo y que la experiencia nos ha demostrado que son efectivas:

- Que sea el propio profesor principiante el que demande asesoramiento en algún tema en particular que él tenga localizado y que le preocupe.
- Que se solicite la opinión a los alumnos a los que un determinado profesor principiante imparta clases, mediante un cuestionario diseñado *ad hoc* y que verse acerca de la docencia de ese profesor.
- Que el profesor mentor presente al profesor principiante un listado de posibles áreas para trabajar y entre ambos decidan por dónde empezar.

Además de los problemas ya señalados en la tabla anterior, pueden ser también considerados los siguientes:

- Tipo de tareas propuestas: individuales o grupales como leer, observar, resumir, memorizar, analizar, contrastar, debatir.
- Tipo de preguntas: retóricas de memoria, de comprensión de aplicación de análisis de síntesis de evaluación.
- Dominio de situaciones problemáticas.
- Adecuación de los medios y recursos didácticos a la materia que se va a enseñar y al tiempo disponible para ello.
- Movilidad del profesor en el aula: espacial y visual.
- Utilización del tiempo que hace el profesor: aspectos formales, de contextualización, desarrollo de los contenidos, resumen/síntesis del tema...
- Respuesta del profesor ante preguntas de los alumnos.
- Actitud del profesor ante respuestas inesperadas de los estudiantes.
- Utilización de la retroacción hacia los alumnos: establece *feed-back* grupal, individual.
- Planteamiento de clases prácticas.

Nuestra recomendación siempre se dirige a empezar a trabajar en aspectos concretos, de pequeño alcance y abarcables, cuya puesta en práctica sea asequible y cuyos resultados sean tangibles y puedan ser evaluados a corto plazo.

- Por último, puede ser el profesor mentor el que asista a una clase del profesor principiante, le observe y, a partir del análisis de esa observación, localice posibles áreas sobre las que iniciar el proceso de reflexión para incidir en su mejora.

En cualquier caso, entendemos que es imprescindible la existencia de un ajuste entre lo que los profesores necesitan y lo que el mentor les ofrece como ayuda, porque de lo contrario, «cuando la necesidad de ayuda se vive como una imposición, como alejada de las preocupaciones actuales, la propuesta de asesoramiento puede ser interpretada como una afrenta a la autonomía» (Nicastro y Andreozzi, 2003, p. 48).

- **Desarrollar el proceso de asesoramiento propiamente dicho.** Después de haber establecido la relación inicial y de haber puesto en marcha el proceso de asesoramiento mediante la definición de los problemas objetos de mejora, pasamos a esta etapa en la que se trata de abordar y trabajar sobre ese problema detectado. Para ello, se pueden poner en práctica diversas estrategias, dependiendo de las necesidades del grupo y de las preferencias del mismo. Aquí, el mentor puede plantear alguna propuesta y negociarla con el profesor principiante o con el grupo de profesores principiantes. En nuestro caso, elegimos los Ciclos de Mejora como una estrategia cooperativa de desarrollo profesional, que favorece el desarrollo y la mejora de los centros educativos «una supervisión centrada en la mejora de la enseñanza por medio de ciclos sistemáticos de planificación, observación y de un intensivo análisis intelectual de la actuación del profesor, para producir una modificación racional» (Weller, en Acheson y Gall, 1980, p. 11).

Los Ciclos de Mejora aparecen como una alternativa entre las estrategias formativas, que posiblemente favorezca el desarrollo profesional y conduzca a formar profesores libres, capaces de enfrentarse a situaciones diversas. Los principios, prácticas y filosofía de los Ciclos de Mejora proporcionan una orientación clara, mediante la cual los profesores podrán utilizar apoyo colegiado para adquirir un mayor control personal sobre el conocimiento obtenido acerca de su propia enseñanza y aprendizaje, lo que conlleva una genuina autonomía como docente. Los Ciclos de Mejora, entendidos como una forma colaborativa de actuar, son positivos tanto en cuanto robustecen la conceptualización que pueden necesitar los profesores para volverse activos e implicados en el proceso reflexivo para analizar y teorizar sobre su propia enseñanza, sus antecedentes sociales y sus posibles consecuencias. El propósito es que los profesores adquieran la capacidad para comprender, indagar y transformar sus propias prácticas docentes, mediante el esfuerzo de descubrir y de reconstruir sus propias historias personales y la realidad en la que se encuentran inmersos.

Y es que los docentes necesitan una fundamentación actualizada de su práctica, una práctica basada en la toma diaria de decisiones, como punto de partida de sus actuaciones. Desde estas coordinadas, cada profesional debe aceptar la responsabilidad para determinar su propia auto-comprensión del pensamiento lógico e investigar. En este sentido, autores como Garmston (1987), Nettle (1988), Smyth (1989), Buttler (1989) o Garman (1990), entre otros, han entendido *La Supervisión Clínica* como una estrategia de desarrollo crítico del profesorado. Nosotros hemos denominado *Ciclos de Mejora* al mismo proceso que los autores citados denominaron Supervisión Clínica. El sentido que otorgamos a la estrategia, el contenido y el contexto de su utilización nos indujeron a establecer dicha nomenclatura.

Los Ciclos de Mejora se describen, por lo tanto, como un tipo de supervisión de asesoramiento que impulsa a los profesores a implicarse activamente en la mejora de sus actuaciones docentes. Conceptos tales como compañerismo, colaboración, servicio especializado y conducta ética caracterizan, limitan y dan sentido a la supervisión entendida desde esta perspectiva.

De este modo, vemos cómo cada Ciclo de Mejora se diversifica en una serie de *fases* en las que se identifican las intenciones de enseñanza, se observa y se recoge información sobre algunos aspectos docentes previamente identificados en una sesión de clase y se reflexiona y analiza esa información para comprender y dar sentido a la actuación de los profesores.



La *entrevista de planificación* representa un primer contacto en el que el profesor mentor procura entender las intenciones y objetivos del docente principiante y discuten cómo llevarlas a la práctica. Se concreta, igualmente, qué es lo que al profesor le gustaría que el mentor observase durante su actuación y acuerdan qué técnicas serán utilizadas para la recogida de los datos.

La *observación* se realiza en función de unos objetivos definidos con anterioridad y mediante instrumentos previamente seleccionados. Es una actividad sistemática y organizada y no casual o informal.

Durante la fase de *análisis*, los datos recogidos son estudiados independientemente por el profesor mentor y el profesor novel. Cada uno, sobre la base de sus percepciones, experiencia y roles, tendrá una visión de los hechos. Por lo tanto, en esta fase, se trata de leer y extraer el volumen de información obtenido y, por otro lado, deducir inferencias y posibles preguntas para discutir en la entrevista de análisis.

La última fase del ciclo es la conferencia o *entrevista de análisis*, en la que profesor novel y mentor ponen en común sus puntos de vista después de haber analizado los datos; valoran sus actuaciones y se reflexiona sobre las mismas. Para ello, se reconstruye el proceso, se plantean las opiniones de cada uno, se extraen inferencias y conclusiones y, finalmente, se decide establecer o no un compromiso de continuidad (Smyth, 1984).

En definitiva, los Ciclos de Mejora aparecen como una modalidad de formación orientada hacia la reflexión y el desarrollo cooperativo de los profesores. Si exigimos a los docentes formas dinámicas de actuación en consonancia con una concepción de trabajo en equipo acordes con la cultura (significados compartidos) y trayectorias vividas en los departamentos universitarios, los Ciclos de Mejora pueden significar una estrategia válida puesto que:

- Enseñan cómo conducir un proceso de cambio a través de la comunicación interpersonal, con el propósito de estructurar un trabajo compartido y reflexivo.
- Representan, por lo tanto, una oportunidad para que los docentes se vuelvan más reflexivos y críticos con sus propias actuaciones,
- Son una estrategia muy operativa, en el sentido de que nos sugiere cómo hacer las cosas a diferencia de otros planteamientos que se quedan en el enunciado de sus principios filosóficos. Es decir, se concretan sus etapas del ciclo de mejora y la actividad que se va a realizar en cada una de ellas, de manera que la práctica del proceso de supervisión facilita la localización de las áreas problemáticas y proporciona oportunidades para realizar observaciones y reflexionar sobre su contenido.

No obstante, y con independencia de la estrategia elegida por los profesores implicados en cada proceso formativo, nos parece imprescindible sugerir la necesidad de fomentar la reflexión sobre la práctica de los profesores, para conseguir que

los docentes se vuelvan críticos y reflexivos sobre la base de sus propias actuaciones y sobre sus concepciones sobre la enseñanza. En este sentido resulta muy práctico y enriquecedor a la experiencia del análisis de grabaciones en vídeo de actuaciones docentes de los propios profesores (principiantes y mentores). Es una actividad que, de una forma precisa, clara y concreta, ayuda a poder realizar auto-observaciones y reflexiones sobre sesiones de clases reales y muy vinculadas a cada persona.

Éste es el momento en el que los profesores ponen en juego todo su repertorio de habilidades personales y profesionales (sociales y comunicativas, las *técnicas específicas para escuchar* adecuadamente, para conducir adecuadamente una entrevista, para realizar una observación, para ofrecer una crítica constructiva, para ser asertivos...) imprescindibles para el éxito de este proceso de asesoramiento.

Si bien hasta ahora hemos desarrollado una estrategia basada en la díada mentor-principiante, a continuación, vamos a presentar otra de las estrategias de este programa de formación centrada en el trabajo grupal del equipo docente.

EL TRABAJO DE LOS DOCENTES PRINCIPIANTES EN LOS TALLERES DE ANÁLISIS

Los Talleres de Análisis los entendemos como grupos de profesores que se constituyen como unidades de trabajo colaborativo, en las que el eje fundamental es el análisis y la reflexión sobre la práctica docente. La base de este proceso es tanto la observación mutua como la experiencia derivada de los Ciclos de Mejora; dicha experiencia constituye un punto de partida muy interesante para plantear interrogantes, para tomar decisiones y para resolver problemas concretos. A la hora de iniciar el trabajo en estos talleres, los profesores disponen de varias posibilidades: o bien se comienza trabajando aspectos derivados de los análisis llevados a cabo en los diferentes Ciclos de Mejora en los que ha participado cada uno de los profesores noveles que integran el Taller, o también se puede iniciar el trabajo del taller con la evaluación que de cada uno de los profesores hagan sus alumnos, a través de un cuestionario en el que se recogen aquellos aspectos sobre los que los alumnos consideran importante trabajar. Los profesores conocen individualmente los resultados de este cuestionario, de manera inmediata, y junto con otros colegas intentan dar respuestas de mejora. Con esta actividad se contribuye a una propuesta de «evaluación para la formación».

Esta evaluación formativa del profesorado depende casi con exclusividad de los implicados y, por tanto, la *colaboración entre profesores*, compañeros de un mismo centro o departamento, puede ofrecer vías de mejora, no sólo para los principiantes que acceden a un nuevo contexto sino, igualmente, pueden reportar beneficios formativos para todos los participantes. Ésta ha sido una estrategia de la que, aunque no está muy difundida en la práctica, sí se dispone de información. Molina (2001) apunta que en este tipo de asesoramiento se pasa de un enfoque jerárquico a uno horizontal y democrático, el cual requiere que los profesores asuman responsabilidad en su desarrollo profesional y que otros compañeros les ayuden a auto-

dirigirse y auto-evaluarse. Es por tanto una visión constructivista y centrada en el profesor. «No es un proceso controlador; se apoya en la confianza, facilita el aprendizaje mutuo y refuerza el desarrollo dirigido a trabajar con otros. Es un medio de mantener una experiencia valiosa para evitar que se llegue a caer en la rutina; anima a los profesores a aprender acerca del arte de enseñar (de) y (con) sus colegas. Los compañeros asesores deben asumir amplias responsabilidades para proporcionar retroalimentación crítica, desafío y apoyo al colega elegido, así como examinar y evaluar su propio desempeño» (p. 333).

En el programa de formación que describimos, la constitución de los grupos supone una etapa fundamental para el desarrollo de todo el proceso y, por ello, dedicamos una atención especial a:

- El número de componentes y tiempo: cada equipo debe participar con un número de entre cuatro y seis profesores, que se reúnan mensualmente durante todo un curso académico.
- La composición del grupo: debe responder a una decisión intencional (nivel de experiencia, compatibilidad personal, unidad organizativa a la que se pertenece...). Son los profesores noveles los que eligen a sus profesores mentores. Aconsejamos que sean de su mismo Departamento (frecuentemente coincidirá con su Director de Tesis o de Proyecto Docente).
- La planificación: las sesiones deben contar con cierta estructuración previa, relacionada con tiempos, recursos, contenidos, etc., que podrá ser ajustada al clima del grupo.

Parece oportuno que los Talleres de análisis centren su atención en un tema sobre el cual se debate, se reflexiona, se documenta y se hacen propuestas de mejora. En este sentido, es importante conocer los *procedimientos* más habituales o disponibles para llegar a concretar este tópico:

- Un primer paso puede ser delimitar el problema en función de los resultados obtenidos, a través de un cuestionario que se le puede pasar a los alumnos.
- En segundo lugar, las propias preocupaciones o intereses personales condicionan notablemente sobre qué se quiere trabajar.
- En tercer lugar, las sugerencias de algunos de los miembros del grupo que conforman el Taller y que pueden liderar la gestión de estas sesiones.
- La lluvia de ideas también suele ser una estrategia que ayuda a delimitar el problema que se debate y reflexiona.
- Después de la observación mutua entre colegas de alguna clase se recoge mucha información que puede servir de base para concretar el tópico.

En cualquier caso, los temas deben estar más o menos consensuados en el grupo de profesores, pudiendo desarrollarse tratamientos individualizados en función de

las necesidades; además, conviene también priorizarlos según la urgencia de solución en algunos casos. Debemos comentar que, desde nuestra experiencia, los temas más recurridos en estos casos son los relacionados con la planificación, la evaluación de los alumnos, los recursos, las relaciones con los alumnos y las estrategias de enseñanza.

Igualmente, para seguir caracterizando los Talleres de Análisis, nos interesa profundizar en las dinámicas de trabajo más relevantes; es decir, cómo se van desarrollando las diferentes sesiones grupales, pudiendo distinguir entre procesos centrados en la exposición de la visión individual que cada uno tiene del tema sobre el que versa el taller; entre los dirigidos a aportes individuales de soluciones, apoyados por los consejos de diferentes colegas y, finalmente, entre los que se inician con exposiciones personales que sirven de base para debates posteriores en el grupo. En cuanto a dinámicas, también podemos señalar el tipo de retroalimentación o comentarios que dirigen las sesiones: comentarios de elogio y ánimo, comentarios aclaratorios, cuestiones dirigidas a aspectos establecidos para la observación y que centran el tema de la sesión y, finalmente, cuestiones derivadas del proceso.

Respecto a los *beneficios* que supone participar en procesos de formación asesorados por colegas, debemos comentar que disminuye la dependencia de supervisores externos; se incrementa la responsabilidad de los profesores para valorar sus habilidades, la de sus pares, y para estructurar su propio desarrollo profesional; aumenta la confianza en sí mismos; se reduce el sentimiento de aislamiento característico del nivel universitario; aumenta la «colegialidad» y favorece la buena disposición al cambio.

Pero aun cuando los beneficios detectados son numerosos, también es importante considerar algunos problemas aparecidos en la aplicación de este tipo de estrategias basadas en la colaboración entre compañeros:

- Compatibilidad en la personalidad y estilos profesionales del grupo de profesores, algo que es tratado en profundidad en los procesos de mentorización.
- Problemas de calendario y disponibilidad, sobre todo cuando se cuenta con el voluntarismo.
- La evaluación vs observación, ya que muchas veces los profesores confunden ambos términos y es éste un problema de concienciación que hay que resolver durante la fase de diagnóstico e implementación.
- Por último, el problema de querer enjuiciar a los profesores como buenos o malos, debiendo atender más a las mejoras producidas.

En este sentido, esta propuesta considera algunas cuestiones claves que han de tenerse en cuenta y que la diferencian de los procesos de evaluación de profesores más tradicionales:

- El profesor considera que necesita aprender: existe una predisposición e interés por parte de los profesores implicados en el programa, ya que tienen

conocimiento de los objetivos que persigue este tipo de formación y entienden que les va a ayudar a mejorar como docentes.

- El profesor está informado de qué y cómo va a ser asesorado: una de las claves fundamentales para que todos los implicados en un proceso de formación y asesoramiento queden satisfechos es que el protagonista tenga conocimiento e información en todo momento de todas y cada una de las cuestiones que están afectando a cada fase del proceso. Es necesario hacer hincapié en la confidencialidad y en el anonimato que protege los datos recogidos.
- Los profesores tienen una mentalidad abierta a comentarios y críticas constructivas y están preparados para considerar alternativas, con buena voluntad para avanzar en la mejora de las prácticas de aula.
- El proceso de asesoramiento comienza por pequeñas cuestiones, aunque están inmersas en un proyecto más general.
- Los problemas se solucionan o se orientan: dependiendo del tipo y/o de la naturaleza de los temas que se aborden, la solución será a corto o largo plazo, lo que supone entender que algunos problemas que surgen deberán tener un tratamiento más prolongado y, en muchas ocasiones, la orientación inmediata es la que permite encontrar más tarde la solución.
- Los objetivos formativos se definen con más o menos precisión al comienzo del proceso de formación, y siempre en función de las preferencias, de los intereses, de las necesidades o de las inquietudes personales e individuales,
- Las actividades formativas que nacen del proceso de formación se organizan como una prolongación de las actividades docentes y nunca al margen de ellas.

Existen dos metas principales: una, mejorar las prácticas docentes y otra, más ambiciosa, crear un ambiente en la propia institución de «colegialidad» y evaluación continua.

En la siguiente figura se presentan los elementos básicos en la evaluación del programa que durante estos años hemos venido efectuando.

SOBRE LA PARTICIPACIÓN

- Sólo asiste el que le interesa
- Hay diferentes niveles de implicación
- Les ha hecho reflexionar sobre docencia
- Han adquirido confianza personal
- Tomar conciencia de la importancia de la docencia
- Se valora la autonomía y autogestión

LIMITACIONES

- Escasez de tiempo
- Incompatibilidad horarios
- Adaptación contenidos sesiones al área específica

SOBRE LAS RELACIONES

- Compenetración mentores-princip.
- Bien valoradas las reuniones interdisciplinarias entre equipos

SOBRE LOS APRENDIZAJES

- Se ha adoptado un espíritu más crítico
- Falta algo de formación específica
- El Cuestionario a alumnos ha reflejado que ciertos aspectos mejoran
- Adecuación de metodología, motivación alumnos, utilización recursos

EVALUACIÓN FINAL DEL PROGRAMA

SOBRE LAS ESTRATEGIAS

- Bien valorado la asistencia mutua a las clases
- Muy útiles las grabaciones de video para detectar puntos débiles
- Las actividades colaborativas reducen asilamiento profesional
- La observación seguida de la crítica constructiva ha sido lo más destacado

SOBRE LA ORGANIZACIÓN

- Muy positivo que la Universidad se preocupe de la formación didáctica
- Experiencia muy enriquecedora
- Composición de grupos por áreas muy conveniente

PRINCIPALES DIFICULTADES DETECTADAS A LO LARGO DEL PROGRAMA

Las evaluaciones y el seguimiento que hemos realizado a las diferentes ediciones de este programa de formación para profesores noveles universitarios nos han puesto de manifiesto que una de las principales dificultades que plantean los profesores implicados en el proceso reside en la escasez de tiempo para dedicarlo a las tareas propias del proceso de formación. La formación de profesores noveles no goza aún del mismo prestigio que otras tareas que se llevan a cabo en la vida universitaria y, por lo tanto, queda relegada a un segundo plano. Y aunque la toma de conciencia en torno a la necesidad de considerar a la docencia como una actividad fundamental en el desarrollo académico del profesor universitario es cada vez mayor, los medios que la Administración proporciona para que sea una realidad esa importancia docente no acaban de consolidarse. Y es que «a nivel de las intenciones y de los discursos, se otorga cada vez más importancia a la función docente de la universidad, pero a nivel de los hechos y las mentalidades, la función investigadora sigue siendo la más valorada y la que rige la mayoría de los comportamientos» (De Ketele, 2003, 146). En consecuencia, se estima que es muy oportuno poner en marcha programas formativos destinados al desarrollo profesional de los profesores noveles, pero no se dota de la infraestructura ni de los medios necesarios para que dichos programas lleguen a buen puerto. Se podría liberar a los profesores principiantes y mentores de horas destinadas a tareas y compromisos departamentales que podrían utilizar para trabajar juntos y con

otros profesores principiantes en la coordinación de materias, en la elaboración de programas o en el diseño de materiales tanto de sesiones teóricas como prácticas.

Por otra parte, un programa de las características del que aquí hemos presentado necesita de una infraestructura básica, en la que es imprescindible contar con personas dedicadas al proceso de grabación de sesiones de clase; personas que se desplacen a dichas sesiones y que realicen la actividad técnica de la grabación, que posteriormente las adecúen al formato oportuno para, finalmente, poder entregarlas a sus destinatarios. Hay que contar, igualmente, con personas dispuestas a pasar y vaciar cuestionarios completados por los alumnos, para devolver la información a los profesores principiantes que deseen conocer la opinión de sus alumnos acerca de su docencia, y así iniciar su proceso de formación tomando como punto de partida esas áreas problemáticas identificadas por la clase. En definitiva, aunque mínima, se necesita una infraestructura que otorgue cobertura a la puesta en marcha de programas de asesoramiento. Igualmente se requiere la disponibilidad de espacios físicos y temporales adecuados para poder dedicarlos a la formación. Cuando estas condiciones fallan, los profesores empiezan a encontrar dificultades en los procesos formativos.

En segundo lugar, y muy ligado a este problema del tiempo destinado a la formación, aparece el tema de los incentivos. Hasta ahora, los profesores implicados en programas formativos lo hacen por puro altruismo, compromiso y responsabilidad personal. La implicación en estos programas formativos no otorga ningún reconocimiento oficial con la entidad suficiente como para que sea un mérito valorado, por ejemplo, en la promoción profesional a través de los tribunales de acceso a los diferentes cuerpos docentes. Además, los profesores mentores también entregan parte de su tiempo y su disponibilidad por pura generosidad y altruismo, para de contribuir a la formación de sus colegas. Por tanto, tal y como se presentan las situaciones, y atendiendo a las características que hemos comentado, hay que contar con un alto grado de interés y de motivación de los participantes para que realmente la relación de asesoramiento y el desarrollo del proceso sea un éxito. Resulta imprescindible que la institución universitaria refleje con sus actuaciones que la formación docente es un objetivo prioritario para ella (Fernández, 2003).

Puede ser también considerada como una dificultad la pertenencia del mentor a un área de conocimiento y el/los profesor/es principiantes a otra distinta. En nuestra experiencia, la relación de asesoramiento funciona mejor y proporciona mejores resultados (satisfacción, progresos, consecución de objetivos), preferentemente, cuando los miembros del equipo pertenecen a la misma área disciplinar e incluso mejor si imparten la misma disciplina.

CONSECUENCIAS DEL PROGRAMA

En general, y según nos ha venido demostrando la experiencia, todo proceso de formación está condicionado e influido por factores que lo potencian o lo agotan. De ahí que nos detengamos en señalar algunas variables que estimamos han de ser

consideradas en cualquier proceso formativo de estas características que se ponga en marcha en nuestras instituciones universitarias:

- La participación debe ser un acto voluntario, aunque no individual.
- Los incentivos (intelectual, emocional y social) son un elemento a tener en cuenta. Se entiende que un incentivo es un estímulo externo a los motivos profesionales, para que voluntariamente los profesores universitarios generen un proceso de mejora docente, investigadora y de gestión en el ámbito institucional donde realizan su labor.
- El contexto de aplicación debe ser el Departamento. Y los profesores que acompañan (De Ketele, 2003) o actúan como mentores y realizan labores de asesoramiento han de pertenecer al mismo campo disciplinar
- Las mejoras deben ir dirigidas al profesor como individuo, al equipo del profesor, al Departamento como estructura funcional y a la institución universitaria como contexto socio-cultural.
- Hacer más positivas las condiciones de trabajo significa crear un clima de esfuerzo.
- Habilitar tiempo de formación en la reflexión. Como dijera De Ketele (2003, p. 166), «uno de los mayores problemas de la formación es encontrar la combinación óptima en un lugar y en un momento determinados entre las lógicas institucionales del centro y las lógicas personales de sus actores».

La consecuencia más inmediata de este planteamiento significa que los programas de formación del profesorado universitario requieren un compromiso institucional serio que estimule la participación de los docentes.

Para concluir, podemos constatar que en términos generales:

- Los profesores universitarios requieren, para su mejora como docentes, de apoyos y asesoramiento específico de otros colegas con más experiencia profesional y determinada formación didáctica.
- Las unidades organizativas básicas de la universidad, como son los departamentos, y como complemento la propia facultad, proporcionan un espacio de colaboración adecuado para el desarrollo profesional del profesorado.
- La eficacia del asesoramiento curricular y didáctico aumenta significativamente cuando el asesor es de la misma área de conocimiento que el docente asesorado y ha recibido una formación específica en estrategias didácticas y de apoyo a colegas.
- Los programas de formación para profesores centrados en el asesoramiento colaborativo contribuyen eficazmente a la mejora de la calidad educativa en las instituciones universitarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHESON, K; GALL, M. (1980): *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers. Preservice and Inservice Applications*. New York, Longman.
- BALL, S. (1990): *La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas*. Ponencia del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.
- (1989): *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós/MEC.
- BARNETT, R. (2002): *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Gerona, Ediciones Pomares.
- BATES, R. (1995): «Corporate culture, schooling, and educational administration». *Educational Administration Quarterly*, 4 (23), (1987), pp. 79-115.
- BENEDITO, V.; FERRER, V; FERRERES, V.: *La formación universitaria a debate*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- BUTLER, E. and others (1989): *Empowering Teacher through Collaborative Mentoring Desings: An empirical assessment*. San Francisco, AERA.
- COLBERT, J. A. y otros (1994): *The Relationship between Assessment and Support of Beginning Teachers: Where Do We Go from Here?*
- DALOZ, L. (1983): «Mentor Teachers who Make a Difference», en *Change*, 15(6), pp. 244-7.
- DE LA CRUZ TOMÉ, M. A. (2003): «Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario», en *Revista de Educación*, 331, pp. 35-65.
- DE KETELE, J. M. (2003): «La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras», en *Revista de Educación*, 331, pp. 143-169.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2003): «Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de Universidad: Análisis de las diferentes estrategias», en *Revista de Educación*, 331, pp. 171-197.
- GARMAN, N. B. (1986c): «Reflection, the Heart of Clinical Supervision: a Modern Rationale for Professional Practice», en *Journal of Curriculum and Supervision*, 1 (2), pp. 124.
- (1990): «Theories Embedded in the Events of Clinical Supervision: A Hermeneutic Approach», en *Journal of Curriculum of Supervision*, 3 (5), pp. 201-213.
- GARMSTON, R. J. (1987): «How Administrators Support Peer Coaching», en *Educational Leadership*, 44 (5), pp. 18-26.
- GREENE Y CAMPBELL (1993): *Becoming a teacher: The contribution of Teacher Education*. Edmonto, Alberta Departament of Education.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesores, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata.
- HULINGAUSTIN, L. (1990): «Teacher induction program and internships», en R. Houston (ed.) *Handbook of research on teacher Education*. New York, McMillan, pp. 535-548.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J.; SÁNCHEZ MORENO, M. (dirs.) (1997): *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla, Repiso.

- LLANO, A. (2003): *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- MARCELO, C.; MAYOR, C. (2002): *Nuevos, y no tan nuevos, enfoques para una evolución formativa de los profesores universitarios*. Tarragona, Congreso sobre docencia universitaria.
- MAYOR, C. (2002): «Dinámicas formativas para la docencia universitaria» en C. Mayor (coord.) *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona, Octaedro.
- MENGES, R.; AUSTIN, A. (2001): «Teaching in Higher Education», en V. Reicharson (ed.) *Handbook of research on teaching*. Washington, AERA.
- MEYER, J. W.; ROWAN, B. (1978): «The structure of educational organizations», en Meyer, J.W. y cols. *Environments and organizations: theoretical and empirical perspectives*. San Francisco, Jossey- Bass.
- MINTZBERG, H. (1992): *El poder en la organización*. Barcelona, Ariel.
- MOLINA, E. (2001): «Asesoramiento de compañeros», en J. D. Segovia (coord.) *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona, Octaedro.
- NETTLE, T. (1988): A Teaching and Learning Approach to Supervision within a Teacher Education Program. *Journal of Education for Teaching*, 2 (14), pp. 125-133.
- NICASTRO, S.; ANDREOZZI, M. (2003): *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires, Paidós.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003): «Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario», en *Revista de Educación*, 331, pp. 67- 99.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1994): «La Supervisión Clínica como estrategia de formación de profesores mentores: Una aplicación práctica», en *Innovación Educativa*, 3, pp. 79-104.
- (1994): «Inventario de Creencias del Supervisor (I.C.S.): un instrumento para estudiar los diferentes estilos de supervisión», en *Enseñanza*, 12, pp. 109-137.
- (2001): «Cuando un profesor llega a un centro: acompañando sus primeros pasos», en J. D. Segovia (coord.) *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona, Octaedro.
- SÁNCHEZ, M. ; LÓPEZ, J. (2002): «Condiciones organizativas de la enseñanza en la Universidad», en C. Mayor (coord.) *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona, Octaedro.
- SMYTH, W. J. (1984a): *Clinical Supervision Collaborative Learning about Teaching. A handbook*. Deaking University, Victoria.
- (1984b): «Teachers as Collaborative Learners in Clinical Supervision: a StateoftheArt Review», en *Journal of Education for Teaching*, 10 (1), pp. 23-28.
- (1984c): «Toward a *Critical Consciousness* in the Instructional Supervision of Experienced Teachers», en *Curriculum Inquiry*, 14 (4), pp. 425-436.
- (1989): *Problematising Teaching Through a Critical Perspective on Clinical Supervision*, San Francisco, Paper Presented to a Symposium on *Counter Hegemonic Views and Practices in Teacher Evaluation: International Perspectives* at the Annual Meeting of the AERA.

- WEICK, K. E. (1976): «Educational organizations as loosely coupled systems». *Administrative Science Quarterly*, 1 (21), pp. 1-19.
- WEIMER, M. (ed.) (1993): *Faculty as Teachers*. The Pennsylvania State University, National Centre on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.
- ZABALZA, M. A. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea.