PROYECTO ANDALUZ DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

COORDINACIÓN DE LA FORMACIÓN
- GUÍA II -

Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas

PROYECTO FINANCIADO POR:

Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas
Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del profesorado

© Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA)

Edita: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA)
C/. Alfonso XIII, 13 - 14.071 CÓRDOBA

Diseño de Portada: África Barbancho Mena

Depósito Legal: GR-423-2003
ISBN: 84-688-1083-5

Imprime: Lozano Impresores, S.L.L.

Coordinadora: Marita Sánchez Moreno

Autores: Marita Sánchez Moreno
José Manuel Coronel Llamas
Cristina Mayor Ruiz
Víctor Álvarez Rojo
Carlos Marcelo García
Juan Bautista Martínez Rodríguez
Mª Angustias Montellano Delgado
Cristina Moral Santaella

Dirección del Proyecto: Juan Bautista Martínez Rodríguez
Coordinación del Proyecto: Cristina Moral Santaella

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN *(Marita Sánchez Moreno)* 9

Sentido y destinatarios de esta Guía 11

A quién va dirigida..... 13

Contenidos que aborda 14

1. FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL (*José Manuel Coronel Llamas)* 17

1.1. El proceso de cambio en la institución universitaria 21

1.2. Concepto y principios sobre el desarrollo profesional 24

1.3. El aprendizaje adulto 26

1.4. El conocimiento práctico y la conversación..... 30
1.4.1. El conocimiento práctico 30
1.4.2. La conversación natural 33

1.5. Modelo de Formación del profesorado universitario..... 35
1.5.1. Facilitación e intervención del modelo formativo 36
1.5.2. Procesos de formación internos y externos 37
1.5.3. Construcción individual y colectiva del conocimiento 37
1.5.4. Obligatoriedad o voluntariedad 37
1.5.5. Rigidez o flexibilidad de la propuesta formativa..... 38
1.5.6. Diferenciación entre necesidades formativas de profesores experimentados o sin experiencia docente 38

2. EL ASESORAMIENTO (*Marita Sánchez Moreno*) 39

2.1. Concepto y alcance actual del asesoramiento 43

2.2. Asesoramiento interno/asesoramiento externo 45
2.2.1 Algunos presupuestos básicos 47
2.2.2 El coordinador de formación como analista institucional 48

2.2.2.1 La comprensión de la institución 49
2.2.2.2 La construcción de la relación 50
2.2.3 El trabajo de asesoramiento 54
2.2.3.1 El asesor trabaja en el marco de una o varias culturas institucionales 54
2.2.3.2 El asesor entra a formar parte de una determinada estructura de poder.... 54
2.2.3.3 El asesor se incorpora a una dinámica institucional en marcha 55
2.2.4 Algunos principios prácticos 55

2.3 El perfil del asesor: Funciones, roles y tareas 57

2.4. Asesoramiento y formación durante el período de iniciación profesional: profesores principiantes y profesores mentores 63
2.4.1. La figura del profesor mentor 65
2.4.2. Principales dificultades detectadas 70

3 GESTIÓN DE LA FORMACIÓN (*Cristina Mayor Ruiz, Víctor Álvare Rojo, José Manuel Coronel Llamas y Cristina Moral Santaella*)..... 73

3.1. Condiciones previas para la puesta en marcha de un proyecto de formación 77

3.2. Detección de necesidades: Concepto, tipos, instrumentos 91

3.3. Elaboración y planes para la acción (EPA). Puesta en práctica y valoración..... 105

3.4. Desarrollo: Estrategias formativas 111
3.4.1 Cursos 113
3.4.2 La supervisión Clínica: Análisis de la práctica..... 114
3.4.3 Investigación acción 123
3.4.4 Los Casos como estrategia de formación 128
3.4.5 Apoyo profesional mutuo o entre compañeros..... 128
3.4.6 Portfolio: promover la reflexión particular 130
3.4.7 Teleformación o e-learning 132

3.5. Evaluación de los planes de formación 137

4. EXPERIENCIAS (*Marita Sánchez Moreno y Cristina Mayor Ruiz)* 141

4.1. Programa de Formación para profesores noveles en la Universidad de Sevilla 143

4.2. Experiencia de un grupo de profesores de Contabilidad 147

4.3. Experiencia de un grupo de profesores del área de Psicobiología 152

4.4. Experiencia de Formación (*Mª Angustias Montellano Delgado*) 154

BIBLIOGRAFÍA 157

ANEXO 169

INTRODUCCIÓN

SENTIDO Y DESTINATARIOS DE ESTA GUÍA

Resulta paradójico que la institución educativa que reúne a una buena mayoría de los investigadores que ostentan la responsabilidad de la reflexión sobre la calidad de la educación sea la que en menor medida aparece como objeto de análisis y de investigación. Esto es especialmente alarmante en lo que se refiere a la influencia que los diseños formativos de la institución universitaria y su funcionamiento organizativo tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje allí dentro.

El prestigio de la Universidad fue construido desde siempre sobre la base de una especifica y sólida formación académica. Pero sabemos que una condición indispensable para una Universidad de Calidad es la apuesta por un profesorado bien formado en cada uno de los campos de actuación en los que, posteriormente, tendrán que desempeñarse profesionalmente y la evidencia nos pone de manifiesto que la Universidad cuenta con un profesorado con una intensa preparación como especialistas en las diferentes áreas disciplinares pero que, por el contrario, presenta una deficiente formación pedagógica y en habilidades sociales. Los docentes universitarios son profesionales que dominan con rigor los contenidos técnicos relacionados con la materia que imparten pero desconocen los recursos pedagógicos necesarios para transmitir esas contenidos adquiridos. Temas relacionados con la planificación, la utilización de diferentes metodología, el uso adecuado de diferentes sistemas de evaluación son algunos de los aspectos que se escapan a muchos docentes, especialmente a aquellos que se inician en su carrera docente universitaria. Por otra parte, la red de formación permanente para el profesorado universitario es inexistente, una vez que los docentes se encuentran inmersos en su actividad laboral.

Sabemos también que es imposible comprender verdaderamente un proceso cualquiera, sin comprender a su vez la interacción de ida y vuelta que se establece entre estos procesos y el contexto en el que se desenvuelven. Así pues, parece necesario desarrollar un análisis sobre los procesos formativos en la Universidad para entender cómo esta organización desarrolla y transmite el conocimiento. Estas ideas nos han ido llevando a considerar la posibilidad de que los docentes universitarios sean destinatarios de la mirada complementaria de *alguien* que los pudiera ayudar a comprender las prácticas docentes y los acompañara en su devenir académico proporcionándoles otras formas de encarar su rol, desde la organización del contenido al diseño de la evaluación, y en los aspectos intermedios del proceso de enseñanza aprendizaje. Alguien dispuesto a ayudar a los profesores en el diseño de sus proyectos de formación, alguien capaz de compartir problemáticas, implicarse en la búsqueda de alternativas, en la dinámica de procesos de innovación y cambio; alguien que pueda facilitar la incorporación de los profesores nuevos a la cultura de la organización; alguien con la capacidad para dinamizar grupos, motivar a los docentes en el desempeño de sus tareas como profesionales de la educación.

En esta línea, el siguiente documento tiene como **objetivo general presentar algunas orientaciones sobre los procesos formativos y el desarrollo profesional del profesorado universitario como estrategia de cambio y mejora de la docencia universitaria; y como un integrante esencial de estos procesos se incluye el tema del asesoramiento como recurso que facilita dichos procesos de cambio y mejora profesional.** Nuestra intención es que los lectores reflexionen sobre diferentes aspectos generales relacionados con los procesos de análisis y mejora de la práctica docente en la universidad, los modelos de formación, los procesos de aprender a enseñar; presentamos igualmente algunas ideas relacionadas con los procesos de asesoramiento, atendiendo fundamentalmente a roles, funciones de los asesores o coordinadores pedagógicos, los estilos de asesoramiento..., en general se establecen pautas orientativas directamente relacionadas con el desempeño del rol asesor.

Por último presentamos todos aquellos aspectos relacionados con la **gestión de la formación:** las condiciones previas para la puesta en marcha de procesos formativos, el diagnóstico de necesidades, el diseño de la formación, las estrategias formativas y la evaluación del plan de formación. En definitiva, aspectos que influyen en los procesos de formación en la universidad y que en buena medida los determinan.

Y todo ello con un propósito claro: el de **orientar y ofrecer pautas de actuación a todas aquellas personas que decidan vincularse a estos procesos formativos como coordinadores, orientadores y guías de los mismos.**

Específicamente pretendemos:

1. Aportar la información conceptual más relevante sobre los referentes teóricos que ofrecen una cobertura significativa para el desarrollo de los procesos formativos así como para el desarrollo profesional.
2. Presentar una panorámica general acerca de la tarea de asesoramiento: concepto, modalidades, estilos de asesoramiento, roles, funciones, habilidades de los asesores
3. Ofrecer algunas herramientas básicas para el diseño de posibles programas formativos en la universidad.
4. Favorecer entre los lectores la reflexión y el análisis crítico sobre la problemática formativa en nuestras instituciones universitarias.

En definitiva, el propósito final de este documento es doble, por una parte pretendemos que los usuarios de este documento sean capaces **de plantear, orientar, hacer el seguimiento y evaluar *propuestas formativas* acordes con las necesidades tanto organizativas de las instituciones universitarias en las que trabajan, como con las necesidades personales que los diferentes profesionales universitarios puedan suscitar.**

En segundo lugar, nuestro objetivo es **establecer el perfil del coordinador de formación universitario de tal manera que las personas que se encuentren motivadas para ejercer este rol conozcan los referentes del mismo. Así mismo, proporcionar información y documentación para su formación.**

Esta guía se enmarca dentro del Proyecto de Formación del Profesorado Universitario cuyo objetivo general es el de proponer un plan de formación para el profesorado universitario amplio, flexible y capaz

de adaptarse a las necesidades de todos aquellas personas, grupos e instituciones que deseen incorporarse al mismo. El contenido del proyecto se desarrolla en tres documentos. El primero en el que se presenta el proyecto en su conjunto y se justifica documentalmente la necesidad de la puesta en marcha de un proyecto de estas características así como la presentación de conjunto del proyecto.

Un segundo documento que es el que aquí presentamos y cuya finalidad como ya hemos anunciado es la de presentar materiales para la **formación de los coordinadores de formación** y, finalmente, un tercer documento en el se incluyen los módulos formativos dirigidos al profesorado que se implica en el proceso formativo.

En concreto, esta guía pretende ser un documento **práctico**, **útil,** de **fácil comprensión** para orientar a los coordinadores de formación, en su tarea de dinamizar la mejora y el cambio dentro de sus departamentos.

¿A QUIÉN VA DIRIGIDA ESTA GUÍA?

La presente guía va dirigida a todas aquellas personas que, siendo reconocidos y prestigiosos especialistas en sus diferentes áreas disciplinares y preocupados y comprometidos con la mejora de la enseñanza universitaria, deseen iniciarse en la tarea de orientar, guiar y motivar el trabajo de formación de otros profesionales de su misma área de conocimiento adoptando la figura de coordinador de formación.

Estas personas pueden adoptar uno de los siguientes roles: O bien el de asesores o coordinadores de formación encargados de gestionar la formación de un centro, un departamento, un grupo de profesores, un grupo de investigación *desde fuera*, es decir, sin que existan vínculos formales que le unan al grupo en cuestión sino más bien que dicha vinculación sea coyuntural y su labor se centre en proporcionar una *mirada diferente*, un apoyo en la planificación, obtención de recursos, análisis de necesidades, búsqueda de estrategias formativas, análisis de una situación de conflicto, etc. Es decir, la ayuda externa de alguien que facilita y apoya los procesos de desarrollo profesional.

Pero también podemos contemplar la posibilidad de personas que *desde dentro* de los grupos, como miembros de los mismos, cuya pertenencia sea indiscutible, puedan dinamizar procesos formativos, animar, compartir reflexiones y experiencias sobre la docencia, coordinar actuaciones formativas o recordar compromisos para la mejora.

Esta figura de coordinación de **formación interno** es la que sirve de referencia para fundamentar el modelo de formación de este Proyecto de Formación del Profesorado Universitario, figura que desempeña la función básica de:

Promover de forma colaborativa procesos de revisión de la práctica educativa como instrumento de mejora de la Calidad de la Docencia Universitaria desde dentro de los grupos o departamentos.

Dentro de esta función básica podríamos señalar unas serie de actuaciones que desempeñará de forma colaborativa con todos los implicados en el proceso formativo, en concreto con los profesores que conforman el grupo donde se trabajarán las mejoras de la docencia universitaria. Las actuaciones son las siguientes:

—Coordinar la formación

—Animar Proyectos de Innovación

—Sugerir la formación de profesores principiantes

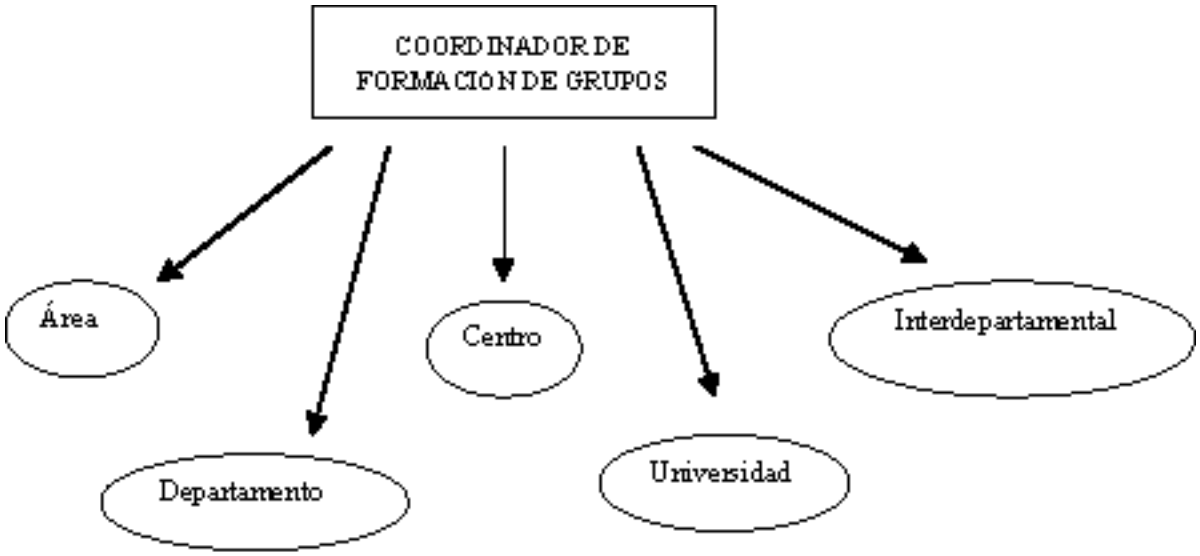
—Detectar necesidades formativas con el grupo

—Compartir el diseño de planes formativos

—Cogestión de recursos formativos

—Promover la autoevaluación de procesos formativos de mejora

La figura del coordinador de formación la podemos encontrar actuando en distintos ámbitos o niveles de mejora. Así podemos encontrar coordinadores de formación de grupos reducidos de profesores interesados con la mejora de su docencia o coordinadores de formación dentro de área, de departamentos, de centros, de universidad o incluso entre departamentos o entre centros.



CONTENIDOS QUE ABORDA LA GUÍA

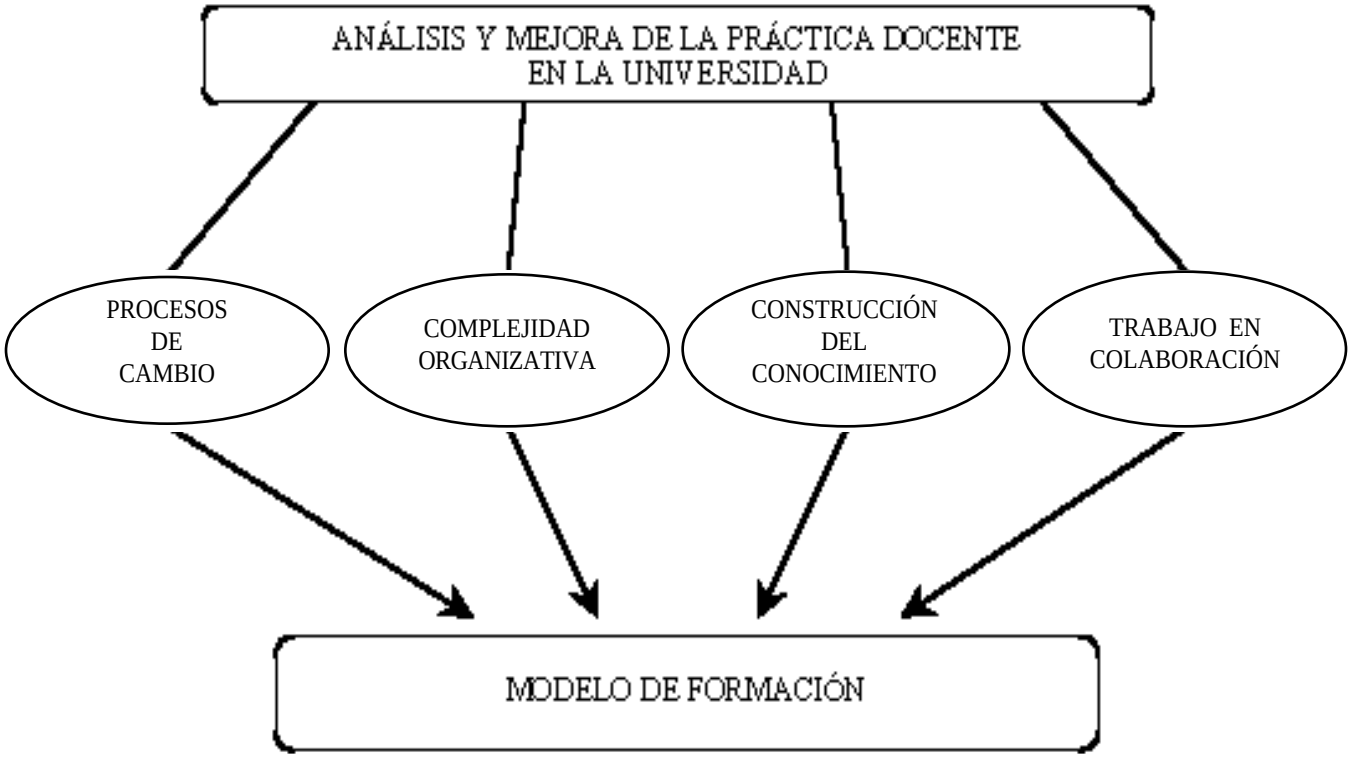
El presente documento aborda tres grandes temáticas: La formación de profesorado universitario, su asesoramiento y la gestión de programas de formación. Estos tres aspectos deben ser conocidos por los coordinadores de formación encargados de promover los procesos de mejora que el Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario tiene previsto poner en marcha.

COORDINACIÓN DE FORMACIÓN
1. LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE PROFESORADO UNIVERSITARIO COMO ESTRATEGIA DE CAMBIO Y MEJORA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA
2. ASESORAMIENTO EN LA FORMACIÓN
3. GESTIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN

Pasamos a continuación a desarrollar cada uno de estos bloques temáticos.

1

La formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado Universitario como Estrategia de Cambio y Mejora de la Docencia Universitaria


ANÁLISIS Y MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE
EN LA UNIVERSIDAD
PROCESOS
DE
CAMBIO
COMPLEJIDAD
ORGANIZATIVA
CONSTRUCCIÓN
DEL
CONOCIMIENTO
TRABAJO EN
COLABORACIÓN
MODELO DE FORMACIÓN

En este apartado nos ocupamos de señalar aspectos generales relacionados con la naturaleza de los procesos de análisis y mejora de la práctica docente en la Universidad. Realizamos algunas consideraciones sobre las dimensiones, dificultades y problemas previsibles que normalmente suelen encontrar los profesores universitarios con los procesos de cambio en estas organizaciones puntualizando, en este sentido, algunas recomendaciones a la hora de poner en práctica iniciativas de esta naturaleza.

En este contexto, igualmente nos acercamos a contenidos más específicos relacionados con la formación y el desarrollo profesional del profesor universitario. Nos detenemos en aspectos conceptuales y principios orientativos. Exponemos algunas ideas que inspiran el desarrollo de los procesos de aprendizaje y el trabajo colectivo a realizar por los grupos de profesores en estos contextos, reivindicando la importancia del conocimiento práctico y la conversación. Para finalizar, y una vez justificada la propuesta, presentamos los elementos que definen el modelo de formación.

1.1. Cambio y mejora de la institución universitaria y la docencia universitaria

Mejorar y cambiar la enseñanza en un contexto como el universitario es una tarea compleja pero no imposible. Vuestro trabajo como coordinadores de formación universitarios implicados en procesos formativos orientados al análisis y mejora de la práctica docente representa, sin lugar a dudas, un reto formidable, porque cambiar no es fácil y menos si hablamos de la universidad.

Sobre la institución universitaria no nos vamos a detener ya que todos la conocemos, con sus debilidades pero también con sus posibilidades. Ahora nos gustaría compartir con vosotros algunas reflexiones sobre el cambio como proceso. Lo cierto es que la idea del cambio aparece como un elemento constitutivo y explicativo de la realidad social. Todo está cambiando y además en estos tiempos los cambios ocurren más deprisa de lo que incluso podríamos llegar a imaginar.

En este caso nos interesa acercarnos al cambio y su desarrollo en organizaciones como las universidades puesto que vuestro trabajo como coordinadores de formación universitarios es fundamentalmente un trabajo orientado al cambio. Ahora bien, casi con toda seguridad encontrareis algún grado de resistencia al cambio, o alguno de vosotros tendrá la experiencia de que en estos casos, nunca debemos empezar desde cero, sino cambiar, en todo caso, manteniendo lo existente. Vuestra experiencia profesional os ha proporcionado un conocimiento valioso y útil, no sólo en relación al proceso de cambio y mejora en la enseñanza universitaria, sino también en relación al propio contexto universitario como escenario donde este proceso se desarrolla, que ahora os va a hacer falta.

Es evidente la complejidad del proceso de cambio cuando toma asiento y aterriza en los escenarios educativos, los diferentes niveles de estudio y la multiplicidad de perspectivas para abordarlo. Hemos

aprendido que junto a la **dimensión social** que entiende que el cambio educativo como proceso social, político, ideológico y cultural tributario del momento histórico del cual surge, en el que adquiere toda su significación y potencialidad explicativa y al cual sirve, también es preciso destacar la **dimensión personal**, en el sentido de no perder de vista en ningún momento que el cambio es un proceso de aprendizaje personal que se realiza en primer lugar por los individuos. Al tratarse de una experiencia fundamentalmente personal en la que cada persona reacciona de forma significativamente diversa utilizando un repertorio de respuestas de diversa naturaleza, es necesario contemplar la significación subjetiva del cambio a la hora de desarrollar vuestra labor.

En este sentido, los esfuerzos que vayamos a emplear en facilitar el cambio deben centrarse en los individuos, no en el cambio en sí mismo considerado. Por otra parte, tampoco debemos olvidar su vinculación con las coordenadas organizativas e institucionales en las que toma asiento y la consideración de la organización en su conjunto, como plataforma desde la que abordar las dinámicas y procesos vinculados con el mismo. Por eso es preciso subrayar la importancia de esta **dimensión institucional** a la hora de determinar sustancialmente el éxito o fracaso de las iniciativas e intentos de cambio.

Considerar la **complejidad y funcionamiento de las organizaciones** para comprender el desarrollo del cambio es un aspecto necesario. Ya lo decíamos al principio de esta guía. Hay que decir que el análisis del funcionamiento organizativo ha presentado a las organizaciones como sistemas estables enfatizando las ideas de consenso, consistencia, uniformidad y orden. Sin embargo, las organizaciones son sistemas complejos caracterizados por niveles altos de incertidumbre e impredictibilidad y donde el conflicto forma parte sustancial de las dinámicas organizativas. Un vistazo a nuestras realidades universitarias corrobora estas afirmaciones y tan siquiera se hace necesario poner ejemplos.

También hemos aprendido que en la actual **era postmoderna** puede resultar ilusorio pensar que podemos llegar a «controlar» el cambio. Quizás caeríamos en una distorsión y simplificación abusiva si lo conceptualizamos como un proceso que progresa linealmente en base a un número de sucesos secuenciales y aislados. No estaría mal reconocer lo paradójico que supone trabajar con el cambio y su gestión en los contextos educativos, hasta el punto de convertirse en una experiencia lenta, compleja, frustrante y aparentemente incontrolable. En nuestro caso, en los distintos niveles de nuestra actividad profesional (gestión, docencia o investigación), la experiencia de cambiar se nos ha hecho muy cuesta arriba, en numerosas ocasiones.

Esto quiere decir que a la hora de iniciar procesos de cambio trabajando con el profesorado sería preciso dar entrada y “juego” a un difícil equilibrio entre intenciones de racionalidad y compromisos «menos racionales» que hagan, por ejemplo, que nuestras planificaciones «sistemáticas» y «ordenadas» puedan ser en sí mismas cuestionadas; llevar a cabo no sólo esfuerzos coordinados para el desarrollo del cambio sino también dar entrada a respuestas descoordinadas a las complejidades e inconsistencias de las situaciones específicas.

El trabajo de facilitar o gestionar el cambio vendrá marcado por **acciones dentro contextos inestables, irregulares y desordenados.** El viejo camino para dirigir el cambio en tiempos estables ya no es adecuado. Lo importante es lograr el difícil equilibrio entre orden y desorden. El éxito descansa en sostener la organización en los bordes entre la estabilidad y la inestabilidad.

Pueden utilizarse elementos estructurales para producir el cambio, como por ejemplo el establecimiento de estrategias de reflexión y de indagación, el uso de un liderazgo adecuado, etc., pero también no debería perderse de vista el uso de elementos anárquicos como es la visión de la organización como algo caótico y de procesos impredecibles, algo que evoluciona mediante un acto no controlado, sino mediante un acto creativo.

Para comprender el cambio en instituciones educativas como las Universidades necesitamos saber equilibrar tanto las iniciativas como las resistencias, equilibrios y tensiones, consensos y conflictos. Reconocer la extraordinaria complejidad de la interacción social y la potencialidad humana de innovación creadora, puede contribuir a encontrar una explicación a este complejo e interesante concepto.

La experiencia acumulada por Fullan (1991) sobre el cambio educativo, le lleva a presentar algunas recomendaciones que a buen seguro pueden servirles en su tarea:

- ❒ Lo que es importante no puede imponerse. Cuanto más complejo es el cambio, más difícil es forzarlo. Más vale la puesta en práctica de unos pocos principios y poco más.
- ❒ El cambio es un viaje y no un plan detallado. (El cambio no es lineal, está cargado de incertidumbre y en ocasiones llega a ser perverso). Las soluciones universales y racionalistas no sirven, ya que marginan contextos específicos y limitan la flexibilidad para responder adecuadamente a las contingencias del proceso de cambio. Hay que reconocer la importancia de las variaciones y los problemas en los procesos de planificación para recuperar la pluralidad. Los problemas son inevitables y no se puede aprender sin ellos.
- ❒ Las visiones y planes estratégicos deben dejarse para después. Hacer previsiones prematuras es plantear a ciegas. Es preciso recuperar el contexto social y físico del cambio así como la pluralidad de intereses y visiones de los implicados.
- ❑ La relación con el contexto es crítica para el éxito. Sin menospreciar los significados personales, el contar con las contradicciones y paradojas de la práctica y el contexto institucional, nos obliga a reconocer el peligro de las intervenciones en solitario.

Estas reflexiones viene a incidir en la idea de que los procesos de desarrollo institucional llevan asociados inevitablemente procesos de mejora en la docencia universitaria. No discutimos la preponderancia de una aspecto sobre otro, pero partimos de el análisis de la docencia como una excelente oportunidad para desencadenar propuestas y procesos de cambio en la institución universitaria.

Vuestro trabajo está orientado a la actividad docente, a su análisis y mejora. La **actividad docente** representa una excelente oportunidad para comprobar cómo los profesores construyen el conocimiento y toman postura respecto a una determinada forma de entender la práctica profesional, práctica que, en estos tiempos postmodernos, se encuentra inmersa en un sinfín de paradojas y contradicciones concomitantes con la propia evolución, por una parte, de la educación como sistema y servicio público y, por otra, de la misma sociedad.

Analizar y mejorar la práctica docente debe convertirse en una actividad que os traslade a realidades más concretas conectadas con experiencias prácticas y particulares, generadas y llevadas a cabo

por el profesorado. Hay que reconocer que es también una actividad compleja. Intervienen muchos factores y condicionantes y no se comprende sin tener en cuenta variables que se encuentran más allá del profesorado y de su práctica docente. Por ello, cuando hablamos del trabajo del profesorado preferimos utilizar el término mejora por ser menos radical que innovación o cambio:

a) Mejora da idea de esfuerzo sistemático y sostenido a lo largo de un tiempo.

b) Reconoce las condiciones de apoyo (internas y externas) necesarias para llevarlo a efecto.

c) Puede centrarse en diferentes niveles (individual/ grupo de profesores/ área de conocimiento/ departamento/ facultad).

d) Trata de cubrir un amplio espectro de condiciones que afectan a la actividad docente, tanto curriculares (métodos de enseñanza en el aula) como organizativas (procedimiento para la toma de decisión o uso del tiempo, p.ej.), procurando definir los resultados del aprendizaje en términos no sólo individuales sino sociales.

El término nos acerca claramente al aspecto procesual del cambio, da idea de cambios graduales, modificaciones pequeñas en las prácticas diarias cotidianas, es menos visible y espectacular que la innovación y por ello se vincula con la idea de modificación dentro de cierta estabilidad. Esto es importante por cuanto que marca, de alguna manera, el planteamiento y las estrategias a seguir en vuestra labor de asesoría y de coordinación de la formación.

Los procesos de análisis y mejora de la práctica docente activan indudablemente determinados sistemas de valores y creencias, los cuales a su vez, crean distintas formas de definir y dirigir el desarrollo profesional del profesorado. Veamos a continuación, algunos aspectos relevantes sobre ello.

1.2. Conceptos y principios sobre el desarrollo profesional

En este apartado queremos exponer la idea de desarrollo profesional por cuanto que creemos que puede facilitar el entendimiento del tipo de propuestas formativas que vosotros como coordinadores de formación llevéis a la práctica.

Cuando se profundiza sobre el término profesión, se encuentran dos tendencias claramente diferenciadas. Una tendencia, considera la naturaleza estática del concepto profesión y otra la parte dinámica y artística. La primera representa la concepción tradicional, en la cual la profesión es claramente definida como algo que permanece estable a lo largo de los años. La segunda postura proporciona una definición flexible, pues se sustenta en el ambiente de cambio dinámico que se produce en el mundo postmoderno. En esta definición, los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia, así como los procesos intuitivos y artísticos son la base para definir la profesión docente.

El desarrollo es identificado con conceptos como avance de una etapa a otra, crecimiento, cambio progresivo e incremento. Exponemos pues una idea de desarrollo profesional como una actividad:

- que se produce a lo largo de toda la vida por lo tanto no está limitado a ciertas edades,

- multidireccional pues existen diferentes trayectorias de desarrollo que no están necesariamente dirigidas hacia la misma meta,
- personal y único pues los individuos son sujetos que construyen y organizan activamente sus historias personales.

Si anteriormente decíamos que los procesos de cambio presentan dimensiones personales, sociales, e institucionales, todas importantes para su comprensión, el **desarrollo profesional está asociado igualmente a procesos de desarrollo personal, social, e institucional** que vosotros, como coordinadores de formación, debéis igualmente tener en consideración por cuanto que:

a) El **desarrollo personal** implica una toma de consciencia de los elementos que determinan y limitan la actuación del docente. Desde esta perspectiva el profesor tiene el poder de ser responsable de su propio desarrollo ya que implica una mejora de la actuación que a menudo lleva asociada el cambio de actitudes personales, valores y creencias y un análisis de las consecuencias prácticas, morales y éticas de la actuación docente. El análisis de la práctica docente se realiza mediante procesos de reflexión que son considerados en sí mismos procesos de desarrollo profesional.

b) El **desarrollo social** implica cambiar la naturaleza del diálogo individual que el profesor mantiene con el escenario de la enseñanza y dirigirlos a una conversación abierta y en colaboración. También implica una renegociación compartida de la cultura que subyace en la organización.

c) El **desarrollo institucional** implica considerar el desarrollo profesional del profesor como algo más que una definición de formación continua o de reciclaje, pues está relacionado estrechamente con la calidad y la mejora de la institución docente. Ahora, se considera que un desarrollo profesional correcto es una síntesis entre el desarrollo de los individuos y el desarrollo de la organización, que de forma conjunta buscan la innovación y el cambio. El desarrollo profesional del profesor debe de ir junto al desarrollo de la organización.

Los procesos de desarrollo profesional del profesorado no sólo deben buscar el desarrollo personal sino también el desarrollo institucional. Por tanto, se abarca un amplio rango de procesos relacionados con el aprendizaje profesional así como los procesos de cambio y mejora de la institución universitaria.

La realidad es que buena parte del profesorado universitario se resiste al cambio. **¿Cómo podemos cambiar la actitud de los docentes universitarios y cómo se puede facilitar el cambio**? Como sabéis, la práctica de la mayoría de los docentes universitarios refleja su adherencia a un modelo tradicional de enseñanza representado por una orientación centrada en la disciplina y la materia mediante un enfoque sistemático, pero para cambiar este modelo de actuación no basta con «transmitir» y a continuación «asimilar» nuevos modelos considerados más efectivos y valiosos, se requiere un cambio en las actitudes y sistemas de creencias de los docentes universitarios. Esto no es fácil, evidentemente.

Para producir una enseñanza de calidad en los tiempos complejos postmodernos en los que vivimos es necesario revalorizar la importancia que tiene el tomar como punto de partida los propósitos morales que dirigen la acción de los docentes. Los propósitos morales vendrían asociados con la idea de **activar y estimular** en los docentes las características de **«autenticidad»** y «**motivación interior**» hacia la mejora y el cambio.

Este tipo de motivación interior se produce cuando los profesores se esfuerzan en hacer, no lo que la organización recompensa ni lo que ellos mismos encuentran intrínsecamente o personalmente satisfactorio, sino lo que es bueno e importante para los alumnos en un contexto particular y con unas circunstancias concretas. Esta motivación es esencialmente moral y significa una lucha por lo que es necesario para la mejora del aprendizaje.

Todo esto, como imagináis, requiere de un trabajo por vuestra parte, digamos menos «espectacular», menos en plan de yo te digo lo que tienes que hacer y más en una línea de provocar, disponer y trabajar estrechamente con ellos, en la cotidianeidad, tratando de llegar a comprender y compartir la realidad experimentada por ellos.

1.3. El aprendizaje adulto

El ser humano piensa, siente y actúa. Estos tres niveles (campo cognitivo, afectivo y de acción) son interactivos, lo cual significa que lo que pensamos está influenciado por lo que sentimos y a la vez por lo que hacemos. La existencia humana se experimenta a estos tres niveles de forma simultánea sin poderse disociar unos de otros, siendo unos más fáciles de identificar que otros. Es preciso considerar que el aprendizaje también se experimenta a estos tres niveles (cognitivo, afectivo y de actuación) de forma simultánea, por tanto, los procesos de aprendizaje deben ser sensibles a estos tres niveles y promover actividades y experiencias que abarquen los campos cognitivo, afectivo y de actuación.

El desarrollo y la mejora está asociado directamente con el cambio que se produce en los individuos a través del aprendizaje. Por tanto, para conseguir un cambio organizacional es necesario comprender los procesos de aprendizaje individual, un aprendizaje que no se reduce a la adquisición de conocimientos y habilidades, sino que avanza hasta modificar sistemas de creencias y valores individuales.

El proceso de aprendizaje del profesor hay que contemplarlo desde la perspectiva del aprendizaje adulto. **Conocer cómo los profesores aprenden** y cómo se facilita el aprendizaje del profesor para que su desarrollo profesional continúe a lo largo del tiempo. Podríamos establecer una diferenciación entre profesores que poseen un estímulo interno por aprender, los cuales prefieren aprender por sí mismos, y profesores que prefieren aprender a partir de orientaciones y directrices externas proporcionadas por un supervisor o asesor.

Aunque los adultos aprendan (conocimientos, destrezas, actitudes, disposiciones) en situaciones formales y adoptando distintos estilos, parece que es a través del **aprendizaje autónomo como el aprendizaje adulto es más significativo**. Pero al hacer referencia al aprendizaje autónomo, esto parece implicar una propuesta de aprendizaje individual que lleva al profesor a aislarse cuando aprende. Ahora bien, este tipo de aprendizaje no es un proceso aislado, sino que a menudo demanda colaboración y apoyo entre los que aprenden, intercambio de información y de recursos. Es cierto que son los contextos informales los espacios comúnmente utilizados por el profesorado para aprender. Por ejemplo, cuesta trabajo pensar que el seno de la Comisión de Docencia de un Departamento se aborden cuestiones específicas sobre estos temas. Las amistades y afinidades, los despachos y salas de trabajo y las conversaciones entre profesores tomando café aparecen como escenarios “naturales” de intercambio y formación.

Los procesos de aprendizaje deben entenderse como procesos de resolución de problemas. La resolución de problemas requiere que los individuos se impliquen en el proceso de experimentación necesario para alcanzar la solución con un cierto grado de responsabilidad. Esto lleva asociado considerar al sujeto que aprende un individuo implicado de forma activa en la búsqueda de la solución a cuestiones que requieren una aplicación práctica para conseguir alcanzar unos resultados concretos.

La realidad de la docencia universitaria es tan rica y variada en experiencias que podemos encontrar por ejemplo, a profesores, en el primer año de contrato, que desde el primer día "tienen que buscarse la vida" para todo, o bien que tienen instrucciones concretas detalladas al máximo acerca de lo que tienen o no tiene que hacer, dejando bajo mínimos su cuota de responsabilidad en la toma de decisiones. Si esto le añadimos la necesidad de admitir la impronta personal en todo este proceso podremos encontrar variaciones y situaciones para todos los gustos.

Otra idea que nos parece importante señalar es la que hace referencia a la **dimensión evolutiva y en desarrollo del propio individuo, en el proceso de aprendizaje.** Es decir, la necesidad de conocer en qué momento se encuentran los profesores en su vida profesional. Los primeros años de docencia universitaria suelen ser inolvidables, por muchas circunstancias conocidas sobradamente por todos. Solemos estar cargados de clases, pero paradójicamente la cultura universitaria nos impulsa a ocuparnos de nosotros mismos, de publicar, de que las clases vale, pero la promoción profesional no queda vinculada a la docencia. Después de conseguir la plaza, el profesorado se estabiliza y comienzan a verse las cosas de manera diferente. En definitiva, nuestras trayectorias como profesionales van cambiando con el paso del tiempo.

El poseer una identidad personal y profesional bien desarrollada ha demostrado ser un elemento realmente importante para la vida profesional de los profesores. Así, para comprender la conducta profesional del profesor de una forma adecuada, se necesita realizar un análisis profundo de cómo se ven los profesores a sí mismos a lo largo de su carrera profesional. Analizar el camino por medio del cual el profesor desarrolla su identidad, el sentido de sí mismo como profesional con unas expectativas y exigencias particulares, no quiere decir que los coordinadores de formación tengáis que convertiros en una especie de «confesores» que conocen al detalle el comportamiento del profesorado. Pero es cierto que trabajar en estos aspectos proporciona una comprensión de las acciones y compromisos de los profesores en su trabajo, sobre todo para saber qué puede dar de sí, un profesor, hasta dónde podemos establecer límites y posibilidades para llevar a cabo proyectos, iniciativas o ideas.

En este sentido, podemos convenir en la necesidad de ser conscientes de los cambios que se producen en las formas de construir y dar sentido a la experiencias por parte del profesorado con idea de obtener una información imprescindible para explicar y comprender mejor sus necesidades, y las ofertas formativas adecuadas a dichas necesidades.

Por ejemplo, no es lo mismo trabajar con profesores principiantes sin experiencia docente o profesional que con grupos de profesores que disponen de mas experiencia y llevan más tiempo en la institución. Las necesidades en los primeros años se centran en la preparación de las clases, el control de la inseguridad, la poca implicación en los asuntos de gestión, o el elevado conformismo o aceptación de las normas y reglas imperantes en la cultura del departamento.

Pero no es sólo el tiempo de estancia en la institución la variable a considerar. Otros elementos determinan qué y cómo poder trabajar con el profesorado. Por ejemplo, el tipo de cultura profesional

existente en el departamento (ver guía III) o las diferencias en el modo de pensamiento del profesorado determinan la necesidad de disponer de una repertorio amplio de posibilidades para elaborar propuestas formativas y facilitar el trabajo como asesores externos.

Si la evidencia demuestra que los profesores expresan distintas habilidades, conocimiento, conductas y actitudes durante el desarrollo de su carrera, es necesario que tengáis en cuenta esta información para establecer estrategias formativas adecuadas a su nivel de desarrollo y a sus intereses y necesidades concretas.

Otra idea que nos gustaría destacar hace referencia a todo o que tienen que ver con **la motivación.**

La motivación del profesor es una herramienta muy importante para conseguir el desarrollo de las metas profesionales, y debido a esto es considerada de enorme relevancia para el desarrollo profesional del profesor. Variables como las que siguen deben ser consideradas por vosotros con objeto de facilitar y organizar las disposiciones adecuadas para su emergencia:

- *Ambiente favorable*: el cual es logrado a partir del establecimiento de unas relaciones positivas con los estudiantes y los compañeros, la presencia de un liderazgo efectivo, un clima de trabajo favorable, y una asignación de la docencia adecuada y coherente a su conocimiento y expectativas.
- *Trabajo significativo*: el profesor tiene un grado elevado de autonomía en la realización de su trabajo y considera que éste es significativo y necesario para la comunidad universitaria y la sociedad. El profesor gana de esta manera un sentido de eficacia personal en su actuación.
- *Grado de relación con el sistema de creencias personal*: que el profesor sienta la seguridad de que su sistema de creencias es compartido por los miembros del centro, es esencial para conseguir un alto nivel de motivación.
- *Grado de relación con las metas del profesor*: el nivel de motivación del profesores es más alto cuando las metas del profesor son compartidas por los demás profesores en un escenario de colaboración.
- *Tipo y frecuencia del «feedback»*: distintos estudios muestran que es más probable que se incremente el nivel de motivación cuando el profesor recibe un «feedback» adecuado de los administradores y supervisores.

1.3.1. Modalidades de aprendizaje

Esta es una pregunta sencilla en su formulación pero tremendamente compleja en su respuesta, dado que no existen recetas ni instrucciones válidas para todas las situaciones e implicados. No obstante queremos presentar algunas ideas a tener en cuenta a la hora de abordar, dentro de la formación del profesorado universitario, los aspectos vinculados a las modalidades de aprendizaje que pueden utilizar los profesores con idea de ir construyendo un conocimiento profesional útil para el ejercicio de la docencia.

Como sabemos, los profesores universitarios no disponen de un periodo de formación específica para el desempeño de su trabajo, no existe como tal esa formación, de manera que aquellos que obtienen un contrato en un Departamento, en la mayoría de las ocasiones carecen no sólo de experiencia docente sino

de la formación mínima requerida para una tarea de esta naturaleza. En consecuencia, los profesores deben desplegar un abanico variopinto de estrategias para hace frente al ejercicio de la docencia y poder afrontar con ciertas garantías su labor profesional.

Hemos incluido varias modalidades de cara a ofrecer una respuesta a la pregunta formulada anteriormente y que desarrollaremos a continuación. Con ellos tratamos de cubrir, si no en su totalidad, gran parte de las posibilidades que suelen considerar los profesores a la hora de ir dando forma a su manera de enseñar. Por otro lado, es evidente, la presencia de una línea evolutiva desde el punto de vista de la presencia o ausencia de estas modalidades en la realidad universitaria. Así, parece menos probable, como formas de aprender en el profesorado, la presencia de los subapartados c y d, y más común la adopción de los subapartados a y b, como modalidades de formación que con mayor asiduidad se presentan en la realidad universitaria.

Asimismo, hay que decir que las modalidades no son mutuamente exclusivas o superiores o inferiores una de otras. Más bien, representan diferentes aproximaciones a las necesidades del profesorado, delimitan diferentes momentos en la integración de la información para el profesor, en su consideración como individuo o como miembro de un grupo social. Además, en las actuales situaciones de aprendizaje, los individuos y grupos pueden y deben moverse entre las modalidades presentadas.

a) ***Aprendizaje en solitario***

En este caso, las actividades de aprendizaje se realizan por uno mismo. La lectura en solitario, solución de problemas, y experimentación individual, son aspectos integrantes de esta modalidad. De todas formas, el proceso puede involucrar a más de una persona, a través de contactos e interacciones. También hay que contar con el apoyo tecnológico disponible de cara a la autoformación.

Con todo ello, debemos señalar, que al igual que la siguiente modalidad, la propia configuración de las culturas docentes universitarias han propiciado sin más remedio para muchos profesores el tener como única alternativa esta modalidad. La cultura individualista en la enseñanza es una nota común en nuestros departamentos. Los profesores se las tiene que arreglar como pueden y la soledad es un rasgo que define con mucha frecuencia los procesos de aprendizaje de los profesores.

b) ***Aprendizaje de otros***

Este tipo de aprendizaje esta asociado con la idea de Formación = Curso. Quizás es la modalidad más utilizada Las Universidades a través de sus unidades organizativas correspondientes (Vice-rectorados o ICE), han insistido en la organización y planificación de cursos de formación. Todos conocemos la estructura de los cursos: una persona habla, el resto escucha y en algunos casos se producen interacciones entre los participantes a través de actividades. Sin ser la modalidad más deseable, desde nuestro punto de vista, hay que decir que los cursos de formación pueden fomentar la motivación e interés por ciertas áreas o temáticas, provocar procesos de reflexión sobre la práctica, proveer de información abundante y su integración en un conjunto coherente de ideas, etc.

c) ***Aprendizaje con otros***

Las actividades de aprendizaje en este subapartado implican un aprendizaje conjunto, a través de actividades compartidas de manera colegiada. El proceso se orienta hacia la persona de manera que los

objetivos y los resultados son individuales en su naturaleza, más que centrados en el grupo como tal. Es común en esta línea organizar sesiones de trabajo a través de Seminarios y Grupos, intercambios a través de la red, de manera que puedan satisfacerse los objetivos de los individuos.

d) ***Aprendizaje en colaboración***

Aquí las actividades y procesos se orientan hacia los grupos como entidades, es decir los objetivos y resultados toman como punto de referencia al grupo. Las actividades individuales participan de procesos que son fundamentalmente interactivos y colaborativos en su naturaleza. Mientras que el aprendizaje con otros hay un punto de referencia individual en su orientación, en el aprendizaje en colaboración el grupo de profesores implicados actúan para lograr, en este caso, metas de aprendizaje colectivas. Eso significa, como podemos imaginar, compartir algo más que un despacho, una asignatura, un área de conocimiento. La existencia de valores y objetivos comunes, en definitiva, de una cultura asentada y persistente con el tiempo, parece como un aspecto ineludible.

1.4. El conocimiento práctico y la conversación

1.4.1. El conocimiento práctico

Mantener la idea de que el conocimiento es obtenido mediante la observación sobre la experiencia, y que los procesos de enseñanza-aprendizaje se producen bajo condiciones de estabilidad, uniformidad y racionalidad es difícilmente sostenible desde el momento en que cualquier profesor —y no sólo el universitario—, comienza su actividad docente. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se comprenden mejor en tanto que son construcciones sociales. Esto quiere decir que existen múltiples variables que interactúan dando una forma determinada a la docencia. No es sólo un esquema reducido de (profesor-contenido-alumnos).

Por ejemplo, los profesores toman decisiones en situaciones donde no existe una respuesta «correcta», sino una respuesta creativa o una diversidad de respuestas. Así de complicada (y así de interesante) en la situación de enseñanza. Es esta posibilidad de ampliar el abanico de respuestas posibles para dar cuenta de una realidad compleja, incierta y cambiante lo que favorece la generación y aprendizaje de nuevas ideas y la capacidad de incorporarlas a los sistemas de ideas establecidos.

Por eso, una de las críticas más comunes realizadas como consecuencia de la pretensión de introducir cambios y mejoras en la docencia, mediante decretos, fórmulas o estrategias del estilo «recetas de cocina» ha sido que este conocimiento no es coherente con la actuación de los docentes, es un conocimiento descontextualizado de la problemática y realidad diaria de las clases y, por lo tanto, no es un conocimiento útil y práctico para los docentes.

Como coordinadores de la formación es preciso que consideréis que el cambio y la mejora deben conectarse con lo ya existente y conocido, adaptarse a los contextos particulares de los profesores y generar, interés por iniciar la progresiva reconstrucción del conocimiento que sustenta la actividad de éstos.

Existe un conocimiento educativo generado por la investigación educativa que no debe ser olvidado, sino utilizado como recurso valioso para promover los cambios y reformas en la docencia. Los estudios existentes nos revelan que existen tres tipos de conocimiento que facilitan el llegar a ser un buen profesor/a:

En primer lugar existe el llamado ***conocimiento pedagógico*** que alude a la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos, los principios generales de enseñanza, estrategias didácticas, teorías del desarrollo adulto, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza.

En segundo lugar y fundamentalmente los profesores saben, conocen la materia que enseñan; o lo que es lo mismo, poseen abundantes conocimientos especializados de *su* disciplina. Es decir, poseen un ***conocimiento del contenido*** tanto de los marcos teóricos, tendencias y estructura interna de la disciplina —aspecto que goza de gran importancia puesto que van a delimitar el marco de referencia de lo que los docentes enseñan y desde la óptica que lo hacen— como también de los paradigmas de investigación asumidos por una comunidad de investigadores en un momento determinado.

Pero además los profesores enseñan a una audiencia determinada, en algún lugar también determinado lo que significa que los docentes han de adaptar la materia al contexto especifico de trabajo a las condiciones que cada situación requiere. En este sentido necesitan poseer un ***conocimiento del contexto***.

En el caso que nos ocupa, la Universidad como institución educativa, al igual que las otras instituciones correspondientes a los distintos niveles educativos, presenta unos rasgos que la hacen peculiar y compleja que parece interesante conocer a fin (Tanto la Guía I, a nivel general, como la Guía III, a nivel práctico, aportan datos y rasgos caracterizadores del funcionamiento de la institución universitaria que pueden complementar esta información). Citemos algunos de ellos sucintamente.

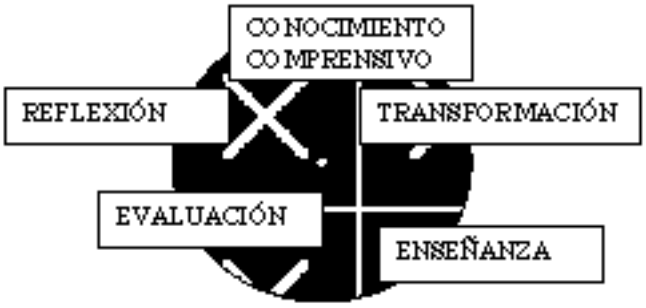
La **autonomía** es un rasgo que atraviesa toda la organización universitaria lo que se verifica en ámbitos muy diversos. Por supuesto, en la ordenación académica: estableciendo el plan docente, los grupos de estudiantes, elaborando o modificando los planes de estudio, proponiendo nuevas materias optativas, etc. Pero también se verifica en la gestión administrativa y en la gestión del personal. La **ambigüedad de metas**: Lo característico de la Universidad es el hecho de que la autonomía de sus unidades y el carácter funcional de su estructura presta legitimidad a prácticamente cualquier punto de vista, toma de posición, línea de actuación o de conducta, venga ésta de donde venga (siempre, por supuesto dentro del marco de su estructura). **Culturas balcanizadas**: Parece ya muy claro que una institución como la universitaria está atravesada de parte a parte por los intereses profesionales y corporativos de sus docentes, por las pugnas que se establecen entre campos de conocimientos y disciplinas más o menos afines. Por último, otro rasgo —pero no menos significativo— que presta a la estructura universitaria su carácter débilmente acoplado es la **alta participación.** De nuevo se trata de un rasgo útil y necesario en una institución como ésta y que le presta una identidad abierta —o que al menos quiere serlo—. Pero al mismo tiempo contribuye a un funcionamiento más desarticulado que cohesionado que queda bien dibujado con otra metáfora afortunada que se ha venido utilizando: como una “anarquía organizada”.

Además la autonomía, el débil acoplamiento de la estructura y su carácter eminentemente funcional desplazan de las universidades mucho **poder** hacia las unidades básicas: Los Departamentos. Las preguntas consecuentes serían: ¿qué hacen con este poder los Departamentos? ¿cómo lo gestionan y administran?, ¿qué configuración adoptan?

Finalmente y puesto que entendemos las instituciones como algo más que un conjunto de normativas que regulan la actividad humana a través de procedimientos técnicos, de la división del trabajo y de la distribución de responsabilidades para la consecución de objetivos y metas prefijadas, se ha de considerar el **entramado social** que nos explica lo que realmente acontece en el interior de la institución como sistema social complejo. Es decir, cuando nos referimos a realidades humanas las cosas tienen un aspecto objetivo y físico y además otro que es subjetivo y cultural que es cómo la gente las percibe y las vive.

Pero existe un aspecto en el merece la pena detenernos y es en aquello que se ha venido denominado ***conocimiento didáctico del contenido*** y que alude al proceso mediante el cual los profesores reelaboran el contenido de una materia para hacerlo llegar de una manera más lógica, ordenada, estructurada y comprensible a sus alumnos. Este tipo de conocimiento se construye a partir del conocimiento que el profesor posee del contenido así como de su conocimiento sobre aspectos pedagógicos en general y aquellos que se refieren al contexto y por supuesto en el que las huellas sobre su trayectoria personal y profesional también se van a dejar sentir.

Shulman (1987) ha propuesto un esquema que alude al proceso mediante el cual un contenido se transforma en materia enseñable:



Este autor plantea un ciclo de que comienza con una reflexión y elaboración de los objetivos, presunciones, propósitos, estructura del contenido relaciones entre la materia con otras disciplinas... Inmediatamente y casi en simultaneidad con el proceso anterior los profesores comienzan a transformar el contenido que van a desarrollar para hacerlo asequible a sus estudiantes; para ello subrayan los aspectos importantes, introducen ejemplos que conecten con la audiencia, seleccionan analogías, piensan en metáforas, establecen relaciones con situaciones próximas a los estudiantes ... La tercera fase hace referencia a la enseñanza y en este apartado se incluye lo relativo a la gestión de clase, presentación de la información trabajo en grupo... Muy vinculado a este proceso los profesores van analizando la situación y reflexionado sobre la misma de forma que se va produciendo un proceso de evaluación en el los profesores procesan si los alumnos van comprendiendo, si ellos se van explicando, en definitiva si se van alcanzando los objetivos propuestos al inicio de la sesión. Finalmente el profesor repasa todo el proceso durante en unos momentos de reflexión en los que el profesor revisa reconstruye y analiza críticamente su propia actuación en clase.

Pero el conocimiento teórico, verificable o explícito, es sólo una parte del conocimiento que el docente utiliza para llevar a cabo la enseñanza. En el contacto directo con la práctica de la enseñanza, el profesor

construye un conocimiento práctico que es personal y es útil para manejar la complejidad y singularidad del aula y resolver los problemas que se le presentan. Es un conjunto interrelacionado de conocimientos, valores y teorías implícitas sobre la enseñanza producidas a partir de un proceso de reflexión en la acción, siendo difícil de verbalizar y de hacer explícito. El conocimiento práctico es un conocimiento tácito, personal y difícil de formalizar, de comunicar y compartir con otros.

Por tanto, además de utilizar el conocimiento educativo formal para producir los cambios y mejoras, es necesario que trabajéis el conocimiento práctico de los docentes. Vuestro trabajo debe favorecer una sistemática y continua interacción entre los miembros del grupo para cuestionar tanto los conocimientos objetivos como los subjetivos. Las comunidades de aprendizaje profesional tienen en cuenta los valores, los significados particulares, el conocimiento y las experiencias de todos los miembros para la solución de sus problemas.

Al optar por la generación y construcción interna del conocimiento estamos destacando la importancia del *conocimiento práctico* de los profesores, este conocimiento pedagógico, didáctico y contextual que los profesores elaboran en su contacto diario con la docencia y que es el realmente útil para producir una enseñanza de calidad. Expresiones como «ayer me pasó»...; «es que yo pienso que»...; «el otro día en clase...»; «yo suelo hacer...»; «a mi me va muy bien...», etc, sirven para sacar a flote ese conocimiento práctico del profesor.

Es por esto por lo que sin olvidar el conocimiento educativo externo, debemos trabajar fundamentalmente el conocimiento práctico del profesor. Existirá un proceso de información externo sobre temáticas como metodología universitaria, evaluación de los alumnos, planificación, comunicación en clase, etc., pero la atención debe centrarse en el desarrollo de procesos de reflexión e investigación sobre el conocimiento práctico para la resolución de los problemas docentes y para la búsqueda de posibles mejoras. Trabajar en este sentido, nos llevará tarde o temprano a valorar la importancia educativa de la conversación entre el profesorado y entre éstos y vosotros, los asesores, como estrategia para la formación y el desarrollo profesional, para el análisis y la mejora de la práctica docente.

1.4.2. La conversación natural

Últimamente la investigación sobre el desarrollo profesional ha destacado el papel de la conversación que se produce entre los profesores, como estrategia reflexiva para la mejora profesional, que debe ser analizada y tenida en cuenta como instrumento de gran valor para producir el cambio en la estructura de conocimiento del profesor, pues permite una confrontación y reconstrucción del significado. En la conversación espontánea, los participantes construyen sobre las ideas de los otros, y se provocan así discusiones desde perspectivas que provienen de distintos contextos.

Mucha gente que trabaja en contextos distintos al universitario suelen señalar como uno de los rasgos de trabajo del profesor de universidad el que emplean un tiempo considerable en hablar, en reunirse. Otra cosa es el uso que le demos al diálogo. En este sentido, la conversación o la charla, puede implicar una relación de poder si las discusiones se mantienen dentro de una jerarquía de autoridad. Pero estas relaciones jerárquicas no propician el desarrollo de un intercambio y conversación adecuada. Una institución como la universitaria no parece que se preste mucho al cultivo de conversaciones basadas en la reciprocidad.

Los asesores tenéis un papel que jugar en la creación de contextos y espacios para la conversación entre los profesores como estrategia formativa adecuada para la mejora de la docencia y el desarrollo profesional. Pero, ¿una conversación, de qué tipo?:

Por ejemplo, las conversaciones que mantenemos con uno mismo y con otros individuos. Es considerada una forma de improvisación verbal, donde los participantes son los creadores, son los artífices en busca de significado y coherencia a la realidad que viven a diario como docente, como miembros de un departamento, etc.

Otro ejemplo, lo tenemos en una conversación que tiene como centro los procesos de investigación que implican una reunión de información, una interpretación de la información, un cuestionamiento y desafío de suposiciones básicas y asumidas desde siempre, una construcción de significado y el planteamiento de nuevas propuestas de acción.

También se da un tipo de conversación que perdura en el tiempo y que son necesarias para sostener el grupo. Estas conversaciones que son informales también son muy importantes. Son muchos y diversos los espacios y contextos disponibles para su desarrollo: los propios despachos, la finalización de las clases, preparación de los exámenes, el tiempo de ir a tomar un café, la preparación de las reuniones previstas, el compartir el camino de vuelta a casa en el coche, o el desplazamiento a un congreso se convierten en momentos para la conversación, para hablar de los otros pero también para conocernos mejor nosotros mismos.

Queremos destacar la importancia de «educar» a los profesores juntos, como aprendices, conversadores y colaboradores como un elemento esencial para mejorar la enseñanza, y como estrategia para llevar a cabo el cambio y la mejora educativa.

A través de la charla entre los profesores se construye y reconstruye el conocimiento como un proceso público. En la conversación espontánea, los participantes construyen sobre las ideas de los otros. La conversación pues, se plantea como un camino para evitar tensiones, además de propiciar el desarrollo de unas relaciones no jerárquicas. A partir de la conversación se puede conseguir un consenso entre metas diferentes y un balance para la participación de los distintos enfoques individuales, colaborando alrededor de un mismo tema. Esto es un proceso largo y costoso. Pero también estamos insistiendo en un proceso fácil y sencillo, en el sentido de que se trata de **“hablar”** y compartir con los compañeros lo que hacemos como docentes.

Estas consideraciones que venimos realizando, como podemos imaginar, representan un esfuerzo enorme en el contexto de una cultura como es la universitaria, caracterizada por unas determinadas relaciones de poder, no precisamente coincidentes con las afirmaciones aquí expuestas.

Como asesores debéis proporcionar oportunidades para que los profesores reflexionen colectivamente, interactúen con los otros, compartan, aprendan, desarrollen su trabajo, como elemento esencial para realizar un cambio significativo, aunque algunas veces el trabajo en colaboración puede llegar a ser ineficaz, dado que trabajar con compañeros lleva implícito serios conflictos que algunas veces son difíciles de resolver.

Todas estas consideraciones que venimos realizando tienen su plasmación en el modelo de formación que a continuación pasamos a exponer.

1.5. Modelo de formación del profesorado universitario que sustenta nuestro proyecto

Los programas de formación del profesorado universitario basados en la asistencia a cursos de formación no implican un cambio real en la docencia universitaria, en todo caso pueden tener un cierto nivel de impacto a nivel teórico pero escasamente suelen tener proyección sobre la acción práctica de los profesores. Para que los cambios en el conocimiento y en la práctica de los docentes universitarios se produzcan, el desarrollo profesional:

1) Debe ser dirigido desde dentro de ellos mismos, en lugar de ser dirigidos por otros

En este sentido, el profesorado asume un papel protagonista y fundamental en el desarrollo y también en la gestión de su formación evitando, de este modo, las dependencias externas y los puntos intermedios, y por otra parte, reconociendo la potencialidad de las propias capacidades lo que favorece un sentimiento de apropiación y responsabilidad en los profesores.

2) Debe estar basado en la resolución de sus propios problemas

El cambio tiene más probabilidad de éxito cuando se aborda a partir de las situaciones y preocupaciones de los protagonistas. Los ejemplos y experiencias procedentes de otros contextos y escenarios deben servir tan sólo como meros indicadores. Si la preocupación se centra en «lo que a mi o a nosotros nos pasa», en estos momentos, bajo estas circunstancias, lo que estamos haciendo es ajustar el proceso a la realidad. Esto significa que debemos establecer una permanente «conexión a tierra», llevar las discusiones al terreno de lo cotidiano y utilizar la ya de por sí compleja realidad de cada situación como referente básico.

3) Debe ser producido por medio de procesos reflexivos sobre su práctica, que les permitan reconocer y valorar las relaciones entre la teoría y la práctica

La generación de procesos de análisis y reflexión sobre «mi» práctica profesional aparece como el mecanismo que dinamiza el modelo de formación y que puede facilitar la introducción de cambios. Aunque podamos justificar que estamos mal de tiempo, se trata de detenerse y «pararse a pensar», de buscar momentos para dejar sobre la mesa lo realizado y echarle un vistazo. Así podemos apreciar las conexiones, pero también las divergencias entre lo que digo y lo que hago, entre la teoría y la práctica.

Así pues, apostamos por un modelo de formación que posibilite:

- información válida sobre las metas y las relaciones entre personas
- libertad de elección informada en la toma de decisiones
- compromiso con las elecciones hechas
- evaluación de las mismas

- estímulo a la exposición de posiciones personales e invitación a una confrontación de posturas diversas
- apertura y examen de la validez de las inferencias, de las ideas y acciones de los colegas
- colaboración con los otros
- compartir el poder en la resolución de problemas comunes

El modelo de formación del profesorado universitario que dirige el cambio y la mejora de la docencia universitaria, pretende:

Implicar a los docentes universitarios en procesos de reflexión/indagación sobre los aspectos pedagógicos y didácticos de su tarea.

Promover propuestas de cambio colectivas: grupales, departamentales, a nivel de facultad, etc...

Pretendemos así introducir a los docentes en un proceso de reflexión sobre la construcción y generación de su conocimiento práctico, reflexión que recoge la posibilidad de dirigir la atención sobre los aspectos didácticos, curriculares, contextuales, pedagógicos, críticos, etc., según las necesidades e intereses. La reflexión sobre la construcción y reconstrucción del conocimiento práctico de los docentes universitarios debe dirigirse hacia un cambio y mejora colectiva y departamental, a nivel de facultad, interfacultativa, a nivel de grupos que comparten un interés común, etc., que les permita una resolución de problemas docentes.

Por tanto, hay que hacer una referencia especial a la importancia que este modelo de formación del profesorado da al trabajo en colaboración, y no de forma exclusiva al trabajo en colaboración dentro de los grupos de investigación, sino al trabajo en colaboración dentro de los departamentos, como entidad básica de organización docente de la universidad. Estamos hablando sencillamente de «hacer cosas juntos», esta vez referidas a los asuntos vinculados con la docencia. Cuando los profesores comprueben las «ganancias» que este modo de trabajo les proporciona, algunos incluso, podrán argumentar que de este modo dispondrían de más tiempo para la investigación!. Pues mejor.

Intentamos promover, mediante la generación de una cultura de indagación y de reflexión dentro de los departamentos universitarios, una discusión crítica sobre los aspectos pedagógico y didácticos que se producen en el desarrollo de la docencia. Esta discusión sobre aspectos pedagógicos y didácticos va dirigida a generar propuestas de cambio colectivas, y no exclusivamente individuales. Se pretende construir una respuesta para la mejora, del conjunto de miembros de un departamento, y no sólo de algunos profesores/as o grupos de profesores/as.

Para aclarar el modelo de formación del profesorado que dirige la mejora de la docencia universitaria partimos de una serie de supuestos básicos de formación que llevan a plantearnos una serie de dilemas de formación.

1.5.1. Facilitación e intervención del modelo formativo

El modelo de formación que proponemos se apoya en una postura de facilitación de los procesos de cambio y mejora sin imponer una forma de actuación particular, pues pretende ser sensible a cada contexto.

Pero interviene en la medida en que crea un ambiente de innovación motivado mediante distintos estímulos, como es el desarrollo de un proceso de información paralelo sobre temas de interés para la docencia universitaria.

1.5.2. Procesos de formación internos y externos

Nuestra propuesta se dirige a la promoción de procesos de formación internos, pues consideramos que la generación y construcción interna de conocimiento es realmente valiosa al permitir dar una interpretación y un significado personal a los procesos de mejora. Esto supone un reconocimiento explícito del papel del individuo, de la dimensión individual en el proceso de cambio. Son los individuos los que realizan el cambio. Pero no olvidamos que los procesos de formación externos también tienen sus ventajas y puede ser utilizados como estímulo para la generación de propuestas de cambio y mejora.

Proponemos así una actuación coordinada entre procesos internos y externos de formación, pues aunque en el proyecto de formación se promueve fundamentalmente la generación interna de conocimiento para la resolución de los problemas, este proceso de formación interno progresa de forma paralela a un proceso de información externo que crea un ambiente propicio para la innovación y genera la discusión y la búsqueda de soluciones más actualizadas.

1.5.3. Construcción individual y colectiva del conocimiento

Partimos de la base de que la construcción del conocimiento práctico (pedagógico, didáctico, curricular, contextual, etc.) se hace de una forma individual en un proceso de reflexión «en» y «sobre» la acción. Pero estos planteamientos no significan que se reste importancia a la construcción colectiva del conocimiento para la resolución de los problemas docentes, problemas que no sólo repercuten y son preocupación de cada profesor o profesora de forma individual sino que repercuten en todo el grupo de profesores y profesoras de un departamento, una facultad, etc.

Por tanto, no interesa tanto la construcción individual del conocimiento, sino producir una interpretación y construcción colectiva del conocimiento, pues la reflexión individual es valiosa pero es más rica la que produce un conocimiento contextual y colectivo. Sin perder la autonomía, el profesor se ve de esta manera como parte de un colectivo implicado en la mejora de su práctica profesional. Sin mermar las identidades individuales, la dimensión social y colectiva de los procesos de formación le otorga una enorme potencialidad.

1.5.4. Obligatoriedad o voluntariedad

El proyecto se apoya en la idea de que la implicación de los profesores en los procesos de desarrollo profesional debe realizarse de una forma voluntaria y nunca de una forma obligatoria, promoviendo el desarrollo de una motivación intrínseca hacia los procesos de formación, una motivación en donde priman los valores profesionales y no los intereses exclusivamente personales.

Por tanto, el proyecto plantea en todo momento un proceso de formación voluntario. Nunca debe ser obligatorio, porque entonces sería una propuesta de formación rígida, aunque los procesos de formación de los profesores principiantes se planteen con un carácter obligatorio.

1.5.5. Rigidez o flexibilidad de la propuesta formativa

El proyecto se construye de una forma flexible considerando la posibilidad de promover procesos de formación distintos y únicos (no generalizables y estandarizados). Las propuestas de formación se harán en función de las necesidades de los grupos o departamentos universitarios, por tanto, la utilización de las distintas estrategias de formación dependerá de los intereses y problemáticas particulares de los grupos.

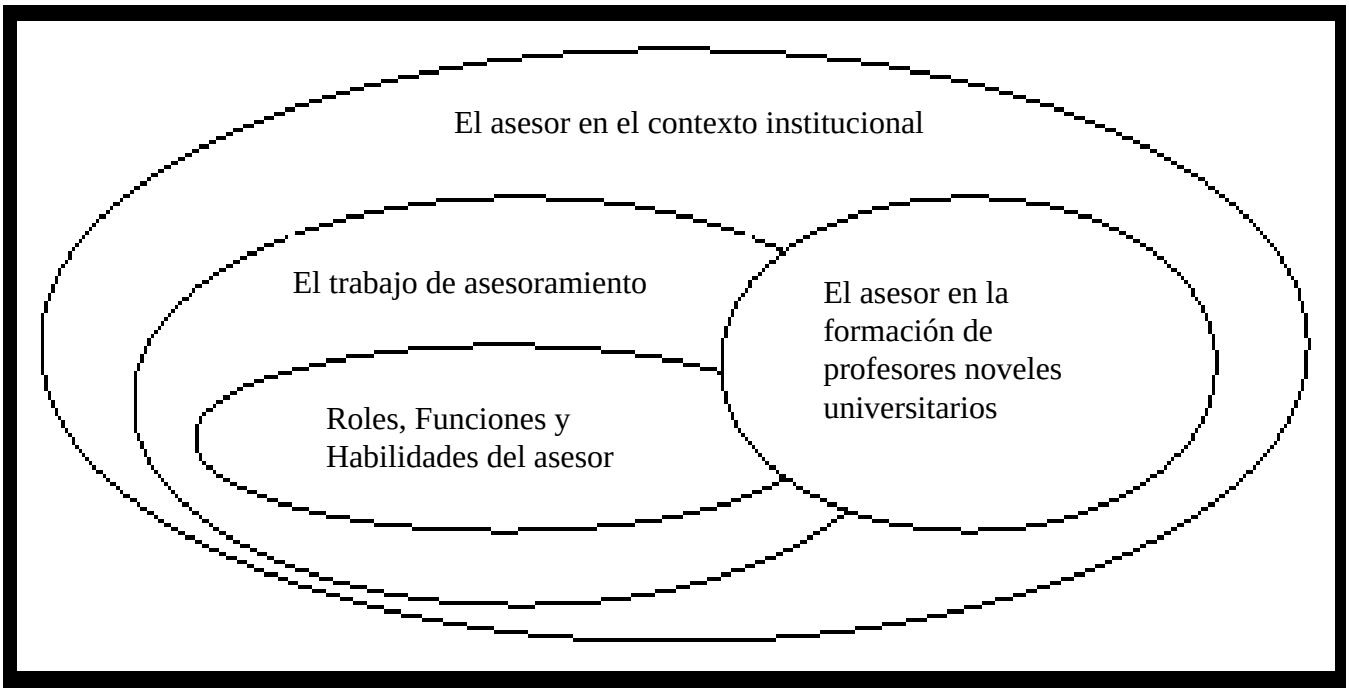
1.5.6.Diferenciación entre necesidades formativas de profesores/as experimentados o sin experiencia docente

El proyecto de formación del profesorado universitario presta una especial atención a las necesidades e intereses formativos de los profesores principiantes. Por tanto, elabora una propuesta formativa que corre paralela al proyecto de formación del profesorado universitario, pero que mantiene unas características particulares para atender a la problemática que viven los que se inician en la docencia universitaria.

Para generar procesos de reflexión e indagación en los docentes universitarios se debe trabajar un conocimiento profesional básico sobre desarrollo profesional, innovación y mejora. La «Guía para la Mejora de la Calidad de la Docencia Universitaria» necesita ser explicada con detenimiento para que los docentes universitarios adquieran una comprensión de los conceptos básicos que aparecen en ella y puedan implicarse en los procesos de reflexión e indagación que ésta exige.

2

ASESORAMIENTO


El asesor en el contexto institucional
El trabajo de asesoramiento
El asesor en la formación de profesores noveles universitarios
Roles, Funciones y Habilidades del asesor

2.1. Concepto y alcance actual del asesoramiento

Otros campos de las ciencias sociales como La teoría de la organización y la psicología social se han venido ocupando desde hace un par de décadas de proponer modelos de desarrollo organizativo o de intervención psico-social, y de precisar las características, formación y estrategias de trabajo de aquellas personas que realizan tareas de apoyo y orientación en estas áreas y que se han denominado «consultores» o «investigadores sociales prácticos».

En educación, la aparición dela función de asesoramiento es mas 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 una profunda preocupación en la vida universitaria por temas que hasta ahora había sido ignorados. Nos referimos al fuerte incremento que está sufriendo la preocupación por aspectos relativos a aumento de la calidad docente y como consecuencia a la preocupación por temas relativos a la formación y el desarrollo del profesorado. Es decir, se esta empezando a considerar que además de las tareas de investigación y gestión, que todo profesor universitario ha de desarrollar -y que hasta el momentos han sido las que han gozado de mayor importancia y dedicación por lo tanto-, existe otra, la docencia, que paradójicamente ha permanecido relegada o al menos sin obtener la dedicación y el reconocimiento que consustancialmente comporta. Y hablar de problemas docentes, de necesidades formativas, de programas de formación para profesores universitarios, de estrategias didácticas acordes a los contenidos abordados, etc..., nos conduce inevitablemente a hablar de asesoramiento como un recurso mas en esta labor de mejora de la calidad docente.

Esta reflexión nos lleva a considerar que aún estamos construyendo el modelo de asesoramiento universitario y que las experiencias en este sentido, comienzan a surgir en este nivel educativo. No obstante, contamos con las aportaciones de otros niveles educativos de las cuales podemos extraer inferencias y establecer conclusiones que puedan orientarnos en la elaboración de modelos de asesoramiento en este nivel universitario. Obviamente hay que entender que las instituciones no universitarias poseen características peculiares y muy diferentes a las universitarias. Sin embargo, no nos olvidemos que nos referimos en todo momento a una misma actividad, la formación, a la ardua tarea de enseñar algo en un contexto determinado.

Podríamos decir que en general desde las coordenadas de la teoría actual del cambio educativo, que trabaja sobre la hipótesis de las instituciones como unidades de cambio y el desarrollo de sus profesores, se ha ido perfilando la figura del asesor, así como sus funciones y estrategias sobre el soporte de las premisas siguientes:

a) El asesoramiento se concibe como una función amplia de liderazgo pedagógico, como un proceso de dinamización, implicación, participación y colegialidad.

b) Los asesores trabajan ***con*** las instituciones y no intervienen sobre ellas.

c) Los asesores además de poseer especialización en determinados contenidos, métodos, técnicas y procedimientos, habrán de disponer de habilidades que le permitan cumplir funciones de animación de instituciones y sujetos

En este sentido, la figura del asesor y el proceso de asesoramiento pueden ser considerados como procesos de mediación dialéctica entre teoría y práctica, como actividad que contribuya a hacer reflexiva e indagadora la práctica educativa. Es decir, hablamos de personas que posean ciertas capacidades y cualidades personales (reconocimiento de los colegas, empatía, facilidad para la comunicación, capacidad para implicar a los demás en diferentes actividades, dominio de conocimientos teóricos...) y que además sean capaces de trabajar con equipos de compañeros propiciando la reflexión sobre el trabajo que realizan, sobre las preocupaciones que el día a día les proporciona, sobre las inquietudes que afloran, sobre las diferentes posibilidades de actuación, en definitiva en pensar que hacen y por qué, para en consecuencia poder extraer conclusiones y delimitar nuevas posibilidades de actuación.

Si hacemos un poco de historia podemos observar cómo tanto la definición de asesoramiento como el rol de los asesores han cambiado significativamente desde su comienzos hasta la fecha. Al principio el asesor se concebía como un experto en contenidos. Posteriormente, y se empieza a entender al asesor como alguien que ayuda y facilita un determinado proceso. Esta será el origen de la concepción actual del asesoramiento sobre la que nosotros nos vamos a apoyar y que se entiende como un proceso de colaboración,: *«una interacción en dos sentidos, un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. El asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos con objeto de resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio»*. Lippit y Lippit (1986: 1.

Es como un trabajo y resolución en común de problemas entre compañeros, como se viene entendiendo el concepto asesoramiento: tanto asesor como asesorado se involucran en una relación confidencial y colaborativa y la tarea del asesor va a ser la de:

- ❒ ofrecer un punto de vista objetivo
- ❒ ayudar a incrementar destrezas de resolución de problemas
- ❒ ayudar a incrementar la libertad de elección de acción del profesor asesorado
- ❒ apoyar al asesorado en las decisiones e incrementar la conciencia de la existencia de recursos válidos para tratar los problemas persistentes.

Si entendemos el asesoramiento, pues, como una consulta entre colegas, como un proceso de facilitación de relaciones críticas y reflexivas entre los profesores sobre el conocimiento y la práctica docente, podemos caracterizarlo con las siguientes notas distintivas:

a) Es un proceso de ayuda y apoyo que involucra en un proceso de comunicación a las personas implicadas.

b) Es un proceso orientado hacia el cambio y la mejora. Se pretende la mejora de una situación procurando que los sujetos involucrados en la misma adquieran seguridad y autonomía de actuación.

c) Es un proceso que requiere un compromiso compartido de responsabilidad por parte de los asesorados y del asesor y además, pericia o habilidad como tal por parte de éste.

d) Es un proceso que precisa de una relación de cordialidad, apertura, colegialidad en la que no exista una relación administrativa de superior/subordinado entre el asesor y los profesores, sino una actitud predominante de generar un conocimiento compartido en torno a la innovación que se quiera llevar a cabo o práctica que se quiera revisar.

Esta caracterización nos conduce a considerar algunas implicaciones importantes. Por una parte, que el asesoramiento es un proceso que debe favorecer la **reflexión crítica sobre la práctica** del profesor, como premisa de la mejora de la calidad profesional. En segundo lugar**, la confianza y la apertura** que necesita desarrollar el profesor asesorado se sustenta en la percepción de credibilidad del asesor o agente de apoyo. Esta noción de credibilidad se relaciona directamente con **el prestigio, la consideración, el tipo de liderazgo, la influencia y el sistema de comunicación** que el asesor desarrolla.

El objetivo último del trabajo de los asesores estriba en crear equipos de trabajo, equipos docentes, capaces de reflexionar de una forma sistemática y regular sobre lo que hacen y el porque de esas actuaciones, explorando y analizando las necesidades y las problemáticas con las que se van encontrando en el trabajo diario con el propósito de ir ofreciendo alternativas y posibles soluciones a las mismas.

2.2. Asesoramiento interno/asesoramiento externo

Cualquier equipo de profesores universitarios que desee poner en marcha un proceso de innovación educativa, o de investigación, de desarrollo curricular o de formación por citar algunos ejemplos, es evidente que posee la capacidad para hacerlo. Sin embargo, y tal como nos viene demostrando la experiencia, estos procesos se desarrollan mejor si cuentan con la presencia de personas que colaboran en el diseño, desarrollo y evaluación de los mismos. Y no nos referimos a cualquier persona sino a aquellas que hemos definido como asesores o -como les vamos a llamar a partir de ahora- *coordinadores de formación*, en tanto que estos coordinadores -debido a sus características personales, profesionales y formativas- pueden proporcionan los nexos de unión entre la teoría y la práctica.

Como dijimos en la introducción de esta Guía II la figura del coordinador de formación la podemos encontrar actuando en distintos ámbitos o niveles de mejora. Así podemos distinguir entre aquellos coordinadores de formación de área, y departamento de aquellos otros que trabajen en el ámbito Centro, Interdepartamental o en la Universidad en general.

Los primeros —coordinadores de formación de área o departamento conocen muy bien el territorio que pisan, las claves que han de utilizar para desenvolverse, las creencias del grupo, los valores que se asumen, las historias que lo caracterizan, las costumbres y normas existentes. A estos coordinadores de formación vamos a denominarlos **internos** en la medida que forman parte tanto de la estructura como de la trama social del grupo con el que van a trabajar. Sus tareas relacionadas con la mejora educativa se pueden centrar en:

- ❒ **organizar y conducir procesos de revisión conjunta de la práctica educativa**
- ❒ **supervisar y orientar el trabajo de otros compañeros**
- ❒ **tomar parte en la formación de otros profesores**
- ❒ **conducir y apoyar el trabajo en equipo (diseño de programas, establecimiento de sistemas de evaluación, propuesta de utilización de diferentes medios y estrategias didácticas...)**
- ❒ **tomar parte en actividades de evaluación**
- ❒ **facilitar recursos**

Y vamos a denominar **coordinadores externos de formación** a todas aquellas personas que igualmente se impliquen en tareas de apoyo y orientación de profesores universitarios pero cuya vinculación con el grupo de trabajo sea mas distante en el sentido de que no pertenecen a dicho grupo de referencia. Por ejemplo en este grupo incluiríamos a los coordinadores de formación de centro, interdepartamentales y a aquellos cuya tarea se desarrolle a un nivel mas amplio, el de la Universidad en general. Es decir, personas entendidas de la cultura universitaria pero menos de la departamental, coordinadores que pueden desconocer o conocer peor como se trabaja en cada area disciplinar y que pueden ignorar las dinámicas específicas wue se desarrolla en cada grupo, pero que poseen una perspectiva desde la distancia que les faculta para desarrollar igualmente una labor de apoyo y ayuda. Sus tareas pueden consistir en promover experiencias, diseñar, diagnosticar, planificar, proporcionar estrategias, recursos, en definitiva, en **gestionar procesos de cambio**.

Los coordinadores internos de formación se encuentran más *pegados* a los procesos, los externos más alejados, pero insistimos que ambos son necesarios para desarrollar las posibles tareas encomendadas**.** Esto no significa —como ya hemos comentado— que el proceso de mejora no pueda tener lugar en ausencia del apoyo o asesoramiento facilitado tanto por los coordinadores internos como por los externos. Pero sí es previsible que el éxito, la proporción y la eficacia de los cambios se vean incrementados como consecuencia de la disponibilidad de ayuda.

Esta ayuda —tanto si es externa como si es interna— puede canalizarse desde dos perspectivas, modalidades o estilos diferentes de asesoramiento.

En primer lugar podríamos hablar del modelo de asesoramiento de corte técnico, que incluye modelos de intervención poco contextualizados y más bien clínicos o *psico-estadísticos*. El asesor o coordinador de formación suele adoptar un papel de especialista, como profesional que ofrece soluciones o resuelve problemas concretos, localiza y facilita el acceso a recursos, dirige, diseña y evalúa experiencias de aprendizaje. Su labor está presidida por rasgos de imparcialidad, objetividad y diferenciación personal y su relación con los asesorados es puntual o a corto plazo. Es decir, se consideran especialistas y expertos que van a atajar y a solucionar los problemas.

Un segundo modelo de asesoramiento es de corte más fenomenológico, reflexivo y deliberativo. El coordinador de formación que se sitúa dentro de este modelo adopta un rol mas genérico y menos especializado, y aparece como un profesional que pone énfasis en ayudar al *cliente* a percibir, comprender y actuar sobre los acontecimientos que tienen lugar en su ambiente de trabajo a fin de mejorar la situación. Es un modelo en el que se trabaja conjuntamente sobre un problema o una situación y cada participante aporta algún ingrediente incluido el coordinador. En este caso el coordinador vendría a ser un *facilitador*, un *mentor,* alguien que dinamiza y coordina el proceso, como la persona que guía, orienta, ayuda a buscar soluciones y a agilizar los procesos de cambio y mejora educativa .

En definitiva, desde este segundo enfoque, el coordinador de formación trabaja *con* los profesores y no *sobre* ellos, respetándolos como profesionales y acomodándose a sus demandas e iniciativas. Por el contrario un coordinador de formación que se posicione en un rol de experto y especialista tenderá a ser más intervencionista, y menos colaborativo.

Nuestra apuesta **se dirige hacia el modelo de asesoramiento basado en el trabajo conjunto entre coordinadores de formación y profesores en base a las necesidades e intereses que los grupos de trabajo demanden, ya que nos parece más congruente con la particular naturaleza organizativa de las instituciones educativas universitarias.** El asesoramiento en educación tiene sentido como proceso que ayuda a llevar a cabo innovaciones educativas en los centros, sin perder de vista que la innovación está asociada a una idea de cambio como un proceso que parte de la experiencia y las necesidades de los profesores y no desde las intenciones de los asesores.

2.2.1. Algunos presupuestos básicos sobre el Asesoramiento en Educación

Como hemos comentado los asesores o coordinadores pedagógicos pueden desempeñar su labor en sistemas a los que en principio son ajenos tratando de hacer o decir algo pertinente. Tanto si pertenece al sistema como si no es así hay que considerar que

El asesor trabaja siempre con sistemas y dentro de sistemas

Aun cuando la demanda provenga de individuos, grupos o instituciones, siempre es posible remitirse a un sistema mayor en el cual el sistema demandante está inserto y que de algún modo explica su comportamiento e incluso la propia demanda o el problema que plantea. Esta idea implica varias premisas:

1. Se trata de **sistemas** en los que el elemento principal es el elemento humano, es decir, sujetos. Los sujetos son en sí mismos sistemas dinámicos o, lo que es lo mismo, complejos, con lo cual no podemos por menos que pensar que los sistemas que ellos forman son, a su vez, también complejos y dinámicos.
2. Decimos que son **dinámicos** porque están continuamente en movimiento. Ese movimiento es la resultante de un esfuerzo de adaptación a los cambios que continuamente se producen así como del esfuerzo por mantener cierta configuración, funciones o estructura interna que consideran vitales para su supervivencia. Si hablamos tanto de organizaciones como de individuos, podríamos decir que tratan de mantener parte de su carácter, de su esencia, de su identidad. Los sistemas responden

al desgaste al que están expuestos con esfuerzos adaptativos mediante los que poco a poco el sistema se modifica a sí mismo. Pero del mismo modo que esos cambios facilitan la adaptación del sistema, también pueden comprometer su supervivencia si son muy radicales o muy bruscos; así pues, la otra tendencia, la tendencia a la estabilidad sirve para trazar la medida precisa que los cambios adaptativos necesitan. A partir de las dos tendencias, al cambio y a la estabilidad, los sistemas configuran o alcanzan su particular equilibrio. Se trata de un equilibrio dinámico, al que denominamos *homeostasis*, que se romperá en el momento en que cambien las circunstancias en las que el sistema opera, planteando nuevas exigencias de cambios adaptativos.

3. Y decimos que son **complejos** porque lo característico, lo fundamental, no son los elementos que lo configuran, sino las relaciones que se establecen entre ellos. Y las relaciones se construyen "ad hoc", es decir, en función de las necesidades del sistema y son condicionadas y modificadas por múltiples factores de todo tipo: históricos, geográficos, políticos, culturales, tecnológicos, etc. En consecuencia, el conocimiento acerca de cómo se comporta un sistema dado en determinadas circunstancias no nos permite prever como se comportará otro con similar o idéntica estructura de elementos ante las mismas circunstancias. O como se comportará ese mismo sistema ante similares circunstancias en un contexto diferente. He ahí la complejidad.
4. Finalmente los sistemas a los cuales nos estamos refiriendo tienen un **comportamiento paradójico**, no responden a nuestra lógica ni a ninguna lógica universal: tienen su propia lógica.

Si el coordinador de formación **no pertenece al sistema con el que va a trabajar** habrá de considerar las dificultades y al mismo tiempo las ventajas. El sistema o alguno de sus miembros formula la demanda al asesor porque se juzga o juzga al sistema incapaz de realizar algo o de resolver un problema exclusivamente con los recursos propios. Entonces la capacidad de ayuda del asesor consiste precisamente en que (a) *ve las cosas de otra manera*, de una manera con la que pueden contrastar su visión los miembros de la institución o del grupo que formula la demanda y así tomar mejor conciencia de su situación y de las alternativas a ella y (b) tiene capacidad de gestión del proceso de cambio, es decir de ayudar al grupo a realizar la transición de un estado o situación dados a otro.

Pero el asesor se mueve en una permanente e irresoluble dualidad que lo acompañará durante todo el proceso: (a) apropiarse del sistema —convertirse en uno de ellos— y (b) mantener la distancia crítica, aquella que le capacita para ver los problemas de otro modo (cualitativamente distinto) al de los miembros del sistema. Este delicado equilibrio exige el principio metodológico de no tratar de imponer o forzar ningún esquema interpretativo en el esfuerzo que hace el asesor para comprender el sistema.

2.2.2. El coordinador de formación como analista institucional

Sobre la base de las premisas anteriores podemos establecer que el primer movimiento del asesor es doble —también lo podemos ver como un solo movimiento con dos caras o facetas—: (a) ha de comprender al sistema, a la institución y (b) ha de situarse —insertarse— en alguna posición dentro de la misma. Esta labor ha de ser desarrollada tanto por los coordinadores de formación que hemos denominado externos como por aquellos que son internos, aunque es evidente que la diferente posición institucional de cada uno de ellos comporta matices en esta tarea.

2.2.2.1. La comprensión de la institución

El término *institucional* se ha usado en el estudio de los establecimientos educativos para significar que éstos —como la vida misma— no sólo tienen un lado formal, explícito, reconocible (es decir, estrictamente organizativo) sino también un lado oscuro, implícito, oculto —a veces intencionalmente oculto o negado— no declarado, profundo, que cuesta reconocer pero —y aquí está lo interesante— que reúne lo verdaderamente importante, lo que está cargado de significado, lo influyente en la vida de la organización. Lo institucional es aquello de lo que no se habla pero que siempre se hace presente, lo que permite o impide llevar a cabo un proyecto, una reforma, un cambio, etc. Sacar a la luz lo oculto de las organizaciones es llegar verdaderamente a comprenderlas, porque precisamente el hecho de que esté oculto, protegido, nos indica su importancia.

Nuestro enfoque institucional implica una concepción múltiple sobre las organizaciones educativas universitarias:

Como un conjunto de normas sociales y esquemas de pensamiento (unos explícitos y otros, los más significativos, implícitos) **construidos socialmente** a lo largo de un proceso histórico y a partir de la interacción entre los miembros de la organización y de éstos con su contexto. Esta concepción implica dirigir el foco de atención sobre aspectos tales como la cultura, la historia institucional, la comunicación o la relación institución / contexto social.

Como una red de relaciones de poder en la que están implicados no sólo los que oficialmente lo detentan, sino todos los miembros e incluso algunos personajes que no son miembros de la institución pero que pertenecen a distintos sistemas de influencia que operan sobre ella. Esta concepción implica un análisis del poder como un sistema global, como una estructura paralela que opera más allá del sistema formal de autoridad, aunque interacciona con él.

Como sistemas en permanente transformación. Sólo una pequeña parte de esta dinámica transformadora es intencional; la mayor parte responde a requerimientos internos del propio sistema, que así desarrolla su particular y permanente búsqueda del equilibrio y de la adaptación a las cambiantes circunstancias del medio en que se desenvuelve. Esta concepción nos lleva a un análisis de las dinámicas de cambio y resistencia al cambio que operan dentro de los sistemas sociales, a la forma que esas dinámicas toman en cada institución en particular.

Cada uno de estos tres presupuestos está emparentando con conceptos que están presentes en nuestra reciente tradición de estudio e investigación, pero que al mismo tiempo requieren una nueva perspectiva, una nueva mirada sobre ellos. Se trata al menos de los conceptos de ***cultura, poder*** y ***cambio***. Desde nuestro punto de vista, estos tres conceptos enmarcan la acción del coordinador de formación recordándonos que (a) el asesor pertenece y trabaja en el marco de una o varias culturas institucionales o va a hacerlo circunstancialmente; (b) el mantener cierta configuración, funciones o estructura interna que consideran vitales para su supervivencia forma parte o entra a formar parte de una determinada estructura de poder; y (c) el coordinador de formación se encuentra inmerso o se incorpora a una dinámica institucional que ya está en marcha. Desarrollaremos estas premisas más adelante (2.2.3.) ya que antes hemos de completar el marco en el que se desarrolla el rol de analista institucional del coordinador de formación con una mirada sobre su inserción en la trama de relaciones del sistema.

2.2.2.2. La construcción de la relación

Como hemos ido viendo hasta aquí, el rol de analista institucional exige al asesor un ***conocimiento* y una *comprensión*** profunda de la propia institución, bien sea porque uno se encuentra dentro de la misma o bien porque se vaya a trabajar desde fuera de ella. Pero además de tener un profundo conocimiento del grupo de trabajo, área o departamento con el que se va a trabajar, el coordinación de formación ha de *construir su relación* con dicho grupo de profesores, es decir, ha de centrarse en el proceso mediante el cual se van a construir los vínculos que unirán al coordinador con el equipo docente.

Vamos a comentar algunas ideas que giran en torno a este tema de manera genérica y en consecuencia, ideas que van a servir tanto para los coordinadores de formación internos como para los externos. Las ideas expresadas hacen mas referencia a los coordinadores de formación externos, pero como un coordinador de formación interno ha de establecer su relación igualmente con el equipo docente con el que vaya a trabajar, puede hacer suyas las ideas referidas para los coordinadores de formación externos. El lector podrá ir discriminando y observar en que situación es pertinente aplicar unas ideas y en cuales otras dichas ideas se suponen —aunque pueden no hacerlo— establecidas.

En primer lugar, es importante tener en cuenta y ser cuidadosos en la construcción de la relación por dos razones fundamentalmente. En primer lugar, porque cada grupo, cada institución educativa tiene *vida propia*, es decir una manera particular de vivir y trabajar que la hace diferente. Tendremos que recurrir a variables relacionadas con la comunicación y socialización de los individuos y los grupos para encontrar una explicación de los aspectos que implícitamente están condicionando el desenvolvimiento de la vida organizativa en cada institución. Es decir son los procesos dinámicos de las organizaciones educativas los que nos ayudarán a entender lo que ocurre en el interior de las mismas.

Por otra parte, el proceso de asesoramiento además de ser un proceso técnico, es también y fundamentalmente un ***proceso social*** y, por lo tanto un proceso de comunicación. Y todo proceso de comunicación implica inevitablemente la **definición de la relación** entre los participantes. En toda comunicación, además de mensajes referentes al contenido, a la información, existen otros no verbales que atañen a la relación. El nivel de relación comunica siempre acerca del contenido, lo califica y por lo tanto se produce una comunicación acerca de la propia comunicación, lo que se ha convenido en llamar una *metacomunicación*. De este modo una comunicación cualquiera -"vamos al cine", por ejemplo— además del mensaje en sí cuya acción consiste en desplazarse a un lugar determinado para visionar una película, conlleva implícitamente una serie de mensajes relativos a la relación entre los interlocutores que, dependiendo del tono, el contexto o la mímica pueden expresar una orden, una súplica, una pretensión, etc.

Es el coordinador de la formación el primero en definir su relación con los componentes del equipo y también debe definir, de acuerdo con ellos, los contenidos de esa relación. Estos aspectos son imprescindibles para establecer una colaboración. El deber número uno del coordinador de formación será caracterizar de antemano su relación: definiéndose, especificando sus propios conocimientos y posibilidades, delimitando los ámbitos de intervención y declarando de modo explícito aquello que no sabe, no puede o no tiene la intención de hacer. Es decir, clarificando cuál puede ser al ámbito de su actuación, en qué contexto de trabajo, bajo qué condiciones, qué puede aportar en la colaboración, como entiende el trabajo o cuáles serán las responsabilidades mutuas.

Si no es el coordinador de formación el que define el tipo de colaboración y la relación que quiere establecer en el momento de iniciar el trabajo, cada persona con la que tenga que trabajar se habrá forjado su propia imagen, habrá definido por su parte la relación, esperando del coordinador participaciones que no podrá o no querrá aportar. Cada uno tiene sus ideas previas acerca de los que deben ser las funciones de un asesor, y son estas y no otras las que marcarán las expectativas y, por lo tanto, la relación.

Por lo tanto en un primer paso de este proceso de construcción de la relación, el coordinador de formación ha de **redefinir su rol** en los términos que crea que beneficiarán a su estrategia de actuación. En este sentido vamos ahora a señalar algunas pautas de actuación que podrán orientar y guiar los procesos de comunicación en las instituciones educativas. Es decir, queremos destacar algunas actitudes o pautas de funcionamiento que probablemente facilitarán los intercambios comunicativos entre los participantes. Señalaremos también aquellas otras que con bastante seguridad van a obstaculizar dichos intercambios. En definitiva estableceremos qué actuaciones podemos considerar más adecuadas y cuáles menos a la hora de establecer los procesos comunicativos que van a configurar la definición de la relación del asesor con los grupos de trabajo y que por consiguiente están caracterizando el proceso de asesoramiento como un proceso social.

Sabemos que, queramos o no, seamos más o menos conscientes, continuamente nos encontramos inmersos en procesos de emitir y recibir mensajes. Sabemos igualmente que, además de los contenidos técnicos que conllevan nuestros mensajes, existe una implícita definición de la relación entre los participantes bien sea de aceptación o confirmación, de desconfirmación o simplemente de rechazo. También conocemos que todos los intercambios comunicativos son simétricos o complementarios según estén basados en relaciones de igualdad o de diferencia (Selvini Palazzoli 1990).

Teniendo presente estos principios que actúan como telón de fondo de nuestros comportamientos veamos algunas medidas que facilitan los procesos comunicativos así como aquellas otras que los dificultan.

Medidas facilitadoras

En primer lugar hemos de conseguir un clima, una atmósfera de trabajo caracterizada por la confianza, la credibilidad y la cooperación. La confianza es un elemento esencial en las relaciones entre miembros de una comunidad que desarrollan procesos de trabajo conjuntos. Las relaciones construidas sobre la confidencialidad, la honestidad, la sinceridad, el respeto, la aceptación y un clima de intercambios mutuos desarrollan la confianza. Algunos factores que colaboran a crear este clima son el tiempo y el espacio. Disponer de tiempo suficiente, evitar las prisas, los ruidos, las interrupciones y disponer de una estancia confortable que propicie la intimidad, contribuirán a crear este clima favorable para el inicio de una comunicación fluida. Por ello se otorga tanta importancia al lugar de reunión e incluso al mobiliario y distribución del espacio. Debemos conseguir que todos los participantes puedan expresar sus emociones y únicamente lo conseguiremos si existe un ambiente apropiado para hacerlo.

Medidas para facilitar los intercambios comunicativos con los grupos

- Invitar a los participantes a expresar sus ideas
- Poner énfasis en la idea de que todos podemos expresar nuestra opinión y tenemos derecho a ser escuchados
- Fomentar la tolerancia, la flexibilidad, la apertura, la sinceridad y la receptividad
- Insistir en que las opiniones se fundamenten en hechos y datos concretos
- Procurar resumir, volver a exponer y preguntar por las ideas de los otros antes que hacer comentarios negativos al respecto de las contribuciones de los participantes.
- Evitar tomar partido en los asuntos que se traten. Parece más recomendable resumir las diferencias de opinión, subrayar que los asuntos pueden verse desde muchas perspectivas y llamar la atención sobre los aspectos relevantes del aprendizaje.
- Utilizar mensajes que inviten a relajar el ambiente, como por ejemplo:
  Expresar sentimientos
  Una confidencia personal
  Elogios al adversario
  Acuerdo parcial con una crítica
  "Comprendo..."
  "Desde tu punto de vista..."
  "Me gustaría que nos hicieses llegar tus propuestas..."
- Valorar las aportaciones de los participantes procurando resaltar todo aquello que contengan de positivo antes de formular críticas , aunque estas sean constructivas
- Ser capaces de escuchar a los demás sin críticas ni interrupciones, mostrando una actitud positiva y activa. Una buena estrategia es *la escucha activa* que consiste en repetir de forma resumida y con un tono de voz normal lo que nuestro interlocutor nos ha dicho. El receptor ha de dar muestras de estar recibiendo el mensaje retomando ideas, parafraseando, formulando preguntas aclaratorias ofreciendo retroalimentación.

Por tanto, parece imprescindible que cuando nos disponemos a escuchar a los demás:

—debemos hacerlo intensamente, es decir, dejando todo aquello que estemos haciendo, manteniendo un contacto visual y dedicando todos nuestros esfuerzos a atender a la persona que expone sus circunstancias.

—escucharemos teniendo en cuenta todos los aspectos que rodean el problema.

—haciendo preguntas abiertas y repitiendo lo que se ha dicho para asegurarnos que hemos entendido aquello que nuestro interlocutor quiere expresar.

—respondiendo con una afirmación positiva o resumen cada vez que un participante efectúe una contribución

—felicitando cualquier idea aportada que sea mínimamente relevante

Medidas que dificultan los procesos comunicativos
• No identificar y aislar adecuadamente los problemas, es decir, tratar diferentes problemas a la vez • Confundir y mezclar aspectos personales con los profesionales • Cortar la comunicación • Formular preguntas reproche • Establecer generalizaciones • Rebajar la autoestima • Proporcionar consejos prematuros • Utilizar el sarcasmo • Emitir mensajes incongruentes • Formular amenazas • No reconocer errores • Emitir juicios sobre la situación planteada • Prescribir soluciones, especialmente sin contar con los interlocutores

Estos mensajes obstructores provocan la irritación y el enojo de los participantes y hacen que el desarrollo de la sesión se deteriore, generando normalmente una dinámica competitiva de reproches o como mínimo de rechazo pasivo.

Además de definir su rol y establecer una comunicación abierta será aconsejable **construir canales de comunicación estables y duraderos** con determinadas personas claves de la institución (centro, departamento, área, grupo de trabajo o equipo docente)

Por último, parece conveniente que el coordinador de formación establezca un **compromiso formal** para llevar a cabo el proyecto de trabajo negociado. Es decir, que ha de quedar constancia por escrito de las metas y los objetivos que se persiguen, de la asignación realizada de tareas y responsabilidades a desarrollar, de los compromisos adquiridos por cada uno de los miembros participantes en el proceso, de los recursos disponibles así como su utilización.

En SÍNTESIS, la construcción de la relación del coordinador de formación en el proceso de asesoramiento se realiza mediante la definición de la relación del propio coordinador, de su habilidad para establecer procesos comunicativos fluidos, su capacidad para identificar y trabajar con personas claves en la institución y finalmente su claridad y rigurosidad a la hora de establecer compromisos formales relativos a las actuaciones a emprender.

2.2.3. El trabajo de asesoramiento. El coordinador de formación como agente de cambio

2.2.3.1. El asesor trabaja en el marco de una o varias culturas institucionales

Ya hemos dicho más arriba que una de las concepciones a las que confiamos la fundamentación del análisis institucional que proponemos es la que concibe a las organizaciones educativas como un conjunto de normas sociales y esquemas de pensamiento construidos socialmente a lo largo de un proceso histórico y a partir de la interacción entre los miembros de la organización y de éstos con su contexto. A eso lo denominamos cultura. Ya es frecuente entre nosotros que hablemos de la cultura de las organizaciones educativas. En muchos casos la vemos como un elemento que *está ahí* e intuimos su influencia sobre otros aspectos organizativos pero en muy contadas ocasiones hacemos uso de una perspectiva cultural como organizadora del análisis.

Utilizar la **cultura** como perspectiva de análisis significa desentrañar los símbolos y los significados compartidos, comprender el proceso histórico y la necesidad social por la que se han establecido y comprender la forma en que condiciona y produce determinadas prácticas e intervenciones de los miembros de la organización (López Yáñez y Sánchez Moreno, 1997). Para tal propósito necesitamos desarrollar marcos teóricos y esquemas conceptuales que nos permitan desmenuzar los elementos de una cultura y hablar con precisión de esos símbolos y significados compartidos que constituyen su esencia. Hemos de conseguir, en definitiva, un lenguaje común que nos permita hablar de cómo es la cultura de una institución educativa , de un grupo, de un departamento, de un centro, para encontrar en ella la explicación a determinados problemas organizativos curriculares que nos preocupan.

2.2.3.2. El asesor forma o entra a formar parte de una determinada estructura de poder

Liderazgo y autoridad son dos conceptos habituales en la literatura sobre la dirección de las organizaciones sociales. Poder también lo es, pero su papel es casi siempre el de puerta de entrada para remitirnos rápidamente a esas dos manifestaciones básicas. Consecuentemente, pasamos de largo o no entramos con la profundidad necesaria ante determinadas formas que adopta el poder que no se pueden vincular directamente con ninguno de estos conceptos. Cuando hablamos de autoridad, el criterio de referencia es el poder legal, formal o legítimo, basado en la estructura organizativa y sancionado por las leyes y las normas. Cuando hablamos de liderazgo, el criterio de referencia son las características personales de los sujetos que ejercen el poder, tanto de manera formal como de manera informal, o bien las características de su conducta como líderes. Ninguno de estos dos conceptos explica o desarrolla adecuadamente la naturaleza social del fenómeno del poder.

En este sentido, tanto liderazgo como autoridad son útiles y funcionales en la medida en que nos ayudan a describir y analizar las conductas de los individuos que ejercen el poder. Y aún son más útiles para las perspectivas prescriptivas, ya que permiten justificar un conjunto de recomendaciones para los líderes y directivos de las organizaciones. Pero precisamente por la facilidad y la abundancia de su uso, también nos pueden confundir. Pueden hacernos creer que el fenómeno del poder, tanto en una modalidad como la otra es de naturaleza esencialmente individual, adoptando la forma de roles, funciones, atribucio-

nes, etc —en el caso de la autoridad— o bien de estilo de conducta o de características personales tales como el *carisma*, la *visión*, la *visibilidad*, etc —en el caso del liderazgo—.

Sin embargo, al igual que los otros conceptos que estamos planteando, **el poder** es un fenómeno esencialmente colectivo. **Las conductas sociales que observamos relacionadas con él siempre tienen un referente social: nacen, se justifican y se legitiman en el grupo**. En realidad, el poder en las organizaciones adopta una forma reticular, como una trama en la que los individuos cumplen un guión —al cual aportan ciertos matices de interpretación— escrito histórica y socialmente por una colectividad determinada, aunque por pertenecer a esa colectividad ellos también contribuyen a escribirlo. Foucault (1978) ha sido el que mejor ha desarrollado la idea de la red como la forma que adopta el poder en nuestra sociedad. Se refiere a él como una *red productiva* (productiva porque *produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos*) que *atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir* (p.182).

2.2.3.3. El asesor se encuentra en una dinámica institucional determinada o se incorpora a una en marcha

El arranque de las grandes y auténticas transformaciones escapa a menudo a nuestro control y descansa con mucha frecuencia en sucesos imprevistos. Y esto se vuelve cada vez más claro mientras más complejos son los contextos a los que nos referimos. Sin embargo, a pesar de lo fácilmente que podemos constatar esta afirmación, nuestra mente se resiste a aceptar que algo tan importante para nuestras vidas como son los mecanismos que regulan la transformación de todo cuanto nos rodea no están en nuestras manos o tenemos una relativa influencia sobre ellos.

La idea de que el cambio sólo lo es verdaderamente, sólo cobra su auténtica dimensión, si es planificado intencionalmente por nosotros, los seres humanos, es sólo uno de los abundantes estereotipos con los que nos encontramos en este ámbito. Otra idea también interesante que desmiente otro estereotipo es la de que si un proceso va bien, *más de lo mismo* no significa necesariamente que vaya a ir mejor. La explicación es muy sencilla. Parte de la constatación de que las principales dificultades por las que pasa un proceso o un sistema provienen de las contradicciones internas que genera su propia actividad. Por lo tanto, llegado un determinado punto en la evolución de ese proceso, *más de lo mismo* equivale también a más dificultades y por lo tanto a una carga cada vez más pesada para seguir haciendo avanzar el proceso. Incluso en el caso de los procesos de cambio que van bien, que se desarrollan según lo previsto / planificado, las circunstancias que amenazan su estabilidad no están fuera, sino siempre (las más poderosas) dentro. Dicho en términos marxistas (y sistémicos) un proceso siempre se derrumba debido fundamentalmente a sus propias contradicciones (es decir, a factores internos). Y sin embargo, ninguno de los modelos sobre cambio planificado en la educación desarrollado en los últimos 20 años nos ha advertido sobre estas paradojas.

2.2.4. Algunos principios prácticos del asesoramiento

Aquí plantearemos una serie de “reglas del buen hacer” que merecen ser considerados en el trabajo de los coordinadores de formación:

Transparencia y claridad	Es precisa la transparencia sobre el contenido del asesoramiento, pero también sobre el propio proceso a desarrollar, las relaciones a mantener, el uso de la información, etc. Aún cuando el proceso se vaya construyendo sobre la marcha, es necesario asumir la necesidad de informaciones fluidas y claras que garanticen la clarificación de roles y funciones en el mismo. La incertidumbre e indefinición en las relaciones, en las metas perseguidas, en los pasos o normas que han de guiar la relación entre los participantes, afectan negativamente a un proceso, el de asesoramiento, que debe basarse en la confianza mutua y la seguridad. Los participantes en ese proceso deben saber qué se espera de ellos, hacia dónde se dirigen y cual es la disponibilidad de unos y otros en el mismo (tiempo disponible, desgaste personal, dedicación, implicación, que se está dispuesto a ofrecer). A menudo como parte de esa transparencia y claridad se precisan pactos y acuerdos sobre la confidencialidad o no de ciertas informaciones, sobre el acceso y uso de la información, sobre el respeto a puntos de vista o situaciones individuales
El proceso de asesoramiento exige aceptar y valorar el conocimiento y destrezas que los colegas tienen	y por tanto ha de plantearse el asesoramiento más como un proceso de reconstrucción y desarrollo de planteamientos, actitudes, experiencias o prácticas existentes, que como un proceso de reemplazo o de cambio total ajeno a la realidad de partida. Esta condición da cuenta, además del valor reconocido al conocimiento generado en el grupo o la institución, de otro importante dato al considerar el rol del asesor. Lejos de *prescribir y dictaminar cambios desde arriba* este ha de estar dispuesto y preparado a aprender en ese proceso, a "escuchar" las necesidades de los otros (qué quieren y necesitan), a diseñar procesos de acción atentos a esas necesidades y fundamentados en las posibilidades y recursos de los profesores.
Una acción asesora ha de huir de las prescripciones saludables (Selvini Palazzoli, 1994)	...que no son más que consejos prematuros obvios y por lo tanto también inocuos pero frecuentemente inútiles y que, por lo tanto, distraen de la búsqueda de una solución significativa. Aunque el sentido común pueda ser importante en el proceso de asesoramiento (como en muchos otros ámbitos de la vida), lo que sí está claro es que por sí mismo no se convierte en una acción profesional, y mucho menos induce al cambio. Decir a un profesor que para que sus alumnos trabajen ha de "motivarlos" es un consejo tan obvio como inútil. Plantear a los profesores que para avanzar en sus metas "deben colaborar" es una propuesta con la que probablemente todos estaríamos de acuerdo, pero que difícilmente sirve para guiar acciones específicas o propuestas concretas en la práctica de los profesores.

La acción asesora tenderá a centrar la actuación reforzando los aspectos, situaciones o dimensiones positivas	...de aquello o aquellos que participan en el proceso de asesoramiento. Si hacemos valoraciones explícitas del esfuerzo realizado por alguien, si consideramos sus acciones o simplemente intenciones, estamos colocando a los interlocutores en una situación de aceptación y seguridad. Lo contrario, la crítica exacerbada y los reproches, coloca al asesor en una posición de experto que probablemente desencadene en el interlocutor una reacción de defensa y autoprotección contra el proceso de asesoramiento.
El proceso de asesoramiento ha de ser necesariamente un camino de ida y vuelta	Un punto crucial en el proceso de asesoramiento es el compromiso de los profesionales externos y de los agentes internos respecto al uso de la información que se va generando en ese proceso asesor. El óptimo funcionamiento del proceso exige que en todo caso, y sin excepciones, los análisis y lecturas que se hagan del proceso, o del grupo con el que se esté trabajando, sean devueltos a los protagonistas de esos grupos. Quiere esto decir que los propietarios de ese proceso, y los destinatarios del mismo son los miembros del grupo/s de la institución educativa con la que se trabaja, no los asesores u otra audiencia. Si la información, los resultados y análisis no vuelve a su punto de origen el proceso de asesoramiento no se vivirá por los demandantes del mismo como algo propio y con sentido para ellos mismos, sino como acción diagnóstica o evaluativa ajena a su propio ejercicio profesional.
Un requisito más: retroceder, dar un paso atrás cuando ya no se es necesario	Es decir, estar disponible para retirarse del campo en el momento en que el colectivo institucional así lo manifieste, en el momento en que el grupo con el que se trabaja es autónomo para afrontar su propia situación. Y esa ha de ser además la meta del asesoramiento: la autonomía y capacidad del grupo para afrontar sus propios retos y demandas. En consecuencia, la meta del proceso asesor no es la de calificar o alcanzar para el mismo un status de servicio o acción profesional “permanente”, sino al contrario, el buen asesoramiento es aquel que no se hace necesario más que temporalmente y que no genera dependencia sino autonomía y capacitación en los profesionales que inicialmente eran los destinatarios del mismo.

2.3. El perfil del asesor: habilidades, funciones, roles y tareas

Desde la concepción de asesoramiento que hemos formulado, como un trabajo de cooperación recíproco, hay que considerar que en un esfuerzo de cambio e innovación educativa tanto los coordinadores como los profesores deben jugar múltiples y variados roles. En particular, hemos de considerar que las funciones y los roles de los coordinadores internos de formación van a diferir en alguna medida de aquellas que proponemos para que sean realizadas por los coordinadores externos de la misma. Presentamos a continua-

ción algunos de los roles que tanto unos como otros pueden desempeñar si bien en un aparado posterior ampliaremos y desarrollaremos la función y el rol de los coordinadores internos de formación.

—Proporcionar recursos fuera del alcance de los participantes,

—Ayudar a los profesores a definir sus preocupaciones, a identificar necesidades y estrategias de cambio como punto de partida del trabajo en común.

—Observar los efectos del cambio

—Reflexionar sobre los resultados.

—Organización y coordinación de los grupos de trabajo de profesores

—Hacer circular la información

—Diseño de materiales

—Poner en práctica actuaciones docentes para que se puedan observar dichas actuaciones.

—Recopilar, sintetizar información

—Conducir y apoyar actividades de investigación y análisis de información.

—Identificar problemas, generar alternativas y probar las decisiones tomadas.

—Establecer pautas de acción (qué hacer y cómo hacer las cosas).

En síntesis las tareas a desempeñar por un asesor pedagógico podríamos agruparlas en tres áreas:

Asesoramiento y apoyo a los grupos en el seno de sus respectivos departamentos (mas propias de los coordinadores de formación internos) ***Facilitar los procesos comunicativos*** (actividades reservadas a preferentemente a los coordinadores de formación externos)	• Asesoramiento en la elaboración de programas y estrategias de intervención • Indagación sobre problemáticas específicas vinculadas a las asignaturas • Formación docente • Ayuda a los docentes para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje • Asesoramiento sobre aspectos didácticos y organizativos a los docentes • Desarrollo de recursos didácticos • Coordinar programas de actualización docente
	• Coordinación de talleres y grupos de trabajos • Nexo entre diferentes instancias de la administración • Fomentar el intercambio de actividades entre departamentos, grupos de investigación/grupos de trabajo

Asesoramiento en el diseño y seguimiento de proyectos innovadores y de investigación educativa (actividades reservadas a preferentemente a los coordinadores de formación externos)	• Elaboración de programas para la evaluación de asuntos académicos e institucionales • Inspirar, proponer y sistematizar innovaciones • Promover equipos de trabajo multidisciplinario • Promover la organización de jornadas, seminarios, congresos • Diseñar propuestas de programas de actualización docente • Diseñar propuestas de programas para profesores noveles

Llevar a cabo con éxito las taras y funciones que se encomiendan a los coordinadores de formación precisa de una serie de habilidades que estaría bien que dichos coordinadores de formación. En este sentido, la aportación de Miles, Saxl y Liberman (1988) nos parece la más relevante y clarificadora en relación a las habilidades que se han detectado como importantes para el desarrollo de la labor asesora. En el siguiente cuadro ofrecemos una descripción de cada una de estas habilidades así como ejemplos concretos de actuación. Entendemos que todas las siguientes características no son imprescindibles para desarrollar con éxito el trabajo como coordinador de formación. Sin embargo, el dominio de muchas de ellas favorece el desarrollo adecuado de un proceso de las características que andamos describiendo.

La definición de las siguiente habilidades comporta un doble objetivo. Por una parte nos sirven para identificar a personas que puedan desarrollar adecuadamente el papel de coordinadores de formación. Por otra, y quizás sea la de más utilidad, nos facilitan las bases para diseñar programas formativos encaminados a desarrollar en los participantes las destrezas que se han demostrado que van a facilitar el proceso de asesoramiento, es decir, nos proporciona un marco de referencia idóneo para el diseño y elaboración de programas de formación de coordinadores de formación. Cada grupo a formar en función de sus conocimientos, experiencias previas, trabajo a desarrollar va a necesitar que se insista y haga mayor énfasis en unas destrezas u otras. Por tanto, presentamos esta caracterización como un marco general que pueda servir para orientar hacia donde han de dirigirse los esfuerzos de los coordinadores de formación así como de plataforma desde la que iniciar procesos de formación de los mismos. En resumen, con qué habilidades hemos de contar en los coordinadores de formación y sobre cuáles hay que montar los programas formativos una vez detectadas las posibles carencias.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
H A B I L I D A D E S G E N E R A L E S	
1. Facilidad interpersonal. Relacionarse y dirigir a otros	Persona muy abierta, maneras suaves, capaz de trabajar con el profesorado; conoce cuándo avanzar, cuándo retroceder, cuándo aseverar; conoce «que botón apretar»; da a los individuos tiempo para que los sentimientos afloren; les hace saber su interés en ellos; puede hablar con cada uno.
2. Funcionamiento en Grupo. Comprender la dinámica del grupo, capacidad para facilitar el trabajo en equipo.	Posee habilidad para mover al grupo; partiendo de poco va creando un cuerpo unido; buen facilitador de grupo, deja que la discusión fluya.
3. Entrenamiento/Realización de Cursos. Dirigir la formación, enseñar a los adultos de forma sistemática.	Desarrollar cursos sobre cómo llevar a cabo planificaciones; enseñar método para llegar a consenso; preparar un pacto y disfrutar de él; puede impartir conocimientos a nivel de compañeros.
4. Profesor Experto. Amplia experiencia docente, enseñar a los adultos de forma sistemática.	Habilidades docentes en diferentes niveles; profesor con recursos didácticos; ha participado en actividades de formación; ha proporcionado apoyo y recursos a otros profesores.
5. Contenido Educativo. Conocimiento del contenido a enseñar en la escuela	Demuestra ser experto en una especialidad; conoce mucho sobre la enseñanza; lo que no conoce es capaz de encontrarlo.
6. Administrativo / Organizativo. Definir y estructurar el trabajo, las actividades, el tiempo.	Muy organizado, todo lo tiene preparado de antemano; partiendo de una idea podría elaborar un programa; es bueno priorizando, secuenciando; conoce como disponer las cosas de la mejor manera.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
ÁREA PERSONAL	
7. Tomar la iniciativa. Poner en marcha actividades, moverse directamente hacia la acción.	Asevera, posee un claro sentido de lo que quiere que se haga; habilidad para empujar a que las cosas se hagan.
ÁREA DE PROCESOS SOCIOEMOCIONALES	
8. Creación de Confianza /Simpatía. Desarrollar un sentido de seguridad, apertura, reducción de inseguridad en los profesores; construye bien las relaciones.	En dos semanas se han ganado la confianza del profesorado; se ha convertido en uno del grupo; sabe cómo hacer que las personas pidan asesoramiento.
9. Apoyo. Desarrollar relaciones afectivas positivas.	Capaz de aceptar intervenciones críticas de los profesores y decir «de acuerdo, cada cual tiene sus propios sentimientos», ser paciente, entusiasta.
10. Confrontación. Expresión directa de información negativa sin generar reacciones negativas.	Poder exigir de una forma positiva; poner de relieve lo que funciona y lo que no; ser capaz de decir a las personas en lo que están equivocadas y que se le acepte.
11. Mediación en conflictos. Resolver o mejorar situaciones donde múltiples intereses incompatibles están en juego.	Llegar a un compromiso entre los profesores; capaz de mediar y conseguir que se suavicen actitudes; ser capaz de manejar a personas con un elevado nivel de enfado; mantenerse frío.
12. Colaboración. Crear relaciones donde la influencia es mutuamente compartida.	Liderar y dirigir pero como compañero; no juzgar a los compañeros; tener ideas propias pero lo suficiente flexibles para mantener la forma en que los profesores llevan a cabo las cosas.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
13. Construcción de autoconfianza. Destacar el sentido de eficacia de los clientes, creencia en sí mismos.	Hace que todos nos sintamos confiados y competentes; hacer que la gente tenga un mejor autoconcepto.
AREA DE LAS TAREAS	
14. Diagnosis Individual. Crear un bosquejo válido de las necesidades/problemas de un profesor en concreto como base para la acción.	Darse cuenta de que cuando el profesor dice que tiene la peor clase; quiere decir «necesito ayuda»; tener la habilidad para centrarse en los problemas; quedarse con el mensaje principal; tener en cuenta en primer lugar las prioridades de los profesores.
15. Diagnosis Organizativa. Crear un bosquejo válido de las necesidades/problemas de la organización escolar como base para la acción.	Analizar la situación, reconocer los problemas, ir hacia adelante; anticipar los problemas.
16. Gestión / Control. Ordenar el proceso de mejora; coordinar actividades, tiempo y personas; influencia directa en otras personas.	Preparar materiales y coordinarse con los diferentes estamentos; mantener el proceso en desarrollo; hacer que los profesores hagan las cosas en lugar de hacerlas él mismo.
AREA DE CONTENIDOS EDUCATIVOS	
17. Proporcionar Recursos. Localizar y proporcionar información, materiales, prácticas, equipamiento útil para los clientes.	Utilizar una red de relaciones y conocimientos para proporcionar apoyos, traer ideas que se han visto funcionar en otras partes; poseer métodos, artículos, ideas, investigaciones más recientes para las necesidades de los profesores.
18. Demostración. Modelar conductas nuevas en clases o reuniones.	Dispuesto a entrar en las clases y asumir riesgos; modelamientos; mostrar a otros a ser más abiertos mediante su propia conducta.

2.4. Asesoramiento y formación durante el periodo de iniciación profesional: profesores principiantes y profesores mentores

El asesoramiento entendido en su sentido más amplio, no es más que un recurso de cambio y mejora mediante el cual se proporciona a las instituciones y sus docentes el apoyo necesario que guíe y oriente el conocimiento y las estrategias necesarias para que dichas instituciones puedan elaborar sus proyectos de cambio. En las líneas siguientes vamos a comentar la importancia que el proceso de asesoramiento cobra en los programas formativos destinados a los profesores principiantes universitarios, es decir, a profesores que se encuentran en sus primeros años de trabajo como profesores y que por lo tanto inician sus carreras docentes en la universidad.

El proceso de asesoramiento ha sido entendido desde muchas perspectivas, dependiendo de las funciones y los objetivos que se le atribuyan. Este proceso se convierte en un elemento esencial en los programas formativos para profesores universitarios, pues sin duda, **el apoyo y asesoramiento** a la enseñanza y en general a la profesionalidad, tanto por parte de los colegas como de la institución ayuda a los profesores que se inician en la carrera docente a afrontar mejor sus primeros años profesionales ya que se considera ésta como una etapa de inseguridades y temores pero no por ello de sumisión, más bien de adaptación, acomodación y de tránsito.

Nos referimos a la **fase de inducción o iniciación a la enseñanza** como aquella que abarca los primeros años de trabajo docente y según se asume de manera generalizada es una etapa de la vida profesional que marca y condiciona el futuro y se convierte para el profesor universitario en la ***primera etapa formativa como docente***.

Así pues, la iniciación a la enseñanza es el período de tiempo que abarca los primeros años de experiencia docente, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal y como característica fundamental de este periodo se constata la inseguridad y la falta de confianza en sí mismo que padecen los profesores principiantes. Por eso los primeros años de enseñanza ha de ser un periodo de transición, durante el cual la ayuda se debe dirigir en varias sentidos: por una parte a la introducir a los profesores noveles en la cultura de la profesión y de la institución, en la aclimatación al centro y al entorno, y, por otro, debe ser una asistencia a la medida, según los conocimientos y habilidades que posea el profesor y contextualizada según la aplicación que se haga en un sistema determinado.

En este proceso de transformación se afirma que es la etapa de la carrera docente —el período de inducción—, donde se hace más evidente la necesidad de ser preparado de forma científica para abordar con garantía las labores genuinamente profesionales. Se entiende que ha de ser un proceso mediante el cual la institución educativa lleve a cabo un programa sistemático de apoyo a profesores de cara a introducirle en la profesión, y a abordar los problemas, de forma que se refuerce la autonomía profesional y facilite el continuo desarrollo profesional.

Teniendo en cuenta que las investigaciones en este campo son escasas, resulta complicado conocer los problemas y dificultades con que se encuentran los profesores principiantes de Universidad cuando acce-

den a la profesión. No obstante sabemos que los profesores tienen dificultades para resolver sus problemas de enseñanza pero también son reticentes a preguntar a sus colegas de Departamento.

Entre otras **necesidades formativas** de los profesores principiantes con relación a su enseñanza contaríamos con la dificultad para establecer la **explicación formal, el asesoramiento, la presión de tiempo y en general la sensación de inexperiencia o inadecuación;** cuestiones relacionadas, todas ellas, con la **comunicación oral, la creación y el mantenimiento del interés, las formas de representación, los contenidos de la explicación, las decisiones sobre la cantidad y nivel del material presentado a los alumnos, los problemas de mantener la relación con la audiencia, las relaciones con los alumnos, las cuestiones de autoridad, el uso constructivo del tiempo y la organización de la discusión.** Los programas formativos incluyen como una característica estructural las sesiones dedicadas a que los participantes determinen sus propias necesidades. Pero además se recomienda solicitar información a los alumnos para que respondan sobre los aspectos de la enseñanza que deben ser mejorados en sus profesores a fin de la mejora de su enseñanza.

En general, estas necesidades identificadas recogen las percepciones de los profesores principiantes, únicamente sobre los aspectos relacionados con la enseñanza, olvidando las necesidades que puedan tener en torno a otras funciones, como la investigadora.

Muchas de las inquietudes de los profesores principiantes responden a cuatro grupo de necesidades:

a) **Tiempo insuficiente**: los profesores universitarios responden que tener que conjugar pesadas tareas de enseñanza con las presiones para publicar se convierte en el mayor de sus problemas.

b) **Inadecuado feedback, reconocimiento y recompensas**: Este aspecto está relacionado con la tensión que provoca en los nuevos miembros de la comunidad universitaria la falta de criterios claros sobre la evaluación de la investigación, la enseñanza y la gestión; el inadecuado reconocimiento que la Universidad ofrece; y por último, las insuficientes recompensas económicas.

c) **Expectativas irreales:** Los nuevos profesores suelen tener unas expectativas para sí mismos bastante elevadas, aunque muchas veces son también los colegas los que muestran y refuerzan estos objetivos.

d) **Falta de Colegialidad**: La insatisfacción con los colegas es en muchas ocasiones motivo de tensión profesional. En este tema predominan aspectos relativos a la falta de respeto y de simpatía entre compañeros, en parte producida por la división política y los celos profesionales; aunque muchas veces el origen está en las relaciones con los profesores de mayor rango académico.

El problema en este nivel del sistema educativo nos lo encontramos cuando pensamos en la responsabilidad de organizar y desarrollar este tipo de programas, u otros, para profesores universitarios principiantes. Debemos pensar que un programa de iniciación para profesores, con sus características particulares, en otros niveles se desarrolla en torno a facilitar asesoramiento y formación en los tópicos que ellos mismos especifican y demandan. Responden, por tanto, a la concepción de que la formación del profesorado es un continuo que ha de ofrecerse de forma adaptada a las necesidades de cada momento de la carrera profesional. Pero la implementación de un programa de formación pedagógica inicial plantea una serie de problemas derivados de la carencia de investigación sobre distintos modelos de programas de formación,

la ausencia de un marco teórico que integre los distintos enfoques y programas de acción, y la falta de experiencias previas. A pesar de todo ello cada vez se hace se hace más patente la necesidad de la formación pedagógica inicial aunque sea necesario empezar a romper las resistencias para la implantación y puesta en marcha estos programas de formación pedagógica. En este sentido, se viene proponiendo una serie de factores que facilitan esta tarea: **un marco institucional** de esa formación, **sensibilización al profesorado**, **reconocimiento oficial, reconocimiento de objetivos realistas, satisfacción de las necesidades relevantes y percibidas por el profesor y asegurar la calidad del programa.**

Pero 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 en el proceso de formación:

- ❒ La participación debe ser un acto voluntario.
- ❒ Los incentivos (intelectual, emocional y social) son un elemento a tener en cuenta. Se entiende que un incentivo es un estímulo externo que provoca los motivos profesionales, para que voluntariamente los docentes 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
- ❒ 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.
- ❒ Mejorar las condiciones de trabajo significa crear un clima de mejora.
- ❒ Habilitar tiempo de formación en la reflexión.

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

Estos programas formativos otorgan una atención preferente al rol desempeñado por profesores experimentados que colaboran en el proceso de socialización e integración de los profesores principiantes en los primeros años de docencia. A estos profesores les denominamos **profesores mentores**.

2.4.1. La figura del profesor mentor

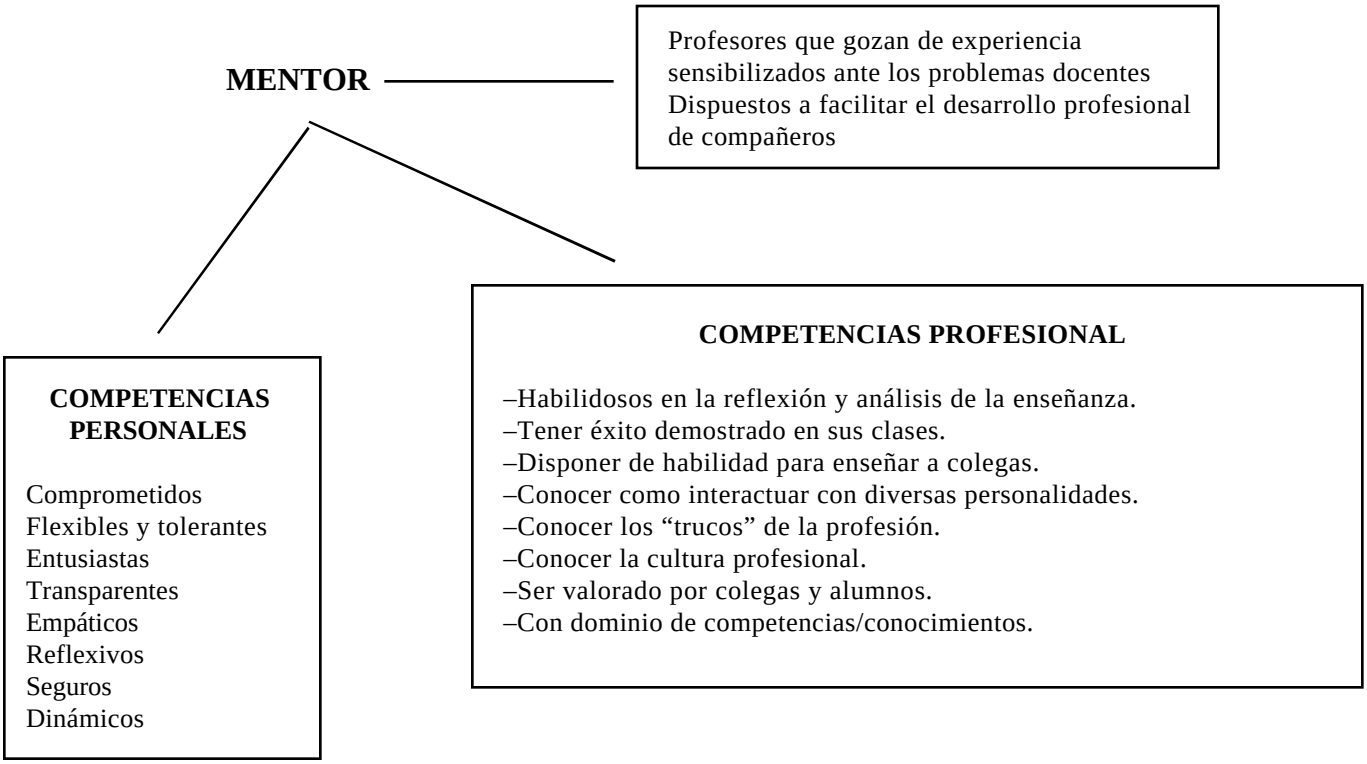
Los trabajos sobre formación durante el periodo de iniciación docente consideran que este asesoramiento o apoyo que se proporciona a los profesores noveles puede ser realizado por un **profesor con más experiencia**, con más **capacidades profesionales**, o con más **dominio** de un determinado tema. Y son cada vez más los programas de iniciación a la práctica docente cuya finalidad primordial es la de asesorar a los nuevos profesores en sus primeros años en la profesión, 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 profesor y 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.

Procedente de la mitología griega, el término mentor tiene sus raíces en el poema épico de Homero, la Odisea. Ulises antes de partir para la guerra de Troya encargó a su leal amigo Mentor el cuidado de su hijo Telémaco. Mentor se responsabilizó no sólo de la educación sino que asumió, en el amplio sentido de la palabra, la paternidad del joven Telémaco. Entonces, según narra la historia, Atenea, diosa de la sabiduría, cuando quería guiar a Telémaco por el buen camino tomaba la figura y la voz de Mentor y éste se volvió consejero, confidente y modelo para Telémaco. La palabra tomó su significado común tras la aparición del libro «Las aventuras de Telémaco» de Fenelón.

El mentor juega un papel de gran importancia en los programas de formación de profesores noveles pues es la persona que ayuda y da orientaciones, tanto en el currículum, como en la gestión de clase, al profesor principiante. Y hoy día la aclimatación de nuevos profesores y la facilitación de su transición desde el mundo de los presupuestos teóricos hacia el mundo de la práctica educativa, es uno de las principales objetivos de los programas de formación inicial de profesores**.**

Pasemos a continuación a sintetizar quines son los mentores y que características parece recomendable que exhiban, qué hacen y desde que modelo proponemos su trabajo, así como intentaremos definir algunos de los problemas que con mas frecuencia se suelen enfrentar estos profesionales.



En cuanto a las funciones y tareas que debe 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 se le encomienda 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 y de la institución.**

Además el profesor mentor actuará 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 perfeccionamiento.

Supone, igualmente, observar al profesor principiante en su práctica docente y proporcionarle feed-back impulsándolo hacia la autonomía y la autogestión. En definitiva, se requiere que el profesor mentor se halle disponible ante cualquier asunto solicitado por el profesor principiante.

En definitiva los mentores proporcionan a los profesores principiantes seguridad durante esos primeros años de enseñanza les ayudan a reducir el aislamiento que normalmente experimentan, así mismo, a través de situaciones de simulación se examinan y evalúan los procesos de enseñanza de los profesores principiantes con vistas a su mejora; además los mentores ofrecen distintas perspectivas y estilos de enseñanza con nuevas ideas y recursos materiales que los profesores noveles pueden utilizar en sus clases. Los hallazgos de las experiencias prácticas puestas en marcha también indican que el reconocimiento oficial de estas relaciones entre profesores mentores y principiantes proporciona más cooperación en la resolución de problemas y el desarrollo de un sistema de apoyo mutuo; además el sentido de profesionalización de los mentores se estimula como resultado de actuar como modelo de roles, facilitadores de la inducción, etc.

Hemos visto **quienes son** los profesores mentore, **que hacen** y ahora vamos a ver **cómo** pueden trabajar con los profesores principiantes.

El propósito de esta relación entre profesores mentores y principiantes consiste en la mejora de la práctica educativa del profesor novel. Este proceso de trabajo incluye varias facetas.

1. 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 mejorarlas.

Conviene también en este momento 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 los principiantes, si es que

funcionan como grupo, o del mentor y el profesor principiante si la relación es una diada. 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 reticencias en los candidatos a participar en este tipo de programas que incluyen la figura de mentores en la relación de asesoramiento. Lo que queremos decir es que estaría bien establecer una relación la basada en la confianza, la credibilidad, la empatía, la tolerancia y el respeto al colega. En definitiva es el momento de la clarificación delas expectativas.

Se ha identificado algunos factores que favorecen la relación de colaboración entre profesor mentor y principiante. Entre ellos destaca por ejemplo que ambos pertenezcan a la **misma área disciplinar,** incluso que sean colegas de la misma materia. En definitiva parece aconsejable que ambos profesionales pertenezcan al mismo departamento. Además favorece las relaciones profesor mentor-profesor principiante/s que la **elección para trabajar conjuntamente sea voluntaria,** que se disponga de **tiempo y espacios** para desarrollar la actividad de formación. Además facilita los procesos de asesoramiento el conocimiento de la posibilidad de la negociación y renegociación durante el proceso. Por último, el reconocimiento de la **reciprocidad en los aprendizajes** de tal manera que ambos han de ser conscientes de que los aprendizajes pueden y deben ser mutuos.

2. 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 no 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 y concretamente tanto en las tareas de **enseñanza** como en las de gestión e interpersonales. Tengamos presente que de alguna manera los profesores universitarios 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 cual es el organigrama de la Universidad, los órganos de **gestión**, ni las comisiones que esta tiene, a quien hay que dirigir a los alumnos 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 son carencias y lagunas que los profesores principiantes ostentan y manifiestan.

Un último bloque de preocupaciones de los profesores noveles se sitúan en el **establecimiento de relaciones interpersonales**, tanto con los propios colegas como con los alumnos. Les inquieta no ser capaces de motivar a los alumnos en sus clases y que estos 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 también su actuación en las tutorías en las que la relación profesor alumno es mucho mas directa y personal que en el aula.

A continuación sintetizaremos los principales problemas detectados que hemos organizado en torno a las dimensiones ante señaladas.

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

Ahora bien, ¿cómo se pueden identificar estas debilidades, lagunas o áreas problemáticas? Proponemos posibles caminos, que no excluyentes, para hacerlo:

a) Que sea el propio profesor principiante el que demande asesoramiento en algún tema en particular que él tenga localizado y que le preocupe.

b) Que se solicite a los alumnos de ese profesor principiante su opinión mediante un cuestionario diseñado *ad hoc* y que verse acerca de la docencia de su profesor

c) Que el profesor mentor presente un listado de posibles áreas para trabajar al profesor principiante y entre ambos decidan por donde empezar. Además de los problemas ya señalados en la tabla anterior pueden ser también considerados los siguientes:

- Tipo de tareas propuestas (individuales o grupales/ 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 a la materia a enseñar, al tiempo y en el uso.
- Movilidad del profesor en el aula (espacial y visual)
- Utilización del tiempo que hace el profesor (aspectos formales, de contextualización, propio de la materia...)
- Respuesta del profesor ante preguntas
- 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

Hacemos la sugerencia de 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.

d) Que el profesor mentor asista a una clase del profesor principiante, le observe, y a partir del análisis de esa observación localicen posibles áreas sobre las que iniciar el proceso de reflexión a fin de incidir en su mejora.

3. Desarrollar el proceso de asesoramiento propiamente dicho. En esta etapa se trata de abordar y trabajar sobre el problema detectado y para ello se pueden poner en práctica diversas estrategias dependiendo de las necesidades del grupo y de las preferencias del mismo. Aquí el mentor plantear alguna propuesta y negociarla con el profesor principiante o con el grupo de profesores principiantes. Muchas de estas estrategias vienen recogidas en el siguiente apartado (punto 3) de esta guía. 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 propios profesores para conseguir que los docentes se vuelva 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 la experiencia del análisis de grabaciones en video de actuaciones docentes de los propios docentes (principiantes y mentores). Es una actividad que de una forma precisa, clara y concreta ayuda a poder realizar autoobservaciones y reflexiones sobre sesiones de clases reales y muy vinculadas a cada persona.

En este momento habrá que poner en juego las 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...)

2.4.2. Principales dificultades detectadas

La principal dificultad que plantean los profesores implicados en procesos de asesoramiento que contemplan la figura de un profesor mentor 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 prestigio de 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 profesional 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. 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 llegen a buen puerto. Se podría liberar a los profesores principiantes y mentores de tareas y compromisos departamentales que podrían destinar a trabajar juntos y con otros profesores principiantes en la coordinación de materias, elaboración de programas, diseño de materiales tanto de sesiones teóricas como prácticas... Por otra parte hay que contar con personas que se desplacen a las sesiones de clase para realizar las grabaciones, las varíen de formato y las entreguen a sus destinatarios. Hay que contar igualmente con personas dispuestas a pasar cuestionarios (por ejemplo a los alumnos de los profesores noveles a fin de detectar las áreas problemáticas de su docencia) vaciarlos y tabularlos... En definitiva que aunque mínima pero se necesita una infraestructura que de cobertura a la puesta en marcha de programas de asesoramiento. Igualmente se requiere la disponibilidad de espacios de tiempo para poder dedicarlos a la formación y cuando estas condiciones fallan los profesores empiezan a encontrar dificultades.

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 los tribunales de oposiciones de titularidad. Los profesores mentores también entregan parte de su tiempo y su disponibilidad por pura generosidad para contribuir a la formación de sus colegas. Por tanto hay que partir de un alto grado de interés y motivación de los participantes para que realmente la relación de asesoramiento sea un éxito.

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. 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 e incluso mejor si imparten la misma disciplina.

3

La Gestión de la Formación

CONDICIONES PREVIAS PARA UN PROYECTO DE FORMACIÓN

La puesta en marcha de un programa formativo en la Universidad requiere de una preparación cuidadosa tanto de los sujetos que van a participar en el proyecto como del contexto en el que se va a desarrollar. La sensibilización hacia y con esa nueva iniciativa es un requisito indispensable para el éxito de la experiencia.

Una cuestión que debemos atender cuando iniciamos un proyecto formativo en la Universidad es considerar que los procesos de formación y mejora no deben ser entendidos como procesos que se producen desde fuera de los contextos docentes, requiriendo la figura de un agente externo que mueve al profesorado universitario y lo dirige hacia un cambio y mejora concreto.

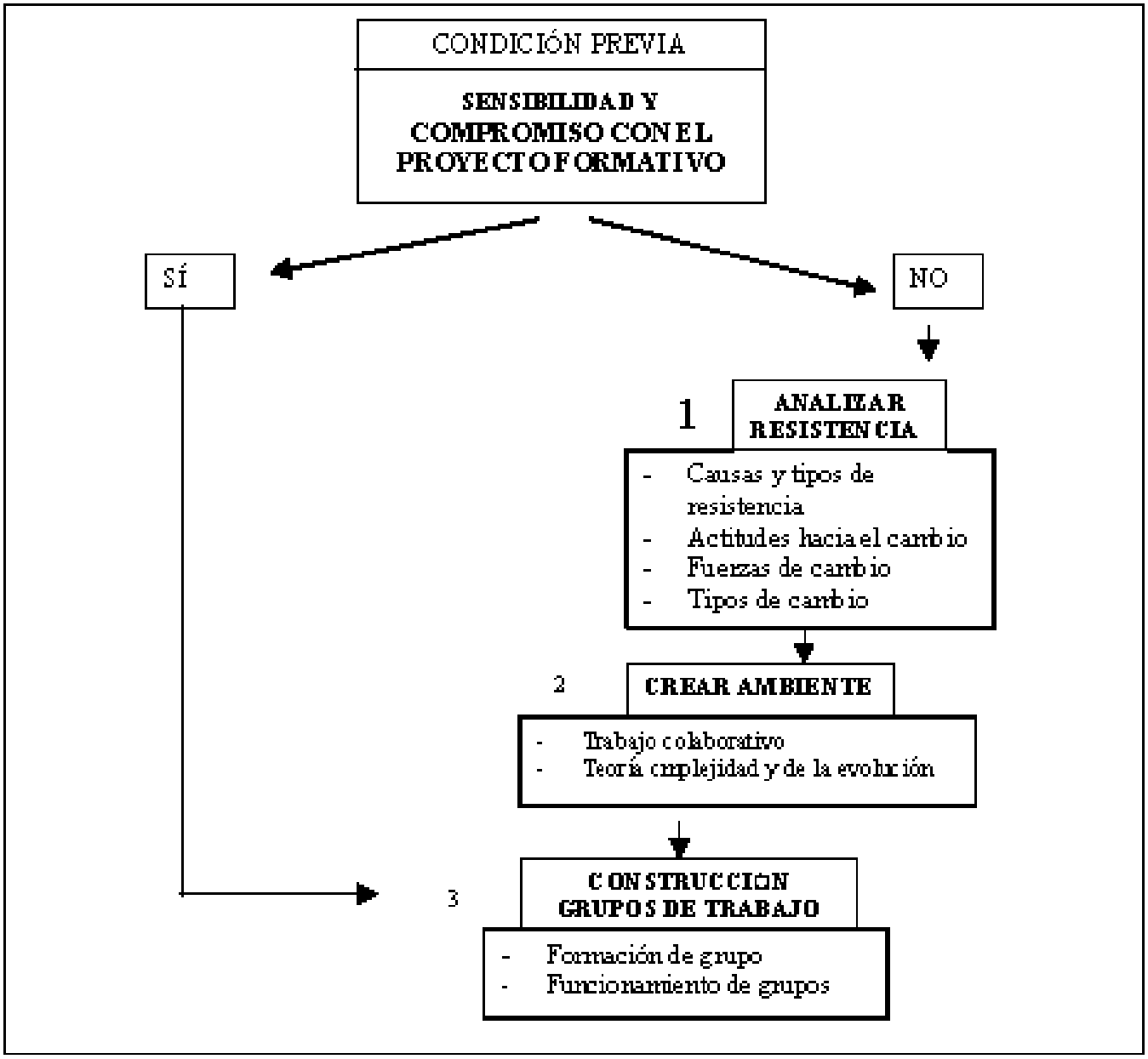
Los procesos de mejora y desarrollo deben promoverse **desde dentro** de los departamentos universitarios e implicar básicamente a todos sus miembros en los procesos de cambio. Los departamentos universitarios son así el centro desde donde generar y facilitar los procesos de aprendizaje colectivos, los cuales tendrán una repercusión directa en la mejora de la docencia universitaria.

3.1. Condiciones previas para la puesta en marcha de un proyecto de formación

En este sentido, todo proceso formativo supone desarrollar una serie de fases o momentos que dependiendo de las diferentes situaciones y contextos deberán ser ajustadas en tiempos y formas. De esta manera podemos encontrar básicamente dos situaciones:

- En el departamento existe una fuerte sensibilización y compromiso con iniciativas formativas, con lo cual siempre deberemos potenciar estas actitudes y facilitarles los instrumentos necesarios para poner en marcha el proyecto. Cuando esto ocurre, tendremos que comenzar nuestro trabajo en el punto: Construcción de Grupos de Trabajo. (Ver esquema)
- En el departamento existen impedimentos, actitudes de rechazo, inseguridades hacia una innovación, y entonces podremos trabajar fundamentalmente dos cuestiones: por un lado, conocer cuales son las resistencias para iniciar esta experiencia formativa, cómo analizar los motivos y buscar alternativas para la participación e implicación en el proyecto (Fase 1), y por otro, crear ese ambiente adecuado para que el proyecto sea bien acogido (Fase 2). Continuando más tarde con la fase 3 del proceso, construcción de grupos de trabajo.

Fundamentalmente vamos a distinguir, tal y como hemos anunciado, tres momentos o fases en función de las diferentes situaciones que podamos encontrar. Cada una de ellas deberán ser entendidas como presentaciones asépticas y por ello el gestor o facilitador de formación tendrá la difícil labor de matizar y encuadrar debidamente las aportaciones siguientes.



FASE 1) Análisis de la resistencia al cambio

La historia de la especie humana es una larga historia de adaptación y cambio, cambios que generalmente causan rebelión y resistencia. Cuando el cambio se entiende como un cambio de incremento, percibido como una progresión natural del desarrollo y evolución, no suele crear resistencia. La resistencia surge cuando no se entiende como una evolución natural o progreso y además existe una amenaza de perder algo que los individuos valoran y consideran importante. La amenaza puede ser real o una percepción individual. Esta percepción de la amenaza viene asociada con el grado de conocimiento y comprensión que se tiene sobre el cambio que se intenta llevar a cabo: en algunos casos la amenaza se produce teniendo un conocimiento pleno de lo que significa el cambio, pudiendo producir una amenaza real; pero en otros casos existe casi una total ignorancia acerca del significado del cambio, lo cual lleva a percepciones individuales. Estas amenazas que producen una fuerte resistencia al cambio pueden ser resueltas si se demuestra que el cambio tendrá un beneficio individual elevado.

Para tener una visión detallada de qué significa esta resistencia al cambio y cómo puede resolverse se tratarán a continuación los siguientes aspectos:

- **Causas y tipos de resistencia al cambio**
- **Fuerzas de cambio**
- **Tipos de cambio y estilo de dirección del cambio**

Causas de resistencia al cambio y tipos de resistencia

Cuando comenzamos a analizar la resistencia al cambio, hay que partir considerando que los factores que producen resistencia al cambio son percibidos como amenazadores. Pero hay también que destacar, que esta consideración de “cambio amenazador” depende de la percepción individual de cada sujeto y de lo que él considere como amenazador. Las amenazas pueden ser de distintas formas y tipos. Para llegar a comprenderlas correctamente es necesario mirarlas y observarlas desde el punto de vista de los individuos.

La resistencia al cambio no tiene que ser asociada de forma exclusiva con una situación de miedo o amenaza. En muchas ocasiones, algunos aspectos, que en la superficie no son amenazadores, pueden ser una causa de fuerte resistencia al cambio. Por eso es necesario conocer dónde están las causas o cuáles son los elementos que impiden que se introduzca un cambio en un grupo o en una institución.

Las resistencias al cambio pueden ser activas o pasivas. Nos podemos encontrar con que existen individuos que rechazan frontalmente una nueva idea y que la bloquean con acciones evidentes y concretas; también encontramos respuestas negativas que no se hacen expresas claramente, pero que buscan evitar la implicación en el cambio. Este tipo de actuaciones también se pueden combinar o no con otras que lo que desean es poner limitaciones temporales para implicarse en el cambio y de esta manera prolongar los nuevos efectos. En cualquier caso, suele ocurrir que cuando se intenta introducir un cambio en un grupo o institución existe una resistencia a dejar de utilizar los modelos utilizados desde siempre, ya que eso nos ofrece una cierta seguridad que no deseamos perder.

Fuerzas del cambio

Una gran parte de los estudios referidos a conocer el impacto de los programas de formación del profesorado universitario señalan que aquellos basados en la asistencia a cursos de formación no implican un cambio real en la docencia universitaria. En este sentido, estos cursos pueden tener influencias superficiales en los docentes pero no influencias sustanciales que repercutan en su forma de trabajo. Por lo tanto, la práctica no cambia significativamente. Para que los cambios en el conocimiento y en la práctica de los docentes universitarios se produzca, podemos afirmar que:

El desarrollo profesional DEBE

- ser dirigido POR LOS PROPIOS PROFESORES, en vez de ser dirigido por otros.
- debe estar basado en la RESOLUCIÓN DE SUS PROPIOS PROBLEMAS, y
- debe ser producido por medio de PROCESOS REFLEXIVOS sobre su práctica, que les permitan cuestionar sus actitudes y sus sistemas de creencias.

Estos podrían ser algunos elementos que se constituyen como fuerzas de cambio en la implantación de programas de formación universitarios. En este sentido debemos pensar que determinas decisiones, como las que exponemos a continuación, constituyen un modelo de actuación del docente universitario:

* Se produce y se comparte información válida sobre las metas y las relaciones entre personas,
* Hay una libertad de elección en la toma de decisiones, así como una elección informada en la toma de decisiones,
* Existe un compromiso con las elecciones hechas,
* Se evalúan las elecciones realizadas,
* Se estimula la exposición de posiciones personales y se invita a una confrontación de posturas diversas,
* Se está abierto a recibir críticas de sus colegas,
* Colaboración entre los miembros del grupo,
* Se comparte el poder en la resolución de los problemas comunes.

Este modelo lleva directamente a la construcción de las ideas de **autonomía docente y a la construcción de las comunidades de aprendizaje** y de investigación. En este modelo la diversidad

es reconocida, son reconocidos los intereses del grupo y los distintos estilos de vida, aunque ello no suponga olvidar que debe existir un interés común por el desarrollo de unos valores auténticamente profesionales relacionados con impartir una enseñanza de calidad para alcanzar una sociedad más justa e igualitaria.

Cuando se intenta producir una mejora en la docencia universitaria hay que tener en cuenta que según el modelo de decisiones que se adopte se activarán distintos sistemas de valores y creencias. Estos sistemas de creencias provocan distintas formas de definir y dirigir las mejoras, a la vez que crean distintas fuerzas de cambio.

Tipos de cambio y estilo de dirección del cambio

Existen una serie de características de los cambios que nos permite tener una visión amplia de las causas que van a determinar la resistencia al cambio y además proporcionan una serie de indicadores para decidir sobre el estilo de dirección correcto que debe adoptar un cambio.

En primer lugar debemos diferenciar entre un cambio fundamental y uno accesorio (llamado de incremento). Este último raramente es amenazador, sin embargo un cambio “fundamental” sí lo es. Normalmente los cambios de incremento son a menudo excitantes y estimulan a la mayoría de la gente, y son sólo amenazadores cuando implican el tener que hacer el trabajo de forma diferente. Los cambios fundamentales suelen ser estimulantes para muy pocos, suelen dar miedo a la mayoría y son psicológicamente amenazadores.

Otro factor implicado en la aceptación de un cambio es el tiempo. Cuando la urgencia es moderada o baja, existe bastante tiempo para la participación y la implicación en el cambio y éste se acepta mejor. Cuando el cambio es crítico y urgente, la organización debe realizar el cambio rápido, lo cual hace que afloren comportamientos dominantes y directivos y sean impracticables los beneficios que podría tener un estilo participativo.

En cuanto a la prioridad para afrontar un cambio es necesario conocer el impacto que pueda tener en la organización. Se supone que aquellos que tendrán más impacto en la organización deben ser atendidos con más urgencia y con más interés, que los que se piensa que no son tan relevantes o importantes para el desarrollo de la organización.

Pero al margen de la propia naturaleza del cambio hay que hacer referencia a que existen contextos que presentan unas características de trabajo en grupo, abierto, participativo, relajado..., que son adecuadas para favorecer los procesos de cambio y mejora, pero también existen otros contextos donde el clima de trabajo para facilitar los procesos de cambio no es el adecuado. En estos contextos difíciles, la resistencia al cambio puede ser reducida: —por el estilo de dirección adoptado para el cambio; —por la buena voluntad de la gente, lo cual, es algo realmente valioso con lo que se debería de contar desde un primer momento, conlleva implicarse en los cambios responsablemente; —por la posibilidad de perder el empleo, pues la gente se implica más y con mayor participación.

A continuación presentamos algunas decisiones que se pueden adoptar cuando nos encontramos situaciones concretas., según el tiempo de que dispongamos y la resistencia al cambio que nos encontremos.

Baja urgencia, baja resistencia	Con estas características el estilo colaborativo es el ideal.	**CAMBIO SECUNDARIO**
Alta urgencia, baja resistencia	En esta situación el tiempo no está de nuestro lado, y se debe forzar la colaboración y la consulta. Existen unos miembros clave que proporcionan feedback pero existe poca implicación y participación.	
Baja urgencia, alta resistencia	El tiempo está de nuestro lado, por ellos podemos utilizar un estilo colaborativo, pero el grado de resistencia significa que debemos ser más persuasivos para intentar incrementar los niveles de apoyo. En estas situaciones, donde el trabajo de la gente no está amenazado, es posible demostrar que el cambio beneficia a la organización así como a los individuos. Si la resistencia no se resuelve el director debería mostrarse más directivo con algunos participantes.	
Alta urgencia, alta resistencia	En estas situaciones es necesario hacer un balance entre los beneficios de una postura persuasiva de consulta y los beneficios de un estilo más directivo. En casos extremos de alta urgencia y alta resistencia se debe usar el estilo coercitivo, pero sólo en el caso que sea necesario de forma inevitable.	
Baja resistencia, alta urgencia	La implicación es apropiada, por ello podemos elegir entre un estilo de dirección del cambio colaborador o de consulta. El que exista una visión clara de qué es lo que se necesita llevar a cabo y con qué finalidad, es importante, por tanto la figura de un líder de estilo carismático podría ser útil en estos momentos. La resistencia es baja, con lo cual la gente sigue a alguien que les inspire verdad y confianza.	
Baja resistencia, situaciones de crisis	Los beneficios de un líder carismático y con visión clara del futuro, son recogidos de nuevo en esta situación. El líder debe ayudar a la gente a ver cómo la organización podría salir de la crisis. La comunicación es importante, para comentar como va el proceso, pero también para persuadir a la gente de que los cambios resolverán la crisis. En estos casos un estilo directivo es aceptable, un líder fuerte que resuelva situaciones. La colaboración es reducida, sólo algunos colaboran con el líder.	**CAMBIO FUNDAMENTAL**
Alta resistencia, alta urgencia	Aquí debe plantearse si los estilos persuasivos o consultivos pueden reducir el nivel de resistencia lo suficiente para conseguir que los cambios sean llevados a cabo. El estilo es directivo e incluso coercitivo, pero se debe informar a la gente de cómo se lleva a cabo la estrategia planificada para el cambio.	
Alta resistencia, situaciones de crisis	El líder es considerado un “dictador visionario” que ofrece una sola solución para alcanzar los cambios a tiempo. Es un estilo muy peligroso.	

Una vez que hemos analizado la situación en cuanto a las resistencias al cambio y hemos podido conocer los rasgos que caracterizan esas actitudes de resistencia, tenemos que pensar que, aún cuando estamos inmersos en una realidad compleja, debemos trabajar por potenciar aquellas virtudes del grupo o del departamento, que pueden favorecer o contribuir a conseguir una sensibilización o compromiso con el proyecto formativo. En este sentido, nos sumergimos ahora en una segunda fase del proceso de puesta en marcha de un programa formativo.

FASE 2) Creación de un clima adecuado de trabajo

Un clima o ambiente de trabajo adecuado dentro de la organización universitaria es la base para generar propuestas de cambio colectivas que lleven a una mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. El clima de trabajo adecuado en los procesos de facilitación del cambio de las organizaciones, se relaciona con la habilidad para desarrollar un sentido de seguridad y apertura dentro de los grupos, reduciendo los miedos que pueden suponer los procesos de cambio y mejora.

En este sentido entendemos que el grupo de profesores de un departamento universitario debe tomar conciencia de la importancia de implicarse en las propuestas de mejora con una **actitud abierta y mediante un trabajo en grupo**. Los estudios sobre mejora y cambio de las instituciones educativas nos describen la necesidad de producir una cultura colaborativa como base para el aprendizaje profesional. Pero a la vez que ha crecido el interés y el valor por este tipo de cultura, se ha visto la necesidad de redefinir el término colaboración dentro de los complejos sistemas organizativos.

Por este motivo pensamos que es necesario buscar el significado, real, del “trabajo colaborativo” para así poder promocionar un ambiente adecuado que contribuya y facilite la mejora. Para ello y en primer lugar tenemos que pensar que en aquellas instituciones que, son tolerantes con las diferencias, fomentan el compartir el conocimiento entre sus miembros y son colaborativas, existe siempre el “conflicto”, pues la diversidad implica conflicto, aunque también es cierto que en este tipo de culturas heterogéneas el conflicto hace que se produzca en ellas fuertes avances (Stewart, 1996). Así, el conflicto esta positivamente asociado con los avances creativos en las situaciones complejas, conflicto que, por supuesto, produce ansiedad (Scheerens 1989).

Para explicar las ventajas de la ansiedad producida en las situaciones conflictivas de las organizaciones colaborativas, hay que hacer referencia al término “inteligencia emocional”. La inteligencia emocional queda definida como la relación entre la ansiedad provocada y la ansiedad contenida. La investigación psicológica demuestra que una cierta cantidad de ansiedad es necesaria para producir cambios. El cambio significa encontrarse con lo desconocido, y este encontrarse con lo desconocido significa ansiedad. La gente fracasa en el cambio y en adaptarse al cambio por el estrés provocado por las demandas del cambio.

La ansiedad, como Goleman (1999) comenta, es una característica inevitable de la vida mental de los sujetos que se sitúan al filo del caos. La habilidad para soportar la ansiedad es un requisito para la tranquilidad, y a través de la inteligencia emocional se puede manejar mejor la ansiedad, por tanto este tipo de inteligencia es absolutamente crucial para la efectividad en los ambientes complejos.

Las culturas colaborativas sustentan el ambiente propicio para que se produzcan situaciones donde se provoque ansiedad, pero, también es el ambiente propicio para encontrar formas de contenerla y reducirla.

Si la ansiedad es contenida por la burocracia, la jerarquía y la dependencia del líder, el nivel de estrés decrece pero la habilidad para resolver complejos problemas también disminuye. En cambio, en las culturas colaborativas se controla la ansiedad por medio del establecimiento de relaciones de apoyo y de comunicación, por el establecimiento de una cultura de verdad, de compromiso y con unos modelos igualitarios de uso del poder (Fullan, 1999).

Las culturas colaborativas, aunque sea difícil de comprender, no se basan en el consenso total, pues no buscan un acuerdo superficial. Se valora, por el contrario, la diversidad porque se conoce que diferentes perspectivas pueden producir ideas más valiosas para enfrentarse a los problemas. Cuando existen problemas los grupos trabajan juntos en una intensa comunicación y una información compartida. El verdadero diálogo se produce cuando la gente se emplea con los otros, no para controlar sino para provocar y ser provocada, para aprender y contribuir al aprendizaje de los otros, para cambiar sus propias mentes, así como las mentes de los otros (Nias, 1998). Por tanto, la calidad de las relaciones que se producen en un ambiente de aprendizaje y de desarrollo profesional, es central para su éxito.

Finalmente, hay que hacer referencia al papel que las emociones juegan en las teorías sobre trabajo colaborativo. En las culturas colaborativas se utilizan las emociones como un instrumento valioso, aunque hasta hace poco habían sido consideradas una barrera para la solución de los problemas y por lo tanto debían mantenerse al margen. El proceso racional debe ser alejado de la pasión. Pero actualmente se ha comprobado que son indispensables para la toma de decisiones racional. En las culturas colaborativas se fomenta la pasión y la emoción de sus miembros porque ellos valoran así el compromiso y la energía requerida para alcanzar metas complejas. Se estimula la pasión y se proporciona un apoyo emocional cuando la gente trabaja en la búsqueda de la mejora y el cambio (Hargreaves, 1998).

En este sentido, una forma para poder llegar a controlar alguna de estas cuestiones es llevar a cabo una planificación correcta para producir un cambio en la organización. Esto hace referencia a una planificación a largo plazo donde quedan reflejados unos fines u objetivos generales y unos medios para conseguir con seguridad el logro de esos fines. Estas planificaciones se pueden apoyar, de manera errónea, en la construcción de una cultura colaborativa, sustentada en la idea de que los grupos trabajan colegiadamente en situaciones donde hay consenso, consistencia, uniformidad y orden. Sin embargo, la realidad suele ser que en ambientes complejos, la dirección real se enfrenta con lo impredecible, con el choque entre culturas, con el ‘no consenso’, con el conflicto y la inconsistencia, la inestabilidad, la irregularidad y el desorden.

En muchas ocasiones los problemas internos que presenta la propia estructura universitaria nos hace plantearnos cómo nos podemos organizar para enfrentarnos a estas situaciones inestables. La formación de grupos de trabajo debe ser una tarea que hay que acometer de manera cuidadosa ya que de ella dependerá, básicamente, el éxito de un proyecto.

FASE 3) Construcción de grupos de trabajo

Los procesos de formación y mejora en las organizaciones deben situarse dentro de los contextos de grupo. Los grupos pueden formarse a distintos niveles: el conjunto de departamentos dentro de una organización, el conjunto de miembros de un departamento concreto, el conjunto de miembros que conforman

los equipos de investigación dentro de los departamentos universitarios, etc. En definitiva, deben ser grupos sobre los que dirige y desarrolla efectivamente el cambio cuando se implican en un proceso de aprendizaje y de mejora constante, lo cual lleva asociado directamente el cambio y la mejora de la institución universitaria.

Los grupos son así la base de los procesos de mejora y cambio sobre los que hay que centrar los procesos de formación y de desarrollo profesional, por consiguiente, profundizamos tanto en las cuestiones que contribuyen a la construcción del grupo como en aquellas aportaciones que favorecen el funcionamiento de los propios grupos.

a) La dinámica de grupo

En primer lugar debemos señalar que se puede considerar un grupo cuando:

- los individuos son conscientes de que pertenecen a un grupo y conocen a cada uno de sus miembros,
- existe algún nivel de interacción social entre los miembros, y
- el grupo tiene un objetivo común.

Las dos primeras características parecen ser evidentes, pero la tercera no está tan clara, pues la existencia de un objetivo común dentro de un grupo, es algo difícil de conseguir. Profundizando en esta condición última y vital para identificar y definir un grupo, hay que indicar que no es lo mismo que los miembros del grupo tengan el mismo objetivo individual, que tener un objetivo común. Un **objetivo común** significa que no puede ser logrado por un individuo de forma asilada sino que requiere el esfuerzo del colectivo de miembros que componen el grupo. Así, la existencia de un objetivo común es la característica clave para identificar y definir un grupo. Los miembros de un grupo tienen que aceptar e identificarse con este objetivo común, en caso contrario ellos no se percibirán a sí mismos como un grupo.

El gran desafío para los interesados en producir procesos de mejora dentro de las organizaciones reside en que el conjunto de individuos dentro de un grupo acepten y se identifiquen con una serie de objetivos comunes, pues el tener un objetivo común puede contribuir a conseguir resultados más positivos.

Así para conocer los procesos desde los cuales se genera y se dirige la energía de un grupo es necesario recurrir al término "**dinámica de grupo".** Para analizar las dinámicas de grupo hay que distinguir entre dos ingredientes que componen el trabajo de un grupo. Un ingrediente denominado 'contenido' que se refiere al propósito o tarea del grupo, y un segundo ingrediente denominado 'proceso' y se refiere a cómo el grupo logra sus propósitos o lleva a cabo sus tareas.

Al analizar las dinámicas internas del trabajo en grupo se descubre cómo los equipos suelen interesarse por el 'contenido' a expensas del 'proceso'. Generalmente interesa la calidad del resultado, no el proceso que se sigue para alcanzar el producto final. La calidad del proceso no interesa, aunque es cierto que una baja calidad de los procesos de manufactura puede producir coches de baja calidad, así como una baja calidad de procesos de toma de decisiones puede producir baja calidad de los productos.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de los procesos? Los procesos dentro de la dinámica de un grupo tienen una serie de funciones como son las de propiciar el flujo de información, hacer propuestas sobre las posibles tareas a realizar por el grupo, recoger y hacer un resumen de las discusiones del grupo, indicar posibles direcciones a seguir por el grupo, facilitar la superación de conflictos, estimular la participación, proporcionar feedback, etc. Por tanto, asegurar la calidad de los procesos de la dinámica de grupo supone no descuidar temas como son:

el nivel de participación de los miembros del grupo,
el grado de comunicación,
el grado de información compartida,
el estilo de liderazgo facilitador,
la toma de decisiones compartida, etc

Para Heron (1999), las dinámicas de grupo pueden ser positivas o negativas, dependiendo de sus fines y actividades. Las dinámicas de grupo pueden ser positivas si están dirigidas a:

1. La realización de tareas: planificación y diseño de proyectos, puesta en práctica de los proyectos, evaluación de los proyectos. Los miembros cooperan en los diseños, en la resolución de problemas y en la toma de decisiones.
2. Análisis de procesos: el grupo se mueve para examinar sus propios procesos psicológicos, buscando comprender los fundamentos de los procesos que establecen su funcionamiento.
3. Fomentar la expresión del grupo en formas creativas.
4. Fomentar los procesos interactivos para que se produzca un feedback productivo.
5. Fomentar la confrontación entre los miembros del grupo para implicarse en un conflicto creativo.
6. Promocionar el crecimiento personal cuando se trabaja por parejas, en pequeño grupo o en gran grupo.

Las dinámicas de grupo positivas: a) producen una liberación cultural, que lleva a la construcción de normas y valores surgidos del pensamiento en grupo, b) producen la generación de planteamientos metodológicos compartidos, y c) producen una apertura psicológica hacia el desafío, el cambio y el desarrollo.

Las dinámicas de grupo negativas hacen que existan bloqueos, restricciones y rigidez en la actuación del grupo, impidiendo que se produzca un buen ambiente de aprendizaje. Dentro de los factores que pueden producir dinámicas de grupo negativas, podemos destacar los siguientes elementos:

- una opresión cultural producida por normas, valores y creencias opresivas de competitividad, diferencia de género, lucha por el poder, diferenciación jerárquica, cierre emocional, etc.,

- una alienación intelectual, afectiva, conductual que produce un pensamiento de grupo cerrado,
- una defensa psicológica provocada por ansiedades de los individuos que componen el grupo, que influyen negativamente en los otros miembros del grupo.

Para profundizar en las técnicas de dinámicas de grupo se puede consultar el anexo, sobre dinámica de grupo que se reseña al final de la GUIA II.

b) El Funcionamiento del grupo

El uso de una comunicación abierta y de apoyo es considerado un elemento básico para construir un clima de trabajo adecuado que facilite un aprendizaje dirigido al cambio y la mejora. Las normas de aislamiento, autoritarismo e individualismo son sustituidas por normas de colaboración y solución de problemas de forma colegiada.

Para llevar a cabo una comunicación efectiva se requieren una serie de habilidades básicas, que no sólo hacen referencia a cómo expresarse claramente y cómo entablar una discusión de forma efectiva mediante un sistema de pregunta/respuesta, sino también a cómo producir una escucha cuidadosa para responder con ideas y sentimientos acordes a las circunstancias. La actividad básica dentro de los grupos debería consistir fundamentalmente en llevar a cabo discusiones enriquecedoras en base a temas que preocupan a todos los miembros del equipo. Para mantener el interés y la implicación de todos los miembros del grupo en la discusión, estimulando su participación creativa.

Es conveniente que todos los miembros de un grupo que trabaja la mejora y el cambio dentro de sus contextos de trabajo, conozca la importancia de establecer discusiones abiertas y fructíferas mediante un sistema adecuado de preguntas y respuestas. Todos los miembros de un grupo deben participar aportando sus puntos de vista, aportaciones que deben ser escuchadas con atención, evitando caer en una secuencia estándar de pregunta/respuesta. Para ello es necesario profundizar en algunos puntos centrados en habilidades a desarrollar o consolidar:

- HABILIDADES PARA ESCUCHAR
- HABILIDADES PARA PREGUNTAR
- HABILIDADES PARA RETROALIMENTAR
- HABILIDADES PARA DESARROLLAR DISCUSIÓN

☞ Habilidades de escucha

Escuchar no significa adoptar una actitud pasiva de mera recepción de mensajes, sino que significa comprender lo que la otra persona está diciendo. En las discusiones se expresan opiniones, opiniones que se basan en hechos que pueden ser explicados y desafiados y en sentimientos que deben ser aclarados para descubrir las influencias que determinan estos sentimientos (Heron, 1999).

El que escucha debe demostrar una conducta receptiva que puede demostrarse de la siguiente forma:

Actitud física correcta para la escucha	–mantener un contacto ocular con que el que habla –no estar haciendo ninguna actividad (abrir correspondencia, ...) –estar de cara a la persona –mostrar interés por lo que dice mediante gestos con la cara –no estar nervioso –no mirar el reloj –confirmar lo que se está diciendo recordando contribuciones y comentarios anteriormente expuestos
Conductas receptivas	–mostrar empatía –usar cuestiones directas positivas –utilizar resúmenes para clarificar lo que él ha dicho –suspender el juicio hasta que el comentario se explore correctamente –tratar las percepciones de las personas como reales, nunca considerarlas como un punto de vista particular –nunca usar el sarcasmo o el ridículo

Escuchar efectivamente significa no sólo comprender las palabras que se comunican sino también el significado básico de lo que se intenta transmitir, por tanto es necesario suspender los juicios al comenzar la escucha, concentrarse sin distracciones en lo que el que emite el mensaje está diciendo, alcanzar a distinguir los temas importantes y los sentimientos que han sido expresados en el mensaje emitido, y reflexionar sobre ellos antes de responder (Saxl, Miles y Lieberman,1989).

☞ Habilidades para cuestionar y tipos de preguntas

Aunque los principales temas de discusión y las grandes preguntas de las sesiones de trabajo de los grupos, son planificadas previamente antes de comenzar la discusión del grupo, existen algunos temas que surgen directamente en la discusión y que deben ser aclarados mediante un sistema de preguntas. Así, en la marcha de la discusión se debe ser hábil para establecer un sistema de preguntas correcto. Existen unos tipos de preguntas que pueden sernos de utilidad para mantener una discusión de forma correcta (Cameron, 1998):

- ❒ *Cuestiones abiertas*. Se realizan en una discusión abierta con el objetivo de que los miembros del grupo piensen de forman general, y casi se podría decir un poco 'vaga', sobre el tema que ha surgido. Son cuestiones amplias que no pueden ser respuestas con un simple sí o no, como por ejemplo: ¿cual es la principal responsabilidad de este departamento?....Pueden ser planificadas previamente por el facilitador del grupo o coordinador interno.
- ❒ *Cuestiones de clarificación.* Proporcionan información añadida para clarificar un punto de la discusión.
- ❒ *Cuestiones de ejemplo.* Son usadas de igual forma que las cuestiones de clarificación, para proporcionar una visión más detallada y profunda sobre un punto de la discusión.
- ❒ *Cuestiones de prueba.* Con este tipo de cuestiones se profundiza sobre un tema para obtener una información más específica, haciendo que la discusión converja en un punto o un área. La mayoría de las cuestiones de prueba se realizan con un lenguaje agresivo, pues la pregunta en sí puede ser considerada una agresión. Por tanto, es necesario cuidar el lenguaje que se utiliza para la formulación de estas preguntas intentando suavizarlo todo lo posible. Con un estilo de lenguaje tranquilo y no agresivo es más fácil obtener información y conseguir una discusión ágil, abierta y participativa.
- ❒ *Cuestiones reflexivas.* Son útiles para volver atrás sobre algún tema interesante, tema que requiere una reflexión detenida sobre él para recoger una mayor información.
- ❒ *Cuestiones de estímulo*. Se utilizan para estimular la participación y recoger más información de los participantes. Pueden ser dirigidas a todo el grupo como por ejemplo: ¿existen más puntos de vista?, ¿alguien quiere añadir algo más?, ¿algún otro comentario?. También pueden ser dirigidas a los individuos: ¿vamos?, eso suena interesante, ¿me puedes decir algo más?....

☞ Habilidades para ofrecer "feedback"

Un elemento más para producir una comunicación abierta y de apoyo es el uso del "feedback". El dar y recibir "feedback" es un factor crítico para facilitar el aprendizaje y el cambio, pero para muchos individuos es un proceso que viene asociado con el control del aprendizaje, lo cual conlleva implicaciones negativas que hacen que no sea una técnica popular y aceptada en los procesos de formación y desarrollo.

Estas dificultades pueden ser superadas por la comprensión del significado real del "feedback", lo cual evita que sea simplemente asociado a los procesos de control del aprendizaje, y permite descubrir su riqueza y poder en la facilitación del aprendizaje. De manera general el "feddback" debería ser visto como un regalo de una persona a otra, por tanto el que realmente se beneficia del "feedback" es la persona que recibe más que la persona que proporciona el "feedback". Esto sugiere que el proceso debería ser considerado una experiencia positiva para los que se implican en ella, evitando generar sentimientos de miedo ante los comentarios que provienen de la persona que da el "feedback". Stewart (1996) considera que para llevar a cabo procesos de "feedback" los sujetos deberían asumir los siguientes principios:

- Las equivocaciones y los errores son humanos, por tanto no debe hacernos sentir culpables.
- Los seres humanos aprenden de sus errores, por tanto los errores son esenciales si se quiere que el aprendizaje ocurra.

- Las personas que dan y reciben “feedback” deben tener una mente abierta para saber situar de los fallos dentro de su contexto

Stewart (1996), proporciona una guía para llevar a cabo un “feedback” efectivo.

	ÚTIL	NO ÚTIL
El que da feedback	–Se focaliza en la conducta –Basado en la observación –Descriptivo –Comparte información/ideas –Es específico –Da “feedback” inmediatamente –Se centra en items que pueden cambiarse –Mezcla lo positivo y lo negativo	–Se focaliza en la persona –Se basa en inferencias –Hace juicios –Da ayuda y direcciones –Hace generalizaciones –Da “feedback” con retraso –Se centra en factores que están fuera de control –Es exclusivamente positivo o negativo
El que recibe feedback	–Es receptivo –Escucha cuidadosamente –Reconoce y acepta el “feedback” –Comprueba su comprensión –Discute si se le solicita	–Es defensivo –Interrumpe y desafía –Ignora y no acepta el “feedback” –Asume los signficados –Se niega a responder

☞ Habilidades para el desarrollo de la discusión

Una discusión adecuada es aquella discusión que ha sido lo suficientemente libre, ha tenido contribuciones creativas, y se ha controlado lo suficiente para que todos los miembros del grupo se impliquen.

Una buena planificación del diseño de la discusión es fundamental para que se desarrolle de forma adecuada. Esta planificación guía la discusión y debe ser lo suficientemente sensible para dar libertad a los participantes para que piensen sobre los temas que se discuten, confrontar las ideas y llegar a una serie de conclusiones.

Unas reglas básicas para el desarrollo de la discusión proporcionan las bases para que se produzca una buena dirección de la discusión. Estas podrían ser (Cameron, 1998):

—saber escuchar (escucharse el uno al otro),

—esforzarse por comprender el punto de vista de la gente,

—no hablar cuando otro esté hablando,

—compartir el tiempo de habla de forma igualitaria,

—indicar los aspectos que no se comprenden,

—indicar el agrado o desagrado sobre lo que se está diciendo,

—ser honesto,

—suspender el juicio personal hasta que no lo comprendas, el sentido de la discusión y,

—estar preparado para discutir las razones de tus puntos de vista.

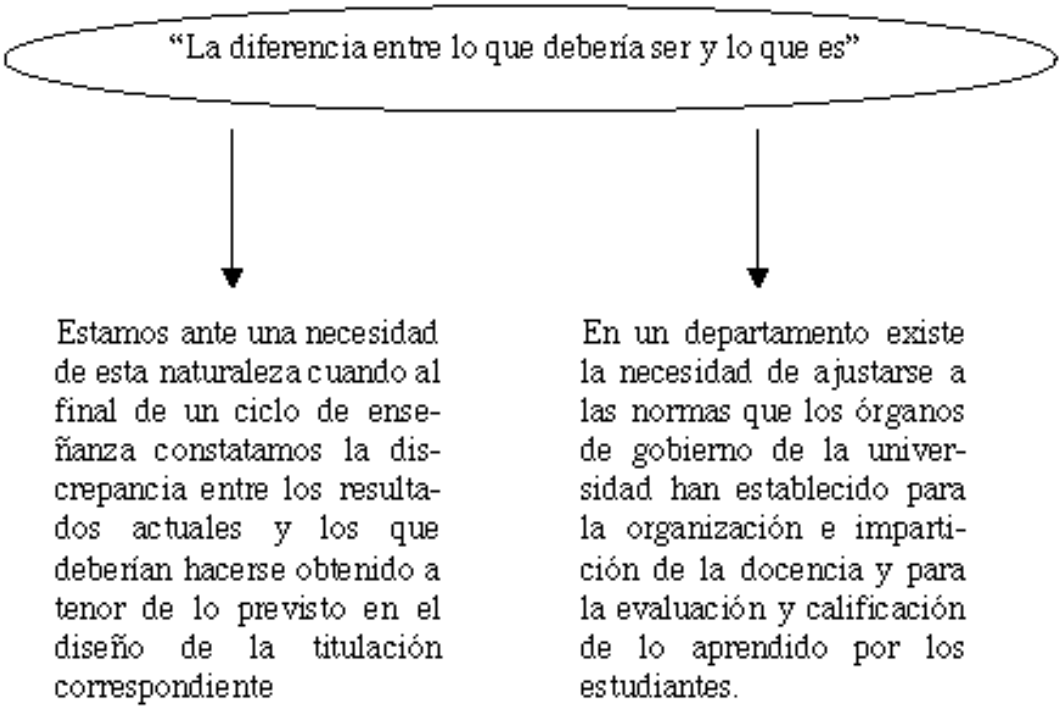
Se puede dedicar un tiempo para que cada grupo establezca sus propias reglas, y aunque se pierde tiempo, es muy beneficioso ya que si el grupo ha invertido tiempo en crearlas también estará más interesado en defenderlas.

3.2. Detención de necesidades

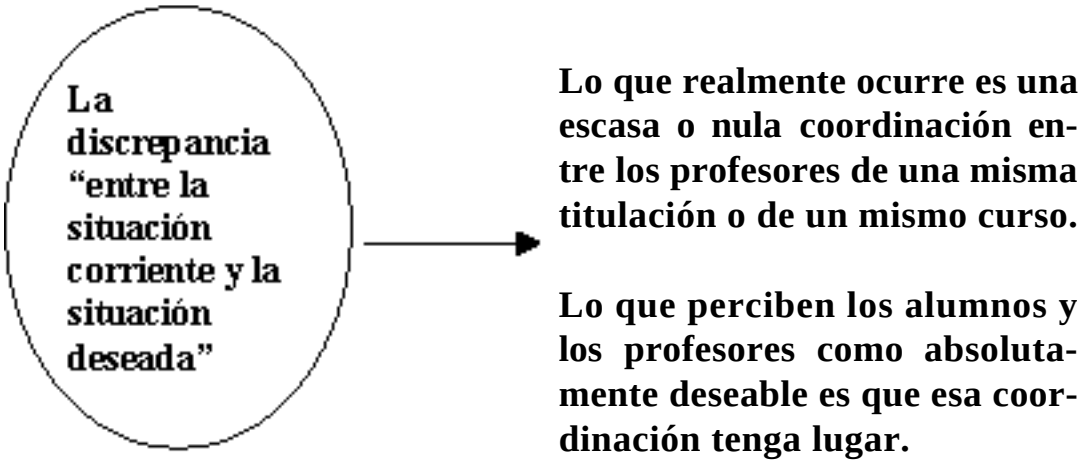
¿Qué se entiende por 'necesidad' docente?

Las necesidades respecto a la enseñanza pueden ser de diversos tipos.

NECESIDAD ES...



En ambos casos se trataría des ***necesidades normativas*** o de adaptación a los criterios previamente establecidos por una autoridad competente.



En este caso,

—la diferencia entre lo que está ocurriendo y lo que se desearía que tuviese lugar -

—percibida así por alguno de los colectivos implicados en la enseñanza

—configura lo que se denomina una ***necesidad percibida y señalada***.

Las necesidades de cambio en la enseñanza tendrán además que estar ***contextualizadas***:

> recoger de alguna manera las demandas, ***percepciones y opiniones de los alumnos y alumnas*** sobre la enseñanza que reciben

Las necesidades, al estar estrechamente ligadas a los contextos en que se producen, se dice que siempre son ***relativas:***

> lo que se percibe como necesidad durante un curso académico en un centro o en un departamento ***no necesariamente es vivenciado como tal en otro de características similares o en otro curso posterior***

La determinación de las necesidades de un colectivo de profesores respecto a la enseñanza es

UN PROCESO TÉCNICO → *RECOGIDA SISTEMÁTICA DE INFORMACIÓN SOBRE LO QUE LOS PROFESORES CONSIDERAN QUE DEBE SER CAMBIADO EN LA ENSEÑANZA*

UN PROCESO SOCIAL → *CONCILIAR PUNTOS DE VISTA DIFERENTES, CONSENSUAR LOS PROBLEMAS A ABORDAR Y LAS PRIORIDADES DE ACTUACIÓN, INTEGRAR LAS APORTACIONES DE TODOS*

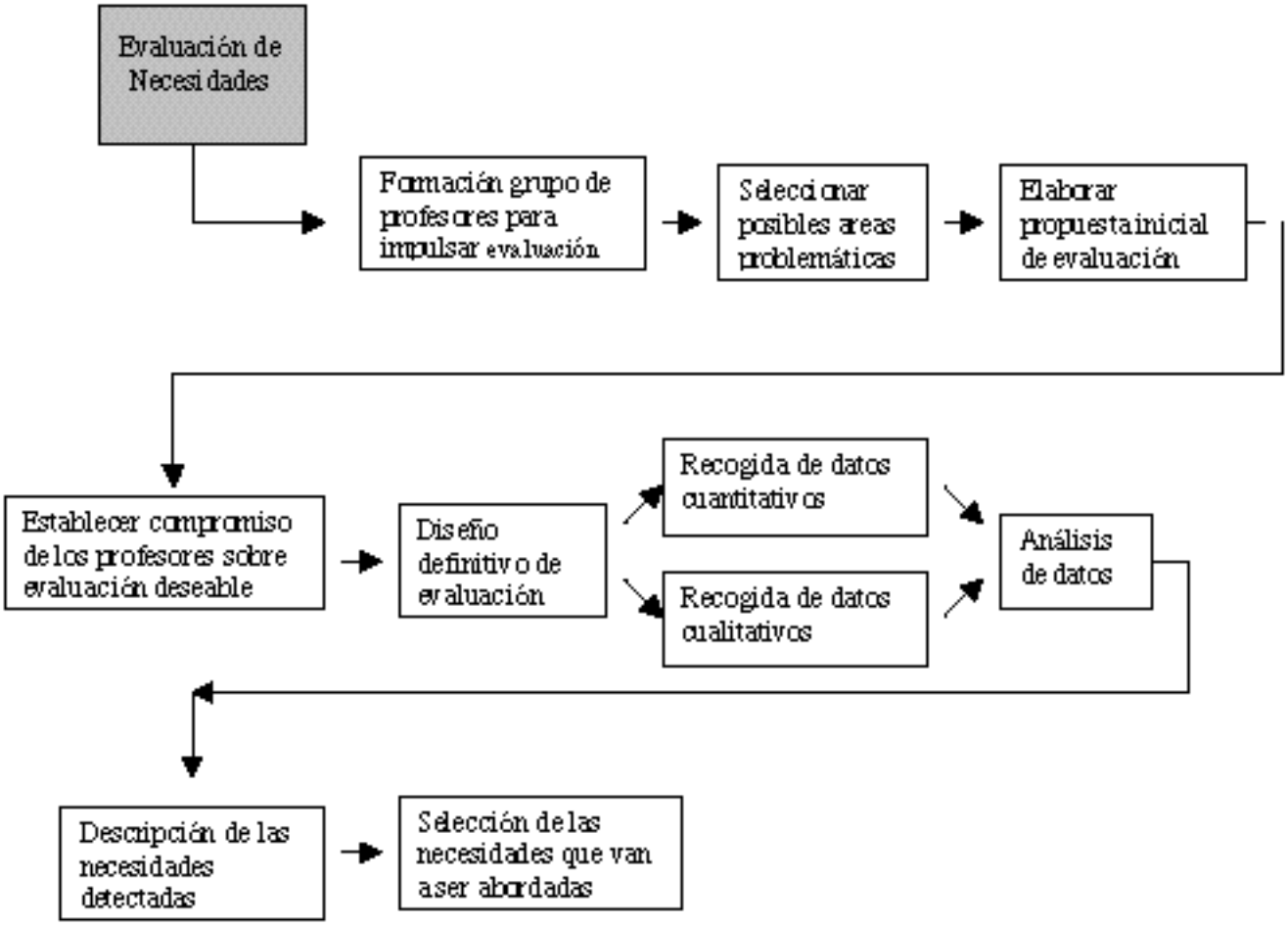
El proceso de determinación de las necesidades de los profesores respecto a la docencia

La evaluación de necesidades se justifica porque:

Proporciona la información básica para establecer los objetivos y sobre las características de la acción que será necesario iniciar

Suministra la información necesaria sobre las personas directamente implicadas en una situación de enseñanza-aprendizaje: profesores, en primer lugar, y estudiantes, si fuese posible

Facilita la información adecuada para justificar social e institucionalmente la innovación



Como ocurre generalmente en ciencias sociales existe un amplio abanico de propuestas sobre cómo proceder para evaluar las necesidades de un colectivo respecto a una determinada temática o situación. Como no es este el momento de hacer disquisiciones sobre lo que aportan cada uno de los principales modelos elaborados a ese fin, presentamos una propuesta de síntesis que integra algunos de los planteamientos más significativos respecto a la evaluación de necesidades (EDN). Seguidamente pasaremos a analizar cada uno de sus elementos.

PROCESO PARA LA DETERMINACIÓN DE LAS NECESIDADES DE LOS PROFESORES RESPECTO A LA ENSEÑANZA

Formación del Grupo Dinamizador

Los procesos de innovación que se generan en organizaciones docentes de enseñanza superior como las nuestras (centros o departamentos universitarios) suelen *tener su origen en la preocupación de algún grupo de profesores* por determinados resultados o situaciones docentes.

Dada su actual configuración como centro públicos y debido a la práctica consolidada, no existe un liderazgo impuesto que esté legitimado para tomar decisiones de innovación vin- culantes para todo el profesorado; los acuerdos de los consejos de los departamentos, de las juntas de centro, etc. normativizan ciertos aspectos de la docencia; sin embargo, aunque teórica-mente estas instancias organizacionales pueden hacerlo, raramente generan movimientos de innovación.

Se requiere, pues,

—un grupo reducido de ***profesores autocríticos*** e interesados en el cambio que inicien el proceso

—la ***puesta en común*** de los temas de docencia que suscitan la preocupación individual de cada profesor

—el ***análisis de las percepciones*** que cada uno tiene de los problemas en que se ven inmersos respecto a la enseñanza

—la ***identificación de un dirección*** hacia la que orientar las siguientes acciones

La *misión* de este equipo será:

- Aglutinar a los profesores que han tomado una ***decisión personal*** de cambiar su oferta de enseñanza
- Convertir esas decisiones personales en una ***cultura compartida*** de innovación frente a las nuevas demandas de enseñanza

Las principales ***funciones*** que habrán de desarrollar para conseguirlo son éstas:

—La iniciativa de este equipo se configura como el punto de arranque del proceso de innovación. No obstante, habrá de tenerse siempre muy presente que

—dicho proceso ***no es viable sin el consenso del conjunto de los docentes*** que van a implicarse en el mismo;

—pero ***no es operativo*** sin la labor dinamizadora de unos pocos

Selección de Problemas

Una de las primeras tareas que deberán abordarse en el proceso de innovación es la de responder a las preguntas

Es decir, será necesario concretar las situaciones problemáticas del contexto que demandan hacer las cosas de otro modo. Para la determinación de los problema relacionados con la enseñanza y con el aprendizaje puede utilizarse cualquiera de estas estrategias:

—***EDN sin delimitación previa de temas, aspectos o problemas***:

Consiste en pedirles a los profesores que describan los aspectos problemáticos de la enseñanza que imparten; y en su caso, también a los alumnos respecto a la enseñanza que reciben.

—***EDN con acotación inicial de problemas***:

La petición de opiniones se restringe a determinados temas, vg., necesidades de formación didáctica, problemas con la evaluación, posibilidades de acción, estados de opinión favorables a la implicación en unos y no en otros de los problemas que afectan a la unidad de docencia, etc.

En este segundo caso, un posible esquema inicial de encuadramiento de los problemas más frecuentes a los que hay que hacer frente en las unidades de docencia universitaria podría ser a éste[1]:

ESQUEMA PARA EL ENCUADRAMIENTO INICIAL DE PROBLEMAS REFERIDOS A LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	
1. RELACIONADOS CON LAS ASIGNATURAS	1.1. El proceso de enseñanza en el aula (aula de clase, laboratorios, practicum...): –Estrategias docentes según situación –Recursos y materiales didácticos –Dificultades de aprendizaje de los estudianes –Estrategias de estudio adecuadas para la asignatura –Información complementaria bibliográfica o referencial 1.2. Fomento de la motivación y el interés por la asignatura: 1.3. Incremento de las relaciones profesor - estudiantes: –La participación en clase –Atención a los problemas individuales de los alumnos 1.4. 'Profesionalización' de la enseñanza –Competencias profesionales a enseñar –Conexión con el ejercicio de la profesión 1.5. Planteamiento y negociación sobre procedimientos de evaluación 1.6. Resultados académicos: Existo y fracaso académnico 1.7. ... ...

[1] Adaptado de la obra: **"Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes",** V.Álvarez y Otros, 2000, Sevilla: ICE/Kronos

2. RELACIONADOS CON EL TRABAJO PERSONAL DEL ALUMNO	2.1. Enseñar / Orientar para la realización del trabajo 2.2. Monitorización / Seguimiento / Supervisión durante la realización 2.3. Oferta de tutorías: individuales o grupales 2.4. Facilitar condiciones o medios para la realización 2.5. .. ..
3. RELACIONADOS CON LA PLANIFICACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR	3.1. Planificación individual de los contenidos de la asignatura a impartir 3.2. Planificación conjunta con los profesores del mismo curso, área de conocimientos o departamento 3.3. Adaptación previa de la planificación o previsión de posibilidades de negociación profesor - alumnos sobre necesidades, tiempos y ritmos de docencia 3.4. ... ...

La selección de los problemas que van a ser abordados supone una primera toma de decisiones basada en el consenso para determinar los aspectos de la docencia sobre los que el colectivo de profesores se compromete a trabajar para su mejora.

Propuesta de Evaluación de Necesidades

En función de los problemas existentes o bien de aquéllos que se consideran que deben ser atendidos de forma prioritaria el equipo dinamizador deberá formular una propuesta de evaluación, que conlleva:

A) Decidir sobre el tipo de EDN que se pretende llevar a cabo:

Podemos considerar dos tipos de EDN, teniendo en cuenta que el segundo es más conveniente para desarrollarlo en un proyecto de formación de las características que estamos exponiendo. La evaluación por experto no debe ser incompatible aunque pueda ser menos aconsejable.

❒ *Evaluación desde fuera*

responde a planteamientos de tipo ‘experto’

la evaluación y determinación de las necesidades es realizada por personas ajenas a la institución o sin relación directa con los destinatarios de la intervención.

se trata, pues, de una evaluación diseñada por un evaluador externo a la unidad de docencia, al que se le informa del objetivo de la evaluación, de los criterios en torno a los cuales ha de realizarse y de la clase de datos que se espera obtener de la misma.

la participación de los profesores y, en su caso, de los alumnos se reduce al suministro formalizado de datos

***dificultades*:**

su punto débil es el desconocimiento de la cultura de la institución por parte del evaluador externo que puede redundar en una descontextualización de los resultados de la evaluación

por ello y con objeto de soslayar ese y otros inconvenientes que este tipo de evaluación de necesidades conlleva, se han desarrollado diversas estrategias de validación de las necesidades detectadas; algunas se aplican durante el proceso de diseño (vg. evaluación informal previa) y de recogida de datos (vg. utilización de testigos privilegiados como informantes iniciales); otras se aplican una vez que se han identificado y definido las necesidades, como la confrontación con los informantes de las necesidades formuladas a partir de los datos recogidos.

❒ ***Evaluación basada en las estrategias del modelo de consulta y de la investigación-acción***

la determinación de las necesidades es realizada por el personal de la institución actuando en colaboración con expertos externos (‘consulta en colaboración’)

persigue la determinación situacional-ecológica de las necesidades mediante procesos sociales progresivos de discusión y consenso entre los actores de la enseñanza (y, en su caso, del aprendizaje) en una situación dada

la concreción de las necesidades percibidas en la institución es fruto entonces de la reflexión colectiva facilitada por el asesor externo (‘orientador-asesor’) que participa en el proceso de evaluación como un miembro más para asesorar sobre los aspectos metodológicos del mismo

***dificultades*:**

requiere tiempos excesivamente largos y un grado muy alto de compromiso e implicación de los miembros de la institución, condiciones que no se dan con frecuencia

Así pues, la elección de una de estas estrategias dependerá de diversos criterios como la economía de medios, probabilidades de su realización, tiempo requerido, etc.

B) Establecer los destinatarios de la evaluación

Habrá que tomar decisiones sobre:

❒ ***Quiénes van a aportar datos para la EDN***

¿Los profesores solamente o también los alumnos?

Ninguna determinación de necesidades es completa si no tiene en cuenta la perspectiva de los diferentes actores de una situación de docencia; sin embargo, dependiendo de las circunstancias en que se genera un proceso de innovación sería perfectamente justificable que inicialmente se partiera de las necesidades de los profesores y sedejara para un segundo momento la determinación de las necesidades percibidas por los estudiantes

La decisión en este sentido aportaría una menor complejidad inicial al proceso de evaluación facilitando la consolidación de las actitudes favorables a la innovación.

❒ *Qué representatividad se desea para los datos que se obtengan*

¿Se buscará la opinión de toda la población (representatividad muestral) o solamente de los grupos o personas más representativas (representatividad estructural)?

¿Tipo y extensión de la muestra, en su caso?

❒ *Qué otras fuentes de datos se van a utilizar*

¿Solamente información procedentes de los actores de la enseñanza o también documental y de otra naturaleza?

FUENTES DE DATOS PARA LA EDN SEGÚN HANSON Y YANCEY
(Adaptado)

Fuentes Formales
Bibliografía existente sobre investigaciones similares
Documentación de investigaciones anteriores
Bases de datos existentes en instituciones
Datos registrados en servicios asistenciales similares
Datos obtenidos por procesos de evaluación diseñados ex profeso
Fuentes Informales
Los propios estudiantes (los representantes, líderes...)
Los profesores y el personal de administración y servicios
Los periódicos
Los colegas de la propia institución o de otras instituciones

C) Fijar la naturaleza de los datos a recoger y los posibles procedimientos para su recogida

❒ *Datos cuantitativos*

recogidos con procedimientos estandarizados y /o formalizados tipo encuesta mediante cuestionarios de preguntas cerradas, que exigirán la utilización de procedimientos estadísticos para el análisis de datos

❒ *Datos cualitativos*

cuya recogida se llevará a cabo mediante procedimientos tipo encuesta con cuestionarios de respuestas abiertas o con entrevistas semiestructuradas; o bien mediante métodos interactivos como los grupos de discusión u otros, que requerirán un análisis de contenido de los discursos producidos

❒ *Datos mixtos, tanto cualitativos como cuantitativos*

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS EN LA EDN, SEGÚN DIFERENTES AUTORES

Holly y Southworth, 1989	Rejilla inicial Encuesta Discusiones estructuradas Ejercicios tipo ‘diamante’ o ‘bola de nieve’ Diversas tipos de observación Entrevistas Análisis del clima social Sombreado en el puesto de trabajo Formulación de indicadores de ejecución Sesiones de feed-back sobre intereses Protocolo de revisión Observación por parejas Rejilla de revisión
Craig, 1994	Escuchar y preguntar Técnica del incidente crítico Brainstorming y Brainwriting Encuesta mediante cuestionario

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS EN LA EDN, SEGÚN DIFERENTES AUTORES
(Continuación)

Blasco y Fdez.-Raigoso, 1994	*Tipo Survey:* Cuestionarios Entrevistas Observación	*Indicadores Sociales y Procesos Interactivos*: Talleres Brainstorming Phillips 66 Escenarios Ténica Delphi Cross-Impact Analysis
Fernández Ballesteros, 1996	*Técnicas Cuantitativas:* Entrevista estructurada Encuesta Técnicas de autoinforme Observación Indicadores sociales, económicos y de salud Datos de archivo sobre usuarios Datos de archivo sobre el programa	*Técnicas Cualitativas:* Entrevista abierta Grupos de discusión Observación participante Analizadores sociales / 'Testigos privilegiados' Método Delphi (cuestionarios en cascada dirigidos a expertos)

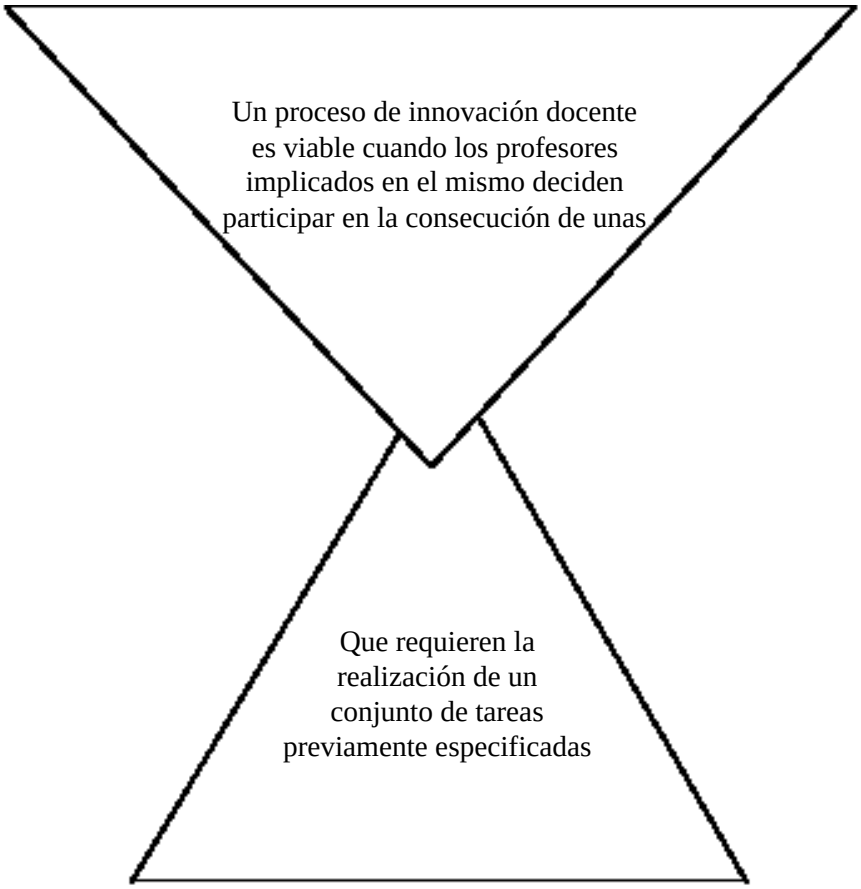
Algunas de las técnicas expuestas se desarrollan en el anexo. De este conjunto de técnicas de recogida de datos recomendamos por su versatilidad y economía de medios la de los 'Grupos de Discusión' cuyas principales características resumimos en el cuadro que sigue.

GRUPO DE DISCUSIÓN

- *Es una técnica de investigación social que se basa en el análisis del discurso producido por un grupo reducido de personas seleccionadas para discutir sobre un problema, unos hechos o una situación*
- *El tamaño óptimo del grupo es de 7 personas, oscilando entre un mínimo de 5 y un máximo de 10*
- *En el grupo tienen que estar respresentadas todas las posibles tendencias de opinión respecto al tema de discusión existentes en una institución. Así por ejemplo, en un grupo de discusión de profesores sobre la innovación en la enseñanza universitaria deberán estar representados con uno o dos miembros las diferentes clases de profesores (asicados, funcionarios, profesores nobeles, profesores veteranos, etc.)*
- *Lo que se espera de los participantes es que entre todos analicen el tema o la situación en cuestión y llegen a propuestas consensudadas de tratamiento o solución de la misma*
- *En consecuencia, el grupo de discusión no puede estar formado por personas 'enfrentadas' institucionalmente (vg. profesores y alumnos, patronos y asalariados) pues por lo general su percepción de los hechos y de las soluciones suele ser antagónica*
- *La duración de la sesión es de 1 hora y media a 2 horas.*
- *El papel del animador es el de presentar el tema, hacer posible la discusión y registrar (grabar en audio) el discurso; no interviene en la discusión*
- *El grupo se reune una única vez. Si existen muchas categorías de profesores y no pueden estar respresentadas en un solo grupo se formarán otros grupos.*

Toma de Decisiones Colectiva sobre Evaluación de Necesidades

La decisión de iniciar un proceso de determinación de necesidades respecto a la docencia con objeto de elaborar propuestas de mejora ha de tomarse en el seno de la unidad de docencia o del grupo de profesores interesados.



Es por ello que será necesario una ***toma de decisiones colectiva*** sobre cada uno de los elementos contenidos en la propuesta de evaluación realizada por el equipo dinamizador

Se tendrá entonces la información suficiente para confeccionar el ***diseño definitivo de EDN*** que, además de fijar los aspectos técnicos de la evaluación a los que se ha hecho alusión anteriormente deberá especificar:

☛ los *objetivos que persigue la evaluación*: qué es lo que se quiere saber sobre la enseñanza que se imparte

☛ los *responsables de cada una de las tareas* necesarias para llevar a cabo todo el proceso de evaluación:

- responsable(s) de la confección de los instrumentos de recogida de datos
- responsable(s) de la recogida de esos datos

- responsable(s) del análisis
- responsable(s) de la realización del informe de evaluación
- responsable(s) de la puesta a punto de la infraestructura (materiales y organización) para la evaluación

☛ los *tiempos* en que esas tareas habrán de realizarse.

De la Recogida de Información a la Decisión sobre qué Necesidades se va a Atender

Asumiendo que la EDN no es un fin en sí misma sino una etapa y un conjunto de tareas que proporcionarán la información necesaria para tomar decisiones sobre qué se puede hacer para modificar una situación, habrá de procurarse que los tiempos invertidos en ello no sean dilatados y difieran de forma desmotivadora el inicio del plan o programa de innovación.

> **La EDN ha de *realizarse en un periodo relativamente breve de tiempo* de tal forma que los profesores puedan tener a su disposición los datos y la descripción de las necesidades en ellos contenidas *en un periodo no superior a un mes* desde la fecha en que se decidió acometer esa evaluación**.

No es superfluo decir que cuanto más se alargue el proceso más riesgos se corren de que la propia evaluación fagocite la intención global de innovación. Por tanto, será preferible en principio una EDN menos ambiciosa en extensión y riqueza de matices pero que posibilite la formulación relativamente rápida de propuestas de acción para ser debatidas por los docentes.

Una vez recogidos y analizados los datos habrá que describir las necesidades que han de ser atendidas; esto puede hacerse describiendo posibles alternativas de acciónfrente a esos datos:

Datos:

El 86% de los alumnos que acceden al segundo ciclo de la licenciatura de ciencias sociales no manejan documentación bibliográfica e ignoran cuáles son los principales centros de documentación para su carrera.

Alternativas de Acción:

a) Será necesario trabajar este aspecto del aprendizaje en las materias troncales del primer ciclo y evaluar específica y expresamente el manejo de documentación en trabajo monográficos.

b) Será necesario introducir temas específicos sobre documentación en las asignaturas de metodología de investigación social.

c) Será necesario ...

La formulación de las necesidades de un colectivo docente deberá tener en cuenta lo siguiente:

—Las necesidades que se describen en un momento dado no son todas las que existen ni son definitivas sino que representan alguna de las múltiples facetas de un problema que evoluciona con el tiempo; se desprende de esto que cualquier descripción de necesidades es ***revisable*** conforme avanza el proceso de innovación.

—En el caso en que se haya integrado a los estudiantes en el proceso de evaluación, será necesario llevar a cabo un ***análisis de coincidencias y discrepancias*** entre las percepciones, opiniones y valoraciones de profesores y y las de los alumnos, puesto que el tratamientode esas discrepancias deberá convertirse en uno de los objetivos de la innovación que se quiere iniciar.

La última tarea en la consideración de cualquier problema educacional consiste en la ***ordenación y selección de aquellas necesidades*** que por su importancia, accesibilidad percibida para su solución o por otros criterios van a ser consideradas como prioritarias en el subsecuente proceso de innovación. Esto habrá de hacerse igualmente mediante una toma de decisiones consensuada.

3.3. Elaboración de planes para la acción (EPA), puesta en práctica y valoración

El análisis de la práctica docente, se ha realizado a través de la detección de necesidades y problemas. Este proceso es probable que haya conducido a reconocer ciertas necesidades de mejora. De paso, seguro que hemos reconocido diversos problemas existentes tanto próximos como lejos de nuestro alcance**. Ahora se trata de reconocer, igualmente que ¡podemos hacer algo!**

Este intento sistemático de comprender la situación deberá, en estos momentos, transformarse en un problema definido. Pero el proceso de reunir datos en forma sistemática acerca de la naturaleza de ciertos problemas para posteriormente iniciar la acción a partir de las evidencias obtenidas tras el análisis, puede encubrir algunos peligros tales como:

a) El exceso de análisis que provoque un sentimiento de impotencia ante tanto problema.

b) El empleo del análisis para confrontaciones destructivas.

c) Imponer diagnósticos «favoritos».

d) «Luchar contra incendios», esto es, caer en la trampa de atender sólo a los problemas que se perciben como inmediatos e importantes.

Si hemos sido capaces de superar la fase de análisis entonces nos encontramos en condiciones de elaborar planes concretos para la acción. **Ahora es preciso considerar las opciones disponibles para trabajar con el problema identificado**. A partir de ahora nos encontramos cruzando la frontera que separa los momentos preparatorios y aquellos más directamente conectados con la alteración y mejora de la práctica.

Es evidente que dada la naturaleza interna, propia y singular de los problemas identificados la elaboración de cada plan deberá responder y ser fiel reflejo de éstos. Ello no es óbice para dar a conocer algunos presupuestos y recomendaciones generales que sin duda permitirán orientar el proceso.

A lo largo de las páginas utilizaremos el término grupo para significar tanto Grupo de profesores, como cualquier otra combinación posible (área de conocimiento/ departamento/ facultad).

A continuación vamos a presentar:

> los criterios y orientaciones básicas en la Elaboración de Planes para la Acción, con el objetivo de comprender que el proceso de mejora demanda una atención cuidadosa a los aspectos relacionados con la colaboración, la confrontación, la gestión de conflictos, la resolución de problemas y la toma de decisión. En todo este proceso es importante reconocer la importancia de las estrategias de colaboración en las actividades de mejora.

Tras la información recogida tras el proceso de detección de necesidades la primera tarea es **establecer estrategias** utilizando dicha información. Cuando hablamos de estrategia nos estamos refiriendo a un acuerdo sobre principios. Por ejemplo, el grupo de profesores puede llegar a acordar lo siguiente:

> «comenzaremos las tareas nosotros mismos y sólo cuando detectemos aspectos difíciles de lograr buscaremos asistencia externa».

Lo primero que debemos establecer es la política de uso de la información que previamente hemos obtenido. El momento de planificación es -y lo vamos a repetir en varias ocasiones-, complejo e importante. Requiere algún tipo de apoyo o asistencia no sólo porque el contenido del cambio suponga, con toda probabilidad, la alteración de las prácticas cotidianas y asentadas en el profesorado, sino también porque es preciso diseñar estrategias adecuadas para su realización.

A partir de estos momentos, la importancia de la iniciativa, el disponer de un cierto «sentido estratégico», va ser importante para asegurar que el proceso de mejora vaya por buen camino.

Reid, Hopkins, y Holly, (1988) nos presentan diez sugerencias prácticas en la elaboración de planes para la acción:

1) Considérelo como un proceso que se despliega en el tiempo.
2) Registre y agrupe varias decisiones sobre planificación en diferentes etapas.
3) Elabore un documento público, compartido y negociado.
4) Determine ser flexible en la puesta en práctica del Plan.
5) Mantenga la conexión entre la planificación y la identificación de necesidades prioritarias.
6) Incorpore consideraciones tanto a corto como a largo plazo.
7) Utilice el Plan como un mecanismo que promueva la colaboración y toma de decisiones participativa del profesorado.
8) Procure separar las necesidades para el desarrollo, las necesidades del proceso y las necesidades de formación.
9) Proporcione un marco para el proceso y juegue con técnicas apropiadas.
10) Utilice indicadores de actuación para el seguimiento y evaluación del progreso.

Objetivo: Una vez elaborado el plan por parte del grupo y previo a su puesta en práctica utilizar estos indicadores (Louis, 1992) para comprobar el grado de adecuación y pertinencia del plan diseñado.

A) **Claridad**: Se le entiende bien, no resulta vago o confuso
B) **Relevancia**: Es significativo, está conectado con la vida ordinaria, aplicable.
C) **Imágenes de la acción**: Claridad en «hacia donde vamos, y cómo».
D) **Voluntad**: Motivación, orientado a la acción.
E) **Destreza**: Conocer el cómo no sólo el qué. Aprender mediante la acción y retroacción.

A pesar de insistir en la importancia de la toma de iniciativa por parte de determinadas personas, el proceso de mejora, en general, y el de EPA debe concebirse ante todo como un esfuerzo de equipo, un equipo eficaz, según los siguientes aspectos deseables:

1) Los miembros del equipo deben estar en permanente contacto.
2) Cada miembro debe complementar el papel de los otros y compartir la responsabilidad para todas las funciones.
3) Cada miembro debe compartir una visión común de los objetivos de mejora.
4) Una planificación abierta colectiva, discutida en común y revisada mediante conversaciones informales o reuniones de grupo.
5) Todos tienen el plan de mejora, en su conjunto, en la mente; ello facilita las acciones claras.
6) Colegialidad, como elemento inherente al resto de características, es otro factor clave.

7) La «suma geométrica» viene a expresar que los esfuerzos no se determinan por las aportaciones de cada individuo, es más que la simple adición.
8) Complementariedad de equipo.
9) Profesionalismo positivo y entusiasmo por el cambio, y por la capacidad del grupo para llevar adelante el proceso.

Una vez que la iniciativa ha provocado la generación de todo un mecanismo de trabajo y esfuerzo colectivo por parte del grupo de profesores ahora hay que precisar cuestiones de carácter más operativo.

El proceso de EPA no debe entenderse como una «actividad de despacho» construida de manera abstracta, lineal y descontextualizada; se trata más bien de concebirlo en un sentido evolutivo y de desarrollo, como una actividad envolvente, como parte del modo en que los profesores dan sentido y crean su realidad organizativa.

Trabajar en la planificación debe permitir reflejar el fluir natural del proceso de mejora, de manera que la Elaboración Planes para la Acción (EPA), desemboque directamente en el **Proceso de Puesta en Práctica** (PPP) y que sus efectos reviertan directamente en futuras planificaciones.

En este momento del proceso de elaboración del proyecto nos interesa concretar las fases que podemos ir atravesando. Louis (1992) tomando como referencia el trabajo de Miller (1984) detalla en ocho pasos la secuencia de la planificación:

1) **Marcar metas**: Volcar las soluciones a los problemas en afirmaciones claramente establecidas de manera específica, realista, observable y medibles.
2) **Marcar objetivos**: Los objetivos deben especificar las conductas que deben seguirse para lograr las metas.
3) **Hacer un listado de actividades**: Describir concretamente las actividades que comprenden las metas y los objetivos.
4) **Identificar los recursos**. Describir la gente, materiales y tiempo necesario para desarrollar las actividades.
5) **Identificar obstáculos**. Identificar las limitaciones que afectarán probablemente al desarrollo de las actividades.
6) **Asignar responsabilidades**. Señalar quiénes se ocuparán del desarrollo de las actividades.
7) **Marcar tiempos**. Especificar cuándo las tareas deberían ser cumplimentadas así como la secuencia más apropiada a tal efecto.
8) **Evaluar el progreso y los resultados**. Elegir una estrategia que determina si los objetivos han sido cubiertos y especificar los posibles obstáculos a lo largo del camino.

En la fase de elaboración de planes para la acción (EPA) queremos insistir en la importancia de adoptar un **enfoque de solución de problemas** como estrategia más adecuada para acercarse a la acción. La solución de problemas nos invita a describir problemas que requieren una respuesta y explicar por qué esa respuesta es necesaria. El enfoque de solución de problemas promueve la discusión abierta y la colaboración en la toma de decisiones. Este proceso que orienta la EPA, requiere de una estructura en la que los participantes empleen un enfoque sistemático para trabajar los problemas, lo suficientemente flexible y comprometida para poner en práctica decisiones conjuntas y consensuadas.

Recomendaciones prácticas respecto a las estrategias y respecto a los facilitadores:

a) Respecto **a las estrategias**: los problemas se resuelven mejor si se implican un mayor número de personas en su resolución, si se usa un modelo deliberativo (de debate reflexivo y constructivo) para su solución; si se emplean ciertos elementos (comunicación y participación de todos los que lo deseen) a la hora de llevar las estrategias adelante, esforzándose en recoger sistemáticamente información relevante para el problema.

Esta visión de las personas como un colectivo racional ofrece un mejor acercamiento a la idea de solución de problemas en múltiples circunstancias de la vida real ya que, entre otras cosas, permite un amplio rango de perspectivas desde las que interpretar el problema, un abanico de soluciones potenciales a elegir, un cuerpo de información más enriquecido sobre el contexto donde el problema debe ser resuelto y una reducción de las perspectivas individuales que operan en la solución del problema.

b) **Respecto a los facilitadores**: mejor si clarifican y comunican los componentes o factores influyentes en cada situación, atienden especialmente a la clarificación inicial del problema y disponen de estructuras organizativas para la solución de problemas en grupo. Mejor si conocen a fondo la estructura universitaria y su cultura sobre todo en la búsqueda de información, apoyo y recursos en el exterior.

Igualmente, se destaca el componente de «flexibilidad cognitiva» en la solución de problemas, es decir los facilitadores deben ajustar y contextualizar las interpretaciones respetando las peculiaridades de cada grupo; deben así mismo contemplar múltiples alternativas para interpretar el mismo evento o resultado, incorporando a su propio repertorio de posibilidades nuevas experiencias y revocando opiniones, valores y metas apreciadas.

El enfoque de solución de problemas pone sobre la mesa aspectos tan importantes como la **toma de decisiones** (mejor si se llevan a cabo mediante el consenso), circunstancia que de nuevo sale a la luz ahora, una vez que tenemos que elaborar el plan para la acción. Es importante que los agentes internos promuevan asimismo un proceso de toma de decisiones en colaboración guardando un delicado balance entre la adopción conjunta y la representatividad de todos los intereses.

Hay que insistir en la naturaleza no sólo sistemática sino también intuitiva del proceso de toma de decisiones y cómo la intuición como proceso de toma de decisión no suele tener el reconocimiento que se merece. En el proceso de EPA, aparte de atender a cómo se toman las decisiones es muy importante desarrollar una perspectiva clara de la **utilización de los recursos**. Estos recursos pueden pertenecer a ámbitos diferentes como son: a) el **instructivo**: información, prácticas profesionales, materiales; b) **estructurales**: equipamiento, espacio, tiempo y dinero; y c) **psicosociales**: poder, influencia, y apoyo

emocional. Cada uno de ellos, juega un papel determinante en el éxito de la puesta en práctica del Plan de Mejora. Por tanto, no podemos perderlos de vista a la hora de su elaboración.

Si hemos realizado una detección de necesidades adecuada, en este momento de elaboración del Plan de Mejora a partir de esas necesidades, hay que saber optimizar los recursos, para garantizar una puesta en práctica exitosa.

Desde luego queda claro que el principal recurso son las personas vinculadas a la institución, y los implicados directamente en el proceso. Hay que saber «explotar» las habilidades de cada uno. Los Planes de Mejora requieren del talento y apoyo de personas concretas y habilidades de diverso tipo (negociar, conseguir apoyos, utilización de materiales básicos o de apoyo...), cada uno puede aportar y contribuir al desarrollo del plan en su faceta. Por ejemplo, queda claro que si un profesor participante en el proceso se encuentra a la vez desempeñando un determinado cargo en posiciones de poder dentro de la institución no debería verse sólo como participante sino como recurso que desde la institución puede favorecer iniciativas, conseguir contactos y facilitar actividades que contribuyan al desarrollo del Plan.

En este momento es interesante ajustar los recursos al Plan, por tanto:

Objetivo: Identificar, selección y emplear determinados recursos a la hora de poner en práctica el Plan.

Una vez elaborado el plan e identificadas las tareas, los participantes, individualmente, deberán determinar los recursos necesarios para cada una de ellas, el modo de conseguirlos y el tiempo necesario para su cumplimentación. Posteriormente, en la puesta en común se analizarán las similaridades y diferencias respecto al tratamiento dado a una misma tarea o actividad, desde el punto de vista de la utilización de recursos.

Objetivo/ Actividad/ Recursos Necesarios/ Cómo Conseguirlos/ Tiempo.

A continuación vamos a destacar algunas **características** de los Planes para la Acción que deberán ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar las propias.

- Reflejar la opinión de que el proceso de cambio emerge **desde dentro** de la institución.
- El plan debe reflejar la **totalidad** de las áreas, sectores y procesos implicados tanto externos como internos.
- El plan debe derivarse de la revisión efectuada de la **práctica actual**
- El plan debe establecer **prioridades**
- Los objetivos básicos deben estar expresados en términos de **mejora** y focalizados en aspectos específicos y bien delimitados.
- El plan debe indicar los esquemas de **tiempo** previstos
- Identificar la **ayuda externa**
- Analizar la implicación de los **recursos** disponibles.

La elaboración de planes para la acción constituye un proceso lento que debe evitar caer en la precipitación, un documento compartido y negociado que favorezca la colaboración e implicación del profesorado en su desarrollo y que incorpore dos componentes básicos: a) Una visión a largo plazo. b) Creación de una agenda para la acción inmediata.

> Planificar no es sólo una actividad consistente en dejar por escrito una serie de intenciones. Es lago más dinámico. Es un proceso de negociación, de distribución del poder, y debería desarrollarse en un clima de diálogo y deliberación.

En consecuencia las actividades en este momento deben ir orientadas a esa discusión y deliberación, a la luz de los criterios, principios y valores acordados, con idea de decidir qué hacer y con qué conocimientos recursos contamos para ello.

La elaboración de Planes exige:

1) Determinar los objetivos específicos para la mejora y dejar claramente despejado el terreno para la acción siendo conscientes de los propósitos que deben orientarla y darle sentido. El Plan es el documento guía, que marca el camino a seguir y al cual hay que volver de vez en cuando para no sentir la sensación de estar perdido.

2) Trazar una ruta que facilite el tránsito posterior por la acción. En este sentido, hay que asegurarse de disponer de un buen Plan capaz de, a la vez, disponer de orientaciones claras para la acción así como de suficiente flexibilidad como para hacer frente a las contingencias y dificultades que previsiblemente puedan surgir durante su desarrollo.

3.4. Desarrollo: estrategias formativas

Consultando algunos resultados de investigación, estos nos proporcionan información respecto a algunas de las características relevantes de las actividades de desarrollo profesional. Estos demuestran cómo las actividades de desarrollo profesional tienen mayores posibilidades de tener repercusiones en los profesores (a nivel de conocimientos, de destreza y de transferencia de aprendizajes a la clase) en función de que se incluyan en el programa de formación elementos como información, teorías, demostración, práctica, retroacción y/o seguimiento.

Así se puede comprobar que las actividades de formación que tienen mayores posibilidades de ser llevadas a la práctica (y por tanto con mayor transferencia de aprendizajes) son aquéllas que incorporan combinadamente variedad y riqueza de las actividades mostradas: demostración, práctica, seguimiento, etc.

La eficacia de las actividades de desarrollo profesional se determina no sólo por la inclusión de determinados componentes en el programa como hasta ahora hemos planteado. Existen otras condiciones,

que se exponen en la siguiente tabla, que son necesarias atender y que contribuyen a incrementar la eficacia de las actuaciones de desarrollo profesional (Marcelo y Estebaranz, 1991).

1. **cooperación y colaboración:** La cooperación influye en que se cree un clima de apoyo individual y cambio organizativo, de forma que se aleje de la idea de que el desarrollo del profesor es una actividad individual.
2. **capacidad de experimentación y de aceptar riesgos:** estar abiertos a cambiar y a aceptar llevar a cabo en nuestras clases algo nuevo.
3. **incorporación del conocimiento disponible:** las actividades de desarrollo profesional han de basarse en los modelos procedentes de la investigación, y de la teoría.
4. **implicación de los participantes**: se plantea la necesidad de que exista una **adecuada** implicación de los participantes en el establecimiento de metas, implementación, evaluación y toma de decisiones**,** con el objetivo de facilitar la participación y la motivación inicial, aunque, como ya se ha mostrado anteriormente ello no es determinante.
5. **tiempo:** para poder trabajar en las actividades de desarrollo profesional y para asimilar nuevos aprendizajes. El tiempo es una necesidad y una limitación para el desarrollo del profesor, puesto que si no se da tiempo a los profesores es imposible que se pueda investigar o reflexionar.
6. **liderazgo y apoyo de la administración:** El liderazgo representa la capacidad de miembros del grupo para dinamizar, incorporar iniciativas, dirigir el proceso.
7. **incentivos y recompensas** que contribuyan a motivar a los profesores, ya sea mediante incentivos económicos, personales o profesionales.
8. **atención al aprendizaje adulto:** las actividades de desarrollo profesional deberían estar planificadas sobre la base de los principios del aprendizaje adulto y los procesos de cambio.
9. **integración de metas individuales con las institucionales:** debería buscarse la posible integración de las metas y necesidades individuales con las metas de la facultad y de la Universidad.

En este sentido existen determinadas decisiones conceptuales y estructurales que condicionan a la dimensión metodológica y como componente de ella a las estrategias formativas. Estas estrategias se pueden clasificar en función de tres dimensiones: dimensión profesional: abarca algunas de las cuestiones conceptuales críticas; la dimensión curricular: incluye no sólo la mejora de la instrucción sino también el

diseño del aprendizaje; la dimensión institucional, mucho tiempo 'sumergida', aunque ahora emerge como una nueva demanda de la Educación Superior. Sin embargo, sí pensamos que no ha sido una tradición en la formación del profesorado universitario basada en programas la **combinación integradora de diferentes planteamientos**.

Junto a estas cuestiones, debemos tener en cuenta que las estrategias formativas dirigidas al profesor universitario pueden tener tres orientaciones básicamente, por un lado aquellas centradas en el contenido, aquellas centradas en el formador y por último, las centradas en el profesor.

Estrategias formativas		
Centradas en el contenido	**Centradas en el formador**	**Centradas en el profesor**

Esta diferenciación se justifica si entendemos que la formación del profesorado universitario no se limita únicamente a la adquisición de conocimientos y destrezas en los profesores (dirigidas al contenido), sino que atiende también tanto al campo de las actitudes y disposiciones (dirigidas al formador), como a la reflexión y acción colaborativa (dirigidas al profesor). En este último caso, **las estrategias de formación implican al profesor como sujeto que identifica sus propias necesidades y problemas, y como profesional que los resuelve**. Sin embargo no es fácil señalar qué estrategias se ubican exclusivamente en una de estas orientaciones ya que lo más frecuente, y así se demuestra en la práctica, la mayor parte de estas orientaciones combinan algunas de ellas.

Las estrategias y modalidades formativas que a continuación vamos a desarrollar justamente se encuentran en esta situación. Nuestra intención es que, aún cuando se presentan independientemente, **los proyectos formativos originados por los profesores en el seno de sus Departamentos combinen varias modalidades y estrategias, de manera que a la vista de las posibilidades de cada una de ellas y de las necesidades de los implicados se construyan diseños formativos *ad hoc*.**

En este sentido, algunas de las modalidades formativas que presentamos son más tradicionales en su concepción, como los cursos, aunque nuestra experiencia es que pueden ser un complemento combinado con otras actuaciones.

3.4.1. Cursos

Una de las mosalidades más difundidas hasta la actualidad en el perfeccionamiento del profesorado ha sido la de los cursos. La concepción de la educación como mera transmisora de conocimiento es la que ha provocado esta circunstancia: se considera que una persona competente en algún tema podría 'enseñar' a otras menos competentes a través de la transmisión oral de sus conocimientos (Rodríguez López, J.M.,1997).

Básicamente consiste en la transmisión, la mayoría de las veces de forma oral y más o menos monográfica, de un tema por uno o varios ponentes. La planificación y el diseño del curso no debe estar alejada en el tiempo y en el espacio de los participantes en el mismo, ya que los contenidos deben tener en cuenta sus necesidades e intereses individuales y los diferentes contextos de trabajo.

Los cursos son unas modalidades formativas donde se posibilita la intercomunicación de las experiencias personales, tanto con el profesor, como entre participantes, y rinde frutos de inmediato, sobre todo si la repetición de los mismos no engendra rutina en quien los imparte.

Una de las dificultades principales con las que se encuentran los cursos de formación es la enorme cantidad y dispersión en las demandas de los mismos, tanto por la localización y disponibilidad de los posibles participantes, como por los temas a desarrollar.

MODELO BASADO EN CURSOS		
VENTAJAS	**INCONVENIENTES**	**SUPUESTOS**
• Puede aumentar los conocimientos • Puede mejorar las destrezas • Los profesores pueden elegir de entre lo que se les ofrece • Proporciona una oportunidad para reflexionar sobre la práctica profesional • Pueden ser a tiempo completo • Pueden permitir posteriores cualificaciones	• Pueden ser demasiado teóricos • Las opciones las determinan los organizadores • Puede no reflejar todas las necesidades de los participantes • Puede no tener aplicaciones prácticas en la clase • Ignora el saber hacer del profesor • Puede tener un alto costo • Puede requerir un compromiso a largo plazo	• Un profesor puede influir a la totalidad del centro o a un grupo • El profesor puede trasladar la teoría a la práctica • Se pueden abordar una amplia variedad de necesidades con el mismo curso

3.4.2. Supervisión clínica: Análisis de la práctica

La Supervisión Clínica se considera como una estrategia de apoyo colaborativo que permite propiciar en los profesores momentos de reflexión sobre su propia práctica así como sobre sus teorías implícitas de enseñanza desde el trabajo conjunto y la crítica compartida. Es una estrategia formativa que frecuentemente es utilizada en la formación de profesores principiantes (Mayor, 1995).

La Supervisión Clínica ha sido definida como:

> una supervisión centrada en la mejora de la enseñanza por medio de ciclos sistemáticos de planificación, observación y un intensivo análisis intelectual de la actuación del profesor para producir una modificación racional.

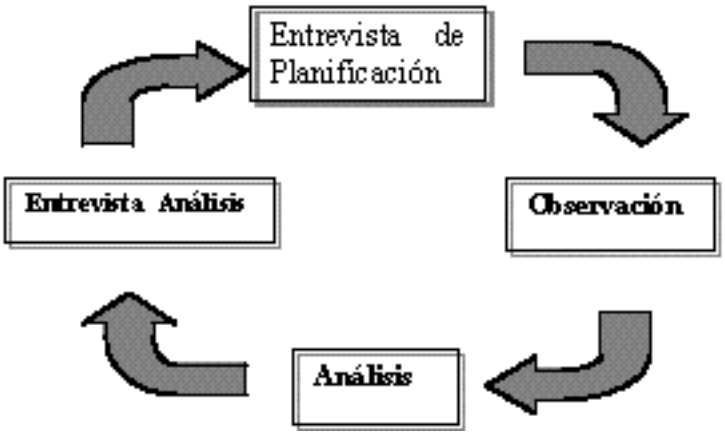
Antes de continuar queremos aclarar que en este contexto el término *supervisión* debe ser entendido en un sentido positivo, es decir, como un proceso de apoyo, ayuda y asesoramiento y nunca como proceso de inspección o de control, de vigilancia o de examen.

El propósito consiste en que los profesores adquieran la capacidad para comprender, indagar y transformar sus propias prácticas docentes mediante el esfuerzo de descubrir y reconstruir sus propias historias personales y la realidad en la que se encuentran inmersos. Y es que, desde nuestra experiencia, los docentes necesitan una fundamentación actualizada de su práctica -una práctica basada sobre la toma de decisiones diaria como punto de partida de sus actuaciones. La Supervisión Clínica puede explicarse mediante siete ideas fundamentales:

1. Actuación intencionada en el proceso de enseñanza	Observar la clase de un profesor, analizar acontecimientos ocurridos en ella, ofrecer comentarios sobre tales aspectos, y construir cooperativamente un plan de actuación para mejorar la docencia, es sin lugar a dudas intervenir en el proceso docente. Tal intencionalidad en la que el supervisor planifica junto con el profesor la clase a observar, las conductas a identificar, los instrumentos a utilizar en la observación y los papeles que tanto el supervisor como el profesor asumirán durante el proceso de la supervisión Clínica **crear...**
2. Una tensión real tanto para el profesor como para el supervisor	Admitir que existen carencias, hablar sobre ellas, centrar la atención hasta el punto de ser observado, y posteriormente dialogar sobre un plan de actuación profesional reporta cierta tensión para el profesor. Al mismo tiempo, el supervisor se siente preocupado al tener que identificar destrezas problemáticas, conseguir mantener una empatía adecuada, conectar psicológicamente con adultos, identificar instrumentos idóneos de observación... Demostrar lagunas en algunas de estas habilidades puede producir ansiedad en el supervisor, tensión que **se reduce...**
3. asumiendo la formación y el desarrollo de habilidades en el mentor/supervisor	La Supervisión Clínica asume que los supervisores deben disponer de habilidades y destrezas específicas que si no dominan han de adquirir. Sin este requisito los supervisores no pueden cumplir adecuadamente con las expectativas de su rol; por lo tanto sin una adecuada formación, los supervisores no podrán adquirir las esperadas destrezas. Con ello no queremos decir que los supervisores tengan que ser expertos en todas las destrezas de enseñanza. Ni la Supervisión Clínica asume que los supervisores son expertos en cada uno de los aspectos del curriculum, ni tampoco que las técnicas usadas tengan una aplicabilidad subjetiva universal. La Supervisión **entonces…**
4. Se sirve de la tecnología para mejorar la enseñanza	La utilización del vídeo y/o audio y/o algún otro instrumento de análisis (sistema de categorías, notas de campo...) para recoger la actuación del profesor en el aula comportan la utilización tecnológica en el proceso. El énfasis en la objetividad es importante **aunque es...**
5. Una meta concreta y específica a pesar de todo es flexible	La mejora de la enseñanza debe ser una meta hacia la que dirigirse. Se exigen objetivos para poder observar en las clases así como comportamientos, actitudes a observar con vistas a su modificación. La Supervisión Clínica debe realizarse de forma sistemáticamente flexible para conocer las necesidades individuales de los profesores. Para ayudar mejor a conocer esas necesidades la **Supervisión Clínica...**

6. Necesita de una relación cordial y de confianza	La armonía en las relaciones entre supervisor y profesor en la Supervisión Clínica es un elemento de obligado cumplimiento. Sin un constante esfuerzo para conseguir y mantener unas relaciones de trabajo armónicas de mutua confianza, la Supervisión Clínica puede ser abocada al fracaso. Esta **confianza además...**
7. Fomenta la delimitación de roles.	De los siete elementos éste parece ser el más olvidado, menos entendido y aceptado. En la Supervisión Clínica la delimitación de papeles es imprescindible. Tanto el supervisor como el profesor deben conocer, entender y aceptar su propio papel y el del otro compañero. Además, es responsabilidad del supervisor asegurar que ese conocimiento, entendimiento y aceptación exista por igual tanto en el novel como en él mismo como profesor experto.

La Supervisión Clínica es una estrategia de formación que distingue cuatro etapas en el ciclo de supervisión bien definidas y diferenciadas, en las que los supervisores y profesores encuentran cometidos concretos y específicos que desempeñar. De este modo vemos cómo la Supervisión Clínica se diversifica en una serie de fases en las que se identifican las intenciones de enseñanza, se observa y recoge información sobre algunos aspectos en concreto y se analiza esa información para comprender y dar sentido a ese contenido.



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

La **observación** se realiza en función a 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 supervisor y el profesor. 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 (a) leer y extractar el volumen de información obtenido y (b) deducir inferencias y posibles preguntas para discutir en la entrevista de análisis.

La última fase del ciclo de Supervisión Clínica es la conferencia o **entrevista de análisis** en la que profesor y supervisor 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 establece o no un compromiso de continuidad.

Veamos detenidamente cada una de estas fases o etapas.

✎ *La entrevista de planificación*

El objetivo de la **entrevista de planificación** es identificar aquellas áreas de enseñanza en las cuáles el profesor necesita ayuda y perfeccionamiento.

> Existen varios aspectos importantes a tener en cuenta antes y durante la entrevista de planificación para que ésta sea efectiva y nos proporcione los resultados deseados.

En **primer lugar**, parece de capital importancia que exista un entendimiento, respeto y confianza mútuo entre los colegas (supervisor - profesor principiante) que pretendan llevar a cabo el ciclo de Supervisión Clínica (planificación, observación, análisis y discusión de la enseñanza). Un primer concepto indispensable es el de la reciprocidad. Este concepto lleva implícito el reconocimiento de la autonomía del profesor. Esto quiere decir responsabilidad para la situación de enseñanza así como control sobre el proceso de Supervisión Clínica; es el profesor quien debe tomar algunas de las decisiones como con quién trabajar, ritmo al que deben presentarse las actividades, aspectos de la práctica profesional para ser discutidos, observados y analizados... El supervisor debe entender estas decisiones, y en la medida de lo posible respetarlas.

En **segundo lugar** es importante previo a la puesta en marcha de los ciclos de supervisión el desarrollo de destrezas de comunicación. El éxito del proceso de la Supervisión Clínica descansa sobre el tipo de relación e interacción que se establezcan entre el profesor y su supervisor. A fin de reducir la ansiedad que provoca en el profesor el tener que identificar problemas de enseñanza, ser observado... y con el propósito de fomentar ese entendimiento y confianza del que hablábamos, parece recomendable que el supervisor mantenga unas primeras charlas informales con el profesor sobre estilos de enseñanza, sobre sus respectivas filosofías de la educación, propósito y finalidad de la Supervisión Clínica entre otros posibles temas.

Otra estrategia que utilizan algunos supervisores antes de comenzar el ciclo formal de supervisión es visitar al profesor varias veces a su clase, sin ánimo de tomar notas, ni analizar la enseñanza. Se pretende únicamente que tanto el profesor como los alumnos se habitúen y familiaricen con la presencia en el aula de una persona ajena a la misma.

El profesor principiante debe preparar antes de entrevistarse con el supervisor, un documento en el que detalle el conjunto de planes que tiene previstos para una sesión de enseñanza o una unidad didáctica. Este informe, que será discutido posteriormente con el supervisor, deberá contener:

1. **Naturaleza de la sesión:** Sentido de la sesión, programa del que forma parte, características del contenido, estudiantes, materiales...
2. **Propósitos y objetivos.**
3. **Esquema de la lección:** Breve perfil de las actividades a realizar con una estimación de tiempo aproximada.
4. **«Proceso-intenciones».** Es la parte principal del documento. Se recomienda hacer una descripción detallada sobre:

   —Qué tienen que hacer los estudiantes. Cómo tienen que trabajar exactamente el contenido del tema

   —Qué tipo de experiencias le gustaría al profesor que tuvieran los estudiantes.

   —Qué clase de «clima» aspira a conseguir. Qué ambiente se pretende generar en la sesión, tipo de relaciones a establecer, si se busca un clima cooperativo, competitivo u orientado al rendimiento fundamentalmente.

   —Qué va hacer el profesor. Cuando ya se han decidido los otros aspectos de esta declaración de intenciones, el objetivo es determinar qué clase de rol y comportamiento debe adoptar el profesor en esa situación; Cuáles serán sus responsabilidades fundamentales (informar, organizar, apoyar, ofrecer feed-back).

Una vez que el estrés y ansiedad inicial han desaparecido, se ha llegado a una fase de mutua colaboración y se ha preparado este documento inicial, es el momento de iniciar el ciclo de Supervisión Clínica.

Contenido de la entrevista

Para el profesor la entrevista de planificación supone la oportunidad para explicar sus intenciones, objetivos y preocupaciones. Para el supervisor representa el obtener la información necesaria para realizar una mejor observación y recogida de datos. Si el observador tiene una idea clara del propósito de la lección a impartir, su relación con los temas anteriores y los posteriores y las estrategias de enseñanza para conseguir los objetivos propuestos, los datos se recogerán en un contexto significativo antes que como fragmentos aislados de información.

La entrevista puede constar de los siguientes elementos:

- Nivel de la clase (Curso al que se impartirá la lección)
- Características relevantes y antecedentes de los estudiantes. (Ambiente sociocultural, centro del que provienen, etc.)
- Área del currículum que abarca el tema (Objetivos generales, didácticos...)
- Aprendizaje previo de los estudiantes que pudiera ser relevante para el tópico (Si han cursado antes otras asignaturas de la misma área, si ha existido algún tipo de experiencia que tenga relación con el tema, etc.)
- Relaciones de la lección con temas anteriores y posteriores.
- Métodos específicos de enseñanza y materiales que serán utilizados (procedimientos de evaluación, manejo de recursos)
- Métodos para asesorar al estudiante posteriormente (¿Cómo se realizará el seguimiento al estudiante?).

Una vez que se conocen las intenciones del profesor conviene que el supervisor ofrezca su asesoramiento, planteando la pregunta relativa a qué aspectos de su enseñanza le gustaría que observase y recogiese información (Consultar Instrumento 1 de esta Guía)

✎ La observación

Una vez que el profesor supervisor y el profesor principiante han planificado la lección a impartir, centrado los focos de observación y seleccionado algún instrumento para registrar y almacenar el segmento de estudio, hay que pasar a la actividad en sí. Una premisa que ha de quedar clara entre el profesor supervisor y el profesor principiante es el propósito de la observación; ésta, debe tener un carácter *descriptivo* y nunca evaluativo.

Se trata de recoger información sobre los acontecimientos ocurridos en el aula sin extraer comentarios ni inferencias de los mismos. Sobre este aspecto es necesario hacer mucho hincapié a fin de fomentar la tranquilidad del profesor principiante.

Esto quiere decir que el propósito de la observación influye en lo que se observa, cómo se observa, quién es observado, cuándo y dónde tiene lugar la observación, cómo se registran las observaciones... Además, el propósito de una observación está relacionado con la teoría, las creencias, los presupuestos y/o las experiencias previas de la persona que efectúa la observación.

Se hace necesario pues, seleccionar un instrumento para obtener una representación de la realidad. El punto crucial es seleccionar un instrumento que se ajuste al fenómeno en estudio y a nivel de contexto apropiado; en otras palabras, es preciso elegir, construir o adaptar un instrumento, un método o un proceso y un programa de observación que sean apropiados a la pregunta formulada, al contexto que rodea al fenómeno y a la naturaleza de ese fenómeno.

En nuestro caso, la tarea va a consistir en usar una herramienta que nos permita registrar y almacenar los procesos activos que tienen lugar en situaciones concretas del proceso de enseñanza-aprendizaje de un profesor principiante. Esta información pasa entonces a constituir la base para la construcción de datos, para la reconstrucción del acontecimiento y para el análisis de los datos.

A continuación veremos algunos medios utilizados para realizar observaciones.

Sistemas para registrar y almacenar datos observacionales
a) **Sistemas categoriales:** Los sistemas categoriales son sistemas cerrados con unidades de observación especificadas a priori. Como características generales de esas unidades podemos contemplar que han sido obtenidas por deducción, reflejan generalmente una postura conductual y son unidades discretas y simples. Cada conducta observada se codifica en una sola categoría, exceptuando los sistemas de signos, en los que el observador indica todas las conductas que corresponden. (Consultar el Instrumento 2).
b) **Sistemas descriptivos:** Los sistemas descriptivos son sistemas más abiertos que, aunque pueden tener categorías prefijadas se pueden introducir otras generadas por los datos. Un componente esencial del sistema descriptivo es el empleo de transcripciones del flujo de las intervenciones orales durante la clase o en el contexto observado. La necesidad de contar con estas transcripciones significa que estos sistemas no se utilizan para realizar registros en vivo. Esto quiere decir que los sistemas descriptivos se utilizan junto con los registros tecnológicos (grabadora de audio y/o video) (Consultar el Instrumento 3).
c) **Sistemas narrativos:** Los sistemas narrativos son sistemas abiertos, no tienen categorías predeterminadas y registran segmentos amplios de acontecimientos o conductas. El observador es el principal instrumento de observación, esto es, que lo que se registra no está especificado a priori, sino que depende en gran medida del sistema perceptivo del observador y de su capacidad para captar y transmitir en lenguaje cotidiano lo que ha observado. En otras palabras, las percepciones y la capacitación de los investigadores, así como sus aptitudes para expresarse oralmente y por escrito, influyen en lo que se registrará y en cómo se registrará. Los instrumentos más habituales son los incidentes críticos, las notas de campo, los diarios y libros de actas, y, por último, los diagramas de flujo.
d) **Sistemas tecnológicos:** Estos registros son sistemas abiertos sin categorías prefijadas, cuyo significado se considera específico del contexto y que se utilizan para captar un amplio segmento de la realidad sin que la participación del observador sea precisa. Entre estos sistemas se incluyen las grabaciones magnetofónicas, cintas de vídeo, videodiscos y filmaciones. Los registros tecnológicos tienen la ventaja de poder utilizarse en combinación con otros sistemas (sistemas descriptivos, por ejemplo); igualmente la permanencia del registro nos permite realizar múltiples análisis y enfoques en diversos periodos de tiempo.

✎ La entrevista de análisis

Si todos los pasos descritos anteriormente tienen su cometido específico y su relevancia, ésta que ahora abordamos se nos presenta como la fase resumen, el compendio final de un ciclo de trabajo que comenzó con una planificación y continuó con el desarrollo del tema y una observación de la actuación del docente que impartía dicha lección.

Esta sesión consta de dos partes. Por un lado nos encontramos con el análisis y tratamiento de los datos; por otra, con la entrevista que el profesor y el supervisor mantienen con el fin de poner en común sus puntos de vista sobre como se desarrolló la actuación, qué conclusiones extraen de los datos y si existe la posibilidad y compromiso de cambio.

c.1. Análisis de los datos

Dado el sentido de colaboración y participación que en todo momento hemos defendido entre el supervisor y el profesor, se hace evidente que ambos deben intervenir en el tratamiento de los datos; pero han de hacerlo de una forma individual. Cada uno revisa los datos que posee, extrae sus inferencias y puntos de vista para luego comentarlo con su compañero en la entrevista de análisis.

Tanto el supervisor como el profesor poseen diferentes tipos de experiencia y analizan los datos desde diversas perspectivas según sus roles y percepciones. Por todo ello, el tratamiento individualizado de los datos puede enriquecer la discusión, aclarando aspectos y aportando otros. El examen de los mismos datos por dos personas permite posteriormente cierta colaboración y discusión de las inferencias extraídas de esa información. El objetivo es entonces:

> cribar y clarificar qué información está disponible a fin de que profesor y colega tengan suficiente conocimiento de la situación para comparar notas.
>
> Se señalan por tanto dos aspectos que profesor y supervisor deben acometer: (a) leer y seleccionar el volumen de información y (b) extraer inferencias y plantear cuestiones sobre el contenido de los datos para discutirlas en la entrevista de análisis.

Por otra parte, se debe procurar elegir pocos puntos para el análisis a fin de no saturar al profesor. Finalmente han de tratarse aspectos que puedan ser susceptibles de cambio.

c.2 Desarrollo y contenido de la entrevista

La utilidad real de la entrevista de análisis radica para el profesor en formular preguntas sobre la experiencia práctica realizada y abordar el diálogo sobre situaciones humanas dentro de la enseñanza. Cuando examinan esta parcela de la realidad, actúan reflexivamente y hacen explícitas las conclusiones y valoraciones que habían obtenido de la descripción de los datos.

Esta entrevista es el contexto dentro del cual profesor y supervisor comparten, negocian, cambian impresiones e interpretaciones sobre una actuación docente en particular

Esta entrevista debe proporcionar información al profesor sobre qué ocurrió en la clase, y en función de ello desarrollar un plan de actuación. El feedback utilizado debe ser más descriptivo que evaluativo, específico más que general y controlado, para asegurar una comunicación abierta, comprensiva y fácil de entender.

Este encuentro debe ser planeado tan pronto como sea posible después de la observación; el interés en la lección decrece rápidamente si la entrevista se demora demasiado.

El clima que debe predominar en la entrevista ha de caracterizarse por una confianza, credibilidad y cooperación. Una auténtica relación implica confidencia. La información que se obtenga en la entrevista debe tener un carácter restringido, es decir que debe permanecer entre el supervisor y el profesor. El supervisor debe igualmente cumplir sus promesas. Si por ejemplo, queda con el profesor en proporcionarle materiales, debe hacerlo o la confianza puesta por el profesor en las palabras del supervisor decrecerá. El supervisor deberá también obtener la credibilidad del profesor. Este espera que su supervisor posea conocimientos sobre contenidos, proceso de enseñanza-aprendizaje, materiales, política escolar, recursos, y si el supervisor no está informado deberá hacerlo a fin de poder ofrecer respuestas al profesor.

Un clima de apoyo y cooperación significa que el profesor siente que su supervisor se encuentra preocupado por su perfeccionamiento y desarrollo profesional. Una preocupación del profesor como persona en su totalidad, compuesta de múltiple facetas, que es aceptado, valorado, tenido en cuenta, en lo que es.

Por último, una buena entrevista requiere de un resumen, síntesis final que revise las ideas consideradas y recoja un plan de trabajo que se adapte a las circunstancias que se han experimentado.

Las secuencias cronológicas en el desarrollo de esta entrevista son cuatro:

- **Reconstrucción del tema:** el profesor y el supervisor intentan reconstruir el contexto dentro del cual pueden descubrir temas o aspectos que subyacen a los datos, es decir que se encuentran encubiertos por los mismos. Se pretende llegar a una exploración conjunta que permita obtener una información que sea constructiva con la que se pueda llegar a tomar decisiones sobre posibles cambios en las acciones del profesor.
- **Puesta en común de las reflexiones realizadas**: Una vez que se ha llegado a un consenso de lo que ocurrió, profesor y colega se encuentran en disposición de compartir los hallazgos. Puede haber diferencias de opinión ya que profesor y supervisor pueden poseer diferentes creencias y valoraciones. Pero es justamente a través de la discusión donde tanto profesor como supervisor pueden justificar sus creencias u opiniones sobre un tema en particular.
- **Inferencias sobre esos temas:** Ésta es la etapa en la que supervisor y colega empiezan a sintetizar sus datos. En la práctica la extracción de inferencias surge rápida y espontáneamente si el profesor y el supervisor han compartido sus apreciaciones y comentado lo que los datos les han sugerido. Realmente importa que estén preparados para permitir que sus ideas surjan y sean discutidas, más que llegar a conclusiones definitivas.
- **Compromiso para cambiar o continuar:** Cuando profesor y supervisor llegan a esta etapa empiezan a surgir preguntas sobre los probables cambios en la enseñanza, el compromiso para continuar o cambiar y si la Supervisión Clínica puede seguir ayudando en la formación del profesor en la consecución de esos cambios.

Una de las ventajas de la Supervisión Clínica es que constituye una vía que facilita el proceso de discusión, observación, análisis y reflexión sobre situaciones prácticas de enseñanza.

3.4.3. La Investigación-Acción

Esta modalidad formativa que vamos a desarrollar se sitúa dentro del marco de propuestas que consideran al profesor como un profesional reflexivo, reflexión que se realiza desde su propia experiencia y para la mejora de la realidad (Marcelo, Mingorance y Sánchez, 1991).

La investigación-acción (I-A) es el único acercamiento al desarrollo profesional que implica verdaderamente a los profesores en la investigación. Es un proceso cuyo elemento fundamental consiste en la reflexión colaborativa en la acción; aprender de la experiencia junto a los colegas en la acción.

Algunas de las características son:

Colaboración	Significa consenso, toma de decisiones democráticas y acción común. Es un elemento básico en el desarrollo de los proyectos de investigación acción; supone que los profesores se comunican frecuentemente durante el proceso para ponerse de acuerdo en sus percepciones y principios resultantes de su diferente visión del campo. Hay que llevar a la Universidad a convertirse en un centro de interrogación, donde todos puedan encontrar los resultados necesarios, tanto en el planteamiento de la ciencia, como en la mejora de la enseñanza. Es un medio, por tanto, de mejorar la comunicación y el trabajo colaborativo entre los profesores, que habitualmente son escasas.
Centrada en la Práctica	Se parte de los problemas que se presentan en la situación concreta; los profesores trabajan juntos en problemas comunes clarificando y negociando ideas y preocupaciones; los problemas a ser estudiados emergen de lo que les concierne a todos y de la indagación realizada por el equipo, atendiendo prioritariamente a los problemas de los profesores. La principal justificación para el uso de la investigación-acción es la mejora de la enseñanza en el contexto concreto en el que se desarrolla.
Proporciona **Desarrollo Profesional**	En este modelo se considera a los profesores como investigadores y no sólo como usuarios de los resultados. Facilita el desarrollo profesional porque se puede aprender a encontrar, comprender, plantear y buscar soluciones a los problemas profesionales.
Proyecto estructurado común	Una condición necesaria en la investigación-acción es la toma de decisión democrática del proyecto. Éste ha debido ser diseñado para acometer un problema concreto localizado en una situación inmediata; es la realización de un proceso paso a paso que se sigue constantemente; esto supone periodos variados de tiempo y diversas etapas, incluyendo ciclos en espiral donde continuamente se somete el proceso a feed-back, utilizando variedad de mecanismos. Es necesario que los grupos de profesores generen y articulen un proyecto común.
Contextualización	Ciertos elementos ambientales de los centros universitarios hacen más eficaces los proyectos de investigación-acción, como son el clima de colaboración y de apertura hacia las innovaciones. El contexto no determina por sí mismo los hechos, pero los proyectos de trabajo sí difieren según la interpretación y uso que se haga del contexto; sobre todo en lo referente a identificar oportunidades de acción y de intervención.

En principio los modos en que puede realizarse la investigación-acción pueden ir desde la reflexión de un profesor individual hasta el trabajo en grupo de los profesores o el grupo mixto formado por profesores e investigadores. Muchas veces los profesores son inconscientes de los sucesos que ocurren en las aulas, por ello necesitan el entrenamiento de un monitor y así poder estudiar su propia conducta. Los profesores en el proceso de investigación y reflexión necesitan apoyo y ayuda para poder ir logrando determinados niveles de observación e interpretación de los datos.

Campos en los que se puede aplicar la I-A.:

- Como un medio de entrenamiento en el desarrollo profesional
- En la Innovación
- En la mejora de la comunicación en las instituciones
- Para proporcionar alternativas en los modelos de enseñanza.
- Para resolver problemas concretos

Un proyecto de Investigación-Acción se entiende como un proceso cíclico de identificación de necesidades, planificación, acción, observación y reflexión/evaluación, con una función fundamental de todo el proceso, cual es describir, explicar y comprender la situación

1. **Identificación de necesidades:** En todo proceso de investigación surge la necesidad de identificación del problema de investigación. Esta fase supone la tarea de negociación y de consenso para la formación de un grupo de trabajo y para la búsqueda de estrategias y procedimientos de acción. Se habla de pensar, repensar, reflexionar y discutir para poder plantear y replantear, que conduce a aprender juntos. La I.A. supone un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la acción, pero que conduce a las personas a teorizar y conceptualizar acerca de su práctica.
2. **Planificación:** Es importante el análisis del problema que se ha planteado en común. Comienza esta fase cuando se ha determinado algún punto de trabajo en común, y se pasa de mera reflexión y discusión de expectativas a la necesidad de ir avanzando en una línea de acción determinada. Una vez que el grupo ha detectado lo que necesita, o, mejor, lo que le preocupa, debe barajar diversas alternativas y tomar decisiones oportunas. Elaborar un plan, y, sobre todo buscar la ayuda y el modelo más adecuado para la búsqueda de soluciones; puede ser una forma la de participar en un seminario donde sus compañeros afronten los mismos problemas. Se trata de aprender a actuar de manera adecuada a la situación. La elaboración de un plan de trabajo puede pasar por las siguientes etapas:

1. Explicación y justificación del objetivo ¿para qué? y ¿por qué lo queremos?
2. Situación de partida ¿qué podemos hacer para solucionar este problema?
3. Determinación de las acciones a realizar ¿por dónde empezamos? ¿qué hacemos?
4. Reflexionar sobre el plan en su totalidad: relación medio /fines; recursos disponibles; compromiso personal

3. **Evaluación:** Supone toda acción de uso de información y su valoración acerca del proyecto de formación. Toda actividad de I-A. debe ser valorada a dos niveles:

Individualmente. Autoevaluación según el impacto producido en la satisfacción de sus necesidades. Supone la valoración como resultado de una deliberación sobre los objetivos propuestos en el plan, en cuanto a las actividades realizadas. La deliberación puede dar como resultado la motivación, porque lo que funciona técnicamente puede estar bien hecho y produce otros resultados. El juicio personal de los profesores puede ser la mejor fuente para conseguir el crecimiento profesional, ya que el individuo se inserta en un proceso en el cual están integradas sus capacidades según sus intereses y necesidades.

En **función del contexto en el que se inscriben,** que supone la valoración por parte de los compañeros y de los mismos alumnos de las innovaciones que se van introduciendo, al reconocer los conocimientos, destrezas y actividades que se han puesto en práctica. La autoevaluación por sí sola, no es suficiente si no va acompañada por esta toma de conciencia de la variable externa donde se desenvuelve su acción.

La evaluación viene planteada por la valoración del programa y por las actividades ¿Qué hemos hecho juntos? ¿Qué hemos conseguido juntos? Más que la búsqueda de resultados es importante revisar procesos. La evaluación entendida como la oportunidad reflexiva para cuestionarse lo hecho como medio de comprensión de la situación y de sus límites, tanto como de las capacidades y oportunidades.

El objetivo fundamental de la evaluación es aprender, y esta perspectiva nos permite ver la evaluación dentro del proceso de investigación-acción como una actividad emancipadora, no de control de agentes externos, sino que nos permite cuestionar «lo dado por supuesto» en una forma que no sólo ve las limitaciones sino también las posibilidades de cambio.

Uno de los problemas que se plantean en la investigación acción, tanto si se realiza por un grupo de profesores o por un grupo mixto, es reconocer la actividad como verdadera investigación y si sus resultados pueden verdaderamente establecer unas teorías fundamentadas. En este apartado hay que argumentar con los criterios de validez de la investigación cualitativa, que es la más adecuada en el caso de la investigación-acción.

Presentamos a continuación una tipología de posibles reuniones que se pueden dar en un grupo de trabajo que desarrolla un proyecto de I-A, destacando fundamentalmente, en función de la finalidad, el papel que debe desempeñar el asesor en cada caso.

REUNIONES DEL EQUIPO DE TRABAJO

TIPOS	FINALIDAD	UTILIDAD	PAPEL ASESOR
De información	➢ Responder a necesidades puntuales de conocimiento. ➢ Tipos de aprendizaje. ➢ Modelos de Enseñanza . ➢ Modelos de diseño curricular.	➢ Base para la discusión y la toma de decisiones en equipo.	➢ Proporcionar información Facilitar la relación con su realidad.
De diseño de unidades Didácticas	➢ Planteárselo como problema desde la perspectiva de innovación. ➢ Elaborar materiales. ➢ Organizar el proceso de Ens.-apr. Según modelos. ➢ Orientar el proceso.	➢ Elaboración de Documentos curriculares por áreas.	➢ Análisis del diseño y comentario.
De análisis de clases grabadas en Vídeo	➢ Aprender de la propia práctica Observar el modelo en acción. ➢ Observar como aprenden y actúan los alumnos. ➢ Analizar y comentar clases reales propias.	➢ Instrumento clave para profundizar en estrategias de enseñanza y aprendizaje. ➢ En problemas con el rol del profesor.	➢ Grabar Orientar la visualización. ➢ Dirigir el análisis de lo informal a lo formal.
De evaluación de las Unidades Didácticas y del seminario	➢ Valorar. ➢ Comunicar las valoraciones de ambas partes.	➢ Toma de decisiones para el próximo año.	➢ Proporcionar cuestionario Negociamos el significado.
Abiertas	➢ Expresar las propias ideas Comunicar experiencias. ➢ Discutir conceptos, creencias, valoraciones.	➢ Emergencia de preocupaciones y temas de interés del profesorado.	➢ Exponer concepciones de Formación del Prof. ➢ Plantear cuestiones. ➢ Animar el diálogo Interrogantes para la reflexión.
Evaluación Inicial Continua	➢ Conocer niveles de aprendizaje. ➢ Diagnosticar las condiciones del aprendizaje. ➢ Valorar procesos y rendimientos.	➢ Diagnóstico de necesidades. ➢ Priorización de problemas.	➢ Observar. ➢ Estimular la reflexión desde los hechos a las intervenciones didácticas.
De Estudio de Bibliografía	➢ Aumento del conocimiento. ➢ Explicitar teorías implícitas. ➢ Adquirir instrumentos de expresión y análisis de sus prácticas e ideas.	➢ Comunicación de ideas. ➢ Conocer y conceptualizar juntos la problemática sobre el curriculum.	➢ Proporcionar bibliografía. ➢ Orientar la compresión.

3.4.4. Los casos como estrategias de formación

El estudio de casos supone examinar de la forma más completa posible, situándolo en el tiempo y en el espacio, un aspecto, una cuestión o unos acontecimientos. Los estudios de caso en la formación del profesorado universitario se utilizan, por la fuerza que tienen como experiencia vicaria, para desarrollar destrezas de reflexión sobre la acción (Marcelo y Parrilla, 1991).

Deben contar, por tanto, como elementos imprescindibles para los casos puedan aportar toda la significación de la que son portadores para la formación del profesorado las siguientes características:

Representación de una situación real	El caso no es un ejemplo teórico sino la descripción de la vida misma sobre lo que ocurre en la enseñanza.
Contextualizado	Debe situar con la mayor exactitud posible en el escenario en el que la acción tiene lugar y en las variables que pueden influir en su concepción.
Accesibilidad	Debe poseer los datos suficientes para que pueda ser fácilmente analizado, de modo que su presentación, redacción, organización, etc. constituyen elementos de suma importancia.

El caso puede ser potencialmente formativo en todos los momentos del desarrollo profesional del profesorado universitario. En el periodo de gestación, su investigación y redacción ofrecen la posibilidad de conectar la teoría y la práctica, con un carácter multidimensional y complejo, que requiere un conocimiento en profundidad y por tanto, un esfuerzo de síntesis y de comprensión, de análisis crítico y de resolución de problemas. Una vez redactados, su lectura y análisis por grupo de profesores pueden llevar a los individuos implicados a tomar conciencia de la complejidad real de las situaciones descritas y de la diversidad de alternativas y planes de acción. Posibilita también el pensamiento creativo, ya que permiten afrontar situaciones problemáticas proponiendo soluciones alternativas y pensando en posibles consecuencias.

3.4.5. Apoyo profesional mutuo o entre compañeros

El «**apoyo profesional mutuo**» está caracterizado por destacar como elementos esenciales de la formación la ayuda entre colegas. Fundamentalmente está dirigido a la integración y socialización de los nuevos profesores, a través del incremento del diálogo y la reflexión, e incluso la observación, constituyéndose como una fuente para la enseñanza entre compañeros. Es ésta una modalidad de apoyo profesional que plantea la necesidad de introducir la observación y análisis de la práctica como requisito para mejorar la enseñanza a través de procesos de reflexión entre los profesores.

Como paso posterior a esta modalidad de apoyo profesional entre compañeros surge la que se

denomina **apoyo profesional para la indagación**, puesto que para su desarrollo se requiere de una cultura y prácticas de colaboración estables y afianzadas en los centros.

> el apoyo profesional mutuo requiere un ambiente que propicie la cooperación, el establecimiento compartido de metas y la toma de decisiones. Si las cualidades y experiencias que ayudan a los profesores a actuar de esta forma no están presentes, entonces el apoyo no se producirá de forma eficaz.

Esta estrategia de formación profesional requiere que los procesos de desarrollo y de cambio no se desarrollen a nivel de individuos, sino que puedan tener la posibilidad de afectar consolidando formas de trabajo más colaborativas entre profesores.

En este punto es donde encontraríamos las diferencias entre el apoyo entre compañeros y el apoyo para la indagación. En el siguiente cuadro presentamos las matizaciones entre ellas, las cuales pueden ayudarnos a centrar o iniciar una propuesta de formación concreta, ya que precisa desde los recursos, las premisas y metas, hasta las prácticas o aspectos que deben formar parte de la observación en cada caso.

	APOYO PROFESIONAL ENTRE COMPAÑEROS	APOYO PROFESIONAL PARA LA INDAGACIÓN
Principales metas	* Mejorar la enseñanza. * Estimular el pensamiento autónomo de los profesores. * Mejorar la cultura institucional. * Mejorar la cooperación y el diálogo profesional.	* Desarrollar soluciones a los problemas cotidianos de la enseñanza. * Llevar a cabo procesos estables de investigación-acción. * Promover mejoras docentes en otros profesores.
Prácticas de observación	* Clarificar en una entrevista de planificación los objetivos de aprendizaje, estrategias de enseñanza y rol del observador. * Ayudar a los profesores a recordar, analizar, y evaluar la enseñanza. * Ayudar a que los profesores puedan emitir juicios de valor. * Ayudar a los profesores a que puedan seleccionar temas para tratar en entrevistas de planificación, en observación y en entrevistas de análisis.	* Definir problemas o retos. * Planificar investigación acción. * Desarrollar, dirigir y comprobar las diferentes posibles soluciones. * Evaluar y realizar recomendaciones para sí mismo y para otros.

	APOYO PROFESIONAL ENTRE COMPAÑEROS	APOYO PROFESIONAL PARA LA INDAGACIÓN
Destrezas	* Observación y recopilación de información de los indicadores de eficacia, de la conducta del profesor, y de aspectos especiales sobre los cuales se demanda atención. * Facilitar el desarrollo de entrevistas.	* Comunicación interpersonal, resolución de problemas y planificación. * Observación, recopilación de datos, análisis, evaluación y síntesis.
Principales premisas	* Los profesores adquirirán hábitos de reflexión autónoma y de mejora con tal que se les de la oportunidad de desarrollar destreza en llevar a cabo esto.	* Los esfuerzos de resolución de problemas por parte de los profesores puede producir mejoras prácticas en el diseño y desarrollo de la enseñanza.
Recursos especiales	* Entrenamiento en apoyo profesional (coaching). * Se requieren modelos: director, profesorado.	* Normas de colaboración y diálogo profesional * Se requiere tiempo para planificar y realizar observaciones en grupo * Acceso a la literatura especializada o a los especialistas

Adaptado de Garmston (1987)

3.4.6. Portfolio o Carpeta de Aprendizajes

La estrategia formativa llamada portfolio se define como:

> una colección de evidencias, de documentos, que constituye un argumento convincente de que una persona es competente o ha hecho progresos en su formación como docente

También es denominada Carpeta de Aprendizajes. Es una de las estrategias que se sitúa entre las que utilizan la experiencia personal como elemento de análisis, aunque también acentúa los aspectos reflexivos y los que promueven la cooperación profesional (Rodriguez López, 1997).

> Su objetivo es para el profesor desarrollar destrezas que permitan conocer, analizar, evaluar y cuestionar su propia práctica docente, así como los sustratos éticos y de valor que subyacen en ella.

Todos los documentos que comprenden el portfolio se archivan en una estructura física a la que se denomina contenedor o carpeta. Los elementos que se incluyen son muy variados y dependen de la forma de entender y actuar del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada profesor otorga más o

menos importancia a unos elementos que a otros, e incluso tiene libertad para suprimir o añadir otros nuevos. En cuanto a la estructura interna se puede decir que consta de documentación relativa a la planificación de la enseñanza, el diario del profesor junto con sus reflexiones, observaciones directas de clases, trabajos de los alumnos, evaluaciones, análisis de la información, reflexiones, decisiones, etc. Además puede incluir otros elementos como listas de asistencia, organización de la clase, horarios del profesor y del alumno, horario de tutorías, actas de Consejos de Departamento, etc.

Es por tanto una estrategia de formación abierta y flexible donde cada profesor incluye todo lo que para él es relevante.

Para el análisis de los datos es necesario tener en cuenta el contexto, el conocimiento y la comprensión del profesorado, junto con las relaciones entre alumnos y con otros profesores. Esta estrategia permite al profesor autoevaluarse y hacer un juicio crítico de su trabajo, contribuyendo al enriquecimiento y profesionalización de los profesores. Va más allá de la confianza de las evaluaciones de los alumnos ya que incluye un orden de testimonios y pruebas desde una variedad de fuentes.

Los elementos que incluye el Portafolio son:

1. Planificación del profesor
2. Diario del profesor
3. Evaluación
   3.1. Del profesor
   3.2. Del alumno
5. Trabajo de los alumnos
6. Análisis de las informaciones y datos recogidos
7. Reflexión
8. Conclusiones

El portfolio se dice que es una estrategia formativa que tiene utilidad para el profesorado en tanto en cuanto el análisis de las aportaciones le ayuda a construir su propia autoimagen, conocer sus sentimientos, la forma de establecer su relación con el alumnado, conocer sus actitudes, le va a reflejar sus comportamientos en el aula, etc... Es decir, le permitirá reflexionar sobre sí mismo. Le hace posible contrastar la planificación y la ejecución de su enseñanza, siendo esto beneficioso para unas posibles actuaciones futuras, ya que es posible la mejora continua. De esta manera, el profesor pasa a ser activo, participativo y crítico. El análisis que él hace o que le pueden hacer otros (compañeros o formadores) de los documentos recopilados deben llevarle a través de la reflexión a determinar unas conclusiones sobre el proceso de formación desarrollado.

Ventajas del Portafolio	Inconvenientes del Portafolio
—Se fomentan procesos de comunicación entre alumnos y profesores —Se producen sugerencias de cambio durante todo el proceso, lo que permite la mejora continua —Ajustes permanentes a la realidad	—Dificultad para seleccionar, interpretar y categorizar la información aportada —Puede estar sesgada la recogida de información y los datos relevantes —Disponibilidad de tiempo

El portfolio mejora la práctica educativa por ser una estrategia conectada a la realidad educativa que posibilita un desarrollo profesional autónomo a través del análisis de los propios errores y de las propias experiencias prácticas.

3.4.7. La teleformación o e-learning

Las demandas que se vienen haciendo para que los sistemas de formación y educación se acomoden a las circunstancias cambiantes, están forzando a las instituciones formativas a pensar nuevas formas de organización de los productos formativos. En una clara acomodación a las demandas del mercado, ya que

cada vez se pone más de manifiesto que la formación debe ser flexible, abierta, adaptada a las posibilidades de espacios y de tiempos de los usuarios, progresiva en los contenidos, actualizada en los medios y didácticamente respetuosa con las características y condiciones del aprendizaje de los adultos

Hasta ahora la formación para los profesores universitarios había sido sinónimo de Curso de Formación. Aunque hay que reconocer, como aquí se pone de manifiesto, la existencia de otras estrategias, más utilizadas sobre todo para atender a las demandas formativas de profesores de otros niveles del Sistema Educativo. Pero además la realidad en la Formación Contínua y Ocupacional es muy distinta, y de ellas podemos incorporar algunas experiencias actualmente en práctica. Por ello, las posibilidades que ahora se ofrecen con la incorporación del uso de Nuevas Tecnologías para la Formación son amplísimas (Marcelo, 2001).

Una de las respuestas que los sistemas de formación están comenzando a perfeccionar es lo que denominamos como **TELEFORMACIÓN**.

La Teleformación es un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC (tecnologías, redes de telecomunicación, videoconferencias, TV digital, materiales multimedia), que combina distintos elementos pedagógicos: instrucción clásica (presencial o autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencias o chats) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico.

La teleformación se está configurando como una herramienta de gran utilidad porque presenta productos formativos:

- **Interactivos**, en los que el usuario puede adoptar un papel activo en relación al ritmo y nivel de trabajo.
- **Multimedia**, ya que incorpora textos, imágenes fijas, animaciones, vídeos, sonido.
- **Abierto**, ya que permite una actualización de los contenidos y las actividades de forma permanente, algo que los libros no poseen.
- **Sincrónico y Asincrónico**, ya que permite que los usuarios puedan participar en tareas o actividades en el mismo momento, independientemente del lugar en que se encuentren (sincrónico), o bien la realización de trabajo y estudio individual en el tiempo particular de cada participante (asincrónico).

Si comparamos la formación tradicional con la teleformación, como se ve en el siguiente cuadro, podemos llegar a caracterizar esta nueva estrategia formativa en función de diferentes situaciones de aprendizaje.

Situación de Aprendizaje	**Formación Tradicional**	**Teleformación**
Completamente **Sincrónica**	Sesión de clase típica en la que interviene un formador y varios o muchos usuarios.	La clase en su totalidad se reúnen vía Internet en un Chat. Los participantes presentan ideas a la clase usando texto o audio, o vídeo en tiempo real.
Parcialmente **Sincrónica**	Grupos de profesores en formación se reúnen fuera del horario de trabajo para realizar alguna tarea.	Grupos de profesores en formación se reúnen mediante Chat para realizar una tarea puesta en Internet.
	El formador se reúne con Profesores individualmente o en grupo durante las horas de tutorías.	El formador utiliza las horas de tutorías para asesorar mediante Chat a profesores individuales o en grupos.

Situación de Aprendizaje	Formación Tradicional	Teleformación
Asincrónica	Los profesores en formación completan tareas asignadas individualmente, realizando principalmente lectura y escritos que entregan al formador.	Los profesores en formación descargan tareas y recursos de información desde el Web de su clase. El formador les proporciona tutoría Vía correo electrónico
	Se utiliza la biblioteca como recurso de información	Los usuarios tienen acceso a la Información relevante de Internet a través de enlaces propuestos por el formador u otros participantes

La formación que se ofrece a través de lo que denominamos como TELEFORMACIÓN no surge por azar. Diferentes **teorías de aprendizaje** vienen a plantear diferentes condicionantes y requisitos de los productos educativos ofrecidos a través de la teleformación:

- √ El aprendizaje se construye mediante la experiencia de los que aprenden.
- √ La interpretación es personal, de manera que no hay una realidad compartida. Por ello, los participantes individualmente obtienen diferentes interpretaciones de los mismos materiales, basándose en sus conocimientos y experiencias previas; que después deberán compartir
- √ El aprendizaje es un proceso activo.
- √ El aprendizaje es colaborativo, lo que significa que se mejora con múltiples perspectivas.
- √ El conocimiento es situado en la vida real y allí es donde el aprendizaje debe ocurrir.
- √ El cerebro es un procesador paralelo, capaz de tratar con múltiples estímulos. El aprendizaje tiene lugar con una combinación de fisiología y emociones. El desafío provoca el aprendizaje, mientras que el miedo lo disminuye.
- √ El aprendizaje tiene lugar de forma tanto consciente como inconsciente.

En un proyecto formativo diseñado en el seno de un Departamento por y para un grupo de profesores es necesario pensar en propiciar un ambiente de aprendizaje que ayude a los participantes a aprender. Por ello para guiar este proceso se requieren algunos principios de procedimiento. Son los que presentamos a continuación, entendiendo que el **Aprendizaje** a través de Internet debería ser:

ACTIVO:	los profesores no pueden permanecer pasivos a la espera de que el conocimiento les venga dado, sino que deben ser partícipes en la construcción del conocimiento y desarrollar habilidades como la capacidad de búsqueda, análisis y síntesis de la información.
AUTÓNOMO:	se debería propiciar la capacidad de aprender de forma autónoma. Ello significa que no todo hay que darlo, sino que deben existir áreas de conocimiento que los propios usuarios indaguen.
ADAPTADO:	a las posibilidades y necesidades de formación de diferentes usuarios.
COLABORATIVO:	el profesor además de adquirir conocimientos debe desarrollar habilidades para relacionarse con los demás, tales como saber escuchar, respetar a los demás, saber comunicar las ideas, etc.
CONSTRUCTIVO:	la nueva información se elabora y construye sobre la anterior, contribuyendo a que el usuario alcance un verdadero aprendizaje.
ORIENTADO A METAS:	los objetivos de aprendizaje se hacen explícitos y el profesor tiene facilidad para elegir el camino que quiere seguir para alcanzar estas metas.
DIAGNÓSTICO:	se parte de un diagnóstico para conocer el punto de partida de los usuarios de forma que se pueden ir haciendo evaluaciones y comprobando el progreso en su aprendizaje.
REFLEXIVO:	se propicia la reflexión, así los profesores tienen la oportunidad de ir tomando conciencia sobre cómo aprenden con el fin de introducir mejoras en dichos procesos.
CENTRADO EN PROBLEMAS Y EN CASOS	Estrategias adecuadas para conseguir que el usuario se implique en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando de este modo nuevas alternativas para transmitir y facilitar el conocimiento y mejorar la calidad de la formación

Pero además existen una serie de **condiciones instruccionales** que deben ser tenidas en cuenta cuando se diseña un curso a distancia:

- Facilitar el autoaprendizaje.
- Poner énfasis en el desarrollo de destrezas para el acceso a la información más que en la reproducción de conocimientos
- Ser completo: debe incluir toda la información necesaria (contenido, explicaciones, aplicaciones prácticas, ejercicios autocorregidos, ayudas, notas explicativas, glosario, etc.).

- Potenciar la interacción entre profesores.
- Estar adaptado a los diferentes estilos de aprendizaje de los profesores.
- Que los participantes trabajen sobre problemas reales y busquen soluciones en equipo.
- Que exista un diálogo consistente entre los participantes
- Que se planteen cuestiones que impliquen destrezas cognitivas de orden superior, tales como tareas de evaluación, análisis y síntesis, más que de memorización.
- Que tales cuestiones puedan ser planteadas por cualquiera de los profesores, y que a raíz de ellas se discutan posibles hipótesis y se asignen grupos para explorarlas.
- Que los tópicos de discusión sean variados.
- Que exista variedad también en los vínculos con otras fuentes de información pertinente.
- Que se proporcione feedback entre los profesores así como por parte de algunos expertos a los que se pueda recurrir.
- Que se rompan los límites del contenido mismo, incorporándose ciertas dosis de humor.
- Que se prevean mecanismos para satisfacer las necesidades sociales y emocionales de los participantes.

La forma como **organizamos los contenidos** en Teleformación es una de las decisiones más importantes, y que van a contribuir a dar calidad a la acción de formación que desarrollemos. Hemos de preparar el contenido de manera que se cumplan las siguientes condiciones:

√ Crear mapas conceptuales para guiar la navegación

√ Crear enlaces para conceptos prerrequisito. Es decir, si para aprender un nuevo concepto hace falta repasar uno anteriormente visto, será necesario establecer el enlace correspondiente.

√ Permitir acceder al mismo contenido desde itinerarios distintos. Esto resulta fundamental para que el aprendizaje sea reincidente y flexible. La idea de red conceptual permite que accedamos a los mismos conceptos por vías distintas. Ello requiere que los diseñadores de contenidos no trabajen aislados por módulos independientes, sino que posean sus propios mapas conceptuales previos.

√ Ordenar la complejidad de los contenidos, de manera que los primeros mapas conceptuales correspondan a los conceptos más generales y poco a poco se incremente la complejidad.

√ Utilizar ejemplos, casos, imágenes para ilustrar los conceptos.

√ Añadir notas con fuentes de información complementarias. Una posibilidad consiste en introducir Hipervínculos de Internet para mayor información sobre temas.

√ Diferenciar términos claves y conceptos mediante cambios de formato y estilo.

√ Elaborar un glosario de términos claves accesibles en cualquier momento.

Las **Tareas** configuran espacios de problemas en las que los formadores deben considerar, por un lado los diferentes tipos de tareas y por otro la clasificación de las mismas según una serie de criterios. Para el desarrollo de las Tareas en Teleformación, Internet pone al servicio de los diseñadores diferentes herramientas que facilitan que los usuarios puedan compartir, trabajar y discutir de forma sincrónica o asincrónica. El buen uso de estas herramientas es un excelente punto de apoyo para mejorar la calidad de las acciones de formación.

Tipos de tareas	Criterios de calsificación	Herramientas
• Recordar • Demostrar • Comprender • Aplicar, transferir • Analizar • Planificar • Evaluar • Tomar decisiones • Inventar. Solucionar problemas	• Número de alumnos participantes • Contenido • Tamaño de la tarea • Espacio físico • Clima evaluativo • Condiciones: Tiempo, Ayudas y recursos	• Correo electrónico privado • Lista de Discusión de los participantes del curso • Lista de Discusión de grupos de usuarios del mismo curso • Calendarios de información de tareas a realizar • Conversaciones o «Chats» abiertas a todos los usuarios • Conversaciones o «Chats» para grupos de profesores

3.5. Evaluación de los planes de formación

La **valoración o evaluación** del Plan de formación debe contemplarse como una fase ineludible dentro del proceso de cambio. Los objetivos, actividades, temporalización, recursos..., todos los elementos intervinientes deben «pasar por la aduana» y ser examinados.

Cuando la fase de desarrollo progresa, también ha de prestarse lógicamente atención al control y la evaluación de la acción y la información obtenida de la evaluación ha de ser necesariamente devuelta e incorporada a la acción continua.

En estos momentos pueden utilizarse los instrumentos de evaluación tanto cualitativos como cuantitativos (Consultar Instrumento 4 de esta Guía).

Como hemos venido resaltando **el Departamento es al mismo tiempo objetivo y protagonista del cambio y la mejora educativa**, aunque no debemos olvidar la importancia que tienen los recursos y los colectivos que lo rodean, lo cual advierte de los peligros del aislamiento. En este sentido la puesta en práctica del Plan de Formación se convierte a la vez en una oportunidad para ir realizando una evaluación y seguimiento del mismo. Es decir, poner en práctica un proyecto conlleva a la vez un proceso simultáneo de valoración permanente, de «toma de datos» con los que posteriormente trabajar.

> La evaluación no puede concebirse como un acontecimiento episódico, formalista y puntual, sino más bien como una actitud permanente y deseable de vigilancia y revisión que nos ayuda a disponer del grado de discrepancia con respecto al diseño.

No sólo al final del proceso se pueden hacer valoraciones. Ampliar el campo de la evaluación al propio desarrollo del proyecto no debe entenderse como una complejidad más añadida a un proceso de por sí dificultoso y complicado. Ir revisando lo que se está haciendo supone reconocer la circularidad en la que el proceso de mejora se inserta y por la que transita el Proyecto o la Innovación.

Por ejemplo, sería interesante observar los contenidos integrantes de una posible «lista de dificultades» que hayan podido detectarse durante el proceso, de puntos fuertes y débiles, de aspectos en los que el nivel de satisfacción es alto o bajo, de las razones que han llevado a realizar tal o cual cosa y, en consecuencia, conocer las alternativas desestimadas, de «cómo se están portando» los apoyos durante el proceso, del grado de eficacia de los recursos utilizados..., todo ello con idea de que las posibilidades de una acción informada aumenten, en lugar de disminuir.

En la Valoración o evaluación tampoco debemos olvidar que la naturaleza compleja, multidimensional y evolutiva requerida para el ejercicio de actividades de esta índole, exige reconocer y aceptar cierta lentitud en el desarrollo temporal de los procesos.

Las resistencias encontradas en todo momento por parte de los afectados y por parte del propio departamento pueden ser debidas a diferentes culturas profesionales y sistema de relaciones establecidas por la universidad como organización, o igualmente por el choque con valores, hábitos y rutinas fuertemente asentados en la practica profesional y en la realidad educativa con los consecuentes problemas, y conflictos.

Con el seguimiento y valoración de los planes y del conjunto del proceso de trabajo seguido es probable que podamos:

- Ajustar con mayor dosis de realismo el plan a las necesidades.
- Proporcionarnos una base sobre la que dirigir las energias y el conjunto de elementos de la comunidad universitaria.
- Mejorar el nivel de comunicación entre profesores, estudiantes y personal de administración y servicios.
- Ayudar a desarrollar y rediseñar estructuras para la colaboración y cooperación en la mayoría de las áreas de la actividad universitaria.
- Hacer del grupo una unidad representativa y responsable de los problemas, a la vez que impulsora de las iniciativas para la acción.
- Proveer de un forum para que el profesorado pueda cultivar, discutir y resolver preocupaciones comunes.
- Incrementar el nivel de satisfacción y orgullo a través de los éxitos alcanzados colectivamente.
- Sistematizar todo el camino por el que una comunidad logra determinados objetivos a través de un trabajo en común.

La evaluación sobre la puesta en práctica de Planes de Desarrollo o Mejora Institucional destaca entre otros asuntos los siguientes:

1) Valore cuidadosamente los contextos de la comunidad y los propiamente organizativos antes de poner en marcha un programa de desarrollo institucional.
2) Determine la disponibilidad de la organización en la comprensión del programa.
3) Articule los vínculos de los líderes del centro con los consultores externos y la administración educativa.
4) Clarifique los objetivos y manifieste sus intenciones con claridad.
5) Procure implicar al profesorado en las primeras etapas a través de los facilitadores internos.
6) Espere cierta resistencia y algunos problemas.
7) Asegúrese, siempre que pueda, un equilibrio entre la presión y el apoyo en el desarrollo del programa a lo largo de un periodo de varios años.
8) Los programas o planes de formación deben continuar insistiendo y desarrollando el liderazgo interno, del departamento.
9) La implicación de la administración (investigación, evaluación de personal, especialistas en curriculum...) debe existir, continuar y ampliarse.
10) La estabilidad administrativa a largo plazo de los proyectos debe conseguirse.
11) La aparición y reconocimiento de «áreas de excelencia» en los proyectos es positiva y debe procurarse su difusión y expansión.

Igualmente, debemos tener presente una serie de condiciones institucionales básicas para el trabajo como son: un liderazgo democrático; clima innovador; cierta tradición de autocrítica constructiva; apertura comunicativa y capacidad para la resolución de problemas.

A nuestro juicio queda planteado el clásico dilema de qué fue primero: ¿el huevo o la gallina? Es decir, ¿las condiciones institucionales deben estar presentes antes de iniciar los procesos? o ¿precisamente la puesta en funcionamiento de los mismos abre la posibilidad de lograr dichas condiciones institucionales?

4

EXPERIENCIAS

A continuación vamos a exponer varias experiencias que sirven de ejemplo para ilustrar lo que venimos defendiendo. Profesores que son conscientes de esta problemática y que desde sus respectivos campos de trabajo han sabido articular, utilizando diferentes perspectivas y estrategias, procesos de reflexión y trabajo compartido. Dichos procesos están facilitando sus procesos de desarrollo profesional y la creación de culturas colaborativas de trabajo en el seno de sus respectivos departamentos. La primera experiencia formativa ha sido desarrollada por el Grupo de Investigación *IDEA!* en colaboración con el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Un programa que permite unir experiencia e innovación, saber y hacer, reflexión y acción, tareas en equipos y tareas individuales y conocimiento pedagógico y conocimiento disciplinar. Las 2 experiencias siguientes se derivan, o son la continuación del paso por este programa de profesores que se sintieron cada vez más preocupados y a la vez motivados por los aspectos vinculados con la formación docente, y decidieron organizar en un caso, su propio programa formativo, es decir, un programa dirigido a la formación de profesores del área de contabilidad específicamente; en la otra experiencia, igualmente los profesores se plantean diferentes objetivos a conseguir con vistas a su desarrollo profesional y ponen en marcha procedimientos específicos para su consecución.

Los planteamientos iniciales, el desarrollo y las conclusiones generales de estas situaciones se narran a continuación. Finalmente la experiencia que se expone en el punto 4.4. recoge un plan de formación diseñado por miembros de un departamento interfacultativo de la Universidad de Granada.

4.1. Programa de Formación para Profesores Noveles en la Universidad de Sevilla

El proyecto que presentamos viene a concretar una preocupación sobre la que el Grupo de Investigación IDEA venía trabajando en otros niveles educativos y que en colaboración con el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla pone en marcha en el ámbito universitario. Este proyecto nace, por tanto con una fuerte preocupación por la calidad de la enseñanza ya que estamos convencidos de que la formación de los docentes se viene mostrando de manera cada vez más evidente, como el mejor recurso para incrementar los índices de calidad de enseñanza en la Universidad.

Siendo lo anterior cierto en relación a los profesores universitarios en general, lo es mucho más en relación con un tipo de profesorado al que, desde nuestro punto de vista hay que atender y cuidar con esmero: los profesores que empiezan, los noveles o principiantes. Entre las fases del proceso de formación docente, es el periodo de iniciación el que tiene mayor importancia porque son los años en los que los profesores aprenden a enseñar. Tal como hemos venido comprobando por nuestra investigación en la Universidad de Sevilla (Mingorance, Mayor y Marcelo,1993; Mayor, 1995) y nuestro trabajo práctico, los profesores principiantes de Universidad son personas abiertas y predispuestas a recibir formación, siempre y cuando ésta responda a sus necesidades y posibilidades.

Pero no basta, desde nuestro punto de vista reclamar formación sin detenernos a plantear y analizar qué modelo de formación consideramos que puede responder mejor a principios de calidad. A pesar de la creencia asumida por muchos de que ***aprendemos de otros***, nuestro programa ha hecho un esfuerzo por demostrar que en la enseñanza universitaria los profesores pueden ***aprender con otros***. Este aspecto, cobra una especial importancia cuando estamos hablando de formación y de aprendizaje de profesores en la Universidad. Desde un principio nos hemos planteado que la formación de los profesores noveles o principiantes debía realizarse en el contexto natural de su trabajo cotidiano, con sus propios compañeros, y tomando como eje del programa de formación los problemas y necesidades concretas detectadas por los propios profesores principiantes.

El análisis y la reflexión sobre la práctica docente constituyen el hilo conductor de este programa de formación de profesores principiantes de Universidad que pretende, además, poner en relación a profesores de diferentes Áreas de Conocimiento, para que conjuntamente puedan contrastar estrategias, opiniones, puntos de vistas, a fin de mejorar como docentes. La formación del profesorado en la Universidad, por tanto, debe basarse a nuestro entender, en un trabajo de colaboración entre especialistas en las diferentes áreas disciplinares y de conocimiento, y especialistas en aquéllas áreas de conocimiento más cercanas a las Ciencias de la Educación (Pedagogía y Psicología).

El programa de formación de profesores principiantes que venimos desarrollando desde el curso 1995-96, además pretende responder a la idea **de aprovechamiento de los recursos humanos** existentes en la propia Universidad. Para ello hemos puesto en marcha la figura del **mentor**, entendida como en el epígrafe 3.6 de esta Guía hemos comentado, como aquél profesor con experiencia universitaria que pone su conocimiento, y saber hacer a disposición de los profesores principiantes con los que trabaja en colaboración. Es ésta una figura clave para el desarrollo del programa. Son los profesores mentores los puntales, los ejes sobre los que pivota el programa y los que contribuyen a su éxito o fracaso. Llamamos la atención sobre esta figura, que en nuestro programa viene representada por profesores con amplia experiencia –docente al menos diez años- que voluntariamente deciden implicarse en el programa y dedicar parte de su tiempo a ayudar a otros a aprender a enseñar.

Durante el curso académico 1995-96, bajo el auspicio del ICE de la Universidad de Sevilla iniciamos el programa en su fase experimental. La valoración positiva obtenida en esta primera fase nos hizo plantear un programa para las ediciones siguiente con algunas modificaciones con respecto al anterior, aunque esencialmente mantenía los mismos componentes y fundamentos. Y así convivieron dos tipos de equipos docentes, aquellos que habían participado el año anterior y los que lo hacían por primera vez; es por ello que distinguíamos entre *grupos de iniciación y de consolidación*

En definitiva, este programa de formación que venimos desarrollando va dirigido a docentes universitarios noveles, y por tales entendemos aquellos que llevan como máximo 3 años de docencia universitaria, incluyéndose profesores ayudantes, profesores asociados y becarios. Además este proyecto ha tenido como uno de sus objetivos prioritarios fomentar la creación de grupos de formación (que hemos denominado equipos docentes), constituidos en el seno de los Departamentos, y que estuviesen compuestos por un profesor mentor y varios (entre 3 y 5) profesores principiantes. Estos grupos de formación reciben apoyo didáctico y formativo para facilitar su desarrollo, de forma que, por una parte los mentores y por

otra los profesores principiantes asisten a sesiones de formación complementarias y referidas a aspectos didácticos (observación, análisis de clases, lección magistral, aprendizaje de los alumnos, tutorías, medios audiovisuales, etc.). Además como grupo de trabajo que conoce la problemática de su área disciplinar y la cultura específica de su departamento debate problemas, dialoga y analiza y busca diferentes soluciones a las situaciones conflictivas que se plantean.

Componentes del Programa

Objetivos

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

—Desarrollar una actitud reflexiva sobre la práctica docente de los profesores principiantes, analizando los modelos básicos de enseñanza.

—Diseñar y desarrollar un programa de formación en estrategias supervisoras dirigido a profesores con experiencia, que actuarán como profesores tutores/mentores.

—Ampliar el repertorio de destrezas y habilidades docentes.

—Proporcionar apoyo y asesoramiento a los nuevos profesores en aquellas áreas que estos profesores identifiquen como problemáticas.

—Potenciar en el seno de los departamentos la formación de equipos docentes que desarrollen estrategias de formación colaborativas.

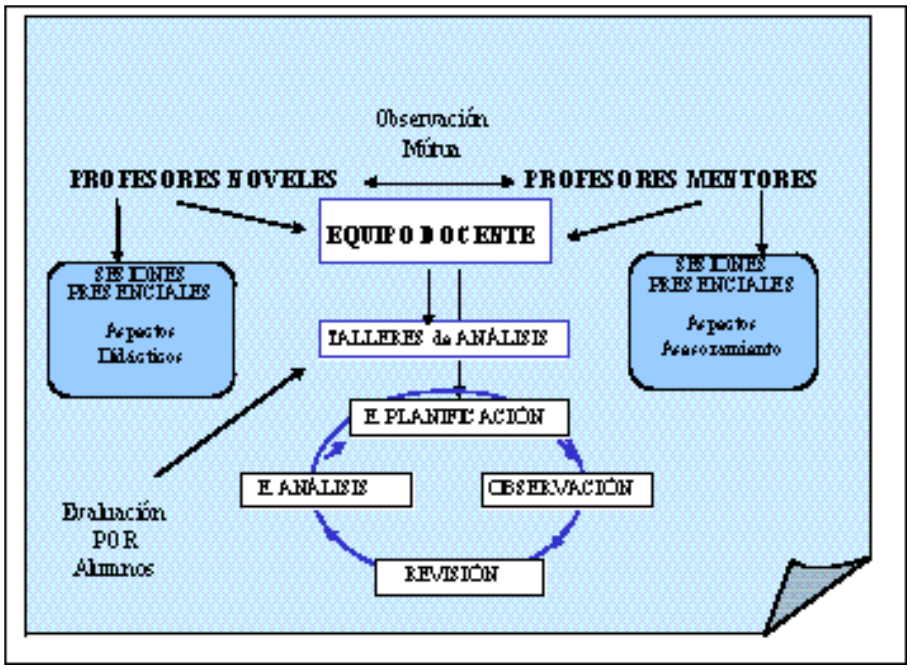
Como hemos dicho anteriormente, denominamos Equipo Docente al agrupamiento de varios profesores principiantes en torno a un profesor mentor en el seno de un Departamento.

Actividades

Para sistematizar nuestra propuesta podemos distinguir fundamentalmente dos tipos de actividades: las presenciales y las no presenciales.

a) Actividades Presenciales

El programa tiene dos vertientes formativas: una dirigida a los profesores mentores y otra dirigida a los profesores principiante. Cada una de estas vertientes ha seguido un contenido y calendario diferentes. En cuanto a la temporalización, el programa dirigido a profesores mentores tiene una duración de **12 horas**, distribuidas en 4 sesiones presenciales de 3 horas cada una y el programa dirigido a profesores principiantes tiene una duración de **21 horas** distribuidas en 7 sesiones presenciales de 3 horas cada una de ellas.



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

Esta parte del programa está centrada en seminarios de coordinación y profundización teórica. Por un lado, esta actividad está dirigida al seguimiento del programa, con el objetivo de planificar, aclarar posturas y roles de los mentores, y fundamentalmente para unificar criterios de actuación con los profesores principiantes. En segundo lugar, también se trata de profundizar en cuestiones relacionadas con estrategia de asesoramiento y esencialmente con la familiarización de la supervisión clínica como estrategia de desarrollo profesional en la que basarán el proceso de asesoramiento con los profesores noveles. Cada una de las cuatro sesiones tiene una temática: El asesoramiento: concepto y proceso; la Entrevista de Planificación; la Observación: Instrumentos; la Entrevista de Análisis.

El grupo de profesores mentores se constituye además en un grupo de apoyo entre colegas en el que cada profesor tiene la oportunidad de contar como trabaja con su equipo de profesores principiantes, cómo funciona la experiencia, qué problemas van detectando. El diálogo compartido y la oportunidad de contrastar opiniones actúa como respaldo a la actuación de cada uno de ellos.

2) Programa formativo sobre didáctica universitaria a profesores Noveles

Esta parte del programa incluía al principio un total de cinco sesiones sobre contenidos didácticos y dos sesiones más, una de apertura y otra de cierre. Los contenidos versaban sobre: *Planificación de la enseñanza universitaria, Los Alumnos: El Aprendizaje Adulto*; *Métodos de enseñanza I, La participación en las aulas universitarias, La evaluación de la enseñanza.* Posteriormente y en sucesivas ediciones hemos incorporado dos sesiones nuevas: una sobre *Comunicación* y otra sobre *Educación de la voz.*

El objetivo de estas sesiones es iniciar al profesorado en aspectos de didáctica universitaria general, sin profundizar excesivamente en el campo de los contenidos de las diferentes especialidades académicas, ya que los profesores participantes proceden de distintas áreas de conocimiento.

b) Actividades No Presenciales

El programa requiere la realización de otras actividades complementarias centradas en el **equipo docente** que se desarrollan en el seno del propio Departamento, con reuniones individuales y colectivas entre los principiantes y el mentor. Las actividades son:

Ciclos de Supervisión. Actividad compuesta por Entrevistas de Planificación, Observación y Entrevistas de Análisis. Cada profesor mentor realiza una media de dos ciclos de supervisión con cada uno de los profesores principiantes a los que tutoriza. Los profesores, en un principio podían optar por grabar en vídeo las sesiones de clase aunque la presencia del profesor mentor como observador se hacía imprescindible. En las últimas ediciones del programa ha sido un requisito indispensable la grabación en vídeo de al menos una sesión de clase. Tal decisión fue tomada como consecuencia de las propias valoraciones de los profesores que habían participado en el programa y que voluntariamente habían registrado sus sesiones de clase en vídeo. La evidencia de la utilidad de este recurso tecnológico nos llevó a su incorporación de pleno derecho al programa. Paralelamente el profesor principiante también asiste a las clases del profesor mentor.

Talleres de Análisis: Actividad colectiva del mentor con todos los profesores principiantes de su equipo, con el objetivo de analizar la práctica docente y resolver problemas comunes. La identificación de problemas proviene de la percepción que de sí mismo 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 que se desarrollan durante el curso puede oscilar entre 3 y 5.

Debemos comentar que durante los dos últimos años se ha mantenido una Lista de Discusión a través de Internet en la que han participado todos los participantes en el programa. Pero la incursión de algunos internautas no interesados en estos temas formativos ha provocado que durante algún tiempo el objetivo de la misma se haya distorsionado. Actualmente estamos rescatando el espíritu que nos hizo incorporar este recurso a nuestro proyecto como una actividad más intentado eliminar estos problemas asociados.

4.2.La experiencia de un grupo de profesores de Contabilidad de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla[2]

Profesores del área de contabilidad de la Universidad de Sevilla preocupados por el impacto de la reforma universitaria analizan la situación y llegan a la conclusión de que los cambios curriculares han de ir acompañados de una infraestructura de apoyo que proporcionen la canalización adecuada de dichos

[2] Esta experiencia es una reelaboración del trabajo titulado ***Formando a los formadores: reflexiones y resultados sobre la capacitación docente de los profesores de contabilidad.*** Presentada por José Antonio Donoso Anes y José Luis Arquero Montaño de la Universidad de Sevilla al 8th. World Congress de la International Association for Accounting Education and Research (IAAER), París y en el VIII encuentro de ASEPUC, Alicante.

cambios. Uno de los puntos que han destacado de sus reflexiones es la constatación de que la formación del profesorado universitario de contabilidad es un tema que no ha recibido la importancia y la atención que merece por parte de las autoridades académicas. La necesidad de este tipo de capacitación, como paso necesario para conseguir una formación de calidad, está siendo demandada desde el mismo estamento docente; principalmente por los profesores de menor experiencia. Y parece imprescindible que quienes han de llevar a cabo los cambios desde la primera línea tengan la formación adecuada para ello. Así, cuando se habla de crisis en la docencia universitaria de la contabilidad y se plantean procesos de innovación, siempre aparece como uno de los principales problemas a resolver la necesidad de formación docente de los profesores. Sin embargo, no parece que se adopte ningún tipo de solución institucional a nivel de universidades.

De hecho, la idea implícita es que "dominando" los conocimientos técnicos de la materia a impartir ya se es capaz de enseñar adecuadamente. Esto es un grave error. Incluso suponiendo un conocimiento profundo de la materia, nadie enseña al docente la forma en que puede hacer que el alumno los aprenda; la forma en que puede comunicarlos. Así, Nelson (1995, 71) afirma que los profesores de contabilidad "no han sido adecuadamente preparados para enseñar de una forma no tecnicista. De hecho, la inmensa mayoría han recibido poca o ninguna preparación formal sobre cómo enseñar de ninguna manera".

Los profesores preocupados por el tema parten del supuesto de que la necesidad de establecer unos programas de formación del profesorado es uno de los puntos de coincidencia de los diferentes protagonistas que participan en el mundo universitario; en concreto, más del 90% de los profesores de contabilidad españoles opina que un período de formación en materias didácticas es necesario.

Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores y contando con la experiencia previa adquirida en los programas de formación del profesorado novel desarrollados con el ICE de la Universidad de Sevilla se propuso por parte de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad (ASEPUC) la realización de un programa de formación orientado exclusivamente a profesores noveles de contabilidad. Una propuesta válida, ya experimentada en la Universidad de Sevilla, es la utilización de un equipo multidisciplinar, formado por un experto en el área de conocimiento de los profesores noveles, y un equipo de expertos en Ciencias de la Educación.

Para los profesores implicados en este proyecto, formación docente es cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente. Todo programa de formación tiene que contener un conjunto de propuestas estudiadas y articuladas para la preparación del profesorado en el desarrollo eficiente de su tarea docente. En concreto, el programa que se ha venido desarrollando está diseñado para que sean los profesores de contabilidad los destinatarios principales .

☞ Análisis del Problema

En la actualidad el acceso como profesor a los departamentos de contabilidad no exige de ningún requisito previo en formación pedagógica. La experiencia de estos profesores les indicaba que, generalmente, se cuenta con los conocimientos técnicos y unas orientaciones básicas extraídas del programa de la asignatura para enfrentarse con un aula de más de cien alumnos y comenzar a transmitir conocimientos. A partir de ese momento puede ocurrir cualquier cosa, desde que el profesor sufra un rechazo que haga

de su actividad docente un fracaso profesional permanente o que, por el contrario, su integración sea correcta; pero lo que ocurra será el resultado de una preocupación personal y de una despreocupación institucional.

En la vida de un profesor universitario el punto crítico de su formación docente está en el momento de acceso, sus primeros años van a ser decisivos para crear su personalidad como didacta. En ese momento se siente esta problemática de forma muy especial, ya que nadie le ha enseñado como impartir sus clases, además tiene una visión de la profesión muy idealizada y entre sus metas está la de buscar el perfeccionamiento profesional docente. Partiendo de estas premisas nos encontramos con individuos muy receptivos para emprender cualquier proceso de aprendizaje; por lo que este es el mejor momento para la realización del programa de formación.

Entre los aspectos problemáticos a los que deben enfrentarse los nuevos profesores encuentran los siguientes: *Organizativos* (organizar algunas actividades en clase trabajos en grupo, simulaciones..) *Metodológicos* (introducir nuevas actividades de enseñanza aprendizaje) de *planificación* (estar presionado por el tiempo en el que hay que cubrir los contenidos) *Evaluación (*confeccionar las pruebas para evaluar a sus alumnos) *Relaciones con los alumnos* (no tener suficiente información sobre los alumnos, y sobre el tipo de comportamiento a usar) *Restricciones temporales* (compatibilizar la práctica docente con la realización de otras tareas (gestión e investigación) *Entorno* (adecuadas instalaciones, materiales, etc. (Mingorance y otros 1993).

El programa de formación tiene como objetivo dar respuesta a estos problemas así como a los añadidos por el proceso de reforma de los planes de estudio. De esta manera el programa parte del convencimiento de que la docencia en la universidad no se limita a las clases en el aula, sino que existen actividades antes, durante y después. Los conocimientos y destrezas que los profesores tienen que dominar y demostrar no se refieren sólo a la interacción directa con los alumnos.

☛ Contenido

El curso debía cubrir las expectativas de los participantes y esto sería posible en la medida que incluya lo que ellos consideran necesario para el desempeño de su actividad docente. Había que partir de las necesidades reales y más relevantes de los participantes. Además de los referentes citados, el trabajo de Donoso y Jiménez (1996) les permitió conocer que los profesores universitarios de contabilidad demandan mayoritariamente (76%) formación en métodos, seguido de medios, contenidos y capacidades y habilidades (60%) y, por último, alrededor del 40% muestran interés en evaluación y motivación. Alrededor de estos tópicos plantearon el contenido del programa de formación. Estos temas se trataron con los participantes en uno de los módulos iniciales, “Situación actual del profesorado de contabilidad” cuyo objetivo era poner a los participantes en contacto con la opinión del colectivo docente, estableciendo una conexión entre las demandas del colectivo y el programa a desarrollar; conexión que permitiría incrementar la funcionalidad percibida de los módulos. Se propusieron los siguientes contenidos:

—Estrategias metodológicas para la enseñanza universitaria, (impartida por un experto en pedagogía).

—Medios: utilización de lo medios más tradicionales como la pizarra, el retroproyector, vídeo y la prensa, hasta las nuevas tecnologías de la comunicación por ordenador (multimedia, paquetes inte-

grados de gestión, internet...). En este sentido se programó formación en el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria, de nuevo contando con un profesor especialista en el tema.

—Contenidos: Cómo elaborar el programa de la asignatura y diseñar los materiales que se utilizarán en el aula. En este sentido, se introdujo un módulo de formación en Diseño y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, impartido por un profesor del Departamento de Didáctica.

—Capacidades y habilidades: El desarrollo de diversas capacidades y habilidades es una exigencia de la sociedad y la profesión, por lo que debe ser un objetivo explícito de la formación a acometer de forma integrada. En este sentido se programó un módulo sobre "Desarrollo de capacidades y habilidades en el aula" centrado en la problemática concreta de las asignaturas de contabilidad y en el desarrollo de capacidades de comunicación, interpersonales y de resolución de problemas.

—Evaluación: El profesor debe aprender el significado y metodología de diseño de sistemas de evaluación, que sean acordes con la metodología docente empleada y, sobre todo, con los objetivos formativos propuestos. Asimismo debe conocer métodos de evaluación inicial y continua. En este sentido se programó el modulo "La evaluación en las aulas universitarias".

—Estrategias de comunicación para la resolución de conflictos. Las situaciones de intereses y opiniones encontradas son extremadamente usuales y representan una fuente de estrés y descontento para el profesorado que no conoce formas adecuadas de afrontar estas situaciones en que se provocan conflictos bien con alumno, con otros profesores o con superiores. Con el objeto de ofrecer formación en este sentido el seminario contó con un taller de resolución de conflictos en el aula, los más frecuentes, a cargo de un consultor especialista en comunicación.

—Técnica vocal. La correcta utilización de la voz es fundamental para incrementar el valor de la comunicación efectiva en el aula y evitar el deterioro progresivo de la voz, ya que la masificación y las condiciones acústicas de las aulas es bastante deficiente. Para conocer técnicas de relajación y utilización de voz se desarrolló un taller dirigido por un especialista en logopedia.

☛ Metodología de trabajo

El curso se dirigió inicialmente a profesores universitarios de contabilidad con un máximo de 3 años de experiencia docente. Se cubrieron la totalidad de las plazas previstas, 20.

El programa se desarrolló a lo largo de una semana (del 13 al 17 de septiembre de 1999) en la sede de un colegio mayor situado en las afueras de la ciudad. Esta localización contaba con varias ventajas que en opinión de los organizadores superaban los inconvenientes: (a) al concentrar al grupo de trabajo en un sitio alejado se logra una mayor cohesión, sinergia y sentimiento de grupo, evitando la dispersión, (b) el marco proporciona la tranquilidad suficiente para un evento que requiere, sobre todo, reflexión sobre la propia práctica. Los contenidos y actividades del programa desarrollado se organizaron estableciendo por una parte conferencias y por otra talleres prácticos sobre las temáticas ya identificadas.

CHARLA 1*: Desarrollo de capacidades y habilidades en el aula*

CHARLA 2: *Situación actual del profesorado de contabilidad*

CHARLA 3: ***Estrategias metodológicas para la enseñanza universitaria***

CHARLA 4: ***Diseño y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje***,

CHARLA 5: ***Nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria***,

CHARLA 6: ***La evaluación en las aulas universitarias***,

Los talleres concentraron las actividades de carácter eminentemente práctico,. La implicación activa del grupo constituía el eje de actuación.

TALLER 1: ***Formación del profesorado.*** El taller de formación docente se centró en el desarrollo de un programa de formación. La metodología seguida fue la de escenificar el desarrollo de una clase teórica. El taller incluyó actividades de planificación de las clases, observación en directo por parte de todos los participantes del desarrollo de una clase, grabada en vídeo, análisis del desarrollo de la clase y evaluación conjunta de todos los participantes.

TALLER 2: ***Técnica vocal.*** Por más que se dé entrada en el aula a nuevas tecnologías, la voz del profesor es una herramienta insustituible. En este sentido, es necesario saber cuidarla y utilizarla adecuadamente. En este taller, se hicieron pruebas de voz a todos los participantes, llevándolos a conocer sus timbres más adecuados. Para evitar los esfuerzos excesivos, se trabajó con técnicas de preparación (calentamiento) y relajación de voz.

TALLER 3: ***Resolución de conflictos en el aula***. Como todos los talleres, este se enfocó en aspectos eminentemente prácticos y, en la mayor parte de las ocasiones, propuestos por los alumnos. Se trabajó con diversas situaciones de conflicto reales, en las que intervinieran diferentes interlocutores, básicamente estudiantes. El taller se desarrolló mediante el uso intensivo de la escenificación (o *role playing*), en el que, tras el planteamiento de situaciones potencialmente conflictivas que se le pueden presentar al profesor en su trabajo cotidiano, se estudiaban las técnicas posibles de resolución, basándose en el uso de estrategias de comunicación no agresivas.

Al finalizar el seminario, los asistentes evaluaron diferentes aspectos del mismo mediante un cuestionario. Como valoración general, el 100% de los asistentes calificó el nivel de satisfacción con el seminario como “muy alto”, destacando de forma expresa la alta cohesión del grupo lograda a lo largo del mismo. Igualmente, indican que sus compañeros de departamento, que finalmente no asistieron, recibieron la realización de una experiencia de este tipo con interés, calificándola como “novedosa” ,“útil”, “interesante” y “muy positiva”. De hecho, a la pregunta ¿sabes de compañeros en el departamento que están interesados en el seminario?, el 80% indicaron que conocen a compañeros que estarían interesados en participar en seminarios de este tipo.

Para el próximo año estos profesores alentados por el éxito obtenido, han lanzado un nuevo seminario **sobre Capacitación Docente de Profesores de Contabilidad Noveles** que se celebrará en Granada y cuya convocatoria es de ámbito nacional, y cuya pretensión es seguir proporcionando ámbitos espaciales de capacitación y actualización pedagógica al profesorado de Contabilidad de nivel universita-

rio, de forma que por medio de la reflexión de grupo y de actividades a cargo de especialistas, diseñadas especialmente, no solo le facilite el desempeño de la tarea docente sino que la optimice por medio de la adquisición de diversas herramientas a través de un programa de capacitación. Los objetivos que se pretenden conseguir son:

a) Aportar información sobre pedagogía universitaria en general y de Contabilidad en particular.

b) Ampliar el repertorio de destrezas y habilidades docentes,

c) Desarrollar en el profesorado una actitud reflexiva sobre la practica docente, analizando y discutiendo modelos de procesos de enseñanza-aprendizaje .

d) Proporcionar asesoramiento y apoyo en los problemas docentes por parte de especialistas en las disciplinas académicas y en pedagogía universitaria.

e) Potenciar en el seno del profesorado de contabilidad estrategias de formación colaborativa a través del intercambio de experiencias, en especial para los docentes noveles.

Las actividades estarán agrupadas en las mismas tres áreas.

a) ***Charlas o Conferencias*** sobre diferentes aspectos vinculados tanto con la disciplina como aspectos más generales relativos al campo de la didáctica.

b) ***Experiencias*** basadas en reuniones con profesores de amplia experiencia en la docencia de la contabilidad, en las que se intercambiaran hechos y acontecimientos, se hablará acerca de los «secretos» y trucos de la profesión y las anécdotas vividas a lo largo de sus carreras docentes.

c) Talleres de formación. El taller de formación docente se centrará básicamente en el desarrollo de un programa de formación. La metodología que se va a desarrollar es la de escenificar el desarrollo de clases teóricas y prácticas. Este proceso incluye actividades de planificación de las clases, observación en directo por parte de todos los participantes del desarrollo de una clase, análisis del desarrollo de la clase y evaluación conjunta de todos los participantes. Para el desarrollo de los talleres de formación se les va a solicitar a los participantes que vengan con el material preparado de una clase, libremente elegida por ellos (duración de 30 minutos). Todo el desarrollo de la observación de la exposición de la clase será grabado en vídeo para poder ser reproducido posteriormente en la fase del análisis.

4.3. La experiencia de un grupo de profesores del Área de Psicobiología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla

Desde hace unos tres años viene trabajando un grupo de seis profesores del Area de Psicobiología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla en diferentes actividades encaminadas al desarrollo profesional del grupo. Las actividades que desarrollan se dirigen a la consecución de tres objetivos principalmente:

a) contribuir a la consolidación del equipo docente formado por los participantes en la actividad.

b) apoyar y contribuir a la formación de los profesores del equipo con una menor experiencia docente.

c) mejorar la docencia de las asignaturas Fundamentos de Psicobiología (asignatura troncal, 1º curso de la Licenciatura de Psicología); Psicología Fisiológica; (asignatura troncal, 2º curso de la Licenciatura de Psicología); Técnicas Aplicadas en Psicobiología (asignatura optativa, 4º curso de la Licenciatura de Psicología); Psicobiología Comparada (asignatura optativa, asignatura a implantar de la Licenciatura de Psicología)

El equipo docente se reúne en los llamados *talleres de análisis* y en ellos evalúa la actual programación, la metodología docente y los contenidos de las asignaturas Fundamentos de Psicobiología, Psicología Fisiológica, Técnicas Aplicadas en Psicobiología y Psicobiología Comparada; propone modificaciones y mejoras de la programación y metodología docente de las asignaturas; además, en grupo se planifica la elaboración de materiales didácticos sobre los contenidos tanto teóricos como prácticos de las asignaturas. En estas sesiones los profesores con menor experiencia docente analizan, discuten y proponen soluciones a los problemas docentes planteados conjuntamente con los profesores con mayor experiencia docente. Se analizan los puntos fuertes y débiles del sistema docente empleado, se detectan posibles deficiencias, se proponen posibles alternativas y se diseña y replantea la estrategia docente para introducir las mejoras necesarias. El análisis se realiza tanto al nivel de la metodología docente empleada (sistema de clases, sistema de evaluación, estilo docente de los profesores, estilo de la relación con los alumnos, etc.), como de los contenidos que componen la materia (distribución del temario, contenidos concretos de los temas, materiales docentes, bibliografía, etc.). Así mismo, en estas reuniones se analizan críticamente aspectos particulares de la metodología y estilo docente de cada uno de los miembros del equipo. Estos *talleres de análisis* se vienen realizando desde octubre de 1999 con una periodicidad mensual.

Por otra parte el equipo realiza actividades de mejora de la docencia impartida siguiendo las directrices acordadas en los *talleres de análisis*:

a) Los miembros del equipo docente elaboran y mejoran los materiales didácticos empleados en cada una de las asignaturas objeto de la actividad (esquemas de cada uno de los temas, selección de material gráfico por temas, y elaboración de cuestiones y problemas de cada tema que serán posteriormente suministrados a los alumnos).

b) En cuanto a la docencia práctica de las asignaturas, los miembros del equipo docente, siguiendo las directrices y el reparto de actividades acordadas durante los *talleres de análisis*, preparan materiales escritos y audiovisuales para la realización de algunas de las prácticas de la asignatura, así como los materiales experimentales necesarios para la realización de las prácticas (preparaciones histológicas, material anatómico, preparaciones experimentales, etc.).

Temporización: Según el plan de trabajo y asignación de tareas acordado en los *talleres de análisis*, desde octubre de 1999 a enero de 2000 el Equipo Docente trabajó en la mejora y renovación de los materiales teóricos y prácticos de las asignaturas Fundamentos de Psicobiología, y en los materiales teóricos de la asignatura Psicología Fisiológica.

Desde febrero a junio de 2000 el equipo se centró sobre los aspectos prácticos de la asignatura Psicología Fisiológica, y sobre los aspectos teóricos y prácticos Técnicas Aplicadas en Psicobiología.

Finalmente, a partir del mes de marzo de 2000 se comenzó la elaboración del programa y los materiales teóricos y prácticos de la asignatura Psicobiología Comparada, asignatura de nueva creación que comenzaba a impartirse durante el curso 2000-2001 a cargo del equipo docente.

Una última actividad en la que ha venido trabajando este equipo docente se centra en la evaluación, análisis y actuaciones sobre el desempeño docente individual de los miembros noveles del equipo.

Los profesores noveles han contado con la asistencia y presencia de un profesor con experiencia (o profesor mentor) que ha asistido a una de las clases (teóricas o prácticas) Estas sesiones de clase han sido grabadas en vídeo con objeto de facilitar el análisis posterior. El análisis se desarrolla siguiendo una dinámica abierta e informal aunque también se han utilizado instrumentos de observación para la recogida de información destinados a tal fin. Tras cada sesión presencial de clase el profesor Novel y el profesor Mentor mantuvieron una entrevista en la que se comentaron y cambiaron impresiones sobre sus respectivos puntos de vista en torno al desarrollo de la clase, se analizaron los puntos fuertes y débiles, el cómo había transcurrido la sesión, los acontecimientos que ocurrieron y las posibles causas que los motivaron para finalizar realizando propuestas sobre posibles vías de actuación. En algunos casos esta entrevista posterior se ha realizado estando presentes otros miembros del Equipo Docente

4.4. Una experiencia de Plan de Formación de Profesorado en la Universidad de Granada

En octubre de 1974, nos incorporamos al que entonces era Departamento Interfacultativo de Fisiología Animal de la Universidad de Granada, tres Profesores Ayudantes de Clases Prácticas y tres Becarios del Plan de Formación de Personal Docente e Investigador, de los que tres éramos licenciados en Farmacia y tres en Ciencias (Biológicas), cuatro hombres y dos mujeres. En ese momento, el Departamento contaba con un catedrático, cuatro adjuntos interinos, cuatro becarios y ocho ayudantes. De todos ellos, diez eran farmacéuticos y seis, biólogos; ocho hombres y nueve mujeres.

El Departamento tenía a su cargo las enseñanzas teóricas y prácticas de Fisiología Animal en Farmacia y en Biológicas y las de Histología y Organigrafía Animal en Farmacia (correspondientes estas últimas a un plan de estudios que sólo duró desde 1972 a 1975)

Los cuatro primeros años estaban dedicados a la formación investigadora a través de la realización de los cursos de doctorado y de la tesis doctoral, a la formación y especialización mediante la realización de cursos de post-grado, a la formación como docentes y al aprendizaje de la organización del Departamento, haciéndonos cargo por parejas y por periodos de un año, de la biblioteca, la compra y el almacenamiento de productos y reactivos, el material fungible, el quirófano experimental o la coordinación de las clases prácticas.

La formación como docentes comenzaba con la impartición de clases prácticas, que exigía conocer los fundamentos teóricos, adquirir destreza manual y aprender a explicar, a supervisar el trabajo de los alumnos y a evaluar los conocimientos adquiridos. El trato cercano con un grupo pequeño de alumnos, nos hacía

ganar confianza en nosotros mismos y en nuestra capacidad para transmitir conocimientos, para responder preguntas y para resolver situaciones imprevistas (desde el mal funcionamiento de un aparato de registro, al desvanecimiento de un alumno, por ejemplo). Enseñábamos todas las prácticas.

A partir del segundo o tercer año de tesis, nos incorporábamos a la dirección de tutorías. Con este nombre, nuestro departamento entendía el trabajo semanal o quincenal, con un grupo de ocho a diez alumnos voluntarios, bajo la dirección de un profesor ayudante o becario, con el fin de discutir temas de la asignatura, sobre la base del manejo de información bibliográfica. Esta experiencia, la mantuvimos durante unos años y fue sumamente enriquecedora.

La voluntariedad implicaba contar con alumnos especialmente motivados e interesados por la asignatura y dispuestos, por tanto, a hacer un trabajo extra, factores de los que depende, en gran parte, la garantía de éxito, necesaria sobre todo en este tipo de actividad docente, cuyo elevado coste en tiempo y personal, debe compensarse con el logro de sus fines: proporcionar una formación de nivel elevado. Un buen porcentaje de los alumnos de tutorías, no sólo se hacían acreedores de las mejores calificaciones, sino que constituían la cantera de alumnos internos, tesinandos y futuros becarios y profesores en formación del departamento, (varios de ellos son hoy, catedráticos de Fisiología en distintas universidades españolas o investigadores del C.S.I.C.) Las tutorías permitían al alumno asumir el protagonismo de su propia formación, al escoger los temas y prepararlos manejando distintas fuentes bibliográficas; así aprendían a sintetizar, redactar, exponer y defender ante sus compañeros y el profesor, y posibilitaban la visión crítica de la ciencia tan deseada, necesaria y por desgracia, normalmente ausente en nuestras aulas.,

Las ventajas para el profesor ayudante o becario director de la tutoría, eran indudables. Aprendíamos la asignatura (debíamos preparar los temas mejor que los alumnos para dirigir la discusión con eficacia), aprendíamos a coordinar y ordenar el debate y sobre todo aprendíamos a no caer en tentaciones de protagonismo basado en una falsa “sabidurías”. Los alumnos y los textos eran el eje fundamental del grupo de trabajo. Aprendíamos también, que los alumnos eran nuestros aliados y compañeros en el viaje hacia el conocimiento de la Fisiología.

Simultáneamente a la dirección de tutorías, asistíamos a las clases teóricas de la asignatura impartidas por profesores veteranos.

Con carácter secundario, pero también importante para nuestra formación como profesores, se nos encargaba la confección de temas para oposiciones y la asistencia a ensayos de tesinas, tesis y ejercicios de oposiciones, aprendiendo así a ajustar tiempos, a exponer con el ritmo adecuado y a ejercer una crítica constructiva (de la que también nosotros éramos objeto cuando correspondía).

Obtenido el grado de doctor nos incorporábamos gradualmente a la impartición de clases teóricas, comenzando por la explicación, en un solo grupo de clases, de uno o dos de los sistemas en que se divide la Fisiología para su estudio o enseñanza: los de menor complejidad y con menor relación con otros. La preparación comprendía el estudio y comprensión de¡ sistema completo, la confección de los temas en que se divide y la estructuración de cada clase en tiempo, delimitación de los conceptos fundamentales, previsión de aspectos de difícil comprensión por parte de los alumnos, elección de diapositivas, esquemas en pizarra, ejemplos, etc. Todo esto lo comentábamos con el profesor responsable del grupo en el que íbamos a impartir las clases. Al final de cada una de ellas, volvíamos a comentar con el «tutor» el desarrollo de la misma y anotábamos en una especie de diario de clases los puntos fundamentales de ese

desarrollo (dónde habíamos acabado, aspectos de mayor dificultad, ejemplos útiles o inútiles, momentos de mayor inseguridad). En ocasiones, el profesor veterano asistía a nuestra clase para comentamos después los aciertos y los errores observados y aconsejar si era necesario.

En el curso siguiente, en ese grupo o en otros, volvíamos a impartir los mismos temas y los correspondientes a un sistema nuevo. Esta secuencia, continuaba hasta el momento en que conseguíamos el ansiado número de funcionario. Para ello habíamos reflexionado sobre nuestra actividad investigadora y la habíamos sistematizado dándole unidad y coherencia; habíamos madurado como docentes hasta el punto de poder proponer y defender nuestro propio programa de la asignatura y nuestras ideas sobre la metodología empleada. Por fin éramos oficialmente lo que queríamos ser: profesores de universidad.

Un proceso de formación como el que acabo de describir, sólo es posible si se dan una serie de condiciones. Se necesita ilusión y el sentimiento compartido de ser unos privilegiados que libremente han escogido una opción profesional que les encomienda una tarea importante. Hay que contar con la humildad del principiante y la generosidad del veterano. Es imprescindible el funcionamiento del departamento como una unidad, no como el conjunto, con fines administrativos, de distintos grupos. Facilita la tarea que los jóvenes se incorporen al departamento como Becarios o como Ayudantes, es decir, como personal en formación por definición y sin posibilidad de que la docencia teórica que vayan desarrollando tenga reflejo en la organización docente del departamento, evitando así la competencia mal entendida entre ellos, muchas veces fomentada por sus propios directores de tesis o responsables de grupo. Por último, es necesario que la carga docente del departamento permita un sistema lento de incorporación a las tareas docentes de los jóvenes. En la Universidad del año 2000, ¿se dan estas condiciones?

BIBLIOGRAFÍA

ACTAS (1999). *Actas del I Simposium Iberoamericano sobre Didactica Universitaria. "La Calidad de la Docencia en la Universidad*". Santiago de Compostela, 2-4 Diciembre.

ALVAREZ ROJO, V. (1999). *Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados.* Servicio de publicaciones. Universidad de la Universidad de Sevilla.

ALVAREZ ROJO, V. (DIR.) (2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. ICE: Universidad de Sevilla.

AREA MOREIRA, M. Y YANEZ GONZALEZ, J. (1990*).* El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial, *Qurriculum, 1,* 51-78.

ARGYRIS, C. (1993). *Knowledge for action.* San Francisco, Jossey-Bass.

ATHERTON, T. (1999). *How to be better al delegation and coaching*. London: Kogan page.

AYLETT, ROBERT & GREGORY, KENNETH. (1996). *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. The Falmer Pres: London-Washigton.

AUBREY, C. (1990). An overview of consultation, en C. Aubrey (Ed.), *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. London: Falmer Press.

AUBREY, C. (1993). Papel del asesor psicopedagógico ante los problemas de conducta escolar, en R. M. Gupta y P. Coxhead, *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico.* Madrid: Narcea.

BASSEDAS, E. (1995). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogía,* 159, 65-71.

BLASCO, B. FERNÁNDEZ-RAIGOSO, M. (1994). *Los análisis de necesidades de formación*. Oviedo: KRK.

BENEDITO, V. Y OTROS (1992). *La formación del profesorado universitario.* Madrid: Documentos MEC.

BENEDITO, V. (1998). *Hacia un modelo de formación inicial del profesorado universitario.* Ponencia. Actas Congreso Profesorado Universitario: Universidad Las Palmas. Las Palmas

BENEDITO, V. (2000). *Introducción a la ponencia: La organización de la universidad en apoyo de la docencia. Congreso internacional "Docencia universitaria e innovación".* Universidad de Barcelona, Autónoma y Politécnica: Barcelona.

BENEDITO, V. y FERRERES, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Universidad de Barcelona.

BLAZQUEZ, F. y otros (1997). *Materiales para la enseñanza universitaria.* ICE: Universidad de Extremadura.

BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

BOLLEN, R. (1993). Support Effectiveness, Reflection on Current Practice, en R. Bollen (Ed.) *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness*, Utrech, National Centre for Schoolimprovement, 69-81.

BROCKBANK y MCGILL (2001). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata, Mdrid.

BUSHER, H. (1990). Conflicts and tensions in being a Change Agent, en P. Lomax (Ed.) *Managing staff development in schools: An action research approach.* Bristol: Multilingual Matters Ltd.

CANO, E., MEDINA, J.L., COLEM, M., LLEIXA, T. (2000). *El proceso de meteorización en el ámbito universitario.* Comunicación. Congreso Internacional: "Docencia universitaria e Innovación"Universidad de Barcelona, Autónoma y Politécnica. Barcelona.

COLADO, M.A. y VÁZQUEZ MORCILLLO, A. (2000). *II Foro de reflexión sobre el Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las Universidades*. Universidad de Castilla la Mancha.

COMISIÓN DE DOCENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA (1995). *Didáctica Universitaria*. Kronos: Sevilla.

CRAIG, M. (1994). *Analysing learning needs.* Hampshire: Gower.

DE JUAN HERRERO, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria: Didáctica para la formación del profesorado*. Dykinson. Madrid.

ESCUDERO, J.M. y MORENO, J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos.* Consejería de Educación y Cultura: Comunidad de Madrid.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (Ed.) *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud.* Madrid: Síntesis.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coor.). (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona, Aljibe.

FERNÁNDEZ SIERRA, JUAN (1999). *Acción psicopedagógica en Educación Secundaria.* Aljibe, Málaga.

FERNANDEZ TERRA, M. y TORRES, J. A. (coord.) (2000). *La calidad en los procesos educativos*. Oikos-Tau.

FULLAN, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York and London: Teachers College Press.

FULLAN, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London, Palmer Pres,1999.

FUQUA, D. y KURPIUS, D. (1993). Conceptual Models in Organizational Consultation *Journal of Counseling and Development*, 71, 607-618

GARCIA-VALCARCEL, ANA. (Coord). *Didáctica Universitaria*. La Muralla

GOLEMAN, D. (1999). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

GARMSTON (1987*).* How administrator support peer coaching. *Educational Leadership, 44 (*5), 18-28.

GONZÁLEZ, M. T. (1992). *El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros,* Sevilla: GID.

GONZALEZ RAMIREZ, T. (COORD.) (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa.* Aljibe: Málaga.

GOODMAN, J. (1994). External change agents and grassroots school reform: reflections from the field, *Journal of Curriculum and Supervision,* 9 (2), 113-135.

GOODSON, I. (2000**)** *El cambio en el currículo***.** Octaedro, Barcelona.

HANNAY, L. y SELLER, W. (1991). The curriculum leadership role in facilitating curriculum deliberation. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6 (4), 340-357.

HANSON, G. R. y YANCEY, B. D. (1985*).* Gathering information to determine program needs, en M. J. Barr y L. A. Keating (Eds.), *Developing effective student services programs*. San Francisco: Jossey Bass.

HARGREAVES, A. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development, *Teaching and Teacher Education, 10*, 423-438

HARGREAVES, A. (1998). The emotions of teaching and educational change en A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change.* Dordrech, Boston: Kluwer Academic Publishers, pp.558-571.

HARGREAVES, A. (1998) *Una educación para el cambio*. Octaedro, Barcelona.

HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992) *La organización del curriculum por proyectos de trabajo.* Graó/ICE de UBA. Barcelona.

HERNÁNDEZ, F. (1991). El asesor en la educación. *Cuadernos de Pedagogía, 191,* 82-84.

HERNÁNDEZ, F. (1992). La construcción del saber del asesor. *Qurriculum, 5,* 49-67.

HOLLY, P. y SOUTHWORTH, G. (1989). *The developing school.* Philadelphia, PA: The Falmer Press.

HORNILLA, T. (1999). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Servicio Editorial del País Vasco. Internacional sobre el Uso de Tecnologías de la Información.

HERON, J. (1999). *The complete facilitator´s Handbook.* London: Kogan Page.

HUBERMAN, M. (1989). Research on teachers´ professional lives. *International Journal of Educational Research, 13 (4),* 341-466.

HUSSEY, D. C. (1998). *How to manage organizational change.* London: Kogan Page.

IMBERNON, F. (1999). *Diseño del proyecto de postgrado*. Documento Policopiado. Grupo de formación del profesorado. DOE, UB.

IMBERNON, F (2000). Introducción a la ponencia: La formación del profesorado universitario. *Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*. Universidad de Barcelona, Autónoma y Politécnica. Barcelona.

KURPIUS, D. y FUQUA, D. (1993). Fundamental Issues in Defining Consultation, *Journal of Counseling and Development,* 71, 598-600.

LAMBERT, L. (1995). Constructing school change. En Lambert, D. P. Zimmerman, J. E. Cooper, M. D., Lambert, M. E., Gardner, y P. J. Slack (Eds). *The constructivist leader.* New York: Teacher College Press, pp.134-159.

LIEBERMAN, A. (Ed.) (1988). Building a Professional Culture in School, New York: Teachers College Press.

LIPPIT, G. Y LIPPIT, R. (1986) *The consulting process in action*. San Diego, University Associates, Inc.

LITTLE, J.W. (1993). Professional community in comprehensive high schools: The two worlds of academic and vocational teachers. En J.W. Little y M.W. McLaughlin (Eds.), *Teachers´ work. Individuals, collages, and contexts.* New York, Teachers College Press, pp. 137-164

LÓPEZ YÁÑEZ, J. (1992). Liderazgo para el cambio institucional: funciones, estrategias y formación de los directores escolares, en J. M. Escudero y J. López (Coor.*), Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Arquetipo.

LÓPEZ, J. Y SÁNCHEZ, M. (1998). Asesoramiento y apoyo externo a los centros de enseñanza secundaria. En Lorenzo, M., Ortega, J.A. y Cordón, E. (coords.), *Enfoques Comparados de organizaciones y Dirección de Instituciones Educativas*. Actas de las III Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones educativas. Granada: Grupo Editorial Universitario.

LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M. (Coord.) (1997).*Para comprender las organizaciones escolares*. Repiso Libros. Biblioteca Universitaria: Sevilla.

LORENZO DELGADO, M. (1992). El profesor asesor y el diseño colaborativo del plan de asesoramiento, *Revista de Educación, 297*, 315-331.

LOS CERTALES, F., HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E,. LÓPEZ, J.I,. Y NÚÑEZ, T. Módulo 6 del CD-Room *Curso de formación docente para formadores* CD Interactivo editado por la Consejería de Trabajo e Industria de la Junta de Andalucía y el Fondo Social Europeo. Iniciativa ADAPT. Sevilla.

LOUCKS HORSLEY, S. (1993). Facilitating Change at the School Level: where the rubber hits the road, en Bollen, R. (Ed.), *Educational Change Facilitators: Craft membership and effectiveness*, Utrech, National Center for School improvement, 69-81.

LOUIS, K. S. (1993) Supporting School Improvement: Issues of System Design and Macro-Strategy, en Bollen, R. (Ed) *Educational Change Facilitators: Craft membership and effectiveness*, Utrech, National Center for School Improvement, 43-57.

LOUIS, K. S. (1989). School Improvement and external support, en Louis, K.S. y Lockus Hursley, S. (Eds.) *Supporting school improvement: A Comparative Perspective*. Leuven: ACCO.

LOUIS, K. S. (1992). *Facilitar el cambio en la escuela*, Sevilla: GID

LOUIS, K. S. (1993). Supporting School Improvement: Issues of System Design and Macro-Strategy, en Bollen, R. (Ed.), *Educational Change Facilitators: Craft membership and effectiveness*, Utrech, National Centee for School Improvement, 43-57.

LUCARELLI; E. (comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación.* Paidós: Buenos Aires

MARCELO, C. Y PARRILLA, A. (1991). El estudio de casos: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En C. Marcelo y otros. *El estudio de casos en la formación del profesorado y la investigación didáctica.* Servicio de Publicaciones: Universidad de Sevilla.

MARCELO GARCÍA, C. (2001). *Rediseño de la Práctica Pedagógica: Factores, Condiciones y Procesos de Cambio en los Teleformadores.* Conferencia impartida en la Reunión Técnica Internacional sobre el Uso de Tecnologías de la Información en el Nivel de Formación Superior Avanzada, Sevilla, 6-8 de junio de 2001.

MARCELO, C. y LÓPEZ, J. (1997) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación,* Barcelona: Ariel.

MARCELO, C. y LÓPEZ, J. (Coords.) (1997). Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Barcelona, Ariel.

MARCELO, C., MAYOR, C. y SÁNCHEZ MORENO, M. (1995*).* Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores: el inventario de preocupaciones de profesores, *Enseñanza Anuario Interuniversitario de Enseñanza, 13*, 153-180.

MARCELO, C. MINGORANCE, P. y SÁNCHEZ, M. (1991). Estrategias centradas en el profesor: supervisión clínica, investigación acción y apoyo mutuo entre profesores, en Escudero, J.M. y López, J. (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares*, Arquetipo Ediciones: Sevilla.

MARCELO, C. y ESTEBARANZ, A. (1991). Estrategias centradas en el contenido. En Escudero, J.M. y López, J. (Eds.*), Los desafíos de las reformas escolares*, Arquetipo Ediciones: Sevilla.

MARCELO, C. y LAVIÉ, J.M. (2000). *Formación y Nuevas Tecnologías: Posibilidades y condiciones de la teleformación*. Teleformadores. Conferencia impartida en la Reunión Técnica.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1999*) La negociación del currículo*. La Muralla, Madrid.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2000). Redefiniendo la Calidad del profesorado y su Formación a partir de un nuevo rol del alumnado. *XXI, Revista de Educación, 2. Universidad de Huelva.*

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1999). *La negociación del curriculum.* La Muralla: Madrid.

MAYOR, C. (1998). *La evaluación como estrategia de mejora*. Kronos: Sevilla.

MARSH, C. (1992) *Key concepts for understanding curriculum*, London: The Falmer Press.

MAYOR, C. (coord.) (En prensa) *La enseñanza universitaria*. Síntesis: Madrid.

MAYOR, C. y GONZALEZ, T. (2000). *La mejora de los planes de estudio en la universidad*. Vicerrectorado de Calidad: Universidad de Sevilla.

MAYOR, C. y SÁNCHEZ, M. (1999). Los equipos docentes: contribución formativa a la calidad del profesor universitario. *XXI Revista de Educación, 1,* 157-176

MAYOR, C. y SANCHEZ, M. (2000). *El reto de la formación de los docentes universitarios*. Vicerrectorado de calidad: Universidad de Sevilla.

MCBRIDE, M. y SKAU K.G. (1995). Trust, empowerment and reflection: Essentials of supervision, *Journal of Curriclum and Supervision 10,* 3, 262-277.

MEIER, D (1998). Authenticity and Educational Change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.) *International Handbook of Educational Change.* London: Kluwer Academic Publishers, pp.596-616

MINGORANCE, P. y otros (1993). *Aprender a enseñar en la universidad: Un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la universidad de Sevilla*. GID. Universidad de Sevilla.

MINGORANCE, P. (1997). El asesoramiento al desarrollo profesional y a los procesos de formación. Funciones y dimensiones. En Marcelo, C. y López. J. *El asesoramiento curricular y organizativo en educación.* Ariel: Barcelona

MINGORANCE, P., MAYOR, C., Y MARCELO, C. (1993*).* El primer año en la Universidad. Análisis de problemas de profesores principiantes. *Revista de Enseñanza Universitaria, 5*, 19-36.

MURILLO, P. (1999). *El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Sevilla, Mergablum.

MURILLO, P., GANDUL, M.I. y MACHÍO, F. (1994). *Los equipos de apoyo externo y los planteamientos del nuevo sistema educativo*. Sevilla: CEP Alcalá de Guadaira.

NELSON, I.T. (1995). What's New About Accounting Education Change?. An Historical Perspective on the Change Movement. *Accounting Horizons, 9,* 4, 62-75.

NIAS, J. (1998). Why teachers need their collegues: A development perspective, en A. Hargreaves, A. Lieberman ,M. Fullan y D. Hopkins (Eds.) *International Handbook of Educational Change,* Dordrecht, Boston: Kluwer Academic Publishers, pp. 1257-1275.

NIETO CANO, J.M. (1992). Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis. *Qurriculum, 5,* 69-83.

NIETO CANO, J.M. (1993). Límites y posibilidades del asesoramiento a centros educativos: Su relevancia como recurso de mejora escolar, en Coronel, J.M., Mayor, C. y Sánchez, M. (Eds.), *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla: GID.

NIETO CANO, J.M. y PORTELA PRUAÑO A. (1992). Funciones procesos y formación de apoyos externos e internos en Escudero, J.M. y López, J. (Coor.), *Los desafios de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Arquetipo.

NODIE OJA, S. y SMULYAN, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach,* London: The Falmer Press.

ORTEGA, A. y OTROS (coord.) (2000). *Materiales para la calidad*. ICE: Universidad de Sevilla.

PAJAK, E. (1993). Dimensions of Supervisory Practice in Education: Implications for Professional Development, en Bollen, R. (Ed.), *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness,* Utrech, National Center for School Improvement, 149-151.

PAJAK, E. y HOOGHOFF, H. (1992). How the Netherlands Supports Curriculum and Instruction, *Educational Leadership, 50,* 3, 75-78

PAQUAY, L. ALTET, M. CHARLIER, E. Y PERRENOUD, P. *Former des enseignants professionnels.* De Boeck Université. 3ªEdición

PARRILLA LATAS, A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*, Bilbao: Ediciones Mensajero

PARRILLA, A. Y DANIELS. H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores.* Bilbao: Ediciones Mensajero.

PEREZ GÓMEZ, A.. BARQUIN RUÍZ, J. y FELIX ANGULO, J.F. (1999). *Desarrollo Profesional de Docente Política, Investigación y Práctica*. Ediciones AKAL, S.A.

PERIAÑEZ, R. (1999). *Satisfacción del estudiante y calidad universitaria*. Vicerrectorado de calidad. Universidad de Sevilla.

REYES SANTANA, M. y RODRÍGUEZ LÓPEZ, J.M. (coord.) (2001). *Estrategias para a formación permanente del profesorado*. XYZ Ediciones. Huelva

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1991). *Dimensiones de la Calidad universitaria*. I Congreso Internacional sobre Calidad de le Educación universitaria. Puerto de Sta. María.

RODRÍGUEZ, S. ROTGER, J.M. y MARTÍNEZ, F. *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria.* Barcelona: CEDESC

RODRÍGUEZ LÓPEZ, J.M. (1997). Los grupos de formación y reflexión. En C. Marcelo y J. López (Eds.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Ariel. Barcelona.

RODRÍGUEZ LÓPEZ. J. M. (2000). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva.

RODRIGUEZ MORENO, M. (2001). El asesoramiento comunitario en la enseñanza: una aproximación hacia la especificidad del asesoramiento como práctica con entidad propia, Coronel, J.M., Mayor, C. y Sánchez, M. (Eds.), *Cultura escolar y desarrollo organizativo. Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla: GID.

RODRIGUEZ MORENO, M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.

RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1995*). El asesoramiento en educación*. Aljibe, Archidona.

SALES, D. y OTROS (1998). *II Congreso sobre Reforma de los Planes de Estudio y calidad universitaria.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

SÁNCHEZ MORENO, M. (1994). *Desarrollo profesional y organización escolar: La contribución de la Supervisión Clínica.* Sevilla: GID.

SÁNCHEZ MORENO, M. (1995*).* La Supervisión Clínica en la práctica: La experiencia de dos estudios de caso, *Qurriculum, 10 (*11), 171-194.

SÁNCHEZ MORENO, M. (1995). El rol del asesor escolar y su participación en el Proyecto Curricular de Centro, en G. DOMINGUEZ, G. FERNANDEZ y A. MUÑOZ (Coords.), *El proyecto Curricular de Centro. Un instrumento para la calidad educativa*, Sevilla: UNED.

SÁNCHEZ MORENO, M. (1997). El proceso de asesoramiento, en C. MARCELO y J. LOPEZ (Coords), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Ariel: Barcelona.

SANCHEZ MORENO, M. (EN PRENSA) *Cuando un profesor llega a un centro: acompañando sus primeros pasos*

SÁNCHEZ MORENO, M.. (1994*). Inventario de Creencias del Supervisor (I.C.S.): un instrumento para estudiar los diferentes estilos de supervisión, Enseñanza, 12,* 109-137.

SÁNCHEZ MORENO, M.. (1994). La Supervisión Clínica como estrategia de formación de profesores mentores: Una aplicación práctica, *Innovación Educativa, Monográfico: «la Formación del profesorado», 3,* p.79-104.

SAXL, E., MILES, M. Y LIEBERMAN, A. (1988). What Skills Do Educational «Change Agents» Need? An Empirical View. *Curriculum Inquiry, 18* (2) 157-193.

SAXL, MILES Y LIEBERMAN (1989). *Assisting change in educatión: atraining program for school improvement facilitators*. Alexandria: ASCD.

SCHEERENS, J (1989). The school effectiveness Knowledge base as a Guide for school. *International Handbook of Educational Change*. London: Kluwer Academic Publishers pp. 1096-1119

SCHEIN, E.H. (1988). *Process Consultation: Its role in organizational development*, Reading: Addison-Wesley.

SELVINI PALAZZOLI, M. (1990). *El mago sin magia*, Barcelona: Paidos.

SERGIOVANNI, T. J. (1998). Organization, market and community as strategies for change: What works best for deep changes in schools, en A. HARGREAVES, A. LIEBERMAN, M. FULLAN y D. HOPKINS (Eds.) *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht, Boston, Kluwer Academic Publishers, pp. 571-795.

SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: Fundation of the new reforme. En C. Marcelo (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU. Barcelona.

SIMTH y otros (1987). Evaluation profesional impronoment wwwww the Florida Perjamana Measurement system. Educational Leadership 7(44), 16-19.

STEWART, J. (1996). *Managing Change Through training and development*. London: Kogan Page.

STRONGE, J. H. y HELM, V. M. (1991). *Evaluating Professional Support Personnel in Education*, California: Sage Publications Newbury Park

STRONGE, J.H. y HELM, V.M. (1992). A Performance Evaluation System for Professional Support Personnel, *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14, (*2), 175-180.

TOLL, L. y FINK, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Octaedro, Barcelona.

VAN VELZEN, B. (1993). A Foreword to Educational Change Facilitators*:* Craftmanship and effectiveness, en Bollen, R. (Ed.*) Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness*, Utrech, National Center for School Improvement, pp.11-17.

VV.AA. (2001) Monográfico sobre “La labor docente en un proceso de colaboración y diálogo entre iguales”, *Cuadernos de Pedagogía*, 302.

WATZLAVICK, P., BAVELAS, J. y JACKSON, D. (1993). *Teoría de la comunicación humana.* Barcelona: Herder.

WEST, J.F. y IDOL, L. (1993). The Counselor as Consultant in the Collaborative School. *Journal of Counseling and Development*, 71, 678-683.

WOOTEN, K. Y WHITE, L. (1989).Toward a theory of change role efficacy. *Human Relations, 42* (8), 651-669.

ANEXO

1. Sobre dinámicas de grupos

- **Técnicas de Discusión**
- **Desarrollo de la Discusión:**
  —Escucha
  —Pregunta/respuestas
  —Fedback
  —Sistema de Normas
- **Componentes interpersonales de una comunicación abierta**

TÉCNICAS DE DISCUSIÓN

La actividad básica dentro de los grupos debería consistir fundamentalmente en llevar a cabo discusiones enriquecedoras en base a temas que preocupan a todos los miembros del equipo. Para mantener el interés y la implicación de todos los miembros del grupo en la discusión, estimulando su participación creativa, se pueden utilizar una serie de técnicas que según Cameron (1998), pueden quedar clasificadas de la siguiente forma:

a) Técnicas de discusión abiertas. Son técnicas para dar a los participantes la posibilidad de abrirse a mostrar sus ideas sobre un tema o sobre la cuestión que se trabaja. No se pretende intercambiar una información detallada, sino hacer explícitos puntos de vista y perspectivas amplias. Entre ellas podemos destacar

Completar frases	Se redacta una frase que está incompleta y los miembros del grupo deben acabarla de tres formas diferentes. El que realiza las funciones de facilitador lee las respuestas y las va anotando en la pizarra. Las ideas aportadas permiten iniciar una discusión.
Notas individuales	Cada individuo del grupo anota en cinco minutos tres experiencias buenas y malas sobre el tema que se discute. El que hace de facilitador o coordinador de la discusión escribe, al menos, una idea de cada uno de los individuos que componen el grupo. Con estas ideas se comienza la discusión.

Notas por parejas	Es una técnica similar a la anterior pero con la variante que el trabajo se realiza por parejas y no de forma individual como en la técnica anterior.
Cuestionario	El cuestionario puede ser un punto de partida para iniciar una discusión del grupo. Se elabora un cuestionario sencillo sobre el tema que interesa o preocupa al grupo y que debe ser discutido. El cuestionario se compone de 8 o 10 preguntas, que deben ser contestados de forma anónima para buscar una respuesta más honesta.

b) Técnicas de discusión estructuradas: son útiles para dirigir una discusión, estimular las contribuciones y hacer un recuento de puntos de vista. Entre ellas podemos destacar las siguientes técnicas.

Brainstroming	Con esta técnica se generan listas de ideas para una discusión posterior. El ambiente debe ser relajado y confortable. Se presenta la pregunta o el tema por el facilitador y se indica que es una técnica de generación de ideas, no de evaluación de ideas, por lo tanto todas las ideas son aceptadas. Las reglas son las siguientes: –cada persona tiene un turno para expresar su idea –el facilitador anota cada idea en la pizarra sin ninguna evaluación –si la persona no tiene ninguna idea pasa su turno –se utilizan 15 minutos para coleccionar ideas –cuando la mayoría de la gente pasa, el facilitador cierra el barinstroming El facilitador debe evitar: –evaluar las ideas que dicen los miembros porque si no cierra el flujo de ideas –categorizar las ideas porque de nuevo se cierra el flujo –cerrar el brainstorming antes de tiempo –usar el brainstroming para generar ideas que son obvias y que requieren poco pensamiento o creatividad.
Brainstrorming de tela de araña	Es una versión del anterior, pero más que generar una lista de ideas se crea un diagrama de ideas conectadas en forma de tela de araña o ramificado. Puede ser útil para trabajar con temas complejos y proporciona una herramienta visual para la discusión en grupo. El tema que se analiza o discute se pone en el centro de la pizarra, y se pide que vayan situando conceptos que tienen relación con el tema que se analiza. Cada concepto o tema nuevo se pide que se categorice mediante un sistema de códigos. Es una herramienta útil para buscar las causas de un problema, para generar sistemas de requisitos, decidir los contenidos de un documento, etc.
Técnica de cortar en pedazos o de reducción de ideas	Cuando se generan muchas ideas en la discusión sobre un tema se deben reducir a unas pocas. Esto debería de hacerse discutiendo cada idea en un forum para ganar una total comprensión de qué es y qué significa.Cuando las ideas son presentadas y comprendidas comienza la técnica de reducción de ideas o recorte de ideas, mediante:

	–un recuento de votos sobre las cinco ideas más interesantes. –un recuento de votos secreto sobre las cinco ideas más interesantes. –cada individuo puntúa las cinco ideas más favorables y las cinco menos favorables.
Balances	Se utiliza para comparar varios cursos de acción y examinar varias soluciones a problemas complejos. El tema a discutir debe ser claramente escrito en la pizarra para que todos lo puedan ver, haciendo una división de la pizarra en dos lados. Las ventajas de la opción están escritas a la izquierda de la división, las desventajas a la derecha. Se dan puntuaciones a cada opción.
Trabajo en grupos pequeños	El gran grupo se divide en grupos pequeños para llevar a cabo una reflexión más particular, creando un ambiente más íntimo y menos formal. Debe constar de dos a 5 personas, más de cinco requiere un facilitador. Se deben dar tareas muy específicas para ser realizadas en un tiempo muy concreto.
Mini-presentaciones	Se trabaja en grupo pequeño. Cada grupo presenta su descubrimiento en un tiempo determinado, se invita a los grupos y se estimula a los grupos a que critiquen lo que se está diciendo.
Toma de decisiones	Votación abierta o votación secreta. La votación abierta implica mostrar tu opción particular. La votación secreta permite que las votaciones de unos no influyan en las de los otros.

c) Estrategias o herramientas de discusión borrosas

Las estrategias de discusión descritas anteriormente son ideales para la discusión que centra unos temas concretos que son reconocidos fácilmente por los miembros de una organización. Pero no todas las discusiones surgen de temas claramente identificados. Cuando los temas a discutir no están definidos debido a la existencia de dificultades inter-departamentales se pueden utilizar las siguientes técnicas:

Tabla de bueno, malo, lamentable	Todos los miembros deben rellenar una tabla donde pongan lo malo, triste y contento del tema que se discute.
Redacción sobre el futuro	Es útil para tener una visión de la compañía. Es una técnica creativa para ayudar a los participantes a pensar acerca de que ellos desean para el futuro.
Espacio abierto	No existe una agenda determinada ni un tiempo concreto para tratar sobre temas candentes, polémicos y de gran interés para el grupo.
Representación de escenas	Se actúa haciendo una representación particular de la vida del departamento. La primera escena representa la organización de forma actual y la segunda escena la organización como debería de ser

Historias de vida	Describen la vida de la organización en una hoja en blanco.
Collages	Con distintos materiales los grupos hacen collages o representaciones de distintos temas de la organización: el estilo directivo, la cultura del departamento, luego se explica el collage y se produce una amplia discusión.

En una sesión de discusión se pueden utilizar las distintas técnicas de forma ordenada, como por ejemplo:

—brainstroming para generar ideas
—discusión de las ideas
—voto secreto de las ideas
—trabajo en grupo para destacar pros y contras
—mini-presentación de las conclusiones de los grupos sobre los pros y contras
—discusión del grupo
—conclusión final utilizando voto abierto o secreto.

INSTRUMENTOS

Instrumento 1: *Áreas para posibles centros de observación*

1. Tiempo del alumno en tareas: determinar el compromiso del alumno en clase (si el alumno realiza trabajo individual, en grupo)
2. **Posición del profesor:** determinar la movilidad y atención del profesor a los alumnos en varias partes de la clase (si el profesor se mueve o permanece más bien sentado, si pasea por toda la clase o sólo por una parte...)
3. **Modelos de interacción verbal**: determinar si el compromiso de los estudiantes es general en la discusión de clase y localizar las partes de la clase activas e inactivas verbalmente (qué alumnos participan, cuáles no hablan nunca, quienes lo hacen si se les motiva...)
4. **Reacción del profesor ante la falta de atención e indisciplina**: determi-nar cómo el profesor se desenvuelve ante estos hechos (cómo reacciona el profesor ante contestaciones inadecuadas, negativas a instrucciones, faltas a la autoridad...)
5. **Respuestas del profesor a respuestas inesperadas**: determinar como el profesor puede hacer mejor uso de las respuestas del estudiante que son inesperadas (cómo responde el profesor ante una contestación que no es la esperada o deseada y el uso que hace de la misma).
6. **Compromiso del estudiante ante trabajos asignados**: determinar el grado de implicación de la clase en tareas propuestas por el profesor (observar si los alumnos trabajan motivados, si por el contrario lo hacen por temor a la reacción del profesor).

7. **Orden lógico de afirmaciones verbales:** identificar afirmaciones poco lógicas y palabras y frase vagas y ambigüas en las directrices del profesor a los estudiantes (observar si el profesor proporciona órdenes claras, precisas y si éstas se relacionan con la materia o si se refieren más bien a aspectos ajenos a la misma).
8. **Variedad de técnicas y material de enseñanza**: determinar la variedad de recursos utilizados por los estudiantes durante una lección en particular (ver si son variados, si se exceden para el objetivo perseguido y distorsionan la atención del estudiante, si son adecuados al tema...)
9. **Éxito de las explicaciones**: determinar cómo el profesor proporciona indicaciones adecuadas para el éxito de los estudiantes (observar si los estudiantes comprenden lo que se explica, si están atentos, cual es el ritmo de la explicación)
10. **Utilización del tiempo del profesor**:determinar si utiliza el tiempo en actividades relativas a la enseñanza y el aprendizaje o si por el contrario dedica gran parte de las sesiones a aspectos no instruccionales (si comienza la clase rápidamente, si pierde tiempo en aspectos formales...)
11. **Crítica individual**: determinar qué clase de comportamiento el profesor escoge para la crítica y cómo distribuye ésta entre los estudiantes (determinar si el profesor ofrece un feed-back general o individual, qué tono utiliza para ello, que aspectos refuerza más).
12. **Alabanza individual**: determinar qué clase de comportamiento el profesor refuerza por medio de la alabanza y cómo la distribuye entre los estudiantes.
13. **Variedad de métodos de enseñanza**: determinar si el profesor utiliza variedad de técnicas educativas en la enseñanza del curriculum (ver si sólo explica, o realiza trabajo en equipo, o métodos deductivos...).
14. **Asignación de tareas de clase y de casa**: determinar si las instrucciones del profesor son claras y completas.
15. **Estudio de caso**: centrar la atención en uno o más estudiantes que son problemáticos para el profesor.
16. **Respuestas del profesor a preguntas de los estudiantes**: determinar el nivel de preocupación mostrados por el profesor para hacer un uso significativo de las preguntas de los estudiantes (observar si considera las preguntas de los estudiantes y las tiene en cuenta, se discuten y analizan o por el contrario se eluden y posponen).

Instrumento 2: *F.P.M.S. («Florida Performance Measurement System»)*

Como ejemplo de Sistema Categoriales presentamos el F.P.M.S. ("Florida Performance Measurement System") un sistema de observación de profesores desarrollado en Florida por Smith y otros (1987), que pretende observar las conductas de los profesores. El sistema cuenta con cuatro dominios o categorías esenciales del profesor en las que se recogen conductas referidas a la práctica docente efectiva:

1. Organización de la enseñanza y desarrollo de la misma (Conductas referidas a la organización de los contenidos a impartir y el desarrollo que se hace de los mismos).
2. Presentación del tema.
3. Comunicación verbal no verbal.
4. Conductas.

En una segunda parte se detalla con más concreción la actuación del profesor en relación con las conductas de los alumnos.

Este instrumento recoge las conductas que puede ejercer el profesor, positivas en oposición a las negativas, es decir, se presentan las categorías en dos columnas; la de la izquierda ofrece las conductas que podemos considerar favorables o idóneas. En la columna de la derecha se presentan los comportamientos

opuestos a los primeros. En el centro aparece una escala de puntuación del 1 al 5. Si la conducta observada hace referencia exacta a una conducta especificada en la columna de la izquierda tendremos que rodear el número 1. Si por el contrario, la conducta manifestada por el profesor se adecúa más a la categoría expuesta en la columna de la derecha tendremos que rodear el número 5. Si no observamos una identificación clara en un sentido u otro podemos optar por rodear el número 3.

Instrumento 3: ***Instrumento de observación de un profesor principiante***

Elaborado por el Departamento de Educación del Estado de Oklahoma cuya traducción y adaptación hemos realizado. El instrumento consta de cuatro categorías. Cada una de ellas contiene descriptores, los cuales sirven de pauta y orientación a la hora de que el supervisor redacte su informe.

INSTRUMENTO DE OBSERVACION DE UN PROFESOR PRINCIPIANTE.

Este documento ha sido traducido y adaptado por la autora (Sánchez Moreno, 1990) del Programa de Asistencia para Profesores Principiantes del Estado de Oklahoma.

El instrumento consta de cuatro categorías: Relaciones humanas, Enseñanza y Evaluación, Gestión de clase y Profesionalismo. Cada una de las categorías comprende unos descriptores que le indicarán algunas de las características y/o comportamientos a tener en cuenta en la redacción de su informe.

Por favor anote esfuerzos, preocupaciones y recomendaciones debajo de cada categoría.

I. Relaciones Humanas

A. Reaccciona con sensibilidad ante las necesidades y sentimientos de los demás
B. Ayuda a los estudiantes a construir autoconocimiento y un autoconcepto positivo.
C. Proporciona feedback positivo a sus alumnos.
D. Se relaciona y comunica eficazmente con padres y compañeros.
E. Trata a los estudiantes firmemente y con justicia, manteniendo respeto por su trabajo como individuos.
F. Desarrolla y mantiene una relación amistosa con los alumnos.
G. Ayuda a los estudiantes a comprender y aceptar sus similitudes y diferencias.
H. Muestra conocimiento del desarrollo de modelos característicos de la enseñanza en grupo.
I. Tiene sentido del humor.
J. Intenta que todos los miembros de la clase participen en actividades.
K. Acepta y/o utiliza ideas de los alumnos.

Esfuerzos:
Preocupaciones:
Recomendaciones:

II. Enseñanza y Evaluación

A. Organiza el tiempo, los recurso y el material para una enseñanza efectiva.
B. Realiza una clara y adecuada explicación del material presentado y los procedimientos seguidos así como de los resultados que espera de los estudiantes.
C. Utiliza una variedad de estrategias de enseñanza para motivar a los alumnos.
D. Impulsa la participación en la clase mediante interacción con los estudiantes y el feedback.
E. Sabe aprovechar las oportunidades para improvisar.
F. Utiliza pruebas basadas en la identificación de los objetos.
G. Demuestra entusiasmo por la materia.
H. Demuestra iniciativa y responsabilidad en los cambios de situaciones.

Esfuerzos:
Preocupaciones:
Recomendaciones:

III. Gestión de clase
A. Mantiene la disciplina en la clase. B. Sabe llevar a los alumnos problemáticos con eficacia. C. Trata a los alumnos con justicia. D. Proporciona un entorno propicio para el aprendizaje E. Profesor y estudiantes tienen acceso a materiales. F. El aspecto físico de la clase es atractivo y seguro. G. El profesor hace un esfuerzo para que todos los alumnos participen a través del feedback y el contacto visual. H. Estudiantes y profesores son corteses y respetuosos mutuamente. I. Ofrece claras y explícitas direcciones a los alumnos. J. El profesor es cuidadosos con la seguridad del estudiante. Esfuerzos: Precauciones: Recomendaciones:
IV. Profesionalismo
A. Mantiene cordialidad, cooperación y relaciones de ayuda con los colegas. B. Muestra liderazgo mientras comparte conocimiento y técnicas con otros compañeros. C. Trabaja con eficacia como miembro de un equipo educativo. D. Demuestra evidencia de una conducta profesional y escolar. E. Se expresa adecuadamente tanto utilizando una comunicación escrita como verbal usando una correcta gramática y un vocabulario apropiado. F. Se desenvuelve adecuadamente en situaciones adversas. G. Usa teorías y prácticas de corrientes educativas actuales. Esfuerzos: Preocupaciones: Recomendaciones:

Instrumento 4: ***Cuestionario de evaluación (adaptado de Miller, 1997)***

1) ¿Podría ofrecer detalles del modo en que se llegó a iniciar el PLAN DE FORMACIÓN -secuencia de eventos, quienes se implicaron, sus preferencias e influencia en el proceso?
2) ¿Podría ofrecer detalles de cómo se desarrolló el PLAN DE FORMACIÓN?
3) El grado de congruencia del PLAN DE FORMACIÓN con la realidad práctica ha sido…….
4) La distancia entre las previsiones en cuanto a tiempo previsto y tiempo real de ejecución ha sido…
5) El PLAN DE FORMACIÓN ha sido cumplimentado. ¿Qué aspectos no se han llevado a efecto y por qué?
6) Enumere algunos impedimentos presentados y evalúe su impacto sobre el PLAN DE FORMACIÓN

7) ¿Han recibido ayuda en algún sentido? ¿En qué sentido y cómo ha sido de favorable?
8) ¿Qué tipo de recursos han sido necesarios para el PLAN DE FORMACIÓN? Enumere por orden de importancia y determine la disponibilidad de cada uno de ellos:
9) ¿Han existido consecuencias no previstas en el PLAN DE FORMACIÓN? ¿Cuáles han sido y por qué piensa que han ocurrido?
10) ¿En qué medida se encuentra satisfecho del PLAN DE FORMACIÓN?