



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná

Brasil

Mayor Ruiz, Cristina; Altopiedi, Mariana

La profesionalización del docente novel en la Universidad: qué aprenden los profesores a través de los “Talleres de Análisis de la Práctica” (TAP)

Educar em Revista, núm. 57, julio-septiembre, 2015, pp. 65-80

Universidade Federal do Paraná

Paraná, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155042189006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La profesionalización del docente novel en la Universidad: qué aprenden los profesores a través de los “Talleres de Análisis de la Práctica” (TAP)

A profissionalização de novos professores na Universidade: o que aprendem os professores por meio das “Oficinas de Análise da Prática”

The professionalization of beginning teachers at the University: what teachers learn through the “Practice Analysis Workshops”

Cristina Mayor Ruiz¹
Mariana Altopiedi

RESUMEN

Algunos profesores, que durante años han estado participando en el Programa de Formación de Noveles de la Universidad de Sevilla, tienen la oportunidad, a través de esta publicación, de presentar sus experiencias formativas, junto con sus incertidumbres, sus esfuerzos y sus valoraciones. En este trabajo presentamos la descripción de este programa, el contexto institucional y el marco conceptual en el que se fundamenta su diseño y las estrategias que en él se desarrollan. Además, hemos querido presentar un trabajo de investigación sobre el propio programa que desarrollamos con el único objetivo de mejorar su práctica. De ahí que profundicemos en algunas conclusiones

DOI: 10.1590/0104-4060.42040

¹ Universidad de Sevilla. Depto de Didáctica y Organización Educativa da Faculdad de Ciencias da Educación. Sevilla, Espanha. Calle Pirotécnia, s/n. 41018. *E-mail:* crismayr@us.es

que se derivaron sobre una de las estrategias formativas más relevantes en el programa: los Talleres de Análisis.

Palabras-clave: desarrollo profesional; reflexión docente; profesores novatos; estrategia formativa.

RESUMO

Este artigo permite, a alguns professores que participam há anos do Programa de Formação de Novos Professores da Universidade de Sevilha, apresentar suas experiências formativas, juntamente com suas incertezas, esforços e valorações. Neste trabalho, apresentamos uma descrição do programa, seu contexto organizacional, o quadro conceptual em que ele se fundamenta e suas estratégias. Além disso, também apresentamos um estudo sobre o programa que desenvolvemos para melhorar a prática dos participantes, bem como algumas conclusões daí derivadas sobre uma das estratégias formativas mais relevantes do programa: as Oficinas de Análise.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; reflexão docente; novos professores; estratégia formativa.

ABSTRACT

This paper gives the chance to some teachers who have taken part in the New Teachers Training Program from the University of Seville for many years to present their formative experiences. It exposes their uncertainties, efforts and opinions. It also presents a description of the Program and the strategies it uses, a characterization of its organizational context and a synthesis of its conceptual frame, as well. In addition, a study developed to improve the practice of the participants in the Program is also commented. Specially, we exposed some conclusions derived from one of the more relevant formative strategies developed by the Program: the Analysis Workshops.

Keywords: professional development; teachers' reflection; beginning teachers; training strategy.

Introducción

El camino que llevamos recorrido no es poco, aunque somos conscientes y creemos que nuestra Universidad también debe serlo, de que aún nos queda mucho por hacer. Las reformas en las que estamos inmersos no deben afectar

únicamente a las cuestiones administrativas, burocráticas y de gestión de la vida universitaria, sino que debemos aprovechar la ocasión para impulsar una nueva forma de hacer en la Enseñanza Superior, que afecta a **nuevas formas de enseñar**. Pero para todo ello requerimos de un profesorado bien formado.

Los docentes universitarios son profesionales que dominan con rigurosidad los contenidos técnicos relacionados con la materia que imparten, pero muchos desconocen los recursos pedagógicos necesarios para transmitir esos contenidos adquiridos. (MAYOR, 2007).

Después de algunos años coincidiendo muchos investigadores educativos en el diagnóstico de la situación, muy pocas instituciones (ya sean facultades o departamentos) han reconocido con los hechos que es necesaria una mayor capacitación del profesorado, otorgándole el **carácter de obligatoriedad** a la formación inicial del docente, reconociendo y apoyando a los que siguen preocupados por mejorar como docentes durante su carrera profesional. Ésta es una demanda que rompería, en cierta medida, la dicotomía entre docencia e investigación, e intentaría igualar algunas condiciones entre ambas.

Esta situación nos ha venido alertando sobre la necesidad de invertir tiempo y esfuerzo en el diseño y puesta en marcha de programas formativos acordes con las necesidades detectadas. Pero, además, hemos de considerar que el desarrollo profesional de los profesores no es algo exclusivamente dependiente del adecuado diseño, en cuanto a metodología o contenidos, de los programas dedicados a formarlos. Este desarrollo depende en gran medida de la institución en la que los profesores desempeñan su rol profesional. Su desarrollo se encuentra ligado al desarrollo del centro.

Dada esta situación, el diseño de programas formativos dirigidos a los docentes universitarios debe contemplar una serie de características. En primer lugar, atender a las necesidades específicas que dichos profesores manifiestan, de tal forma que los programas se adecuen a las necesidades sentidas por estos profesionales de la educación.

Por otra parte, potenciar la formación en el lugar de trabajo, recuperando además el aprendizaje de los colegas con más experiencia. Un programa que encuentre en la observación sistemática y en la reflexión compartida sobre la práctica docente el eje sobre el que pivote el desarrollo profesional de los profesores.

Un programa con una estructura flexible que permita la adaptación a las condiciones de cada equipo docente de profesores y un programa que combine diferentes tipos de actividades (tanto presenciales como no presenciales), diversas metodologías y distintas estrategias de análisis de la práctica.

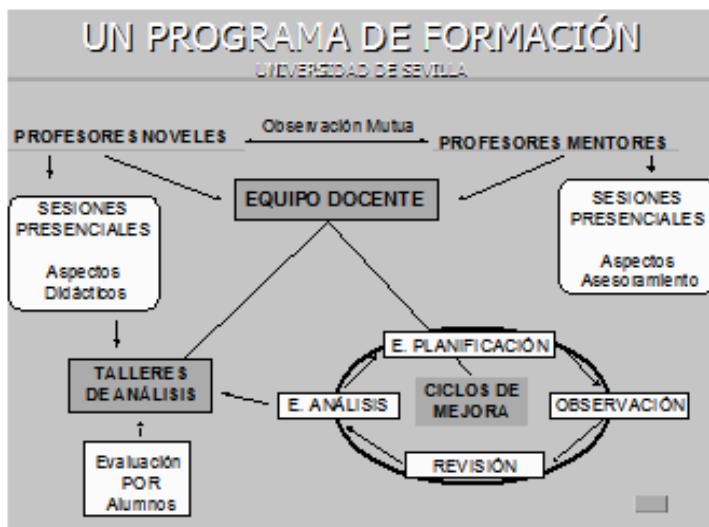
Nuestra experiencia en el trabajo de formación desarrollado con profesores universitarios – esencialmente con profesores con dedicación completa a la vida universitaria – nos ha puesto de manifiesto que:

- La ansiedad y la incertidumbre, los “miedos” que poseen los profesores en los comienzos de su tarea o actividad como docentes universitarios, disminuyen cuando los problemas y las preocupaciones se pueden compartir con otros colegas, sean o no partícipes de la misma disciplina. Así pues se reclaman espacios y tiempos para la reflexión y la crítica compartida sobre temas candentes que sean objeto de preocupación y que respondan a las necesidades de los docentes. Al principio, los profesores centran sus necesidades en áreas de organización de actividades y del aula, localización de materiales, planificación del contenido, disciplina y, por último, comunicación y evaluación de los alumnos;
- El trabajo en equipos docentes o de investigación ayuda a los profesores a integrarse socialmente en su grupo y también en su departamento, ya que aprenden a interiorizar pautas de conductas y significados y pensamientos compartidos, así como los valores, actitudes y expectativas que ese grupo posee y manifiesta. Este proceso de interiorización va a determinar la práctica y el rol docente de los nuevos profesores y de ahí su importancia. En este sentido, podríamos destacar el papel que juegan los departamentos universitarios como instancias directas y fundamentales en la formación y dinamización de los equipos docentes, encargados de desarrollar estas actividades, puesto que además los profesores aprenden con y de otros profesores. Esto puede resultar especialmente interesante si además se comparte la misma disciplina;
- Las propuestas de mejoras, innovaciones y cambios deben ser muy concretas, de pequeño alcance, abarcables, cuya puesta en práctica sea asequible y cuyos resultados sean tangibles y puedan ser evaluados a corto plazo.

El Programa de Formación para Profesores Noveles de la Universidad de Sevilla

En este marco de actuación podemos decir que se va consolidando, desde 1995, en la Universidad de Sevilla, un proyecto denominado **Programa de Formación para Profesores Noveles Universitarios**. Desde esta actividad, abierta a todos los docentes, se pretende hacer de la docencia un tema de debate y de investigación. En la siguiente gráfica se presenta la estructura del programa y todos sus componentes.

FIGURA 1 – PROGRAMA DE FORMACIÓN



FUENTE: Las autoras (2015).

Este es un proyecto que trata de unir la experiencia docente, el saber y el hacer, la reflexión y la acción, el trabajo en equipo y las tareas individuales, el conocimiento pedagógico y el conocimiento disciplinar.

Como fruto de la experiencia, los profesores participantes han manifestado (MAYOR, 2007) que su participación en este tipo de actividades les ha hecho reflexionar sobre las cuestiones docentes en general y sobre su práctica educativa, en particular. Señalan, también, haber adquirido confianza personal para el desarrollo de sus responsabilidades docentes, así como una mayor habilidad tanto para realizar las programaciones de sus disciplinas como para interrelacionarse con los alumnos y compañeros de departamento.

Han percibido, además, cómo otras personas sentían sus mismas preocupaciones, ansiedad y angustias cuando se iniciaron en esta profesión, lo que les ha supuesto no encontrarse solos con su problemática.

El programa ha ayudado a los profesores participantes a tomar conciencia de la importancia de la docencia así como a encontrar estrategias para mejorarla. Y han mejorado la docencia fundamentalmente haciendo un seguimiento de la misma, a través de una dinámica de observación entre diferentes colegas, seguida de la crítica constructiva.

Como consecuencia, todos coincidimos en que cualquier actividad formativa de estas características requiere un reconocimiento oficial real que estimule

la implicación de los participantes y respalde sus actuaciones. Quizás este punto nos quede aún por alcanzar.

Desde este programa se ha orientado la puesta en marcha de distintos programas de formación para docentes universitarios en otras universidades españolas y latinoamericanas.

Además, también se ha ayudado a que grupos de profesores se consoliden como tales en sus propios departamentos, realizando actividades de coordinación de programas, de elaboración de material didáctico, de elaboración de perfiles formativos, etc., que, sin duda, contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza, y que además los alumnos valoran muy positivamente.

En este sentido, podemos afirmar que este programa formativo ha contribuido, además, a que otros profesores se inicien y desarrollen sus propios programas para profesores noveles dentro de la propia especialidad. Es decir, dentro de sus departamentos, existiendo en la actualidad la figura del responsable en formación en algunos de ellos. Estos profesionales se encargan de marcar las pautas para dar la cobertura necesaria para iniciarse en la enseñanza universitaria y proporcionar, al mismo tiempo, el requerido seguimiento.

En este sentido, desarrollamos un trabajo² de investigación que se propuso analizar minuciosamente las actuaciones, expectativas, compromisos, problemas y necesidades tanto de los responsables formativos, tutores, mentores y asesores, como de los profesores participantes y no participantes en el programa de formación que antes hemos mencionado. Concretamente, nuestro objetivo ha sido describir, por un lado, lo que en la Universidad de Sevilla estamos desarrollando a través del Programa de Formación de Noveles, y, por otro, analizarlo y valorarlo para detectar errores y deficiencias, y así poder mejorarlo. Al mismo tiempo, al entender este tipo de formación apoyada, orientada y guiada por otros profesores/compañeros, nos ha llevado a profundizar concretamente en las estrategias y estilos de asesoramiento más adecuados para ayudar al conjunto del profesorado a mejorar como docentes. Finalmente, ha sido también nuestra intención contribuir con una propuesta de formación asesorada que esté fundamentada y apoyada en unos resultados de investigación contextualizados.

Por todo lo que hemos expuesto, se hace necesario concretar el marco institucional en que el profesor universitario se forma como docente y recoger a las aportaciones, que desde la literatura especializada se nos ofrece para entender el diseño del programa propuesto y su desarrollo.

2 Perteneciente a la Investigación con referencia BSO2001-2374, financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en la convocatoria de proyectos I+D y desarrollada durante los años 2002-2005.

El profesor y su formación como profesional de la docencia

En la enseñanza universitaria es importante resolver lo que Zabalza (2002) denomina *el dilema entre una formación pedagógica y una más específica y vinculada a la propia área de conocimiento*.

Sin embargo, en los programas de formación y perfeccionamiento universitario se ha puesto mayor énfasis en la formación pedagógica general que en la ligada a la disciplina. Por ello, se precisa de esquemas de formación más equilibrados y eficaces. Thornton (2001) señala que, si queremos que la enseñanza eficaz llegue a las aulas, no hay alternativa a la opción de que la educación de los profesores se apoye en las materias curriculares, los métodos y sus interacciones, pues nunca se ha visto tan clara la interacción entre método y contenido.

Cuando diseñemos procesos formativos para profesores universitarios tenemos que entender esta actividad como un lugar de encuentro de disciplinas diversas, contextos de enseñanza y metodologías, con la peculiaridad, además, de que ese lugar de encuentro va a ser diferente, al menos en alguna medida, para cada profesor. En la experiencia de investigación y formación llevada a cabo en la Universidad de Buenos Aires (FERNÁNDEZ, 2004), los resultados mostraban que cualquier situación aumenta su potencial formativo cuando se dan una serie de características:

- Se configura como situación grupal en la que se da un alto grado de “grupalidad”;
- Se consolida en torno al ejercicio de acciones dentro del rol para el que los sujetos desean formarse y en contextos de realidad;
- Incorpora como dimensión permanente el análisis de la propia implicación;
- Prevé la reflexión y el análisis de la acción en todos sus significados;
- Se da un compromiso mutuo de confidencialidad.

Recoge Gairín (2003) algunas de las conclusiones del Primer Congreso de Docencia Universitaria celebrado en Barcelona en el 2000 señalando que:

- Las universidades de reconocido prestigio lo son tanto por el nivel de su investigación como por la calidad de la docencia que imparten;
- Los procesos de innovación y cambio deben plantearse desde una perspectiva global (problemas intrínsecos de la docencia y contexto en el que se desarrolla) y por tanto no podrá haber buena formación sino hay buena docencia;
- El desarrollo e implantación de propuestas formativas sólo será posible en el marco de una nueva cultura docente, que implique las tareas

de enseñanza-aprendizaje y de manera colaborativa al profesorado, al alumnado y a las autoridades. Más que un problema de medios se trata de un problema de actitud.

Para Zabalza (2003), el análisis de la docencia universitaria hay que asumirlo desde una perspectiva curricular, es decir, ubicarlo como proyecto formativo integrado en el sentido de que su finalidad sea obtener mejoras en la formación de las personas que participan en él.

El reto del cambio, señala Gairín (2003, p. 137), es que

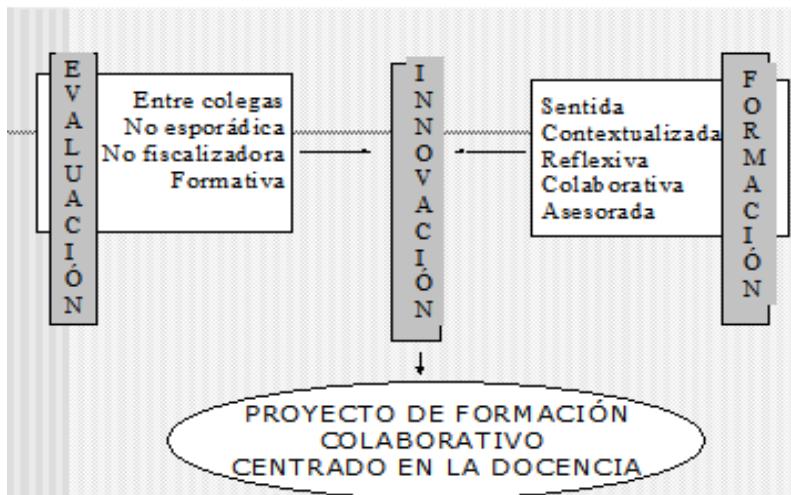
[...] combine acciones formativas, procesos de investigación y desarrollo de estructuras de apoyo, exige una mayor apertura a nuevas formas docentes, un compromiso con las nuevas tecnologías, un aumento de la capacidad de autocritica individual y colectiva, mayor autonomía profesional y mayor control social [...]. De particular importancia para la innovación es la potenciación de los equipos docentes como manera de superar la balcanización de los profesores. (GAIRÍN, 2003, p. 137).

En los trabajos de Mayor y Sánchez (2000) se potencia la figura de estos equipos docentes como una estrategia de formación colaborativa y reflexiva.

Desde este planteamiento colectivo de la innovación es necesario entender nuevas estructuras organizativas, de forma que las unidades departamentales se combinen con otros escenarios, donde se analice la práctica docente y el trabajo reflexivo de los profesores revierta 'realmente' en mejorar la calidad docente, donde el trabajo colaborativo supere al individual, donde la libertad de cátedra tenga un sentido enriquecedor y no de exclusión y donde se cuente con el apoyo de las autoridades académicas potenciando, financiando y reconociendo los procesos de formación desarrollados por los profesores.

Desde nuestro planteamiento (MAYOR, 2007) los procesos de innovación en la docencia deben producirse como consecuencia de procesos de formación basados en la reflexión. Cuando a los profesores le damos la oportunidad de analizar y valorar lo que hacen y por qué lo hacen, son capaces, y además se sienten estimulados, para cambiar sus prácticas docentes.

FIGURA 2 – PILARES FUNDAMENTALES DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO



FUENTE: Las autoras (2015).

A través de este esquema podemos explicar los pilares fundamentales desde los que entendemos la formación del profesorado universitario:

- La **formación** debe ser sentida por aquellos que la protagonizan, debe estar contextualizada en el centro de trabajo, debe ser reflexiva sobre su propia práctica, preferentemente colaborativa, porque así las incertidumbres ante lo nuevo es menor, y debe estar asesorada y acompañada por colegas más experimentados según las temáticas a tratar;
- Una **evaluación** que justifica la formación cuando es entre colegas, porque existe confianza y colegialidad, y por ello se entiende como no fiscalizadora y dirigida a la mejora, en definitiva, formativa. Además de como un proceso continuo vinculado con la propia práctica más que como una actuación esporádica;
- Una **innovación** en la práctica y de la práctica como consecuencia del proceso de formación y de evaluación, que deriva en proyectos colaborativos para mejorar la docencia.

A continuación pasamos a describir, analizar y valorar una de las estrategias que, en el programa de formación, desarrollamos con profesores y con mentores y que viene a recoger las ideas que anteriormente hemos expuesto.

Los Talleres de Análisis como estrategia de formación

Los Talleres de Análisis los entendemos como grupos de profesores que se constituyen como unidades de trabajo colaborativo, donde el eje fundamental es el análisis y la reflexión sobre la práctica docente. La base de este proceso es la observación mutua, la cual constituye un punto de partida muy interesante para plantear interrogantes, tomar decisiones y resolver problemas concretos. Para iniciar el trabajo en estos Talleres los profesores tienen la posibilidad de ser evaluados previamente por sus alumnos, a través de un cuestionario en el que se recogen aquellos aspectos sobre los que ellos consideran importante trabajar. Los profesores deben conocer individualmente los resultados de este cuestionario, de manera inmediata y junto con otros colegas intentan dar respuestas de mejora. Con esta actividad se contribuye a una propuesta de ‘evaluación para la formación’.

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

No es un proceso controlador, se apoya en la confianza, facilita el aprendizaje mutuo y refuerza el desarrollo dirigido a trabajar con otros. Es un medio de mantener una experiencia valiosa para evitar que se llegue a caer en la rutina, anima a los profesores a aprender acerca del arte de enseñar [de] y [con] sus colegas. Los compañeros asesores deben asumir amplias responsabilidades para proporcionar retroalimentación crítica, desafío y apoyo al colega elegido, así como examinar y evaluar su propio desempeño. (MOLINA, 2001, p. 333).

La constitución de los grupos para desarrollar estos Talleres supone una etapa fundamental para el desarrollo de todo el proceso y por ello le dedicamos una atención especial en nuestra experiencia:

- El número de componentes y tiempo: cada equipo debe participar con un número de entre 4 a 6 profesores, que se reúnen mensualmente durante todo un curso académico;
- La composición del grupo: debe responder a una decisión intencional (nivel de experiencia, compatibilidad personal, unidad organizativa a la que se pertenece...). Son los profesores noveles los que eligen a sus profesores mentores. Aconsejamos que sean de su mismo departamento y normalmente suele coincidir con su Director de Tesis o de Proyecto Docente;
- La planificación: las sesiones deben contar con cierta estructuración previa, relacionada con tiempos, recursos, contenidos, etc., que podrá ser ajustada al clima del grupo.

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

- un primer paso, puede ser delimitar el problema en función de los resultados obtenidos a través de un cuestionario que se le puede pasar a los alumnos;
- en segundo lugar, las propias preocupaciones o intereses personales condicionan notablemente sobre qué se quiere trabajar, aunque cuando éstas no son muy poderosas, interviene;
- en tercer lugar, las sugerencias de algunos de los miembros del grupo que conforman el Taller y que pueden liderar la gestión de estas sesiones;
- la lluvia de ideas también suele ser una estrategia que ayuda a delimitar el problema a debate y reflexión;
- después de la observación mutua entre colegas, de alguna clase, se recoge mucha información que puede servir de base para concretar el problema.

En cualquier caso, los temas deben estar más o menos consensuados en el grupo de profesores pudiendo desarrollarse tratamientos individualizados en función de las necesidades. Pero conviene priorizarlos según la urgencia de solución. Debemos comentar que desde nuestra experiencia los temas más recurridos en estos casos son los relacionados con la planificación, la evaluación de los alumnos, los recursos, las relaciones con los alumnos y las estrategias de enseñanza.

Igualmente para seguir caracterizando los Talleres de Análisis de la Práctica (TAP) nos interesa profundizar en las **dinámicas** de trabajo más relevantes, es decir, cómo se van desarrollando las diferentes sesiones grupales, pudiendo dis-

tinguir procesos centrados en la exposición de la visión individual que cada uno tiene del tema sobre el que versa el taller, otros dirigidos a aportes individuales de soluciones apoyados por los consejos de diferentes colegas y, finalmente, otros que se inician con exposiciones personales que sirven de base para debates posteriores en el grupo. En cuanto a las dinámicas, también podemos señalar el tipo de retroalimentación o comentarios que dirigen las sesiones: comentarios de elogio y ánimo, comentarios aclaratorios, cuestiones dirigidas a aspectos establecidos para la observación y que centran el tema de la sesión, y, finalmente, cuestiones derivadas del propio proceso y organización de la formación.

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

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

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

En este sentido, esta estrategia considera algunas **cuestiones claves** que han de tenerse en cuenta y que quizás, por ello, la diferencian de procesos más tradicionales de evaluación de profesores:

- El profesor considera que necesita aprender: existe una predisposición e interés por parte de los profesores implicados en el programa, ya que tienen conocimiento de los objetivos que persigue este tipo de formación y entienden que les va a contribuir a mejorar como docentes;
- El profesor está informado de qué y cómo va a ser asesorado: una de las claves fundamentales para que todos los implicados en un proceso de formación y asesoramiento queden satisfechos es que el protago-

nista tenga conocimiento e información en todo momento de todas y cada una de las cuestiones que están afectando a cada fase del proceso. Es necesario hacer hincapié en la confidencialidad y anonimato que protege los datos recogidos;

- Los profesores deben tener mentalidad abierta a comentarios y críticas, y estar preparados para considerar alternativas, con buena voluntad para avanzar en la mejora de las prácticas de aula;
- El proceso de asesoramiento debe comenzar por pequeñas cuestiones, aunque debe estar inmersa en un proyecto más general;
- Los problemas se solucionan o se orientan: dependiendo del tipo y/o naturaleza de los temas que se aborden, la solución será a corto o largo plazo, lo que supone entender que algunos problemas que surgen deberán tener un tratamiento más prolongado y en muchas ocasiones la orientación inmediata es la que permite encontrar más tarde la solución;
- Los objetivos formativos se definen con más o menos precisión al comienzo del proceso de formación y siempre en función de las preferencias, intereses, necesidades o inquietudes personales e individuales;
- Las actividades formativas que surgen del proceso de formación se organizan como una prolongación de las actividades docente y nunca al margen de ellas.

A la vista de las características que hemos presentado sobre esta estrategia podemos entender que existen dos metas principales: una individual, cual es mejorar las prácticas docentes, y otra más ambiciosa e institucional, cual es crear un ambiente en la propia institución de colegialidad, de evaluación continua y de internalizar proyectos de cambio e innovación.

Qué hacen, Cómo lo hacen y Para qué les sirve a los profesores los Talleres de Análisis de la Práctica (TAP)

Para responder a estas preguntas, como señalamos anteriormente, recordemos los resultados del trabajo de investigación desarrollado en el marco de un Proyecto I+D³, en el cual hemos analizado el proceso que desarrollan tres

3 Perteneciente a la investigación con referencia BSO2001-2374, financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en la convocatoria de proyectos I+D y desarrollada durante los años 2002-2005.

equipos docentes a través de estos Talleres, concretamente son de las especialidades de Química, Economía Financiera y Educación Física. La selección de estos grupos ha sido por la disponibilidad de todos sus miembros y el tiempo de que disponíamos en la propia investigación. El análisis se ha efectuado a través de la grabación de vídeo de una reunión celebrada en un día concreto, que ellos mismos han elegido. Teniendo en cuenta que el trabajo en estas unidades formativas es muy autónomo, cada grupo tiene su propio ritmo para el tratamiento de los temas que también ellos mismo proponen. Por este motivo, como veremos, la forma de trabajo es muy idiosincrático de cada equipo docente. Nuestra intención no es tanto extraer generalidades sino entender que existen diferentes formas de trabajo y todas ellas válidas para los objetivos formativos propuestos.

La *estructura de los Talleres* es similar en los distintos grupos: tras ver el vídeo (ya sea por separado o juntos, en ese momento), mentor y noveles exponen su opinión respecto de lo observado. Salvo el caso en que hay una sola novel, los encuentros son conjuntos, participan todos los noveles y el mentor.

Los *temas* que aparecen con mayor frecuencia – con distinto contenido, según el caso – son:

- El estilo personal de comunicación con los alumnos;
- El aprovechamiento de los recursos;
- La expresión verbal – fluidez, empleo de latiguillos, etc. – y no verbal – por ejemplo, los desplazamientos por el aula.

No se plantean dudas en relación con los contenidos propios de la disciplina sino que, por el contrario, en varios de los talleres se señala el buen manejo de los mismos por parte del novel.

El *asesoramiento* de los mentores suele tomar dos formas: el comentario descriptivo –positivo o no – y la sugerencia sobre cuestiones a probar o ensayar. En general, éstas se plantean como “tarea”, es decir, para llevar a la práctica en las futuras clases y, luego, evaluar sus resultados.

Entre las *recomendaciones*, destacan:

- Centrar la atención de los alumnos antes de iniciar las explicaciones, estructurando más claramente las clases (con esquemas, por ejemplo);
- Darles tiempo para formular y para responder preguntas;
- Emplear variedad de recursos.

Por lo común, la *respuesta a estos señalamientos* es buena, dado que los noveles suelen compartir la opinión del mentor acerca de su desempeño. Algunos, sin embargo, muestran una actitud defensiva, justificatoria de su modo de actuar. Esto no parece impedir que acepten las sugerencias que se les hacen y se comprometan a probarlas.

Las *sesiones presenciales* a las que asisten para profundizar en contenidos pedagógicos se mencionan en varios casos, señalando sus aportaciones. También

se hace referencia a otras instancias de formación que los noveles valoran como útiles para su práctica. En cambio, no se hacen referencias a la *documentación* que el programa les ofrece.

Dado que la realización de los Talleres tiene por objeto analizar *la grabación de las clases*, la experiencia se comenta en todos los casos, valorándola positivamente. De acuerdo con los participantes, no sólo permite el autoconocimiento sino también apreciar las actitudes de los alumnos durante las clases. Aunque algunos aceptan haber tenido alguna dificultad (nervios frente a la cámara, no reconocerse al verse, etc.), todos manifiestan que la experiencia es enriquecedora. Permite identificar “defectos” o cuestiones a mejorar, reconocer aspectos en los que se ha progresado y “palpar” el clima de clase gracias a la distancia de no estar inmerso en él. Esto puede favorecer el establecer cierta empatía con el alumnado e interpretar de otro modo su conducta.

En general, se valora la participación en el *Programa* como enriquecedora y recomendable para todos los docentes. Las aportaciones a través de este análisis nos ha estimulado para analizar de manera más insistente el trabajo que realizan los equipos docentes, para los que se requiere un conocimiento más en profundidad de los miembros de cada grupo.

REFERENCIAS

FERNÁNDEZ, L. M. La organización “Laboratorio residencial intensivo”: supuestos y encuadre. In: CONGRESO INTERUNIVERSITARIO DE ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS, 8., 2004, Sevilla. *Analés...* Sevilla: Universidad de Sevilla, 2004.

GAIRÍN, J. El profesor universitario en el siglo XXI. En: MONEREO, C.; POZO, J. I. (Eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía.* Barcelona: Síntesis, 2003.

MAYOR, C. (Coord.). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario.* Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2007.

MAYOR, C.; SÁNCHEZ, M. *El reto de la formación de los profesores universitarios: una experiencia con profesores noveles.* Sevilla: Minerva, 2000.

MOLINA, E. Asesoramiento de compañeros. En: SEGOVIA, J. D. (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo.* Barcelona: Octaedro, 2001.

ZABALZA, M. A. *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, 2002.

ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea, 2003.

Texto recebido em 08 de julho de 2015.

Texto aprovado em 10 de agosto de 2015.