

En el presente trabajo se describe el proceso que un grupo de docentes ha seguido en el Programa de Formación de Profesores Principiantes de la Universidad de Huelva durante el curso académico 2003/04. Para ello se comenta, de manera general, algunas de las claves en las que se basa dicho programa (como el asesoramiento, la formación de profesores en ámbito universitario o el mentorado), a continuación se describe la estructura básica de dicho programa, y por último se analiza una de las grabaciones realizadas durante los ciclos de supervisión que se llevaron a cabo. Entre las conclusiones del artículo, se destaca la importancia de la colaboración entre los miembros que constituyen el equipo de trabajo para la mejora de la práctica docente de los implicados.

El análisis de la práctica para la formación del profesorado novel. La perspectiva de los participantes

pp. 93-101

I. González Falcón
L. León
I. Pavón
F. P. Rodríguez
M. Toscano¹

Universidad de Huelva

El presente artículo recoge un proceso largo y complejo. Un proceso que comenzó con inquietudes, temores y, sobre todo, con mucha ilusión y un serio compromiso ético con nuestro trabajo.

Tanto los profesores noveles que hemos tomado parte en esta experiencia como el profesor mentor que nos brindó su apoyo incondicional, además de su asesoramiento, nos sentimos profundamente comprometidos con la mejora permanente de la actividad docente en la que participamos a diario.

Por ello, la experiencia que nos proponemos relatar en las siguientes líneas tiene mucho que ver con la calidad en la educación.

Y su propósito fue la mejora de la labor que ofrecíamos al alumnado de la Universidad de Huelva, tanto a nivel de participación cotidiana en las clases, metodología didáctica a utilizar, sistemas de evaluación empleados, etc.

Precisamente, una de las principales consecuencias de este Programa ha sido que nos ha obligado a salir del ensimismamiento como docentes para poner en común con otros compañeros nuestras prácticas habituales y lograr así, además de una mejora de las mismas, una corresponsabilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se establecen entre las paredes de las aulas.

1 Departamento de Educación. Universidad de Huelva. Correo-e: inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es; loloeso@superca-ble.es; isabel.pavon@dedu.uhu.es; francisco.paula@dedu.uhu.es; maria.toscano@dedu.uhu.es;

Por todas estas razones, nos implicamos en el Programa de Formación de Profesores Principiantes que nos ofreció la Universidad de Huelva en el curso 2003-2004, vertebrado en torno a ideas como el asesoramiento, el mentorado y la cooperación.

El asesoramiento

El asesoramiento es desde hace varios años una actividad natural, que está suficientemente asentada en nuestro sistema educativo. Su historia, tanto en el campo de la teoría como en el de la práctica, y, en proporción con otros conceptos de la educación, tales como la cultura o el currículum es menos densa, aunque no por ello menos rica, variada y compleja (Solé, 1997).

Los asesores, pueden identificarse de cuatro formas distintas: como expertos que dan soluciones en relación a unos déficit detectados (que difunden buenas prácticas); como agentes que proporcionan los requisitos necesarios para hacer frente a las demandas de la Administración; como facilitadores que apoyan a los centros en los procesos de cambio; o como “*amigos críticos*” (Eisner, 1985; Meier y Schwarz, 1999) que aportan un punto de vista divergente y colaboran en el análisis y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, el término asesor se entiende, de muy distintas formas: como “*director de formación*” o “*consultor interno de la organización*” (Margerison, 1975); como “*supervisor*” (Hernández, 1991); como “*formador de formadores*” (del Carmen et al., 1988, pp. 84) esto es, entendidos como “*profesionales de la enseñanza cuya tarea, en exclusiva o compatibilizándola con otras, es ayudar a los profesores que trabajan directamente en las aulas a mejorar su trabajo*”. En este sentido, como se desprende de estas acepciones, todas coinciden, en gran parte, con el punto de vista del término “*agente externo*” utilizado por Coronel (1996), agraciados con la autoridad, el conocimiento y la objetividad, o lo que es lo mismo (Pozuelos, s/f, 10), “*posiciones intervencionistas o gerencialistas que dirigen y controlan la acción educativa desde su categoría de experto*”.

También encontramos el término “*adviser*” –asesor–, utilizado por Havelok (1969), caracterizado por la facilitación del trabajo entre iguales y el apoyo mutuo, sin el establecimiento de jerarquías administrativas ni de ningún otro tipo. Muy cercano a esta última denominación, aparece, el término de “*amigos críticos*”, de Eisner (1985), –y que anteriormente nombramos–, utilizado para señalar a aquellos colaboradores externos que participan en las experiencias educativas aportando su apoyo y/o su perspectiva divergente. Murillo y otros (1999), por su parte, los denomina “*colaboradores implicados*”, compañeros que, sin ser del Centro, se reconocen ligados a la problemática que se vive en él y ayudan aportando su visión de la actividad práctica. Pero, evidentemente, lo que expresan, todas estas calificaciones, no es otra cosa que, la realización de un trabajo de manera compartida, sin que esto suponga dar unas respuestas correctas, sino más bien la búsqueda de soluciones que se alcanzan gracias a las relaciones de reflexión y de construcción colaborativa.

En definitiva, desde nuestro punto de vista, cuando nos referirnos al concepto de asesor/a, lo hacemos pensando, al igual que Pozuelos (s/f), en “*unos agentes capaces de participar dialogadamente junto a un colectivo docente con la intención de mejorar la práctica escolar a partir de un proceso de indagación compartida sobre los problemas y necesidades que afectan a la realidad educativa de los involucrados en el proyecto*”. De tal modo que persiga como fin último la “*autonomía*” de la que habla Solé (1997), para mejorar los centros educativos.

Fase de iniciación profesional

El proceso de asesoramiento, en los programas formativos destinados al profesorado novel universitario, tiene cada vez más importancia, principalmente para aquellos docentes que comienzan su carrera profesional desde la universidad.

Los distintos procesos de asesoramiento se entienden de muy variada manera, ya hemos visto los distintos tipos, siempre dependiendo

de las funciones y objetivos particulares de cada perspectiva. En este sentido, dicho proceso se convierte en una ayuda que aporta tanto la institución como los compañeros con más experiencia. Vivenciándose, estos primeros años de incertidumbre, para Sánchez Moreno (2003, 63) “fase de inducción”, con una mayor seguridad y sosiego, al tener el refuerzo de un tutor.

Asimismo, el asesoramiento para su desarrollo práctico adopta una serie de estrategias que constituyen, en esencia, su modo de proceder. Obviamente las estrategias, en tanto que procesos de intervención, deberíamos caracterizarlas por su sentido idiosincrásico que las distinguen de simples técnicas o *catálogo de pasos* aplicados mecánicamente en situaciones concretas. Por todo ello, la estrategia, conlleva, necesariamente, la implicación sustantiva del sujeto a la hora de su planificación y acomodación en el proceso general y nunca la simple ejecución a ciegas de una secuencia expuesta para ser automáticamente administrada

Unido a esto destacamos el amplio repertorio de estrategias, y más aún de variaciones, existentes. Sobre todo si deparamos en los distintos modelos, intenciones y planteamientos que se observan en el asesoramiento. En nuestro caso, nos vamos a centrar en la estrategia del mentorado, típica de estos programas de formación de profesores principiantes.

El mentorado

Etimológicamente, el mentorado, tiene sus orígenes en la Grecia clásica, como señala Sánchez Moreno (1990, 2003), y se constituye como un apoyo mutuo establecido entre dos personas que, para Huffman y Leak (1986), son: un profesor-tutor y un alumno o docente novel.

Este apoyo personalizado de un tutor, se caracteriza por la ayuda sin imposiciones, lo cual deviene, lógicamente, en un proceso de experimentación e interacción, en una evolución susceptible de cambios en la autonomía. Gehrke (1988), expone que en este proceso se identifican tres etapas o fases, las cuales hemos recorrido en nuestra experiencia:

- La primera, que podríamos llamarla, *Idealista*, se caracteriza por una lógica observancia del profesor principiante.
- En la segunda, de *Independencia y Negociación*, las acciones que acomete el profesor principiante son analizadas, por los dos individualmente y en grupo, desde la repercusión de estas en la práctica.
- Y en la tercera, de *Colaboración*, las acciones se desarrollan en un clima de igualdad e independencia.

Características del profesorado novel

Por formación del profesorado universitario se entiende el proceso de desarrollo que tiene lugar a lo largo de toda la vida laboral del docente y, en el que la formación preparatoria ocupa una primera fase en todo este proceso. La formación del profesor es, por tanto, un proceso continuo y global que abarca dos etapas: por un lado, la del profesor novel y, por otro lado, la del profesor experimentado.

Ahondando en la primera de estas figuras, se entiende por profesor/a principiante, aquél que se encuentra en sus tres primeros años de vida profesional. Desde este punto de vista, se ha afirmado que dicha formación se articula entorno a su integración en un equipo docente, en el seno del cual se planificarán y debatirán las actividades de enseñanza. Éstas deberán abarcar situaciones profesionales muy diversas, tales como la reflexión sobre el trabajo en el aula, la práctica de situaciones de enseñanza compartida, la realización de intercambios profesionales, así como una valoración de las actividades experimentadas en diversas situaciones y contextos.

El profesor novel, además, se encuentra con una serie de dificultades que se deben a su escasa preparación inicial. Por este motivo, se propone la necesidad de una fase de formación preparatoria que tenga en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Adquisición de conocimientos sobre los procesos que se desarrollan en el aula.
- b) Dominio de estrategias de intervención didáctica.

- c) Análisis de problemas de aprendizaje y desarrollo del alumno universitario.
- d) Formación en habilidades y estrategias de comunicación.
- e) Capacitación en estrategias de investigación e innovación educativa en el aula.
- f) Aplicación en procesos de evaluación que favorezcan el aprendizaje y desarrollo del alumno.
- g) Formación de valores culturales y en una ética profesional.

Una vez comentadas las fases, características y principios básicos de la formación del profesorado universitario, a continuación presentamos el programa de formación que seguimos en nuestro grupo de trabajo.

El programa de formación de profesores principiantes de la Universidad de Huelva

Durante el curso académico 2003/04 un grupo de seis profesores, cinco noveles y uno experimentado, del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva formó parte, junto a otros compañeros y compañeras de distintas especialidades, del Programa de Formación de Profesores Principiantes del Vicerrectorado de Estudios e Innovación².

Dicho programa, ofertado por la Universidad de Huelva desde el curso 2000/01, tiene como finalidad principal el responder a las necesidades formativas que experimentan los profesores que se inician en la docencia universitaria, contando para ello con la ayuda de profesores expertos que coordinan los equipos de trabajo que se constituyen en cada área o Departamento. Dos son, por tanto, las figuras claves de este programa: el profesor novel, que demanda asesoramiento y formación docente; y el profesor experimentado, que actúa como su mentor.

Consecuentemente, los objetivos básicos del proyecto se concretan en función de tales figuras. Así pues, en lo que concierne al profesorado principiante, lo que se pretende es que desarrolle una actitud reflexiva sobre su práctica docente y que sea capaz de resolver los aspectos que identifica como problemáticos. Los mentores, por su parte, deben formarse en las estrategias supervisoras que guiarán su análisis y asesoramiento. De este modo, sendos grupos amplían su propio repertorio de destrezas y habilidades docentes y adquieren las herramientas necesarias para correalizar proyectos de innovación.

La estructura que presenta el programa se puede dividir en dos grandes fases: la fase de iniciación y la de profundización. Cada una de ellas dura un curso académico completo y conlleva acciones presenciales y no presenciales. Las primeras presentan un formato de curso teórico-práctico que es impartido por distintos expertos. Las segundas son mucho más flexibles y obedecen a los criterios acordados por cada mentor y equipo de docentes principiantes para organizar su trabajo.

En el curso de iniciación, las actividades presenciales dirigidas a los profesores noveles comprenden un total de siete sesiones que giran en torno a diversos contenidos didácticos referidos a la planificación del aprendizaje y modelos de enseñanza, aprendizaje adulto, estrategias de enseñanza a distancia, recursos didácticos y evaluación de la enseñanza.

Las actividades destinadas a los profesores mentores se concentran en una sola sesión presencial sobre estrategias de supervisión, observación y tutorización.

En las actividades no presenciales cada mentor realiza con el equipo docente creado en su propio Departamento los llamados "Ciclos de Supervisión" y "Talleres de Análisis". En los primeros, se analizan los aspectos didácticos que cada profesor novel quiere mejorar y para ello, el

2 El total de profesores que se sumaron a la experiencia fue de 43 (32 profesores noveles y 11 profesores experimentados) constituyéndose 11 equipos de trabajo de 11 departamentos diferentes: Educación; Derecho Público; Dirección de Empresas y Marketing; Economía Financiera; Contabilidad y Dirección de Operaciones; Economía General y Estadística; Filología Inglesa; Filologías Integradas; Geodinámica y Paleontología; Ingeniería Electrónica, Sistemáticas Informáticas y Automática; Ingeniería Química, Química-Física y Química-Orgánica; y Psicología.

mentor se reúne (individual o grupalmente) con los profesores principiantes antes de la entrada en aula, les observa durante el proceso didáctico y, al finalizar la clase, analiza con ellos los aspectos más destacados. Normalmente, las sesiones a examinar se graban en vídeo para que su estudio sea más pormenorizado.

En los “Talleres de Análisis”, el mentor se reúne con todos los profesores principiantes para discutir sobre otras cuestiones docentes de interés general e intentar resolver problemas comunes.

La fase de profundización, que comenzará este nuevo curso académico, continúa con la inclusión de clases presenciales y no presenciales. No obstante, su diseño es mucho más abierto y dinámico ya que éste se define a partir de las conclusiones de las evaluaciones de la fase de iniciación y de las propuestas planteadas por todos los participantes³.

De ese modo, para el curso 2004/05, todos los participantes del programa decidieron que las clases presenciales se realizaran en módulos de tres horas y que versaran sobre: tutorías virtuales en el marco del ECTS, alternativas a la clase magistral (profundizando en el estudio de los proyectos de investigación y del trabajo en grupo), medios y recursos didácticos (especialmente los relacionados con las nuevas tecnologías), técnicas para la evaluación (en particular, las carpetas de trabajo), desarrollo de habilidades sociales (enfaticando algunas estrategias de dinámica de grupos), técnicas para modular la voz y persuadir con la palabra, y elaboración de proyectos de innovación.

Las sesiones no presenciales se centrarán en la elaboración de algún proyecto de innovación docente, aunque se continuará con los Ciclos de Supervisión y los Talleres de Análisis iniciados en el curso anterior. Igualmente, se ha incorporado como novedad la realización de una reu-

nión intergrupar por trimestre para poner en común las experiencias de cada grupo y discutir sobre distintas cuestiones de interés. Debate que también podrá seguirse a través del foro que la Dirección del Programa habilitará a tal efecto.

A continuación, pasamos a exponer más detenidamente el proceso que siguió nuestro equipo docente en los “Ciclos de Supervisión” y “Talleres de Análisis”.

El proceso seguido por nuestro equipo docente

Antes de adentrarnos en detalles sobre el proceso de trabajo seguido hemos de destacar que éste se ha caracterizado por ser un proceso flexible, abierto y consensuado, pues no se partió de un proyecto de trabajo cerrado, sino que, en todo momento, las temáticas a tratar y la dinámica a seguir se consensuó entre los participantes.

En el proceso desarrollado podemos discriminar, en consonancia con la propuesta realizada por Gehrke (1988) acerca de los momentos a contemplar en el proceso de mentorado, tres grandes fases: idealista, independencia y negociación y colaboración.

La primera de estas fases –idealistas, independencia y negociación– coincide con el trabajo desarrollado durante los ciclos de supervisión, que en nuestro caso han tenido una duración de cinco meses. La última de las etapas –colaboración– tuvo lugar a lo largo de tres talleres de reflexión.

Los ciclos de supervisión

Durante este periodo se llevaron a cabo cinco ciclos o sesiones formativas de forma grupal en las que reflexionamos acerca de los dife-

3 Las evaluaciones de la primera fase del programa han contemplado tanto acciones individuales como conjuntas. En este sentido, cada profesor participante completó de manera anónima un cuestionario de evaluación de la misma y participó, junto al resto de compañeros, en una sesión de evaluación global. Igualmente, a principios de este curso tuvo lugar una reunión de coordinación en la que se priorizaron las diferentes propuestas en las que se basaría el diseño de la segunda fase del programa.

rentes aspectos que comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente el referido al ámbito universitario, por ser este el campo donde desarrollamos en la actualidad nuestra función docente.

La finalidad de la que partíamos consistía en reflexionar acerca de nuestra práctica docente para, a partir de ella, mejorar la labor que desarrollamos. Con este objetivo los ciclos de supervisión que mantuvimos giraron en torno al establecimiento de un plan de trabajo sobre un módulo concreto de una de las asignaturas que impartíamos en el presente curso académico. Cada profesor principiante llevó a cabo esta labor de forma individual, consistente en la concreción de los objetivos, de una serie de actividades y del sistema de evaluación, para unos contenidos concretos, de forma que quedara establecida la metodología y temporalización a seguir en el tema o módulo seleccionado.

Una vez elaborado el plan de trabajo se sometió al examen del grupo, de forma que conjuntamente se aportaran posibles propuestas de mejora.

Llegados a este punto se procedió a la implementación de los planes de trabajo. No obstante, previo a su puesta en marcha cada profesor decidió el sistema de registro que utilizaría para recoger todo lo acontecido en el aula y que permitiría posteriormente proceder a su análisis. En este sentido, hemos de indicar que todos los profesores se decantaron por el diario de clase y el vídeo como medios para recoger lo acaecido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Singularmente, uno de los grupos también incorporó el uso de la cámara digital para realizar fotografías.

El proceso de análisis de la información recogida se realizó desde una doble perspectiva, una a nivel individual donde cada docente visionaba las grabaciones y se fijaba en los aspectos que él mismo había decidido previamente; y otra, conjuntamente con el mentor que permitía llevar a cabo un verdadero proceso de asesoramiento.

Aunque consideramos que cada una de las experiencias nos ha aportado aspectos importantes en nuestra formación como profesores principiantes, por razones de espacio, sólo nos detendremos en el análisis de una de las grabaciones realizadas, que se detallará en un apartado posterior.

Análisis de situaciones de clase

En nuestro caso, la metodología de trabajo seguida en los talleres se basaba en reflexionar acerca de las cuestiones o temáticas que despertaban mayor interés entre el grupo de docentes noveles. Así se trataron aspectos como la disciplina en clase, la autoridad del docente joven y otros temas relacionados con la carrera universitaria, entre los que destacamos la dificultad encontrada a la hora de publicar en distintos medios⁴

A pesar que la descripción del proceso desarrollado la hemos realizado de forma lineal por una mera cuestión didáctica, hemos de indicar que, como referíamos en el inicio del presente apartado, las fases no se suceden de manera cerrada sino que, fruto del proceso reflexivo, parejo a todo el transcurso, se simultanean.

Aunque a lo largo del relato de la experiencia hemos hecho mención a la figura del mentor, creemos necesario destacar la importancia de su figura en la acción formativa emprendida pues, ha sido un pilar esencial, dada la ayuda y orientación que nos ha brindado, tanto a la hora de gestionar las clases, como a nivel curricular. Consideramos además, que esta situación ha sido favorecida por la dilatada experiencia con la que cuenta nuestro mentor en asesoramiento, y en la gestión y dinamización de grupos de trabajo de profesores, lo que unido a su especial sensibilización ante los problemas docentes y habilidades, le hacen tener éxito en sus clases y ser respetado por sus colegas.

Finalmente, consideramos que hemos logrado desarrollar ciertas competencias distintivas

4 De hecho, éste artículo es el resultado de una propuesta lanzada por nuestro mentor para que comenzáramos a salvar dicho obstáculo.

de la profesión docente, al mismo tiempo que hemos conocido más de cerca la cultura propia de la institución universitaria y de la profesión.

Estudio de un caso

Tal y como se ha venido exponiendo a lo largo de este artículo, el proceso que hemos desarrollado durante este curso académico sienta sus bases en el trabajo colaborativo definido por las relaciones simétricas y cooperativa que se han establecido entre el grupo constituido.

Tras un debate prolongado en una sesión de trabajo, acordamos que sería interesante poner en marcha una planificación de las diferentes experiencias que cada uno de nosotros estábamos vivenciando en nuestras clases. Para ello, decidimos trabajar por parejas, estableciendo para ello unas previsiones en relación a los contenidos, posibles fechas así como los recursos a utilizar. A partir de este momento, decidimos diseñar un plan de actuación, llevarlo a la práctica con nuestros alumnos, grabar en vídeo las diferentes sesiones de trabajo para que, en una etapa final y entre todos los integrantes de este grupo, pudiéramos analizar detenidamente todos los aspectos que habíamos acordado en un principio a través del visionado del material audiovisual elaborado.

Una de las experiencias que desarrollamos estaba destinada para los alumnos de 4º curso de la Licenciatura de Psicopedagogía y más concretamente centrada en la asignatura «Métodos de investigación en educación». En primer lugar, diseñamos una guía de trabajo relacionada con las técnicas de recogida y análisis de la información y en la que se recogían los objetivos que nos planteábamos, los contenidos, la temporalización, las actividades, el sistema de evaluación que íbamos a tener en cuenta y finalmente, las referencias bibliográficas básicas relacionadas con la temática que nos ocupaba. Una vez que confeccionamos la guía de trabajo pasamos a la implementación del material con nuestros alumnos. Para tener constancia de todo lo que acontecía en aquel contexto, acordamos grabar las sesiones a la vez que recogimos una

serie de notas de campo que nos ayudarían a clarificar las ideas. En último lugar, establecimos una entrevista con nuestro profesor mentor y analizamos exhaustivamente todos los elementos que habíamos trabajado en las sesiones con nuestros alumnos. Para ello, tomamos de referencia el vídeo elaborado. Tras su visionado, resaltamos algunos aspectos positivos y otros aspectos a tener en cuenta para el futuro.

En relación a los aspectos positivos, cabe resaltar los siguientes:

- Presentación ágil por parte de la profesora novel acompañada de las correspondientes explicaciones relacionadas con la guía de trabajo.
- El material que se aplica está adaptado a las necesidades de los alumnos.
- Se establecen continuas interacciones con el grupo.
- La dinámica que se ha seguido es coherente con el proceso.
- El tiempo destinado para la puesta en práctica del material es coherente y suficiente.
- Se fomenta el trabajo en grupo donde los alumnos tienen que identificar las técnicas de recogida de información así como determinar el paradigma de investigación.
- La profesora novel modula bien las intervenciones puntuales de los alumnos.
- Existe un equilibrio entre la profesora, que presenta y organiza el trabajo, y el alumnado que se informa, trabaja y expone.

Respecto a los aspectos que han podido obstaculizar la puesta en marcha del proceso podemos decir que el aula estaba mal distribuida y que el número de alumnos que participaron en la experiencia fue reducido.

Conclusiones

Para finalizar nos gustaría destacar algunas de las conclusiones más relevantes a las que hemos llegado.

Para nosotros, el conocer a nuestro mentor con anterioridad a esta experiencia ha resultado ser muy útil. Puesto que, cada uno de los miembros del equipo de trabajo había sido alumno suyo en alguna de sus clases, lo cual nos aportó una cierta ventaja a la hora de establecer lazos más fuertes de relación interpersonal, básicos para una estrategia de asesoramiento de este calado. Y en este sentido, el conocer su manera de trabajar, la organización y coordinación del las distintas actividades nos ha facilitado mucho más el proceso. Ahora bien, en todo momento, hemos intentado no caer ni en el paternalismo ni en la inducción encubierta para evitar cualquier forma de jerarquización, típica también de este tipo de estrategia.

Uno de los hechos que más nos ha sorprendido ha sido el descubrir que muchos de nuestros compañeros, independientemente de la especialidad, tenían nuestras mismas preocupaciones y "miedos". El explicitarlo y reconocerlo públicamente, nos ha servido para comprender que son vicisitudes propias de la docencia universitaria. La reflexión conjunta y la puesta en común de las técnicas y estrategias utilizadas, por los miembros del grupo de trabajo, en situaciones similares nos ha ayudado superar, o al menos a contemplar desde otro punto de vista, muchos de los obstáculos detectados.

Por otro lado, el análisis de las grabaciones de vídeo nos ha permitido estudiar con detalle, no sólo los aspectos que se habían seleccionado a priori sino otros muchos de los que, en algunos casos, ni siquiera éramos conscientes. El análisis compartido de los vídeos con el resto de compañeros, nos ha ayudado a conocer nuevas prácticas y modelos, reforzando las máximas del aprendizaje vicario y del aprendizaje entre iguales.

En cuanto a las sesiones presenciales, nos gustaría que en el próximo curso los contenidos de los distintos talleres fueran más prácticos y que no se solaparan entre sí. En este sentido, contemplamos como muy positivo el hecho de que hayamos podido participar en la concreción del programa de la segunda fase, dado que de

esta manera el proyecto responde realmente a nuestros intereses e inquietudes.

Consideramos un hecho importantísimo la necesidad de formar a aquellos licenciados que decidan continuar su trayectoria profesional en el ámbito universitario atendiendo a diferentes actividades académicas que les permitan profundizar y ampliar sus conocimientos sobre docencia universitaria. En este sentido, lanzamos como propuesta el que esta formación se incluya en los planes de estudios de todas las carreras universitarias, mediante asignaturas optativas que hagan referencia a la formación pedagógica, o bien, mediante cursos y master cuyo tema central sea la docencia universitaria.

En definitiva, sumándonos a las conclusiones generales del resto de compañeros, creemos que ha sido una experiencia muy útil, provechosa y enriquecedora.

REFERENCIAS

- CARMEN, L. DEL (1988) *Investigación del medio y aprendizaje*. Barcelona. GRAÓ, Biblioteca del Maestro.
- CORONEL, J. M. (1996) *La investigación sobre liderazgo y procesos de cambio en Centros Educativos*. Universidad de Huelva/Servicio de Publicaciones. Huelva.
- EISNER, E. W. (1985) *The art of educational evaluation*. Londres. Falmer Press.
- GEHRKE, N. J. (1988) On preserving the essence of mentoring as one form of teachers leadership. *Journal of Teachers Education*, 39 (1), 43-45.
- HAVELOK, R. et al (1969) *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Institute for social research the University of Michigan.
- HERNÁNDEZ, F. (1991) El asesor en la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 82-84.
- HUFFMAN, G. y LEAK, M. (1985) Beginning teachers preceptions of mentors. *Journal of Teachers Educations*, 37 (1), 22-25.
- MARGERISON, CH. (1975) El director de formación como consultor interno de la organización. *La Educación Hoy*, 7, vol. 3, 272-279.
- MEIER, D y SCHWARZ, P. (1999) El colegio de educación secundaria de Central Park Este: lo

- difícil es hacer que suceda. En APPLE, M. W. y BEANE, J. A. *Escuelas Democráticas*. Madrid. Morata.
- MURILLO MAS, J. F.; RODRÍGUEZ MARTIN, S. y OGALLA CAMACHO, M. (1999) El asesor o la asesora ideal: Y a nosotros qué nos importa. *Cooperación Educativa Kikirikí*, 52, 31-34.
- POZUELOS, F. J. (s/f). *Asesoramiento y desarrollo del currículum*. Material Policopiado.
- POZUELOS, F. J. (2000) Experimentación curricular y asesoramiento deliberativo. *Investigación en la escuela*, 42, 99-111.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (Coord.) (2003) *Proyecto Andaluz de formación del profesorado universitario. Coordinación de la Formación –Guía II–* Córdoba. UCUA.
- SÁNCHEZ MORENO, M. R. (1990) La figura del profesor mentor y el proceso de asesoramiento centrado en el contexto escolar. En LÓPEZ YÁÑEZ, J. y BERMEJO, B. *El Centro Educativo*. Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica.
- SOLÉ, I. (1997) La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.

SUMMARY

This work describes the process that a group of academics followed in the young professor programme formation during 2003/04 academic year. Some of the keys on which the programme is based (like counseling, professors formation in the university or tutoring) are generally exposed in the article; then, the basic structure of the programme arise and finally one of the video recorded during the supervising phase is analyzed. In the conclusions of the article, we find the importance of collaboration among members of a team in a way to improve the practices of the people involved.

RÉSUMÉ

Dans le travail présent est là décrit le processus qu'un groupe d'enseignants a suivi dans le Programme des Débutants de Formation des Enseignants de l'Université de Huelva pendant le cours universitaire 2003/04. Car ce sont fait des remarques, d'une façon générale, certaines des clefs sur lequel le programme mentionné ci-dessus est basé (comme le conseil, la formation des enseignants dans le secteur universitaire ou le conseillement), plus tard est là décrite la structure de base du programme mentionné ci-dessus et finalement là est analysée un des enregistrements compris pendant les cycles de surveillance qu'ils se sont mise à eux-même à finir. Entre les conclusions de l'article, l'importance de la collaboration est décrite entre les membres qui constituent l'équipe de travail pour l'amélioration de la pratique éducative des impliqués.