



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## El asesoramiento de proceso como modelo de formación inicial del profesorado universitario

María José Pérez Cabrera



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

Programa de doctorado Educación y Sociedad

# El asesoramiento de proceso como modelo de formación inicial del profesorado universitario

Tesis doctoral presentada por: MARÍA JOSÉ PÉREZ CABRERA

Para la obtención del título de doctora

Director y tutor de tesis: FRANCESC IMBERNÓN MUÑOZ

Septiembre 2016



***A mi familia,  
por darme la vida cada día***



## AGRADECIMIENTOS

Son muchas las experiencias que me llevo de la investigación vivida, tantas que seria incapaz de enumerarlas todas, ni tan solo brevemente. Me quedo con todas ellas, pero puedo destacar algunas que han sido claves, o críticas, durante todo el proceso.

El primer lugar, y destacado, es la experiencia vivida con mis compañeros y compañeras de viaje, con las personas que me han acompañado durante todo el proceso o parte de él, personas con quien he podido compartir mis miedos, inquietudes y pequeñas vivencias, quienes me han escuchado y me han hecho saber que, de una forma u otra estaban ahí. Sin esas personas que han estado presentes en toda la investigación, nada habría tenido sentido. Han sido ellas quienes me han dado ánimo, confianza, seguridad y apoyo, y es por ellas que este proceso de investigación ha sido posible.

Pensar en la investigación como la conjunción de personas, de experiencias, de vivencias, ha sido uno de los aprendizajes más importantes que me llevo. Investigar en educación no es ver las cosas desde fuera, es ver las cosas desde el prisma de las personas que la viven en primera persona, es escuchar, ver y sentir como ellas lo hacen, es adoptar en determinados momentos sus mismas inquietudes y necesidades, es buscar lo mismo que ellos buscan, pero sabiendo dónde estás como investigadora y quién eres. No tiene sentido una investigación que persiga objetivos alejados de la realidad de las personas que forman parte de ella. Ese dejarse tocar recíproco, ese movimiento que se produce cuando algo nuevo se despierta en ti, toda esta experiencia no es posible sin la existencia de los demás, teniendo espacio suficiente como para mostrarse ellos mismos y poder impregnar con su voz la propia investigación.

Revertir toda mi experiencia y conocimientos en mi propio ámbito profesional, en la acción que día a día desarrollo, ha sido una de las principales causas que han hecho posible que hoy presente este trabajo. Vincular la investigación con la formación de un grupo de profesores y profesoras, con nombres y apellidos, con inquietudes y necesidades concretas, que se han implicado y comprometido en esta propuesta, así como con los asesores y las personas del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)<sup>1</sup> de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)<sup>2</sup> que han hecho posible que ésta pueda llevarse a cabo, ha sido una de las experiencias profesionales más bonitas e interesantes que he vivido. Compartir un proyecto que hemos hecho nuestro, que tiene parte de cada uno de los participantes, que ha captado nuestra esencia y gracias a ello ha crecido y evolucionado, es más de lo que nunca podría haberme imaginado. Dejar de escuchar hablar de esta investigación en segunda persona del singular para hacerlo en primera del plural, sólo por ello todos los altibajos vividos, los vértigos y miedos, han merecido la pena.

La reflexión y el diálogo constante, conmigo misma y con los demás, sobre el concepto de investigación y sobre el proyecto mismo, me han hecho no perder el norte, aunque a veces a escasos centímetros he estado de hacerlo. Ha sido duro, pero totalmente imprescindible para poder continuar adelante, aceptar la crítica y encajar los errores y pequeños fracasos con los que me he ido encontrando. Identificarlos, analizarlos y plantear alternativas que pudiesen contrarrestarlos ha sido parte del propio proceso de aprendizaje. Han sido

---

<sup>1</sup> Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Politècnica de Catalunya, en adelante ICE.

<sup>2</sup> Universitat Politècnica de Catalunya, en adelante UPC.

momentos de desequilibrio, de profundo movimiento, propio y de la investigación, de los que ahora puedo decir que hemos salido fortalecidos. Y digo “hemos” porque todos estos errores y fracasos han sido asumidos como propios por el equipo responsable del desarrollo del programa de formación, constituido por el ICE, los asesores y yo como investigadora. Ellos han sido los que me han hecho comprender que dichos errores y fracasos no son, en realidad, más que grandes oportunidades para aprender.

Me ha resultado desconcertante conocerme a mí misma como investigadora, verme actuar dentro y fuera de la investigación, descubrirme planteándome preguntas hasta el momento inconcebibles, comprendiendo entonces lo que otros decían cuando hablaban de investigación, viviendo en primera persona algo que yo misma estaba contribuyendo a construir y que formaba parte de mí, a la vez que parte de otras muchas personas. Reconocerme en ese rol, con mis virtudes y defectos, y verme evolucionar a la par que el mismo proceso de investigación, ha sido algo sorprendente y muy interesante.

No puedo pretender caracterizar el proceso vivido sin hablar de altibajos emocionales: de días rebosantes de descubrimientos asombrosos, de alegrías, de superaciones... y de otros momentos henchidos de desesperación, de frustración, de desidia... el miedo también ha sido un incansable acompañante: miedo al fracaso, a lo desconocido, a no ser capaz de realizar lo que me había propuesto, a fallar a las personas que me acompañaban, a defraudar la confianza que habían depositado en mí... es aquí donde mis compañeros y compañeras de viaje, junto con los motivos que me impulsaron a emprender este camino, me han dado las fuerzas suficientes y necesarias para continuar, me han hecho persistir, aceptar deportivamente mis defectos y fracasos, alimentarme de mis virtudes y fortalezas, y querer seguir siendo aprendiz.

Gracias a todos ellos, gracias a todos vosotros: Paco, Ignacio, Maica, María, Miquel, Miquel, David, Ernest, Jérôme, Mara, Ricardo, Jordi, Mariona, Oriol, Antonio, Vicky, Neus, Marcel y Pedro.

Y en especial, gracias a esos compañeros de viaje que, además, tengo la suerte y el orgullo de poder llamar FAMILIA. GRACIAS a toda ella, por la paciencia, el apoyo y la generosidad de darme el espacio y el tiempo que he necesitado para concluir este trabajo, aunque haya ido en detrimento del tiempo y el espacio que pudiera compartir con ellos. Marta, Alex, Kico, María, Ester e Isma, va por vosotros, porque no soy sin vosotros.

---

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

---





<b>1.INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>I</b>
<b>2.JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>III</b>
2.A. EL PORQUÉ DE ESTA INVESTIGACIÓN .....	IV
2.B. LA CUESTIÓN OBJETO DE ESTUDIO.....	V
2.C. DOS CUESTIONES CONCEPTUALES PREVIAS .....	VI
2.D. CONCEPCIÓN Y POSICIONAMIENTO PERSONAL ANTE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EL SER DOCENTE VII	
2.E. UN PROCESO CONSTRUIDO EN Y DESDE LA PROPIA PRÁCTICA .....	VIII
2.F. DOS APROXIMACIONES A UNA MISMA REALIDAD.....	IX
<b>3.APARTADOS QUE COMPONEN ESTE TRABAJO.....</b>	<b>XI</b>

## **PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO**

<b>CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO .....</b>	<b>5</b>
1.1. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS IMPLICACIONES PARA LA FUNCIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO .....	5
1.1.1. Un nuevo escenario llamado Espacio Europeo de Educación Superior .....	5
1.1.2. El perfil del profesorado universitario bajo los planteamientos del EEES .....	7
1.2. EL DESARROLLO PROFESIONAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.....	10
1.2.1. Etapas en el proceso de desarrollo del profesorado universitario .....	11
1.2.2. La formación docente del profesorado universitario desde el planteamiento del desarrollo profesional .....	13
1.3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO .....	20
1.3.1. Características del profesorado novel.....	20
1.3.2. Formación investigadora y formación pedagógica del profesorado universitario .....	22
1.3.3. La superación de los modelos de enseñanza tradicionales .....	23
1.3.4. Racionalidades y modelos en la formación inicial docente .....	25
1.3.5. Programas de formación inicial del profesorado universitario novel. Experiencias en Cataluña .....	30
1.3.6. El asesoramiento mediante procesos de aprendizaje reflexivo en la formación inicial docente del profesorado universitario .....	37
<b>A MODO DE SÍNTESIS .....</b>	<b>42</b>

<b>CAPÍTULO 2. EL ASESORAMIENTO COMO MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO .....</b>	<b>45</b>
2.1. UNA APROXIMACIÓN AL ASESORAMIENTO .....	45
2.1.1. El asesoramiento como práctica socialmente construida.....	49
2.1.2. La esencia del proceso de asesoramiento.....	50
2.1.3. Definición de asesoramiento en la investigación.....	51
2.1.4. Diferencias entre asesoramiento y otras prácticas formativas próximas.....	53
2.1.5. Los procesos de cambio e innovación educativa como elementos fundamentales del asesoramiento .....	59
2.2. MODELOS DE ASESORAMIENTO .....	63
2.2.1. El modelo de asesoramiento de contenido o académico versus el modelo de asesoramiento de proceso o colaborativo .....	63
2.2.2. El proceso de asesoramiento .....	68
2.3. LA FORMACIÓN MEDIANTE PROCESOS DE ASESORAMIENTO .....	71
2.3.1. Cómo debe ser la formación mediante procesos de asesoramiento desde el punto de vista académico .....	72
2.3.2. Algunas experiencias de asesoramiento como modelo de formación del profesorado universitario .....	74
2.4. LA FIGURA DEL ASESOR .....	76
2.4.1. El asesor pedagógico .....	79
2.4.2. El asesor de formación .....	80
2.4.3. El asesor como agente de cambio.....	81
2.4.4. El asesor como intelectual comprometido con la práctica .....	83
2.4.5. El saber experto del asesor.....	83
2.4.6. El asesor como persona.....	85
2.5. ESTRATEGIAS DE ASESORAMIENTO .....	86
2.6. LA RELACIÓN ENTRE ASESOR Y ASESORADO .....	93
2.6.1. Los ingredientes de la relación .....	94
2.6.2. Principales características de la relación asesora .....	96
2.6.3. Los límites de la relación .....	98
2.7. LA FORMACIÓN DEL ASESOR.....	99
2.8. PRINCIPALES SITUACIONES PROBLEMÁTICAS DEL ASESORAMIENTO.....	102
<b>A MODO DE SÍNTESIS .....</b>	<b>103</b>

## **SEGUNDA PARTE. MARCO CONTEXTUAL**

### **CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA .....109**

3.1. LA UPC COMO UNIVERSIDAD MODERNA EN EL CONTEXTO EUROPEO .....	109
3.1.1. Características idiosincráticas de la universidad .....	109
3.1.2. El impacto del EEES: un nuevo modelo educativo universitario.....	111
3.1.2.1. Sobre el modelo docente de la UPC en el EEES.....	111
3.1.2.2. Marco para el diseño y la implantación de los planes de estudios de grado en la UPC .....	113
3.1.2.3. La situación actual en la UPC .....	114
3.2. EL ICE COMO UNIDAD BÁSICA ENCARGADA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.....	114
3.2.1. Misión, visión, objetivos estratégicos y principales líneas de actuación .....	116
3.2.2. Organización interna para el desarrollo de la formación.....	117
3.2.3. Plan de formación del PDI de la UPC.....	119
3.2.4. Principales actuaciones para la formación docente.....	121
3.3. EL PROFI COMO PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.....	124
3.3.1. Historia e institucionalización del Programa de Formación Inicial (ProFI)...	125
3.3.2. Características de la formación .....	125
3.3.3. Principales potencialidades y limitaciones del programa de formación inicial .....	130
<b>A MODO DE SÍNTESIS .....</b>	<b>132</b>

### **CAPÍTULO 4. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA COMO PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE BASADA EN EL ASESORAMIENTO DE PROCESO .....135**

4.1. INTRODUCCIÓN.....	136
4.1.1. El sentido y significado que otorgo a la formación inicial.....	136
4.1.2. ¿Por qué el asesoramiento?.....	137
4.2. LA RACIONALIDAD O ENFOQUE PARADIGMÁTICO ASUMIDO EN LA PROPUESTA DE FORMACIÓN .....	138
4.3. EL MODELO DE ASESORAMIENTO ASUMIDO EN LA INVESTIGACIÓN .....	140
4.4. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA. 143	
4.4.1. Diseño de la propuesta.....	143
4.4.1.1. Una propuesta enriquecida por la voz de las personas implicadas.....	143

4.4.1.2. Objetivos y funciones del asesoramiento.....	144
4.4.1.3. Bases fundamentales de la formación.....	145
4.4.1.4. Características del programa de formación.....	146
4.4.1.5. Estructura del proceso de formación .....	148
4.4.1.6. Funciones de los agentes implicados.....	150
4.4.2. Desarrollo del programa de formación .....	152
4.4.2.1. Estructura final y calendario .....	152
4.4.2.2. Las primeras sesiones del programa de formación .....	157
4.4.2.3. Las necesidades detectadas.....	158
4.4.2.4. Actividades que han formado parte del asesoramiento como modelo de formación .....	160
4.4.3. Evaluación del programa de formación .....	167
4.4.3.1. Resultados obtenidos desde el punto de vista institucional:.....	167
4.4.3.2. Conclusiones en relación a la formación desde el punto de vista de los participantes.....	169
4.4.4. Limitaciones del programa de formación.....	170
4.4.5. Rediseño del programa de formación y propuestas de futuro .....	170
<b>A MODO DE SÍNTESIS .....</b>	<b>175</b>

## **TERCERA PARTE. MARCO METODOLÓGICO**

<b>CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO Y DESARROLLO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>181</b>
5.1. LA OPCIÓN METODOLÓGICA INTERPRETATIVA .....	181
5.2. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	185
5.3. ENFOQUE METODOLÓGICO. LA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA Y EL ESTUDIO DE CASOS .....	186
5.4. FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....	190
5.4.1. FASE I: Planteamiento de la investigación.....	191
5.4.2. FASE II: Diseño y planificación de la investigación .....	192
5.4.3. FASE III: Ejecución del diseño de la investigación .....	193
5.4.4. FASE IV: Interpretación y reflexión.....	194
5.4.5. FASE V: Redacción y difusión del informe de investigación.....	195
5.5. PRIMERA APROXIMACIÓN A LAS DIMENSIONES DEL ESTUDIO DESDE UN POSICIONAMIENTO DEDUCTIVO (ETAPA I).....	195
5.6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN .....	197
5.6.1. Consideraciones previas .....	197
5.6.2. Los instrumentos utilizados para el estudio.....	199
5.6.2.1. El diario de campo.....	202

5.6.2.2. La entrevista semiestructurada .....	204
5.6.2.3. El grupo de discusión .....	221
5.6.2.4. La observación sistemática no participante .....	230
5.6.2.5. El análisis documental.....	237
<b>5.7. LA MUESTRA Y EL PROCESO DE SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>238</b>
5.7.1. Selección de profesorado participante en el programa de formación inicial .....	239
5.7.2. El proceso de selección del profesorado participante .....	241
5.7.3. Selección de asesores .....	243
5.7.4. Selección de formadores para impartir las actividades formativas .....	246
<b>5.8. POSIBILIDADES DE REALIZACIÓN DEL ESTUDIO Y ACCESO AL ESCENARIO .....</b>	<b>247</b>
<b>5.9. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO .....</b>	<b>249</b>
<b>A MODO DE SÍNTESIS .....</b>	<b>254</b>

## **CAPÍTULO 6. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS .....257**

<b>6.1. EL PROCESO DE CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS ....</b>	<b>258</b>
6.1.1. Una nueva perspectiva de las dimensiones de la investigación desde el estudio de campo. La perspectiva inductiva (Etapa II) .....	259
6.1.1.1. El momento de descubrimiento .....	260
6.1.1.2. El momento de perfeccionamiento .....	260
6.1.2. Resultados y conclusiones (Etapa III) .....	266
6.1.2.1. El momento de reconstrucción del sistema categorial. Proceso deductivo-inductivo .....	266
6.1.2.2. El momento de análisis de la información.....	278
6.1.2.3. El momento del establecimiento de resultados y conclusiones .....	279
<b>6.2. LA TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN .....</b>	<b>279</b>
<b>A MODO DE SÍNTESIS .....</b>	<b>282</b>

## **CUARTA PARTE. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO 7. INFORME INTERPRETATIVO .....289**

<b>7.1. LOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>289</b>
7.1.1. Situación profesional .....	289
7.1.2. Motivaciones y expectativas en relación a la formación .....	291
<b>7.2. LA FUNCIÓN ASESORA.....</b>	<b>292</b>
7.2.1. El perfil del asesor.....	292
7.2.2. Funciones del asesor .....	299

7.2.2.1. Las funciones del asesoramiento en la formación inicial del profesorado universitario .....	300
7.2.2.2. La función del asesor ¿evoluciona? .....	306
7.2.2.3. Los límites de la función asesora .....	307
7.2.3. Los asesores del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria.....	308
7.2.4. Elementos facilitadores y limitadores para el desempeño de su función ...	310
7.2.4.1. ¿Qué elementos han ayudado en el desempeño de la función como asesor? .....	310
7.2.4.2. ¿Qué elementos han dificultado su desempeño como asesor?.....	312
7.2.5. La valoración que las personas implicadas realizan de la función asesora llevada a cabo .....	312
7.2.5.1. Qué se valora de forma más positiva de la función desempeñada.....	312
7.2.5.2. Qué consideraciones se plantean para la mejora de la función asesora .	314
7.2.6. El equipo de asesores .....	315
7.3. RELACIÓN ENTRE LAS PERSONAS IMPLICADAS EN EL ASESORAMIENTO .....	318
7.3.1. Relación entre asesores y participantes.....	318
7.3.1.1. La relación asesora: ¿cómo se construye y cuáles son sus rasgos distintivos? .....	318
7.3.1.2. ¿Qué valoración hacen los asesores de la relación interpersonal mantenida con los asesorados? .....	321
7.3.1.3. ¿Qué valoración hacen los asesorados de la relación interpersonal mantenida con los asesores? .....	322
7.3.2. Relación entre participantes .....	325
7.3.2.1. Rasgos de la relación entre participantes.....	326
7.3.2.2. La relación entre participantes desde el punto de vista de los docentes en formación .....	330
7.3.2.3. El asesoramiento y su contribución al establecimiento de relaciones de colaboración.....	332
7.3.2.4. El grupo formativo y sus características .....	333
7.3.2.5. Heterogeneidad versus Homogeneidad .....	335
7.3.2.6. Futuras mejoras para el establecimiento y consolidación de relaciones de colaboración entre participantes .....	336
7.3.3. Relación entre asesores.....	338
7.3.4. Relación con el ICE.....	340
7.3.4.1. La relación entre el ICE y los participantes.....	341
7.3.4.2. La relación entre el ICE y los asesores .....	342
7.3.5. Relación con la investigación.....	348
7.3.5.1. Dos dimensiones de una misma realidad .....	348
7.3.5.2. Características de la relación de la investigación con los participantes y asesores .....	350

7.3.5.3. ¿Cómo han vivido participantes y asesores esta relación? .....	353
7.4. EL PROCESO DE ASESORAMIENTO .....	359
7.4.1. Concepción de asesoramiento .....	359
7.4.1.1. La idea de asesoramiento .....	359
7.4.1.2. ¿Qué diferencia el asesoramiento de la tutorización? .....	361
7.4.2. El asesoramiento y el modelo tradicional de formación. Ventajas, inconvenientes y cuestiones de interés.....	363
7.4.3. Las características de un asesoramiento de calidad .....	366
7.4.4. Los asesoramientos individuales .....	370
7.4.4.1. Quién, dónde y porqué se convocan los asesoramientos individuales....	370
7.4.4.2. Valoración de los asesores y participantes sobre los asesoramientos individuales.....	371
7.4.5. Los asesoramientos grupales .....	373
7.4.5.1. Los primeros encuentros entre asesores y asesorados.....	374
I. La primera sesión.....	374
II. La segunda sesión.....	378
7.4.5.2. Las sesiones de asesoramiento grupal .....	379
I. El primer asesoramiento. Grupo 1 .....	380
II. El primer asesoramiento. Grupo 2 .....	384
III. Los encuentros posteriores. Grupo 1 .....	390
a. La relación y las dinámicas generadas.....	392
b. Las estrategias utilizadas por el asesor para la relación y el desarrollo de las dinámicas grupales .....	395
c. Las estrategias utilizadas por el asesor para profundizar en la experiencia de los participantes.....	400
IV. Los encuentros posteriores. Grupo 2 .....	403
a. La relación y las dinámicas generadas.....	404
b. Las estrategias utilizadas por el asesor para la relación y el desarrollo de las dinámicas grupales .....	408
c. Las estrategias utilizadas por el asesor para profundizar en la experiencia de los participantes.....	411
V. Los encuentros conjuntos.....	414
VI. La sesión final.....	419
7.4.5.3. Los asesoramientos grupales desde el punto de vista de los participantes y asesores .....	423
I. Su desarrollo y potencialidades.....	424
II. Limitaciones y mejoras .....	428
7.4.6. El asesoramiento como modelo de formación docente del profesorado universitario .....	432
7.5. EL ICE Y EL PROGRAMA DE FORMACIÓN .....	436



7.5.1.	Las expectativas del ICE y la valoración que hace de los resultados obtenidos	436
7.5.2.	La acción del ICE desde el punto de vista de la subdirección y de los asesores	437
7.5.3.	La acción del ICE desde el punto de vista de los participantes	438
7.6.	EL PROGRAMA DE FORMACIÓN BASADO EN ASESORAMIENTO	441
7.6.1.	La idea de formación docente del profesorado universitario	441
7.6.2.	Necesidades formativas de los participantes	443
7.6.2.1.	Necesidades formativas iniciales	443
7.6.2.2.	Necesidades formativas surgidas de la primera sesión de asesoramiento	444
7.6.2.3.	Necesidades formativas durante el programa de formación	445
7.6.2.4.	Necesidades formativas al finalizar la formación, y cómo tienen previsto solventarlas	446
7.6.2.5.	Mejoras en relación al trabajo de las necesidades formativas sentidas durante la formación	448
7.6.3.	Características del programa de formación	449
7.6.3.1.	El contrato de formación	449
7.6.3.2.	Los contenidos	450
7.6.3.3.	La carpeta docente	453
7.6.3.4.	Los formadores	455
7.6.3.5.	Las entrevistas y los grupos de discusión	457
7.6.3.6.	Los recursos utilizados	459
7.6.4.	Potencialidades del programa de formación basado en asesoramiento	464
7.6.5.	Limitaciones, mejoras y propuestas de continuidad del programa de formación basado en asesoramiento	466
7.6.6.	Dificultades en el seguimiento del programa de formación	469
7.6.7.	Contribución de las actividades realizadas a su formación como docentes universitarios	472
7.6.8.	El futuro del programa de formación	472
7.7.	LOS APRENDIZAJES	474
7.7.1.	Diseño del propio proceso de aprendizaje	474
7.7.2.	El aprendizaje reflexivo durante la formación y el asesoramiento	476
7.7.3.	Los aprendizajes realizados	480
7.8.	LA INNOVACIÓN DOCENTE	486
7.8.1.	La idea de innovación docente y su relación con el asesoramiento	486
7.8.2.	El contexto institucional: elementos facilitadores y coercitivos	489
7.8.3.	Los cambios introducidos en la docencia a través del PAA	491
7.8.4.	La innovación en los PID	496
7.8.5.	Difusión de las innovaciones desde el punto de vista de participantes, asesores e ICE	501

7.8.6. Impacto de la innovación en la docencia .....	501
7.8.6.1. Cambios en los estudiantes .....	502
7.8.6.2. Cambio en otros colegas.....	505
7.8.7. El grupo de interés.....	506
7.8.8. Previsión de futuro en cuanto a la innovación docente.....	508
7.9. RESULTADOS DIRECTOS DE LA FORMACIÓN, DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL SUBDIRECTOR DE FORMACIÓN Y DE LOS ASESORES.....	510

## **CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES, LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROPUESTAS DE FUTURO**

.....	<b>515</b>
-------	------------

8.1. CONCLUSIONES .....	515
8.1.1. Conclusiones en relación al contenido de la investigación .....	515
8.1.1.1. Los participantes .....	516
8.1.1.2. La función asesora .....	517
8.1.1.3. La relación entre las personas implicadas en el asesoramiento .....	521
8.1.1.4. El proceso de asesoramiento.....	524
8.1.1.5. Algunas conclusiones sobre los asesoramientos grupales.....	526
8.1.1.6. El ICE y el programa de formación.....	531
8.1.1.7. El programa de formación basado en el asesoramiento.....	532
8.1.1.8. Los aprendizajes.....	535
8.1.1.9. La innovación docente .....	537
8.1.2. Conclusiones en relación con el proceso de investigación .....	540
8.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO .....	543
8.2.1. Límites del programa de formación .....	543
8.2.1. Límites de la investigación.....	544
8.3. PROPUESTAS DE FUTURO.....	545

<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>549</b>
---------------------------	------------



---

## ÍNDICE DE TABLAS, ESQUEMAS E IMÁGENES

---



## ÍNDICE TABLAS

TABLA 1. COMPETENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. EXTRAÍDO DE DELGADO (2013). .....	8
TABLA 2. LAS COMPETENCIAS DOCENTES. EXTRAÍDO DE CANO (2005, P. 24). .....	9
TABLA 3. EL CONOCIMIENTO FORMATIVO Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EXTRAÍDO DE IMBERNÓN (2007B, P.3). .....	13
TABLA 4. PERSPECTIVA ACADÉMICA Y TÉCNICA, ELABORADA A PARTIR DEL TRABAJO DE GIMENO Y PÉREZ (2002, P. 398). .....	26
TABLA 5. PERSPECTIVA PRÁCTICA Y DE RECONSTRUCCIÓN SOCIAL, ELABORADA A PARTIR DEL TRABAJO DE GIMENO Y PÉREZ (2002, P. 410). .....	27
TABLA 6. CARACTERÍSTICAS DE LOS ENFOQUES CONCEPTUALES. EXTRAÍDO DE MARCELO (2001, P. 18) .....	29
TABLA 7. LA FORMACIÓN INICIAL EN LA UB, UAB Y UPC (I). .....	32
TABLA 8. LA FORMACIÓN INICIAL EN LA UB, UAB Y UPC (II). .....	34
TABLA 9. LA FORMACIÓN INICIAL EN LA UB, UAB Y UPC (III). .....	35
TABLA 10. APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE PRÁCTICA REFLEXIVA. ELABORADA A PARTIR DE LOS TRABAJOS DE DOMINGO (2013), MEDINA ET ÁL. (2010) Y ZEICHNER (1993). .....	40
TABLA 11. PRINCIPALES DIFERENCIAS ENTRE MENTORÍA Y COACHING. ELABORADO A PARTIR DE LOS TRABAJOS DE GORDILLO (2008) Y CASTILLO ET ÁL. (2009). .....	57
TABLA 12. MODELOS DE ASESORAMIENTO DESARROLLADOS POR LOUIS ET ÁL. (1985), CITADO POR MURILLO (2000). .....	64
TABLA 13. ESTRATEGIAS DE ASESORAMIENTO, ELABORADAS POR ESCUDERO Y MORENO (1992, P. 223). .....	64
TABLA 14. MODELOS DE ASESOR, ELABORADA POR IMBERNÓN (2007A). .....	65
TABLA 15. MODELOS DE DIAGNÓSTICO Y MODELOS DE ACCIÓN PRÁCTICA. .....	66
TABLA 16. FASES DEL PROCESO DE ASESORAMIENTO, SEGÚN LAS APORTACIONES DE PÉREZ, 2001; CASTELLÓ Y MONEREO, 2005; DE DIEGO, 2007 Y GRAU, 2007. .....	68
TABLA 17. PAUTA DE ANÁLISIS DE LAS FASES Y PROCEDIMIENTOS BÁSICOS DE ASESORAMIENTO. EXTRAÍDO DE LAGO Y ONRUBIA (2011, P. 161). .....	89
TABLA 18. FASES Y ESTRATEGIAS DE ASESORAMIENTO. A PARTIR DEL TRABAJO DE PÉREZ (2001). .....	91
TABLA 19. ESTRATEGIAS DE ASESORAMIENTO. EXTRAÍDO DE MAYOR (2007, P. 36). .....	92
TABLA 20. ELABORADA A PARTIR DEL TRABAJO DE MAYOR (2007). .....	92
TABLA 21. ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS DEL PROFI. .....	128
TABLA 22. FUNCIONES DE LOS AGENTES IMPLICADOS. ....	150
TABLA 23. DETALLE DE LAS ACTUACIONES REALIZADAS Y SU CALENDARIO. ....	155
TABLA 24. ACTIVIDADES Y TEMPORIZACIÓN. ....	156
TABLA 25. NECESIDADES SENTIDAS Y NORMATIVAS. ....	159
TABLA 26. PRINCIPALES DIFERENCIAS ENTRE LOS PAA Y EL PID. ....	166
TABLA 27. CLASIFICACIÓN POR NIVELES DE IMPORTANCIA. ....	169
TABLA 28. ELEMENTOS / ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA. REDISEÑO. ....	171

TABLA 29. CORRESPONDENCIA ORIENTATIVA ENTRE METODOLOGÍAS, PROBLEMAS, TIPO DE INVESTIGACIÓN Y TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN. ADAPTADO POR DEL RINCÓN ET ÁL. (1995, P. 41) DE MARSHALL Y ROSSMAN (1989, P. 78).....	182
TABLA 30. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN INTERPRETATIVA. EXTRAÍDO DE SANDÍN (2003, P. 125).	183
TABLA 31. POTENCIALIDADES Y CONSIDERACIONES DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN INTERPRETATIVA, A PARTIR DE LAS APORTACIONES DE SMITH (1983) Y TALYOR Y BODGAN (1987).....	184
TABLA 32. PRINCIPALES MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, ELABORADO A PARTIR DE SABARIEGO, MASSOT Y DORIO (2004). .....	187
TABLA 33. FASES DEL PROCESO MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN, EXTRAÍDO DE MARTÍNEZ (2007, P. 20).....	190
TABLA 34. PRINCIPALES CUESTIONES ÉTICAS RELACIONADAS CON EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA (SANDÍN, 2003, P. 209).....	198
TABLA 35. OBJETIVOS ESPECÍFICOS, DIMENSIONES Y CONTENIDOS DE LA ENTREVISTA. ....	208
TABLA 36. DIMENSIONES QUE INTEGRAN LAS ENTREVISTAS REALIZADA A ASESORES, PARTICIPANTES E INSTITUCIÓN.....	216
TABLA 37. SÍNTESIS DE RESULTADOS OBTENIDOS MEDIANTE LA PILOTACIÓN DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS PARTICIPANTES. ....	219
TABLA 38. CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN A LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. ELABORADO A PARTIR DEL TRABAJO DE SUÁREZ ORTEGA (2005, P. 26).....	223
TABLA 39. POTENCIALIDADES Y CONSIDERACIONES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN, A PARTIR DE MASSOT, DORIO Y SABARIEGO (2004, P. 344).....	224
TABLA 40. OBJETIVOS ESPECÍFICOS, DIMENSIONES Y CONTENIDOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.....	225
TABLA 41. POTENCIALIDADES Y CONSIDERACIONES DE LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL, A PARTIR DE ARNAU, ANGUERA Y GÓMEZ (1990, P. 131). ....	232
TABLA 42. EL PROCESO DE MUESTREO DE TEJADA (1997); CITADO EN RUIZ (2008). ....	239
TABLA 43. INFORMACIÓN PARTICIPANTES. ....	243
TABLA 44. INFORMACIÓN ASESORES. ....	246
TABLA 45. INFORMACIÓN FORMADORES. ....	247
TABLA 46. CRITERIOS REGULATIVOS Y METODOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN. ADAPTADO POR DEL RINCÓN ET ÁL. (1995, P. 32) A PARTIR DE GUBA (1982, P. 104).....	250
TABLA 47. RELACIÓN DE CRITERIOS REGULATIVOS Y PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN, SIGUIENDO A DEL RINCÓN ET ÁL (1995).....	251
TABLA 48. RELACIÓN DE INSTRUMENTOS E INFORMANTES DURANTE LA SEGUNDA ETAPA DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN. ....	261
TABLA 49. CATEGORIZACIÓN, INSTRUMENTOS E INFORMANTES CLAVE DEL ESTUDIO.....	263
TABLA 50. UNIDADES DE ANÁLISIS DEFINIDAS EN LA INVESTIGACIÓN Y FRECUENCIAS DE UNIDADES DE SIGNIFICADO.....	271
TABLA 51. UNIDADES DE ANÁLISIS CON MAYOR FRECUENCIA. ....	273
TABLA 52. REORGANIZACIÓN DEL SISTEMA DE CATEGORIZACIÓN. ....	275
TABLA 53. SISTEMA DE CATEGORIZACIÓN DEFINITIVO. ....	277

TABLA 54. DIFERENCIAS ENTRE LA FIGURA DE FORMADOR Y LA FIGURA DE ASESOR DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN.....	299
TABLA 55. VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL ASESORAMIENTO EN RELACIÓN AL MODELO TRADICIONAL DE FORMACIÓN. ....	364
TABLA 56. VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS.....	472
TABLA 57. RELACIÓN DE NECESIDADES NORMATIVAS Y SENTIDAS. ....	474

## ÍNDICE ESQUEMAS

ESQUEMA 1. MODELO DE APRENDIZAJE REFLEXIVO EXPERIENCIAL. EXTRAÍDO DE IMBERNÓN Y MEDINA (2008, p. 17). ....	36
ESQUEMA 2. SECUENCIA DE INNOVACIÓN EMERGENTE. DE DIEGO (2007, p. 71). ....	61
ESQUEMA 3. PROCESO CÍCLICO DE ASESORAMIENTO Y MEJORA, EXTRAÍDO DE DOMINGO (2005, p. 10). ....	67
ESQUEMA 4. MODELO DE ASESORAMIENTO PARA EL DESARROLLO DE GRUPOS DE APRENDIZAJE REFLEXIVO. ....	68
ESQUEMA 5. PROGRAMAS DE FORMACIÓN DESARROLLADOS AL AMPARO DEL PLAN DE FORMACIÓN DEL PDI DE LA UPC (UPC, 2005B). ....	116
ESQUEMA 6. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL (ICE, 2010). ....	122
ESQUEMA 7. MODELO DE ASESORAMIENTO DE PROCESO A CENTROS EDUCATIVOS DE ADEME (DOMINGO, 2005, p.10). ....	136
ESQUEMA 8. MODELO DE ASESORAMIENTO PARA EL DESARROLLO DE GRUPOS DE APRENDIZAJE REFLEXIVO. .	137
ESQUEMA 9. FASE II DE LA INVESTIGACIÓN. DISEÑO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA. ....	149
ESQUEMA 10. PRIMERA ETAPA DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA. ....	153
ESQUEMA 11. SEGUNDA ETAPA DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA. ....	154
ESQUEMA 12. METODOLOGÍAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. EXTRAÍDO DE SANDÍN (2003, p. 128). .	179
ESQUEMA 13. PERIODO DE DESARROLLO DE LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN. ....	191
ESQUEMA 14. NÚCLEOS CONCEPTUALES. ....	197
ESQUEMA 15. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN APLICADOS Y DESARROLLADOS EN CADA UNA DE LAS FASES DEL ESTUDIO. ....	201
ESQUEMA 16. CARACTERÍSTICAS DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD SEGÚN RUIZ OLABUÉNAGA (1999), CITADO POR MASSOT, DORIO Y SABARIEGO (2004, p. 338). ....	206
ESQUEMA 17. PAUTA PARA LA OBSERVACIÓN DE LOS ASESORAMIENTOS GRUPALES. ....	236
ESQUEMA 18. CODIFICACIÓN. ....	259



## ÍNDICE IMÁGENES

IMAGEN 1. CAPTURA DEL BLOG DE LA INVESTIGACIÓN. ....	203
IMAGEN 2. EL CUADERNO DE OBSERVACIONES. ....	229
IMAGEN 3. LISTADO DE DOCUMENTOS INCORPORADOS EN EL ATLAS TI PARA SU ANÁLISIS. ....	267
IMAGEN 4. EJEMPLO DE CATEGORIZACIÓN MEDIANTE EL PROGRAMA ALTAS TI. ....	268
IMAGEN 5. EJEMPLOS DE CODES ASIGNADOS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EN EL PROGRAMA ALTAS TI. .....	268
IMAGEN 6. EJEMPLOS DE MEMOS REGISTRADOS EN EL PROGRAMA ALTAS TI. ....	269
IMAGEN 7. EJEMPLOS DE INFORMACIÓN ASIGNADA A LOS CODES DEFINIDOS EN EL PROGRAMA ALTAS TI. ....	269
IMAGEN 8. EJEMPLOS DE CODES DEFINIDOS EN EL PROGRAMA ALTAS TI. ....	262
IMAGEN 9. EJEMPLO DE INFORME GENERADO A PARTIR DEL PROGRAMA ATLAS TI. ....	274

- 
- 1. INTRODUCCIÓN**
  - 2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**
  - 3. APARTADOS QUE COMPONEN ESTE TRABAJO**
-



## 1. INTRODUCCIÓN

En 2007 me licencié en Pedagogía por la Universitat Autònoma de Barcelona, posteriormente asumo una valiosa experiencia académico – profesional en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), donde en 2005 se me dio la oportunidad de participar, mediante una beca de colaboración, en las acciones formativas desarrolladas en la institución, siendo en 2006 contratada para dar apoyo al diseño, implementación y evaluación de dos proyectos vinculados con la mejora docente del profesorado universitario: uno relacionado con la evaluación de la transferencia y del impacto de la formación y el segundo sobre un observatorio de prácticas docentes del profesorado de la UPC.

Mi experiencia profesional ha estado íntimamente relacionada con la actividad que el ICE ha llevado a cabo para la formación docente universitaria del profesorado de la UPC: en 2008 y hasta 2013 asumí el cargo de responsable de programa del área de formación inicial y continua para la docencia universitaria en dicha institución, encargándome del diseño, desarrollo y evaluación de diferentes planes de formación y acciones orientadas a la mejora de la docencia universitaria, entre los que continuó la evaluación de la transferencia y del impacto y el observatorio de prácticas docentes que me iniciaron en mi carrera profesional.

Y es desde 2013 hasta la actualidad, cuando he cumplido mi mayor sueño profesional: ejercer como docente, de la mano del Departamento de Organización Educativa (DOE) de la Universidad de Barcelona, con el gran apoyo del Grupo Formació Docent i Innovació Pedagògica (FODIP).

Han sido muchas las experiencias vividas desde el inicio de mi carrera profesional, y muchas también las inquietudes surgidas en relación a la formación como instrumento para el desarrollo y mejora docente del profesorado universitario.

El deseo de profundizar en este ámbito, donde el contexto europeo actual hace emerger no sólo un cambio de concepción de la formación universitaria, sino del rol docente, de su preparación y desarrollo, me condujo a una necesidad personal y profesional de seguir estudiando, dotando a este proceso de importantes dosis de rigurosidad, solidez y científicidad.

Es por ello que en 2009 me matriculé en el Máster “Recerca en didàctica, formació i avaluació educativa” de la Universitat de Barcelona, con el doble objetivo de, por un lado, adquirir métodos, estrategias y técnicas de investigación educativa que me permitiesen el análisis de las acciones llevadas a cabo y el desarrollo de proyectos de investigación orientados a la mejora de la docencia en la universidad, y por otra parte, con el afán de indagar y disfrutar de un camino en el que elijo ser aprendiz y donde tomo la mano al saber pedagógico e investigador que tanta fascinación me despiertan. Realizar la tesis doctoral siempre fue una importante meta en el camino, pero no sé si con fines profesionales o personales, pues esto queda desdibujado desde el momento en que la veo como un alto importante, pero siendo uno más, en ningún caso el último.

Es echando la vista atrás cuando me doy cuenta de que no fue únicamente mi situación personal y profesional, en aquel entonces muy facilitadora, la que me movió a iniciar esta andadura en el ámbito de la investigación educativa: nada me habría impulsado realmente a hacerlo si no hubiese habido, además, esa predisposición que surge de dentro, si no hubiese

insistido ese querer saber más, profundizar, tocar... en definitiva, lo que significa esa extraordinaria palabra, de amplio concepto y sugestivo significado, que es “indagar”. Una indagación en n campo tan apasionante y revelador como es el de la educación ¿cómo dejar escapar esa posibilidad?

Cierto es que mi contexto laboral siempre ha estado ahí, tengo la enorme suerte de poder decir que coincide en mucho con mi pasión profesional y personal, pero también fue imperante la necesidad de conocer ámbitos en aquel entonces desconocidos y que entendía importantes para el pleno desarrollo de mi profesionalidad, ámbitos hasta ese momento inexplorados y que podían complementar mi manera de aproximarme, conocer e interpretar lo que me rodea. La gran sorpresa ha sido que esta forma de aproximarme, conocer e interpretar ha cambiado en sus raíces, en sus bases, ha cambiado de posicionamiento situándose en un nuevo lugar y desde una óptica en la que el fenómeno educativo y formativo se ve diferente y donde la investigación no es ‘algo’ que está ahí y que he de aprender a dominar, a controlar, sino que se plantea como una situación que es porque tú eres, que se da porque hay personas que hacen que se dé: la investigación empieza, se desarrolla y acaba dentro de las personas que forman parte de ella, con sus voces, sus esencias, presencias y experiencias, es algo que crece y evoluciona.

Y el hecho de darme cuenta que el punto de partida inicial que tenía al empezar todo este proceso, recordándolo hoy día no es más que un sueño difuso, lejano y sin fundamento, y la posibilidad de que el punto de partida de hoy también pueda convertirse en el motor de un nuevo movimiento personal y profesional de mañana, hace que la educación se me antoje todavía más interesante y más apasionante, si cabe.

## 2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que aquí presento nace de la combinación de toda mi experiencia académica y profesional como pedagoga: parto de los conocimientos y aprendizajes adquiridos en mi bagaje académico sobre fundamentos y principios pedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la construcción del conocimiento por parte del aprendiz es el motor del aprendizaje, y donde asocio éste con conceptos como socialización, contextualización, práctica, utilidad, etc., y parto de una corta pero intensa experiencia en el campo de la formación inicial y permanente del profesorado universitario, en la que especialmente tengo presente la importancia de considerar como punto de partida las necesidades sentidas y expresadas por el profesorado. De todo ello, unido a nuevos planteamientos epistemológicos procedentes del modelo indagativo o de investigación en la formación docente descubiertos al inicio de este proceso, surge un proyecto dirigido a llevar a cabo una nueva experiencia de formación inicial del profesorado universitario basado en el asesoramiento.

Concebir como necesidad el planteamiento de una formación ajustada tanto a las demandas que el profesorado manifestó o dejó entrever en diversas entrevistas y contactos que mantuve con ellos realizados como responsable de formación, como a los requerimientos que de la función docente hace hoy el contexto europeo, fundamentó el desarrollo de un modelo que, según las características institucionales y del colectivo en el que se propondría llevarlo a cabo, se centrase en el y la docente, su práctica, su reflexión, su aprendizaje, su investigación – acción, su mejora y su desarrollo de competencias, todo ello en base a una construcción conjunta el proceso de formación, donde el profesorado tomase decisiones estrechamente relacionadas con su propio aprendizaje y formación.

El fundamento teórico de esta idea inicial, contrastada con una primera aproximación conceptual, cobró cada vez más sentido al relacionarla con mi propia experiencia académica previa y actual. Así, estudios realizados sobre el aprendizaje reflexivo, experiencial, vivencial, dialógico, significativo, colaborativo... extensamente trabajados a lo largo de la carrera de Pedagogía y del máster, otorgaban solidez a una nueva forma de pensar y desarrollar la formación centrada en el sujeto que aprende, centrada en el profesor-aprendiz, como principal agente de construcción de su propia formación.

Pero la necesidad de comprobar las aportaciones de esta nueva propuesta a la formación del profesorado, así como su pertinencia, viabilidad y adecuación como proyecto de investigación, me adentró en un momento que podría definir de ‘contrastación’, donde la puse en conocimiento de diversos profesores<sup>3</sup> con amplia experiencia en formación docente y formación universitaria: consulté a cuatro profesores de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), quienes me acercarían a la realidad del profesorado de la universidad en la que sería llevada a cabo la investigación, y tres profesores de la Universitat de Barcelona (UB) quienes me orientaron hacia la epistemología y metodología propia de la investigación educativa. De todos y cada uno de estos encuentros recogí información de valioso interés y es, precisamente, en base a su conjugación, que surge el proyecto que hoy presento: la idea

---

<sup>3</sup> Movida por la sensibilidad hacia un lenguaje no sexista, he procurado utilizar términos neutros que englobasen ambos géneros, como profesorado, estudiantado, etc. No obstante ello no siempre me ha sido posible y, por cuestiones puramente de formato, he optado por el genérico masculino para considerar también al género femenino.

original de llevar a cabo un planteamiento diferente en la formación inicial del profesorado universitario ha sido matizada, vestida y fundamentada por ideas procedentes de diversos puntos de vista y enfoques, pero siempre bajo una misma manera de entender la formación en estrecha vinculación al desarrollo, mejora y calidad docente.

Una de las aportaciones que me permitió dar coherencia, sentido, solidez y fundamento al estudio fue concebir la formación de los asesores como parte inherente del proyecto: desde el inicio estaba claro que el proyecto de formación que se presentaba necesariamente conllevaba la formación en la propia práctica de aquellas personas que conducirían todo el proceso, definidos inicialmente como asesores – acompañantes y, finalmente, como asesores, y que no tenían experiencia previa como receptores o facilitadores de procesos de asesoramiento tal y como este proyecto concebía, aunque sí compartían con la investigación las bases fundamentales del aprendizaje docente.

A partir de este momento, todas las críticas, conocimientos, sugerencias e ideas aportadas por el profesorado de la UPC, de la UB u otros profesionales de la formación universitaria con los que he tenido la oportunidad de charlar, así como las reflexiones, ideas e indagaciones que he ido realizando, han encontrado su lugar en este modelo, aportando al mismo tiempo solidez, sentido y coherencia al estudio.

## **2.a. El porqué de esta investigación**

Me adentré en el campo de la investigación educativa por diversos motivos personales y profesionales, los mismos que estuvieron presentes en el momento de decidir si el programa diseñado quedaría simplemente en eso, un diseño, o me embarcaría en intentar hacerlo realidad. Pero a todos estos motivos debería unirle uno más, y es quizás el más importante: ante la certeza de que la formación del profesorado debe adaptarse al contexto y requerimientos docentes actuales, surgía la firme voluntad de revertir todo lo aprendido para la mejora de la formación inicial del profesorado universitario, o dicho de otro modo, poner en práctica todo lo aprendido en aras de la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje dentro de la universidad. Era una ambiciosa voluntad, pero fue lo suficientemente fuerte como para hacerme actuar: reflexionar detenidamente sobre el programa, contrastarlo con profesores y profesionales que pudiesen aportarme otros puntos de vista y nuevas ideas, reestructurarlo y, en alguna ocasión, volverlo a repensar desde el principio, para finalmente proponerlo y defenderlo como un programa de formación inicial en el ICE de la UPC.

Si tuviese que responder a la simple pero fundamental pregunta ¿porqué esta investigación? no podría más que decir: ‘por muchas cosas, pero principalmente porque creo en la formación inicial del profesorado universitario’. Creo en ella como elemento fundamental de la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje, como ayuda a la profesión de ser docente, como recurso para la construcción de la identidad docente, como herramienta para el desarrollo profesional, como base para la mejora continua, como guía en esa etapa donde el profesorado se plantea las grandes preguntas que impulsarán un gran cambio en su carrera docente: cómo, porqué, para qué... Formación y calidad no son conceptos sinónimos, pero sí van de la mano, bajo mi punto de vista, cuando hablamos de docencia universitaria. No es mi pretensión dar la respuesta a esa relación ni aseverar la forma como debería producirse, pero sí indagar y aproximarme a esta cuestión, aunque sea

de lejos, a través de la puesta en práctica de un programa de formación inicial basado en el modelo de asesoramiento de proceso.

Ir descubriendo cosas nuevas que emergían de esta andadura, valorar las situaciones desde múltiples y diferentes posicionamientos, hablar con las personas implicadas e ir vislumbrando qué sucede, cómo se interpreta, qué implicaciones tiene en su vivencia y experiencia personal y cómo todo ello influye en su ser docente, son cuestiones que han ido surgiendo durante todo el proceso y que han mantenido viva esa ilusión por seguir adelante con la investigación.

## **2.b. La cuestión objeto de estudio**

La cuestión que se pretende abordar a lo largo de este proyecto se concreta en: **¿Es el asesoramiento de proceso un modelo válido para la formación inicial del profesorado universitario?**

Ante este interrogante, la investigación se centra en diseñar y llevar a cabo un programa de formación en el que la figura del asesor es la encargada de guiar, mediante técnicas y estrategias especialmente diseñadas para ello, procesos de aprendizaje reflexivo a un grupo de profesores universitarios principiantes preocupados por la enseñanza y el aprendizaje e interesados en adquirir una formación didáctico – pedagógica que les oriente en el desarrollo, mejora e innovación de su propia práctica docente.

Es de especial interés profundizar a lo largo de este proyecto en qué elementos deben estar necesariamente presentes durante el proceso de aprendizaje y qué características y funciones debe asumir el asesor en el marco de este modelo de formación, pero aún más interesante, si cabe, es profundizar en las experiencias, vivencias y significados de las personas que hacen que todo esto sea posible. Para ello me he situado en la racionalidad cualitativa, constructiva o interpretativa, fundamentada en una perspectiva fenomenológica basada en el estudio instrumental de casos, tanto para el diseño y construcción de instrumentos como para el análisis e interpretación de la información obtenida. Así mismo, planteo diversas estrategias, instrumentos y fuentes de obtención de información con el fin de atrapar con mayor precisión la realidad objeto de análisis.

Si defino el problema de la investigación como: **¿El asesoramiento de proceso es un modelo válido para la formación inicial del profesorado universitario?**, se erige como finalidad última de este proyecto: **Comprender e interpretar las vivencias, experiencias y significados de las personas que participan en el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria, vislumbrando al mismo tiempo un modelo de formación inicial basado en el asesoramiento de proceso.**

Como ya he mencionado, y podrá verse en detalle en apartados posteriores, esta investigación se basa en una metodología interpretativa de estudio instrumental de casos, donde el objetivo no se centra únicamente en el análisis del caso objeto de la investigación, sino que éste se convierte en un instrumento para comprender un fenómeno más general y complejo. No obstante, Stake (1998) nos recuerda que la primera obligación del estudio de casos es, precisamente, comprender el caso en cuestión. Es por ello que los objetivos específicos del proyecto de investigación responden a dos categorías distintas aunque estrechamente unidas entre sí: la primera de ellas pretende abarcar el análisis del caso



concreto llevado a cabo y el conocimiento que de él pudiera extraerse, y la segunda persigue la extrapolación de dicho conocimiento al cuerpo teórico propio del ámbito en el que nos sitamos, y que no es otro que el del asesoramiento como modelo de formación.

Así pues, en relación al caso de estudio del que parte esta investigación, **los objetivos específicos** son:

- Obtener información e interpretar tanto la experiencia vivida desde el punto de vista de los agentes implicados como los significados generados a partir de la formación y el asesoramiento.
- Analizar los procesos de asesoramiento y de aprendizaje reflexivo desarrollados para la consecución de los objetivos inicialmente establecidos.
- Proponer mejoras al diseño y desarrollo de experiencias de formación inicial del profesorado universitario basadas en el asesoramiento de proceso, que faciliten la adquisición de conocimiento práctico docente.

En relación al proceso de asesoramiento como modelo de formación del profesorado universitario, los **objetivos específicos** son:

- Delimitar y precisar el perfil y el marco de actuación del asesor universitario.
- Identificar los elementos que deben tenerse en cuenta en el asesoramiento como proceso de formación inicial del profesorado universitario para favorecer procesos de aprendizaje reflexivo.

## 2.c. Dos cuestiones conceptuales previas

Es importante señalar, llegados a este punto y antes de entrar en el marco conceptual que ampara esta investigación, dos cuestiones previas.

En primer lugar, creo fundamental remarcar que durante el diseño y desarrollo de esta investigación he huido de una visión reduccionista donde el asesoramiento se vincula única y directamente con la función que asume el asesor y la relación que éste puede mantener con el/los asesorado/s. El objeto de análisis de esta investigación toma como punto de partida el **proceso de asesoramiento**, en el que adquieren pleno sentido todos los elementos que entran en juego durante la relación entre formación, asesores y participantes en un contexto institucional determinado: detección de necesidades, identificación de contenidos de formación, diseño y desarrollo de estrategias, técnicas y actividades de aprendizaje y de evaluación, apoyo y seguimiento a las aplicaciones prácticas y al proyecto de innovación... siendo al mismo tiempo la figura de asesor, los participantes y la institución objeto de este análisis .

El proceso de asesoramiento es, pues, lo que vehicula y da sentido a los elementos que se ponen en juego, es lo que permite y da sentido a la interrelación entre todos ellos y lo que facilita el aprendizaje reflexivo del profesorado participante. Así pues, todas las acciones que se integren en el marco metodológico de esta investigación serán guiadas por esta premisa conceptual que enmarca el proceso del asesoramiento como modelo de formación.

En segundo lugar, cuando en este trabajo hablo de **formación inicial** es importante tener en cuenta que el contexto en el que se ubica no es otro que el de la formación del profesorado universitario, donde el término 'inicial' se relaciona directamente con el primer contacto que el profesor mantiene con una formación didáctico – pedagógica amplia y

estructurada, adecuada a sus características y conocimientos previos, que asume como propio el escenario docente universitario en el que el profesorado actúa y que tiene como objetivo la reflexión y mejora del mismo.

En el caso que aquí planteo, esta formación no se dirige únicamente a profesorado novel, aunque también, sino a profesorado universitario con interés en adquirir aprendizajes y competencias didáctico - pedagógicas que contribuyan a su desarrollo docente, sea cual sea su antigüedad y vinculación con la universidad, puesto que en este caso la piedra angular no es otra que el interés por formarse y mejorar su práctica docente.

#### **2.d. Concepción y posicionamiento personal ante la formación del profesorado y el ser docente**

Considerando el contexto actual de la formación universitaria y el posicionamiento de las universidades de asumir como propias las directrices europeas, los requerimientos que se hacen hoy día al profesorado universitario han variado sustancialmente, no sólo en cuando a su forma de actuar, que también, sino en el concepto mismo del proceso de enseñanza – aprendizaje que diariamente tiene lugar en el aula y fuera de ella, con todas y cada una de las actividades que tocan y pivotan alrededor de la formación en la universidad.

Parece obvio que si el concepto de formación universitaria, de ser docente, de ser estudiante, han cambiado su mirada y posicionamiento, necesariamente la formación del profesorado para su docencia debe también adecuarse a esta nueva forma de entender y ser docente.

Si la formación universitaria enfatiza su mirada en el estudiante, siendo su aprendizaje, su desarrollo, su proceso formativo lo verdaderamente importante, ¿porqué la formación del profesorado universitario sigue centrándose en la figura del formador? Hablamos de talleres, de programas de acción... intentando acercarnos a una visión donde el profesorado asuma cierto protagonismo, donde aporte, participe y colabore en cierta medida con sus compañeros y con el proceso de formación en el que se ha inscrito. Pero esta formación sigue estando totalmente dirigida y controlada, sigue estando fuera del aula y de la realidad de cada docente en la medida en que se sigue poniendo énfasis en el conocimiento y experiencia del formador que la imparte, un conocimiento que se trata de forma parcelada y aislada. En absoluto pretendo dar a entender que este tipo de formación sea negativa o totalmente desestimable, pero sucede lo mismo que con las sesiones magistrales: pueden ser eficaces, depende para qué, depende de nuestros objetivos, pero debemos ir un paso más allá. Son eficaces, si, pero insuficientes para plantear una formación donde el docente es verdaderamente el protagonista.

Si pretendemos que el profesorado sepa actuar con sus alumnos en virtud de las concepciones asumidas por la universidad, debemos poder mostrar ejemplos que les permitan vivir en primera persona el significado real de la formación de hoy, debemos poner a su disposición herramientas que les permitan enfrentarse a este nuevo reto que, en muchas más ocasiones de las que creemos, están dispuestos a asumir y preparados para ello, con un poco de apoyo y acompañamiento, con escucha, implicación y colaboración, pueden hacerse grandes cambios en la dirección que creemos que debe ser asumida por la formación de hoy.

Considerando la formación del profesorado como una pieza clave para la creación y difusión de herramientas, instrumentos y estrategias de adaptación a los retos actuales, pero entendiéndola también como un espacio abierto a la integración de las distintas necesidades del profesorado, adaptable a la situación y contextos reales de formación y, sobre todo, como plataforma de creación, de colaboración, de reflexión, de diálogo y de intercambio entre profesores y profesoras, es como defino esta propuesta de investigación.

Pero antes de seguir adelante con el planteamiento del estudio, creo importante recoger lo que para mí significa ser docente. A pesar de tener poca experiencia como tal, el contacto directo con profesionales de la docencia, el análisis, la investigación, la reflexión y la observación me han permitido dibujar una imagen que, como podrá verse, se esconde detrás de cada palabra que define la propuesta de formación que fundamenta esta investigación. Creo en el docente como profesional reflexivo de su práctica diaria y de su docencia en general, que actúa con unos objetivos claramente orientados al aprendizaje de sus estudiantes, con la voluntad de mejora de su docencia, crítico consigo mismo y con su contexto, capaz de asumir críticas de su entorno, abierto a la relación con sus alumnos considerándolos como personas y profesionales en formación, empático y atento a sus necesidades formativas, capaz de identificar sus propias limitaciones y plantear acciones que le llevarán a superarlas o controlarlas, colaborador con sus colegas y comprometido dentro y fuera de su aula, con sus alumnos, compañeros y con la institución en la que trabaja, capaz de definir y construir su propio proceso formativo, un docente, en definitiva, preocupado por la formación propia y de sus alumnos que actúa mediado por la reflexión, la investigación y la innovación para la mejora constante. Este es mi ideal de profesor. Un ideal que sustenta y guía la propuesta aquí planteada.

## **2.e. Un proceso construido en y desde la propia práctica**

Hasta ahora he pretendido dar a conocer mi posicionamiento personal y profesional a la luz del cual surge esta investigación con una clara línea de actuación basada en el asesoramiento, pero que no pretende quedar encorsetada en una propuesta de formación inicial que, en su momento, fue aprobada por el ICE y asumida por los asesores, participantes y por mí misma, puesto que durante su ejecución ha sido ampliada y modificada fruto de la experiencia vivida y de las contribuciones propuestas por cada uno de los agentes intervinientes.

Así mismo, aunque al inicio de este proyecto planteé un determinado proceso de formación, si realmente era fiel a la motivación que me llevaba a plantear esta investigación y coherente con mi propia concepción de la formación, del docente y del asesoramiento, no podía sino dibujar un primer esbozo de lo que podría ser el proceso formativo que finalmente fue llevado a cabo, puesto que no quedó definido hasta el mismo momento en que se produjo y finalizó, ya que fueron todas las personas implicadas en la formación (los profesores participantes, los asesores, todas las personas que de una forma u otra participaron y yo misma) quienes construimos y decidimos finalmente el camino a seguir, concretando los objetivos que pretendíamos alcanzar en cada momento.

Una vez finalizado, me es grato darme cuenta que la esencia no se ha perdido. En la fase II de esta investigación, denominada ‘Diseño y planificación’, escribí como parte del diario de Campo:

*La esencia de la hoja de ruta que guía el proceso de asesoramiento se fundamenta en una formación que de sentido a tres grandes elementos:*

- *La integración, dentro de la propuesta de formación, de las necesidades y experiencias reales del profesorado, por un lado, y de la institución en la que ejerce su docencia por el otro. Para ello se prevé organizar Talleres de formación que consideren las necesidades y analicen las temáticas identificadas por el profesorado y por la institución.*
- *El planteamiento de proyectos de mejora e innovación que partan de un análisis de la situación formativa y tengan como objetivo la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje. Para ello se prevé que cada profesor participante, con el apoyo de los asesores y del grupo, elaboren dos Proyectos de Actuación en el Aula (PAA) y un Proyecto de Innovación Docente (PID) de acuerdo a unos elementos y criterios que serán consensuados en el grupo. El Plan de Actuación en el Aula (PAA) que cada participante deberá realizar pretende ser la sistematización de lo aprendido para ser incorporado como cambio en la propia docencia. De esta forma, una vez realizados los talleres de formación, el profesorado deberá identificar, en base a las características de su asignatura, de su alumnado y de su docencia, qué cambios introducirá, llevarlos a cabo y evaluar su incidencia, siguiendo unas directrices previamente consensuadas y establecidas por el grupo de formación.*
- *La vinculación entre teoría y práctica, la aplicación en el aula de los aprendizajes realizados y la reflexión y análisis sobre su influencia en el aprendizaje, en la docencia y en la formación. Para ello, el programa de formación se servirá de los asesoramientos grupales e individuales donde los participantes puedan encontrar elementos de reflexión y consideraciones a tener en cuenta durante el desarrollo de actuaciones en el aula. La carpeta docente será el lugar donde todas las reflexiones tendrán cabida y ayudarán a dar sentido a la actuación docente.*

*A partir de aquí será la dinámica creada por los participantes, por los asesores y por la institución la que decidirá finalmente el camino a seguir: esta hoja de ruta inicial será alimentada y enriquecida por el cruce e intercambio de experiencias, voces, expectativas, motivaciones e intereses de las personas que participan de este proyecto.*

Apuntes que han formado parte inherente del Programa de Formación e Innovación en Docencia Univeristaria llevado a cabo en esta investigación.

## **2.f. Dos aproximaciones a una misma realidad**

Es importante señalar, dentro de este apartado introductorio, el doble papel que he asumido a lo largo de este proceso de investigación: como responsable de formación y como investigadora.

Como **responsable de la formación inicial en el ICE de la UPC**, he desempeñado un papel importante en el diseño, desarrollo y evaluación del programa de formación.

En cuanto al diseño: mi papel como miembro del ICE ha consistido en el diseño inicial del programa de formación a través de asesoramiento que posteriormente fue presentado, defendido y finalmente integrado como oferta del ICE, modificando aspectos de forma en función de las aportaciones de la propia institución y de los asesores.

En cuanto al desarrollo: fue mi responsabilidad el contacto y el establecimiento de la relación profesional con los asesores y formadores, el contacto con el profesorado de la UPC interesado en participar en el programa de formación, la coordinación entre el ICE y los asesores. Además, he gestionado los talleres y demás actividades formativas, y he dado apoyo a los asesores en el desempeño de su función dentro del programa de formación,

proporcionándoles los recursos requeridos para ello. Las reuniones de coordinación han sido organizadas y dirigidas por mí, para asegurar que el programa de formación se iba desarrollando de acuerdo al plan inicialmente previsto, pero integrando al mismo tiempo los cambios y modificaciones propuestos por los asesores, por el ICE o por los participantes, atendiendo siempre a la consecución de los objetivos formativos.

En cuanto a la evaluación: ha sido parte de mi responsabilidad diseñar y administrar los instrumentos que permiten la recogida de datos válida y contrastada sobre el funcionamiento del programa así como de los resultados obtenidos, generando informes orientados a la difusión de la información y la toma de decisiones.

Por otro lado, y siendo un punto importante de la relación con los asesores, con el ICE y con los profesores participantes en el programa de formación, he asumido el **rol de investigadora**. Esta ha sido la otra cara de la moneda: seguir el proceso desde la óptica analítica, reflexiva e interpretativa propia de todo proceso de investigación. Este acuerdo ha sido explicitado mediante la firma de un contrato de formación donde, como investigadora, me comprometía a una serie de aspectos como la confidencialidad y protección de los datos obtenidos, al mismo tiempo que se ponía de manifiesto las funciones propias de mi rol y el compromiso que alcanzaba con los participantes y asesores: asistiría como observadora no participante a todos los encuentros grupales con los asesores, tendría conocimiento del tipo, motivo y características de la relación entre asesor y asesorados, mantendríamos encuentros para realizar entrevistas personales y grupos de discusión... todo ello fue acordado con anterioridad a la primera sesión del programa, poniéndose de manifiesto verbalmente y por escrito a todas y cada una de las personas que han formado parte de esta investigación.

En todo momento mi intención ha sido la de construir a partir de las aportaciones de todos los participantes, escuchando sus voces y asumiendo la crítica constructiva durante el proceso. Todas las personas implicadas han sido conscientes de que este programa de formación era totalmente novedoso y se iría construyendo a partir de la propia práctica, de la propia experiencia, es por ello que las limitaciones que hemos identificado durante el transcurso nos han servido para afianzar otro paso adelante y saber que, aunque no todo podía salir como deseábamos, estábamos marcando entre todos el camino para obtener el máximo beneficio de todo el proceso.

### 3. APARTADOS QUE COMPONEN ESTE TRABAJO

El contenido que forma parte de este trabajo queda organizado en un apartado inicial y ocho capítulos:

El **apartado inicial** recoge una introducción y justificación sobre el estudio desarrollado así como los planteamientos y posicionamientos que como investigadora adopto para iniciar y llevar a cabo un proceso de investigación como el aquí recogido. Así mismo, integra los principales rasgos que caracterizan el estudio y algunas consideraciones que pienso son de especial importancia para comprender el trabajo realizado en todas sus dimensiones y complejidad.

El **primer y segundo capítulo** han sido dedicados a conversar con diversos autores versados en el objeto de interés, vehiculando sus argumentaciones a través de mis propios marcos conceptuales y organizando así un discurso que orientase y diese sentido y significado a las acciones que posteriormente he desarrollado en el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria. Diálogo que no sólo ha tenido lugar a lo largo de estos dos capítulos, sino que me ha acompañado durante todo el proceso, emergiendo con fuerza en el planteamiento de los resultados y conclusiones de esta investigación, abriendo así nuevas perspectivas y formas de ver y entender la formación docente y el asesoramiento de proceso.

De esta forma, el primer capítulo concretamente alude a la formación docente del profesorado universitario desde racionalidades, modelos, planteamientos y posicionamientos distintos, mientras el segundo capítulo recoge de manera exhaustiva las aproximaciones existentes, y consideradas más pertinentes dadas las características de este estudio, en relación al asesoramiento como modelo de formación del profesorado, dedicando especial atención al aprendizaje reflexivo y los procesos que deben llevarse a cabo para garantizar que efectivamente éste pueda llegar a producirse.

Estos dos primeros capítulos integran la primera parte del estudio, denominada “Marco teórico”.

El **tercer capítulo**, que a su vez conforma la segunda parte del estudio, esto es el “Marco contextual”, consiste en una aproximación al contexto en el que la propuesta formativa ha tenido lugar, analizando de forma exhaustiva las características institucionales así como las acciones formativas que en ella se producen, tomando en especial consideración todo lo relacionado con la formación inicial del profesorado universitario no sólo dentro de la propia institución, sino también en otras universidades próximas en cuanto a territorialidad y objetivos estratégicos relativos a su actividad formativa.

El **cuarto capítulo**, también situado en el “Marco contextual”, profundiza en la experiencia llevada a cabo, tanto en su fase de diseño como de desarrollo, analizando en detalle la racionalidad y modelo en el que se inscribe, las características que ha adoptado y las acciones concretas que lo han hecho posible. Así mismo, es destacable la aportación en relación a cómo podría ser mejorado en caso de futuras experiencias, mediante un rediseño del propio programa desarrollado.

El **quinto capítulo** recoge en detalle el diseño y desarrollo del proceso de investigación, situando el estudio en la metodología interpretativa desde una perspectiva fenomenológica

basada en el estudio instrumental de casos. Es en este momento donde presto especial atención a las fases que han formado parte del proceso de investigación, a los instrumentos que han sido administrados a lo largo del estudio, a las personas que han formado parte del mismo, bajo figuras y funciones claramente diferenciados, así como a las posibilidades de realización y acceso al escenario. Los criterios de rigor científico concluyen este gran apartado.

El **sexto capítulo**, que junto con el anterior configuran la tercera parte del trabajo denominado “Marco metodológico”, considera el análisis del modelo de formación construido en base a un proceso deductivo, puesto en práctica mediante la inducción para comprobar su validez. Así mismo, el capítulo recoge el proceso llevado a cabo durante la construcción de los núcleos conceptuales que han orientado tanto la elaboración de los instrumentos como el análisis de datos cualitativos, aportando al mismo tiempo una descripción del proceso seguido en el momento de triangulación de la información.

Para finalizar, dentro de la cuarta parte del trabajo “Resultados de la investigación”, se sitúan los capítulos restantes:

El **séptimo capítulo** recoge el informe interpretativo del estudio de campo llevado a cabo de manera exhaustiva y pormenorizada según los núcleos conceptuales definidos en la investigación. En relación directa con este apartado y todos los anteriores se encuentra el **octavo capítulo**, donde se aportan las principales conclusiones del estudio integrando tanto el debate con los diferentes autores consultados como la experiencia vivida mediante el programa formativo llevado a cabo. Así mismo, cabe mencionar tanto las limitaciones del estudio, desde el punto de vista de la investigación y desde el punto de vista del programa de formación, como las propuestas de futuro.

**PRIMERA PARTE**  
**MARCO TEÓRICO**





## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO .....</b>	<b>5</b>
1.1. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS IMPLICACIONES PARA LA FUNCIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO .....	5
1.1.1. Un nuevo escenario llamado Espacio Europeo de Educación Superior .....	5
1.1.2. El perfil del profesorado universitario bajo los planteamientos del EEES .....	7
1.2. EL DESARROLLO PROFESIONAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO .....	10
1.2.1. Etapas en el proceso de desarrollo del profesorado universitario .....	11
1.2.2. La formación docente del profesorado universitario desde el planteamiento del desarrollo profesional .....	13
1.3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO .....	20
1.3.1. Características del profesorado novel .....	20
1.3.2. Formación investigadora y formación pedagógica del profesorado universitario .....	22
1.3.3. La superación de los modelos de enseñanza tradicionales .....	23
1.3.4. Racionalidades y modelos en la formación inicial docente .....	25
1.3.5. Programas de formación inicial del profesorado universitario novel. Experiencias en Cataluña .....	30
1.3.6. El asesoramiento mediante procesos de aprendizaje reflexivo en la formación inicial docente del profesorado universitario .....	37
<b>A MODO DE SÍNTESIS .....</b>	<b>42</b>



## **CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

### **1.1. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS IMPLICACIONES PARA LA FUNCIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

Pretender situar la formación docente del profesorado universitario en el contexto español y europeo implica, necesariamente, atender a los acontecimientos acaecidos durante los últimos 20 años, donde se han producido una serie de acuerdos entre los países miembros que condicionan y determinan tanto la idea como el camino que emprende la universidad del siglo XXI a corto y medio plazo.

#### **1.1.1. Un nuevo escenario llamado Espacio Europeo de Educación Superior**

El proceso de convergencia europea, que promueve una armonización en la estructura del Sistema Europeo de Educación Superior (Wächeter, 2004), se inicia el 25 de mayo de 1998 con la reunión de los Ministros de Educación de Reino Unido, Italia, Francia y Alemania en La Soborna, mediante la llamada Declaración conjunta (Sorbonne Joint Declaration, 1998).

El siguiente gran paso hacia la creación de un espacio educativo común para todo ciudadano europeo, tuvo lugar el 19 de junio de 1999 mediante la conocida Declaración de Bolonia (Bologna Declaration, 1999) que no sólo fue suscrita por un amplio abanico de países vinculados a la Unión Europea (en adelante UE), entre los que se encontraba España, sino también por territorios del este y centro de Europa. Este gran acuerdo suscribía la creación de un 'Espacio Europeo de Educación Superior' (en adelante EEES) en un plazo concreto: 2010.

El trabajo de Angulo (2010) nos clarifica los acuerdos que posteriormente tuvieron lugar y que permitieron concretar y recoger de forma más exhaustiva y pormenorizada las implicaciones del nuevo sistema basado en el EEES. Así, con posterioridad a la Declaración de Bolonia, más de 30 países convinieron en:

1. El Comunicado de Praga de 2001, donde además de ratificar la Declaración de Bolonia, se acordó facilitar la implicación de agentes e instituciones de educación superior así como la promoción del llamado *Live Long Learning* (Prague Declaration, 2001).
2. El Comunicado de Berlín de 2003, que tuvo entre otros objetivos definir el control de la calidad institucional, la implementación y reconocimiento de dos ciclos formativos, y la elaboración de un marco general de cualificaciones, entre otros (Communique Berlín, 2003).

3. El Comunicado de Bergen de 2005, donde se abordó temáticas como la movilidad, los estándares de calidad y su control, así como la implementación del marco general de cualificaciones a nivel nacional (Communiqué Bergen, 2005).

Dicho proceso de convergencia europea, concretado en los acuerdos acabados de señalar, originó en las universidades españolas y europeas profundos procesos de cambio y transformación que les permitiesen adecuarse a los parámetros establecidos en el marco de la UE en el plazo establecido. Cambios que fueron asumidos por algunos agentes como grandes oportunidades para la mejora de la calidad de la formación universitaria, principalmente en cuanto a la movilidad y ampliación del mercado laboral (Michavila, 2005) así como en relación a:

*Los mecanismos de garantía de la calidad asentados sobre procesos de acreditación y gestión para la excelencia que, no obstante, en buena medida residen en el factor humano, en la capacidad del profesorado de orientar su misión hacia las verdaderas necesidades sociales, y de sus alumnos en particular (Benito y Cruz Tomé, 2007, p. 15).*

No obstante, en otros casos dicho proceso de transformación fue visto como un giro hacia la capitalización y mercantilización de la propia institución. Visión, esta última, que dio lugar a importantes movilizaciones tanto de estudiantes como de profesorado, en contra del nuevo rumbo que adoptaba la Universidad Europea.

En el contexto legislativo español, el EEES quedó recogido inicialmente en la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre (posteriormente modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril) y en el Documento Marco publicado en 2003 por el Ministerio de Educación y Ciencia. Estos dos documentos dieron lugar a una serie de normas legales que concretaban, entre otros aspectos, el sistema de créditos y de calificaciones, la homologación, la estructura de las enseñanzas de Grado y Postgrado y el Suplemento Europeo al Título.

Especial mención merece el Documento Marco puesto que, siguiendo a Valcárcel (2003), a pesar de no mencionarlo implícitamente, señala algunas consideraciones que necesariamente han de tenerse en cuenta al diseñar, desarrollar y evaluar la formación del profesorado universitario, entre ellas cita las siguientes:

- La formación del profesorado debe estar enmarcada en una nueva concepción, centrada ahora en el aprendizaje del estudiantado.
- Debe ser valorada y reconocida bajo criterios de calidad e innovación educativa, fomentando al mismo tiempo su capacidad de motivación entre los docentes.
- Debe facilitar la adaptación del profesorado a los nuevos requerimientos del sistema de enseñanza vigente.
- Debe atender a la acción docente dentro y fuera del aula.

No obstante, aún habiéndose implementado el EEES en la universidad española, haciéndose plenamente efectivo durante el curso 2010 – 2011, aún existen aspectos sobre los que es necesario actuar por las limitaciones que presenta para la calidad de la formación universitaria (Michavila, 2001), siendo la formación del profesorado un gran espacio en el que llevar a cabo significativos y contundentes cambios derivados de las nuevas exigencias que a éste colectivo se le plantean.

### 1.1.2. El perfil del profesorado universitario bajo los planteamientos del EEES

De la mano del EEES, se implementó definitivamente en la universidad española el término 'competencias', hasta el momento íntimamente vinculado al ámbito laboral (Delors, 1996), como elemento de especial interés para la formación de los futuros profesionales, y al tiempo para la formación del propio profesorado. A partir de este momento, han sido muchas las instituciones (Proyecto Tunning, 2003; OCDE, 2004) y autores (Le Boterf, 2001; Perrenoud, 2001; Aubert y Gilbert, 2003; Evequoz, 2003; Pavié, 2011) quienes han pretendido una aproximación y caracterización a este término del que, aún hoy, no existe un amplio consenso, a pesar de que concurren una serie de ideas que nos permiten aproximarnos a su conceptualización. Así, las competencias:

- Constituyen una combinación de atributos, entre los que se encuentran los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes (Bunk, 1994), esto es el saber, el saber hacer y el saber ser, que son movilizados a conciencia y de manera rápida, pertinente y creativa (Le Boterf, 2001; Perrenoud, 2001; Aubert y Gilbert, 2003)
- Son observables durante su desempeño, por tanto vinculadas directamente con la acción, y permiten responder de forma exitosa a las demandas ante las que se exhiben (OCDE, 2002).
- Los ambientes sociales y profesionales son elementos que promueven su desarrollo de forma efectiva (Martínez y Sauleda, 2007), lo que conduce a considerar su educabilidad.
- Están totalmente integradas en el contexto, así como determinadas por las características personales de los sujetos que las desempeñan (Martínez y Sauleda, 2007).

Al mismo tiempo parece existir una visión ampliamente compartida, y es la de que formar en competencias a los futuros profesionales requiere de los docentes, a su vez, una serie de competencias que les permitan dar respuesta a los requerimientos a los que se enfrenta su profesión.

Así, uno de los grandes retos en la formación del profesorado, si cabe el mayor, se concreta en adaptarse a la cultura y el perfil docente que dibuja el nuevo escenario de formación universitaria (Martínez, 2006), caracterizado principalmente por la orientación al aprendizaje del estudiantado y la adquisición de una serie de competencias profesionales que permitan su adaptación constante a los continuos cambios en el mercado laboral.

De esta forma, y centrándonos en su rol como docente, el profesor universitario se ve inmerso en un profundo cambio en relación a la manera de entender y llevar a cabo los procesos de enseñanza – aprendizaje, no sólo por sus implicaciones en relación a la organización y estructuración de titulaciones, sino también en cuanto a aspectos directamente vinculados a su quehacer profesional, como la formulación y desarrollo de competencias profesionales entre los estudiantes, la adopción de nuevas metodologías orientadas a la implicación y participación activa de los estudiantes, convirtiéndolos en los principales actores del proceso formativo, la integración de las TIC y su potencial para explorar nuevas formas de aprendizaje, el seguimiento, tutorización y feedback, lo que al tiempo nos conduce tanto a la reformulación de objetivos de aprendizaje como a nuevos sistemas, estrategias y formas de plantear y entender su evaluación.

Pero, concretamente, ¿cuáles son las competencias docentes que debe asumir como propias el profesorado universitario?.

Han sido considerables los trabajos de instituciones y autores que ha pretendido una aproximación a las competencias docentes del profesorado universitario en el marco del EEES, que sirviesen a su vez como orientación para su preparación. Del trabajo de Delgado (2013) se desprende la Tabla 1 que acoge una clasificación que pretende integrar las aportaciones de algunas de las obras más reconocidas sobre el tema, como son las de Moses (1985), Perrenoud (2004), Cano (2007), Zabalza (2009) y García y Maquilón (2010).

**Tabla 1. Competencias del profesorado universitario. Extraído de Delgado (2013).**

<b>COMPETENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO</b>	
Organización y planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de organización y planificación del propio trabajo.</li> <li>- Participar activamente en la gestión.</li> <li>- Implicarse institucionalmente en la toma de decisiones.</li> </ul>
Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alto nivel de competencia en su material.</li> <li>- Conocer y saber aplicar los contenidos curriculares de la materia.</li> </ul>
Procesos de enseñanza – aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje.</li> <li>- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.</li> <li>- Gestionar la progresión de los aprendizajes.</li> <li>- Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.</li> <li>- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.</li> <li>- Seleccionar y presentar contenidos disciplinares.</li> <li>- Conocer y saber aplicar metodologías docentes innovadoras.</li> <li>- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.</li> <li>- Evaluar los aprendizajes y los procesos para adquirirlos.</li> <li>- Innovar sobre su propia práctica docente.</li> <li>- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.</li> </ul>
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionarse constructivamente con los alumnos.</li> <li>- Ejercer la acción tutorial con los estudiantes y, en su caso, con compañeros.</li> <li>- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y trabajo.</li> <li>- Implicación y compromiso en el aprendizaje de los estudiantes: buscar cómo facilitarlos, estimular su interés, ofrecerles posibilidades de actuaciones de éxito, motivarlos para trabajar duro, etc.</li> <li>- Interés y preocupación por los estudiantes a nivel individual: accesibilidad actitud positiva, manejo de refuerzos positivos, etc.</li> <li>- Tutorizar a los alumnos y, en su caso, a otros docentes.</li> </ul>
Habilidades y destrezas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades comunicativas (una buena organización de los temas, claridad en la exposición oral o escrita de los mismos, materiales bien contruidos, etc.).</li> <li>- Trabajar en equipo con personas del mismo y de distinto ámbito profesional.</li> <li>- Manejar didácticamente las NNTT / TIC.</li> <li>- Habilidades interpersonales para la resolución de conflictos.</li> </ul>
Formación docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar la propia formación continua.</li> </ul>
Otras competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el contexto universitario y saber desenvolverse en él.</li> <li>- Compromiso con la dimensión ética de la profesión docente.</li> <li>- Diseñar y evaluar proyectos de investigación e innovación docente.</li> <li>- Organizar y gestionar eventos científicos.</li> <li>- Expresarse por escrito y oralmente en inglés.</li> <li>- Proyectar actitudes positivas y valores democráticos.</li> <li>- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.</li> <li>- Autoconcepto positivo y ajustado.</li> <li>- Autoevaluación constante como vía para la mejora.</li> </ul>

Tomando como punto de partida la clasificación de competencias generales y competencias específicas definidas por The Tuning Educational Structures in Europe (2003), cabe tener presente las competencias docentes que agencias del aseguramiento de la calidad universitaria como AQU y ANECA consideran. Estas son, según Cano (2005) las que aparecen en la Tabla 2:

**Tabla 2. Las competencias docentes. Extraído de Cano (2005, p. 24).**

AQU	ANECA
<p>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ámbito de conocimientos.</li> <li>- Ámbito profesional.</li> <li>- Ámbito académico.</li> </ul> <p>COMPETENCIAS TRANSVERSALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ámbito intelectual / cognitivo (razonamiento, sentido crítico).</li> <li>- Ámbito interpersonal (trabajo en grupo, equipo, liderazgo).</li> <li>- Ámbito de manejo y comunicación de la información.</li> <li>- Ámbito de gestión (competencias personales)</li> <li>- Ámbito de los valores éticos / profesionales.</li> </ul>	<p>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos disciplinares (saber).</li> <li>- Competencias profesionales (saber hacer).</li> <li>- Competencias académicas.</li> </ul> <p>COMPETENCIAS TRANSVERSALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentales: capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, comunicación oral y escrita en la lengua nativa, conocimiento de una lengua extranjera, conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, capacidad de gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones.</li> <li>- Personales: trabajo en equipo, trabajo en un equipo interdisciplinar, trabajo en un contexto internacional, habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad, razonamiento crítico, compromiso ético.</li> <li>- Sistémicas: aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, sensibilidad hacia temas medioambientales.</li> </ul>

Las competencias esgrimidas hasta el momento dibujan un perfil profesional del profesorado universitario en el siglo XXI caracterizado por su polivalencia y flexibilidad (Valcárcel, 2003) para hacer frente al escenario formativo promovido desde el EEES. Pero cabe tener en cuenta las consideraciones defendidas por Perrenoud (2004) en relación a la imposibilidad de adquirir competencias de forma definitiva, dado que “cada vez más, los profesionales se enfrentan a situaciones muy complejas y cambiantes que requieren flexibilidad, revisión y actualización continuadas” (De Diego, 2007, p. 73), lo que nos sitúa ante el reto del aprendizaje a lo largo de la vida así como ante un tipo de formación docente que, diseñada en el seno de las universidades, debe integrar las premisas requeridas a los docentes universitarios de forma coherente al propio quehacer profesional, al contexto institucional en el que se inscribe y a los requerimientos sociales y profesionales, considerablemente dinámicos y cambiantes.

Y es precisamente en esta continua necesidad de actualización, formación y evolución del profesorado universitario donde encontramos dos conceptos que permiten dar sentido y coherencia al aprendizaje y desarrollo profesional en el contexto del EEES: la profesionalidad y la profesionalización.

Según Imbernón (2007a, p.14), ‘profesionalismo’ o ‘profesionalidad’ tiene que ver con las características o capacidades propias de la profesión, lo que equivaldría a las competencias anteriormente recogidas, mientras que el término ‘profesionalización’ hace referencia al “proceso socializador de adquisición de dichas competencias”, con lo que coincide De Diego



(2007) quien a su vez dibuja una serie de indicadores vinculados a la profesionalidad que, según considera, otorgan calidad a la acción de un profesional. A saber:

- *Tener una sólida preparación de base que capacite para el ejercicio de la profesión.*
- *Mostrar disposición hacia la formación y el perfeccionamiento continuos.*
- *Mantener un comportamiento acorde con el código deontológico de la profesión.*
- *Ejercer la autonomía para tomar decisiones mediante criterios profesionales.*
- *Ejercer autocontrol individual y colectivo sobre las actuaciones profesionales.* (De Diego, 2007, p. 73)

Bajo este mismo enfoque, Mauri (1996) caracteriza la profesionalización, esto es el propio proceso socializador, como aquel donde los docentes:

- *Adquieren las características y capacidades específicas que les permiten ser competentes en su trabajo.*
- *Se mantienen en la dinámica del mercado laboral y se vinculan a un grupo profesional determinado.*
- *Se vinculan responsablemente a un contexto social específico, en base a unos valores determinados.*
- *Establecen las limitaciones propias de todo comportamiento experto, ya que ningún ámbito profesional posee todas las soluciones* (Mauri, 1996, p. 480)

Así, siguiendo los planteamientos de Imbernón (2007a, p.14), podemos establecer una estrecha relación entre profesionalización y desarrollo profesional: entendiendo la profesionalización como un “proceso de socialización constante, tanto en la preparación inicial para una ocupación definida como en un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento personal y laboral (...). Desde este punto de vista, profesionalización y desarrollo profesional son sinónimos”.

A continuación, abordamos el concepto de desarrollo profesional y el tipo de formación al que éste apunta.

## **1.2. EL DESARROLLO PROFESIONAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

En los últimos tiempos ha existido una amplia literatura y un profundo debate en relación a los conceptos de formación y desarrollo profesional del profesorado universitario (Feixas, 2002). Entendiendo el desarrollo profesional desde una perspectiva global que no solo integra la formación continua del profesorado, sino que va más allá, siendo entendido en la actualidad como un proceso de aprendizaje que tiene lugar en un contexto concreto y requiriendo de mecanismos organizativos de diseño, desarrollo y evaluación, con una clara orientación al cambio, superando así la tradicional separación entre idea de formación inicial y perfeccionamiento del profesorado (Bubb y Earley, 2009). Imbernón (2007a, p. 45) asume dicha unión considerando que el concepto de desarrollo profesional “incluye el de la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docentes”. Por tanto, desarrollo profesional es entendido como un “proceso de crecimiento, formación y mejora en el ejercicio profesional” (Villa, 2005, p. 173), y bajo este planteamiento, la formación pedagógica del profesorado

universitario no tiene otra finalidad que la “profesionalización del docente y sus tareas como enseñante – educador” (Cruz Tomé, 2003, p. 37).

Retomando la interesante idea aportada por Marcelo y Vaillant (2009) donde existe una clara consideración del contexto en el desarrollo profesional, Imbernón (2007a) alerta sobre una serie de factores que pueden posibilitar, desmotivar o impedir la evolución profesional del profesorado. Así, si bien la formación puede llegar a constituir un importante elemento facilitador, serán también determinantes otros factores como el salario, las estructuras de poder y los niveles de decisión, entre otros, puesto que para cambiar la institución universitaria “se tiene que cambiar al profesorado, y a eso la formación ayuda, pero también se deben cambiar los modelos organizativos y de gestión. Es decir, hay que modificar el contexto en el que se realiza el trabajo” (Imbernón, 2007a, p. 88).

Así pues, podemos afirmar que la formación es un factor importante en el concepto de desarrollo profesional, pero éste último concepto trasciende la visión puramente formativa (Medina, 2006), puesto que en él intervienen otros elementos directamente vinculados con el contexto laboral, organizativo y de gestión, como lo son el “salario, estructuras, niveles de decisión, niveles de participación, carrera, clima de trabajo, legislación aboral...” (Imbernón, 2002a, p. 18). Así, la formación desde el punto de vista del desarrollo profesional, se convierte en un “elemento revulsivo y de lucha de las mejoras sociales y laborales”, al mismo tiempo que en “promotora del establecimiento de nuevos modelos relacionales en la práctica de la formación y las relaciones laborales” (Imbernón, 2002a, p. 89):

*La formación debe ser un revulsivo crítico para aprender a cuestionar lo que se ve, lo que se cree y lo que se hace, para ayudar a recuperar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y la complejidad del acto educativo (Benedito, 2007, p. 27).*

De esta forma, permitir el desarrollo profesional del profesorado universitario significa abordar cambios en los contextos laboral, organizativo y de gestión, atendiendo a la vez a la idea de ‘desarrollo profesional colectivo’ o ‘institucional’, donde el equipo docente es la piedra angular en base a la cual promover dicho desarrollo profesional del profesorado (Imbernón, 2012).

### **1.2.1. Etapas en el proceso de desarrollo del profesorado universitario**

Entender, pues, la formación del profesorado desde el enfoque que nos proporciona la idea de desarrollo profesional, según Imbernón (2007a, p. 48) implica analizar las etapas por las que profesionalmente pasa todo docente desde un punto de vista evolutivo y dinámico. Dichas etapas se concretan en las siguientes:

- Etapa de ‘Formación básica y socialización profesional’ que, desarrollada en instituciones específicas, proporcionan las competencias necesarias para el desempeño de la profesión.
- Etapa de ‘Inducción profesional y socialización en la práctica’, producida durante los primeros años de ejercicio profesional en los que el docente se caracteriza bajo el perfil de profesorado novel o principiante.
- Etapa de ‘Perfeccionamiento’ donde predominan actividades de formación permanente.

De Diego (2007, p. 88) también identifica una serie de etapas vinculadas al proceso de socialización profesional, el cual tiene como prioridad “adquirir, mantener y mejorar las competencias a lo largo del ejercicio de la profesión”. Así, dichas etapas permitirán, a su vez, poner en marcha determinados contenidos y estrategias formativas que ayuden al profesorado durante todo el proceso. De Diego (2007, p. 88) distingue entre:

- La ‘formación inicial’, que permite a los docentes ser suficientemente competentes como para dar respuesta a las tareas exigidas para su profesión.
- La ‘formación de profesionales noveles’, que acompaña sus primeros pasos en el ejercicio de dichas tareas y procura una socialización adecuada.
- La ‘formación permanente’, que, además de actualizar y mantener los conocimientos y las competencias, debería servir para buscar la mejora continua en colaboración con los colegas y otros profesionales afines.

En ambos casos, la primera de las etapas se atribuye a la formación recibida en la propia universidad como estudiante, donde existe una sistemática y organizada actividad que permite la adquisición de conocimientos y competencias que posteriormente deberá poner en marcha en la propia práctica profesional, constituye pues lo que Zabalza (2007) denomina ‘Carrera académica’. Las dos últimas etapas, que según Zabalza (2007) formarían parte de la ‘Carrera profesional’, donde entre otros aspectos tiene lugar la construcción de la autoestima y la consolidación de la identidad profesional (Zabalza 2007, Marcelo y Vaillant, 2009), son las que, una vez obtenida la titulación necesaria para ejercer como profesorado universitario, requieren de una preparación específica que permita el correcto desempeño de su labor profesional, actualizando, mejorando o proporcionando nuevos conocimientos y competencias que ayuden a la consecución de sus objetivos docentes. Según Imbernón (2007a, p. 57), y desde un punto de vista integrador, estas dos últimas etapas pueden ser consideradas como formación permanente, caracterizándose y diferenciándose de la primera en base a tres premisas:

1. *La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.*
2. *El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.*
3. *El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación.*

Medina (2006) recoge en su trabajo cinco estadios relacionados con la experiencia docente, donde el profesor novel se reconoce en los dos primeros. Dichos estadios permiten obtener una visión más detallada sobre las etapas por las que puede llegar a pasar el docente universitario hasta convertirse en ‘experto’. Estas son:

1. Estadio de ‘principiante’, correspondiente al primer año de docencia y caracterizado por la racionalidad de las normas que, pudiendo incluso ser descontextualizadas, pretende poner en práctica de forma rigurosa.
2. Estadio del ‘principiante avanzado’, el cual se produce durante el segundo y tercer año de ejercicio profesional y se caracteriza por la contextualización de la acción del profesor, lo que propicia el conocimiento estratégico.

3. Estadio de la 'docencia competente'. El cual se manifiesta a partir de los tres o cuatro primeros años de experiencia, y puede identificarse en base a varios aspectos, como son: el hecho de que los objetivos y los medios disponibles determinan en parte su acción docente, establece prioridades y planes de actuación y elabora modelos personales y situados de comprensión.
4. Estadio del 'docente competente avanzado', donde se desarrolla el sentido intuitivo y el reconocimiento holístico de las situaciones, permitiéndole una cierta predicción con un alto grado de precisión. Este estadio no está directamente vinculado con la experiencia, de manera que no siempre el profesional accede a él, como tampoco al siguiente:
5. Estadio del 'experto', donde el docente no precisa de modelos formales y descontextualizados para comprender la situación que emerge y darle una respuesta oportuna.

Realizando una revisión de la formación que las universidades nacionales proporcionan a su profesorado, encontramos una distinción ampliamente coincidente, donde la 'Formación Inicial' hace referencia a aquellas actividades dirigidas a profesorado novel y la 'Formación continua' o 'Formación permanente', según la institución universitaria de la que hablemos, se orienta a las necesidades y características del profesorado con experiencia docente. Ambos tipos de formación, como ya hemos apuntado anteriormente, pueden ser consideradas como formación permanente desde un punto de vista integrador (Imbernón, 2007a; De Juanas y Diestro, 2011) y bajo los planteamientos del desarrollo profesional.

### 1.2.2. La formación docente del profesorado universitario desde el planteamiento del desarrollo profesional

Como hemos ido recogiendo a lo largo del capítulo, la formación del profesorado universitario debe estar determinada por las tareas que se le atribuyen a su función y las competencias docentes que debe poner en práctica para la consecución de los objetivos educativos, en el marco del EEES, así como por las características contextuales y del estudiantado al que dirige su acción, considerablemente diferentes a las de antaño. Pero es ineludible considerar que la concepción del conocimiento formativo determina en buena medida la forma como finalmente se plantea, en el marco de la institución universitaria, la formación del profesorado (Imbernón, 2007b), tal y como recoge la Tabla 3:

**Tabla 3. El conocimiento formativo y la formación del profesorado. Extraído de Imbernón (2007b, p.3).**

<b>FORMAS DE VER EL CONOCIMIENTO FORMATIVO</b>	<b>FORMAS DE VER LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b>
Una información a transmitir	Un producto a asimilar de forma individual
El desarrollo de habilidades y destrezas profesionales	Un proceso de asimilar estrategias para cambiar los esquemas personales del profesorado
El compartir significados en el contexto	Creación de espacios y recursos para construir aprendizaje
Es una construcción colectiva con todos los agentes sociales	Elaboración de proyectos de trabajo comunitarios

Bajo el planteamiento procedente de la idea de desarrollo profesional, que conlleva el fomento de una nueva cultura profesional (Imbernón, 2007a), la formación debe ser entendida:

*Como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella (...). Se establece un proceso dinámico que supera los componentes técnicos y operativos impuestos desde arriba sin tener en cuenta el colectivo y las situaciones problemáticas de la práctica del profesorado, pretendiendo dar coherencia a las etapas formativas por las que pasa el profesorado, dándoles un continuum progresivo; además permite considerar la práctica de la enseñanza como una profesión dinámica, en desarrollo (Imbernón, 2007a, p. 11).*

Acercándonos, pues, al concepto de desarrollo profesional, la formación debe tener en cuenta premisas como las que siguen:

- Entender al profesorado inmerso en una cultura profesional que fomenta su faceta de agente activo, social y profesional crítico en colaboración a la vez que en confrontación con otros (Imbernón, 2007a), o dicho de otra forma “reconocer que los profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza – aprendizaje, y que pueden intervenir, además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral más allá de las prácticas de aula” (Imbernón, 2012, p. 85). Lo que necesariamente conduce a tener en cuenta uno de los principios formativos a los que apunta Benedito (2007, p. 38): la autonomía intelectual y profesional del profesorado universitario.
- Dar la posibilidad de rehacer su propio saber teórico, conceptual, técnico – práctico y práctico. De esta forma:

*La formación permanente debe integrar la reflexión en la práctica y sobre la práctica como un elemento clave de la preparación profesional ya que todo ejercicio profesional se desarrolla en un contexto real, se vincula a ámbitos institucionales característicos del mismo y se organiza en función de actividades y situaciones prácticas (Mauri, 1996, p. 481).*

En esta dirección apunta Benedito (2007) quien alerta sobre la dificultad de enseñar determinadas cuestiones pedagógicas, constituyéndose la reflexión sobre la práctica docente en una fuente incuestionable de aprendizaje, para lo cual es necesaria la creación de espacios que faciliten dicha reflexión, así como la participación del profesorado en un proceso formativo orientado claramente a la mejora de la docencia universitaria.

- Integrar la colaboración entre iguales mediante el diálogo reflexivo y profesional con otros compañeros, con una clara orientación a la revisión de sus propias teorías y al desarrollo de nuevas estrategias de intervención, dado que:

*El conocimiento profesional se entiende como socialmente construido de ahí que la fuerza resultante de los componentes de cohesión e integración del grupo y del nivel en que sus miembros comparten ideas, proyectos y objetivos, sea determinante para la situación o puesta en práctica de cualquier aproximación al aprendizaje profesional de los profesionales (Rodríguez, 2004, p. 2).*

- Asumir dentro del proceso formativo actuaciones de acogida, iniciación, mentorización, socialización, que integren el conocimiento de las culturas universitarias y departamentales (Benedito, 2007), donde el profesor mentor, tutor o

asesor facilite el desarrollo profesional del docente (Wang y Fulton, 2012), además de una potente formación pedagógica que permita llevar a cabo “una docencia comprometida, que produzca aprendizajes ricos en contenidos e información pero que, sobre todo, contribuya a su formación personal y profesional” (Benedito, 2007, p. 41).

En definitiva, el reto está en asumir una pedagogía que integre la interactividad, el diálogo, el aprendizaje cooperativo y la moral (Benedito, 2007). En esta dirección podemos atender al planteamiento de De Diego (2007) quien, siguiendo a Fullan (2002), apuestan por una formación que no sólo debe ser permanente, sino también institucional a la vez que con carácter colectivo.

Pero, concretamente, ¿qué consideraciones deben tenerse en cuenta en el momento de organización y diseño de la formación del profesorado? Veamos algunas aportaciones al respecto.

Siguiendo los planteamientos de Mauri (1996, p. 481), una formación profesionalizadora es aquella que permitirá que los docentes:

- Identifiquen, analicen y valoren críticamente los cambios sociales y culturales que es necesario llevar a cabo.
- Reflexionen sobre su propio papel en la consecución de dichos cambios.
- Caractericen la profesión, integrando las exigencias derivadas de los cambios.
- Refuercen su compromiso ético con el estudiantado.
- Respondan a las exigencias profesionales mediante un cambio real en la propia práctica profesional, dando respuesta a los nuevos problemas.
- Ejercen la autocrítica profesional.

Benedito (2007, p. 30), por su parte, recoge una serie de principios que considera deben guiar la formación del profesorado universitario. Entre dichos principios destacamos tres:

- Principio 4: Desarrollar la formación en la acción, en la práctica profesional, partiendo de las experiencias personales y grupales y combinando de esta forma ‘práctica – teoría – práctica’.
- Principio 5: Investigar e innovar en escenarios de enseñanza aprendizaje para desarrollar didácticas de las disciplinas.
- Principio 6: Potenciar la evaluación y la autoevaluación formativa. Uniendo la evaluación del profesorado y el desarrollo profesional. Entendiendo que la evaluación proporciona información sobre la propia acción, lo que permite el crecimiento profesional en base a procesos de cambio e innovación.

Marcelo (2006) amplía los principios generales que deben guiar la formación del profesorado universitario a través del siguiente decálogo:

1. Institucionalidad. Esto es, la necesidad de que la formación sea reconocida y valorada institucionalmente, constituyendo parte misma de los planes estratégicos de las universidades.
2. Diversidad. Lo que se traduce en dar respuesta no solo a las diferentes características propias del perfil de profesorado novel y experimentado, sino también a los

diferentes momentos o etapas por los que atraviesa durante su vida profesional, mediante diversidad de modalidades, estrategias y tipos de formación.

3. Continuidad. Dándose la formación como un proceso que acompaña a la vida del docente, lo que permite su desarrollo profesional mediante itinerarios formativos ajustados a sus propias necesidades.
4. Transparencia en relación a las políticas y procesos de formación, fomentando así tanto la información como la participación de las personas a quienes se dirige.
5. Integración de contenidos disciplinares, teóricos y prácticos, así como la integración de contenidos desarrollados de forma individual o colectiva.
6. Racionalidad. Esto es rigurosidad y pensamiento que permita el diseño, desarrollo y evaluación de los programas formativos de forma coherente a los objetivos y necesidades, huyendo de la improvisación.
7. Flexibilidad en relación a modalidades y estrategias formativas orientadas a las condiciones del profesorado participante así como a sus necesidades y expectativas.
8. Compromiso profesional y social que el profesorado debe asumir dentro de la institución para proporcionar una enseñanza de calidad. Así, la formación se convierte no solo en un derecho, sino también en un deber.
9. Participación y gestión del conocimiento. El conocimiento adquirido a lo largo de los años y la experiencia de profesorado experto debería poder transmitirse a los colegas mediante sistemas de gestión del conocimiento que ayuden a la asimilación de nuevas formas de actuación docente ya contrastadas en la práctica profesional.
10. Excelencia. Una formación próxima a la excelencia será aquella que integre en sí misma procesos rigurosos de evaluación de su propia calidad y de los resultados obtenidos.

Así pues, la formación del profesorado universitario desde la visión del desarrollo profesional, pretende abandonar los constructos y prácticas propias de la racionalidad técnica para asumir plenamente planteamientos entre los que destacan la teoría de la colaboración y la investigación – acción, aproximándose así a la racionalidad práctica, e incluso a algunas premisas de la racionalidad crítica (Imbernón, 2007b):

*Es el abandono del obsoleto concepto que la formación es la actualización científica, didáctica y psicopedagógica del profesorado por la creencia que la formación ha de ayudar a descubrir la teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla y construirla. Si es necesario se ha de ayudar a remover el sentido común pedagógico, recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos predominantes y los esquemas teóricos. Este concepto parte de la base que el profesorado es constructor de conocimiento pedagógico de forma individual y colectiva (Imbernón, 2007b, p. 4).*

De esta forma, la formación quedará legitimada desde el momento en que “contribuya significativamente a precipitar los aprendizajes, facilitando la innovación y el desarrollo profesional del profesorado” (Imbernón, 2007a, p. 45), pero para ello debe atender y evolucionar en relación a cinco ejes fundamentales (Imbernón, 2001):

1. Del problema a la situación problemática. Lo que supone superar la descontextualización de la enseñanza y estandarización de la formación en manos de un ‘experto solucionador de problemas’, para pasar a otorgar al contexto, a la

institución educativa, la importancia que merece, entendiendo que la formación, lejos de la estandarización, debe integrar en sí misma las situaciones problemáticas concretas con las que se enfrenta el docente, responsabilizándole tanto de su formación como de su desarrollo dentro de la institución.

2. De la individualidad al trabajo colaborativo. Actualmente enseñar forma parte de un trabajo que, imprescindiblemente, es colectivo. Y a pesar que la infraestructura y cultura de las instituciones educativas fomentan el trabajo aislado, es imprescindible que el profesorado comparta dudas, contradicciones, problemas, éxitos, fracasos, etc. dentro de la misma formación, para lo cual ésta puede servirse de modalidades y estrategias como los grupos colaborativos, las comunidades de formación, o la creación de equipos para el desarrollo de proyectos, el intercambio de ideas o experiencias, e incluso la investigación sobre la práctica educativa.
3. Del objeto de formación al sujeto de formación. Lo que implica dejar atrás la idea de adoctrinamiento en base a la ignorancia del profesorado para convertir a éste en sujeto principal de la formación, dado que durante toda su vida profesional la formación será una constante, a la vez que un instrumento imprescindible para llevar a cabo procesos de innovación y cambio de la práctica educativa.

¿Pero qué efectos prácticos se derivan de la consideración del profesorado como sujeto de formación? Según Imbernón (2007b) los siguientes:

- Abandono de la figura del formador académico solucionador de problemas.
  - La vivencia personal de los procesos de cambio por parte del profesorado.
  - La unión de la formación a un proyecto de trabajo y no a la inversa: primero realizar la formación y posteriormente llevar a cabo un proyecto.
  - La creación de las condiciones y espacios que produzcan el aprendizaje del profesorado.
  - La unión de la formación a cambios en el propio contexto, organizativos, de gestión y de relaciones de poder.
4. De la formación aislada a la formación comunitaria, entendiendo la comunidad como aquella en la que participa la escuela, la familia, las asociaciones...
  5. De la actualización a la creación de espacios. Entendiendo que la práctica educativa es modificada solo cuando el profesorado decide cambiarla, y no cuando un agente externo como puede ser el formador lo pretende. Así, el formador ha de asumir el rol de práctico reflexivo, teniendo como principal objetivo ayudar al profesorado a analizar los obstáculos que encuentra dentro de un ciclo de mejora continuada. "La profundidad del cambio tiene lugar cuando la formación pasa de ser un proceso de actualización desde arriba a convertirse en un espacio de reflexión, formación, innovación para que el profesorado aprenda" (Imbernón, 2001, p. 14). Lo que se propone no es otra cosa que pasar de centrar la mirada en la formación para focalizarla en el aprendizaje del profesorado, lo que conlleva necesariamente una nueva metodología de trabajo, una nueva estructura organizativa y una visión más global por parte de los formadores. Dado que:

*No es lo mismo transmitir que compartir, ni actualizar que analizar, ni aceptar que reflexionar... No es lo mismo explicar mi teoría y mi práctica como formador que ayudar*



*a descubrir la teoría implícita de las prácticas docentes para ordenarla, fundamentarla y revisarla; o para destruirla si fuera preciso. La formación debe ayudar a remover el sentido común pedagógico, a recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos del profesorado y los esquemas teóricos que los sustentan* (Imbernón, 2001, p. 15)

Pero, ¿qué supone concretamente pasar de centrar la mirada en la formación para focalizarla en el aprendizaje del profesorado?. Gimeno Sacristán (2012, p. 49) propone atender al menos a tres principios:

- Que el contenido sea relevante o sustancioso.
- Que el contenido sea significativo.
- Procurar que el aprendizaje sea motivador, mediante buenas metodologías y preparados formadores.

El mismo autor aporta una serie de condiciones contextuales a los tres principios mencionados anteriormente. Así, el aprendizaje es mayor cuando:

1. Uno mismo elige lo que quiere aprender.
2. Se ofrece de forma integrada e integrable con otros contenidos previos.
3. Se ordena y relaciona respecto a otros contenidos aprendidos anteriormente.
4. Es aplicable y aplicado, de manera que el profesorado puede observar claramente su utilidad.
5. Es incorporado a la propia actuación docente, siendo comunicado mediante publicaciones y/o proyectos.
6. Se proporciona mediante metodologías apropiadas y oportunas para cada tipo de conocimiento y modo de aprendizaje.
7. Se presenta mediante medios diversos que integran palabras, sonidos, dibujos... fomentando así la motivación y la mejora de las formas de expresión.
8. Atiende a una consideración del aprendizaje como proceso que se potencia significativamente cuando se produce en un entorno percibido por los participantes como seguro bajo un clima sin amenazas, donde no exista la necesidad de autodefensa (Gimeno Sacristán, 2012).

Sin olvidar la vertiente organizativa de la formación, Imbernón (2007a) propone tres estadios distintos que, en sí mismos, constituyen itinerarios formativos que permiten al docente asumir mayor autonomía en su formación y desarrollo profesional, así como en su propio proceso de aprendizaje:

1. Estadio de la información. Donde se producen procesos de información – transmisión sobre nuevos conocimientos que favorecen la actualización del profesorado, lo que implica la dependencia hacia el formador.
2. Estadio de la formación. En el que forman parte elementos de aplicación práctica donde el profesorado necesariamente debe implicarse en su propia formación y analizar las cuestiones que le van surgiendo durante el proceso, dependiendo en este estadio parcialmente del formador.
3. Estadio de la investigación, de la innovación o de la autoformación. Denominado también por el propio autor como Estadio autónomo, indagativo o de equipo docente.

Este es el momento donde el profesorado “mediante la confrontación individual y colectiva y una mayor o menor autonomía en el contexto específico, busca soluciones a situaciones problemáticas mediante la aplicación de proyectos en la práctica educativa” (Imbernón, 2007a, p. 88), siendo autónomo y recibiendo apoyo bajo su propia demanda.

Es precisamente este tercer y último estadio el que debe constituirse en el principal objetivo de la formación, dado que creará las condiciones para la implementación de proyectos de innovación bajo una formación colaborativa en el seno de las instituciones (Imbernón, 2007a).

Pero llevar a cabo una formación y actualización permanente del profesorado universitario, requiere atender a las dificultades con las que ésta puede encontrarse durante su implementación en el contexto universitario. Así, de la mano de Sánchez Núñez (2001a), podemos identificar obstáculos vinculados con la propia institución y obstáculos relacionados con los propios profesores:

1. Obstáculos institucionales.

- Considerando la mercantilización de la universidad, los cambios se orientan más a cuestiones administrativas o técnicas de poco impacto en el desarrollo profesional.
- Insensibilidad administrativa, puesto que la enseñanza es considerada como poco rentable por la difícil cuantificación de sus resultados.
- Escasa implicación de la institución por no constituir la formación docente una de sus prioridades.
- Supervaloración de la innovación en detrimento de la formación pedagógica en la selección y promoción docentes.
- Excesiva carga lectiva del profesorado, principalmente principiante, y falta de flexibilidad organizativa que impide espacios para la formación.
- La masificación del aula universitaria, dificultando tanto la práctica reflexiva como la atención individualizada al alumno.

2. Obstáculos motivados por los propios profesores:

- El individualismo y el aislamiento que caracteriza la función docente y que obstaculiza la cooperación y coordinación necesarias para la investigación compartida.
- La resistencia al cambio derivado de: a) uniformización metodológica; b) falta de formación inicial orientada a la innovación docente; c) enseñanza centrada en la teoría. Ello lleva a que cualquier intento de mejora se enfoque desde una perspectiva de mayor especialización en el campo disciplinar.
- La lealtad hacia su propia profesión más que hacia el ámbito donde la ejercen, quedando relegados en ocasiones tanto el estudiantado como la organización a un segundo plano.
- La falta de motivación hacia la propia mejora docente.

### **1.3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

Entendiendo por formación inicial aquella que se dirige específicamente a profesorado universitario durante los primeros años de andadura profesional, ésta puede definirse como “el conjunto de actividades organizadas que facilitan la adquisición por parte del futuro profesor de los conocimientos, destrezas y disposiciones requeridas para desempeñar tal actividad profesional” (Benedito, 2007, p. 15), lo que permite “profesionalizarse, para iniciarse en alguna tarea, para establecer las bases competenciales de una determinada socialización profesional” (Imbernón, 2012, p. 90).

Pero, ¿cuáles son las características específicas y concretas del profesorado novel a las que la formación debe dar respuesta?, ¿qué tipo de formación existe actualmente en la universidad española?, ¿Existe una evolución de la misma? Y si es así... ¿hacia dónde se dirige?. A lo largo de este apartado intentaremos dar respuesta a estas y otras cuestiones de interés para el objeto de la investigación que aquí se presenta.

#### **1.3.1. Características del profesorado novel**

Se entiende por profesor novel a aquel profesor que, habiendo iniciado su andadura profesional como docente, se encuentra entre los tres y cinco primeros años de la misma (Feixas, 2002). Momento que se caracteriza por un intenso proceso de aprendizaje y de construcción de lo que será su identidad profesional, así como de socialización en la cultura de la institución universitaria. Durante esta etapa, el profesor novel se enfrenta a multitud de presiones, tanto académicas como personales, donde además debe volcarse en actividades como la elaboración de su tesis, participar en cursos de formación o realizar estancias en el extranjero, lo que condiciona en gran medida su propio desarrollo profesional (Zabalza, 2009), puesto que lo aprendido a lo largo de esta etapa puede ser fácilmente consolidado durante la misma y de difícil transformación y modificación a lo largo de las siguientes (Knight, 2008).

En este sentido, Gimeno Sacristán (2012) nos aproxima a una serie de características personales, laborales y profesionales que definen al profesorado novel:

1. Acceso provisional a la profesión docente, sin la seguridad de una continuación temporal.
2. Falta de preparación pedagógica para el desempeño de la labor docente.
3. Falta de conocimiento de los contenidos que impartirá a corto o medio plazo.
4. Falta de un periodo de inmersión.
5. Relación inmediata con un grupo de estudiantes que, a su vez, poseen una serie de expectativas en relación a la materia y al propio profesorado que la imparte.

Ante todos los retos planteados al inicio de la docencia, para Gros y Romañá (2004), lo que más preocupa al profesorado novel es el dominio de los contenidos de la materia que debe impartir, dejando en un segundo plano las metodologías y estrategias a utilizar así como la calidad del aprendizaje que se produzca entre el estudiantado.

Pero profundizando un poco más en la cuestión, encontramos un interesante estudio llevado a cabo por Bozu (2010) sobre jóvenes profesores universitarios de la Universidad de

Barcelona, que nos aporta datos relevantes en cuanto a las principales necesidades e inquietudes con las que se enfrenta el profesorado novel en relación a su proceso de formación y desarrollo profesional, configurándose así las siguientes:

- *Estabilidad profesional dentro de la Universidad.*
- *Finalización del proceso de formación doctoral.*
- *Formación permanente en el ámbito de la didáctica y la pedagogía: ampliación de los conocimientos docentes.*
- *Participación e integración en los grupos de innovación docente de la Universidad.*
- *Impartición de actividades formativas (charlas, seminarios, talleres) en otros ámbitos del conocimiento.*
- *Más experiencia o práctica en la docencia universitaria.*
- *Trabajo colaborativo y acciones de colaboración e intercambio.*
- *Establecer redes de trabajo o crear espacios formativos relacionados con la práctica del aula.*
- *Promover el mentoring en el ámbito de la docencia (Bozu, 2010, p.11).*

Así, las características y/o dificultades personales, laborales y profesionales propias de la condición de profesorado novel, le conducen a un inicio de su andadura profesional en la que se produce un importante encuentro, no siempre positivo, entre las expectativas previas y la experiencia real, esto es el conocido 'choque con la realidad' (Veenman, 1984), donde el profesorado puede vivir sentimientos de insatisfacción, incertidumbre, indecisión e incluso de incapacidad ante el desempeño de su función docente (Feixas, 2002; Fonseca y Aguadez, 2007). Así, durante aproximadamente el primer año, el docente pasará por un intenso proceso de aprendizaje y supervivencia (Fuller y Brown, 1975; Sánchez Núñez, 2001b), donde prevalecerá tanto el aprendizaje por ensayo – error como los modelos de enseñanza aprendidos durante su etapa de estudiante universitario. Este primer año de docencia también será el más intenso del proceso de socialización, puesto que durante este tiempo debe "interiorizar una serie de valores, normas, creencias, actitudes, costumbre, condiciones, habilidades propias del oficio y de la cultura organizacional en la que está inmerso" (Sánchez Núñez, 2001b, p. 239)

Resulta, así pues, especialmente significativa y determinante la primera etapa de andadura profesional del profesorado universitario, puesto que es precisamente en los primeros años de práctica docente cuando se interiorizan y consolidan gran parte de las pautas de la cultura profesional (Imbernón, 2007a). De esta forma, su socialización así como las características y el contexto en el que ésta se produzca, determinarán en mucho su posterior comportamiento y la forma en que conceptualice y desarrolle su práctica profesional. Así pues, la formación que reciba será sustancial para la configuración de su ya iniciada identidad docente.

Pero, ¿cómo es y cómo debería ser esa formación inicial?. Profundizamos en ello a continuación.

### **1.3.2. Formación investigadora y formación pedagógica del profesorado universitario**

Podemos afirmar que en la actualidad no existe ninguna normativa española en la que se determine la formación pedagógica del profesorado universitario novel (Villa, 2008), a pesar de su gran importancia para el desarrollo profesional (Benedito, 2007).

*Partiendo del supuesto erróneo de que a enseñar se aprende enseñando, o el de que el ser buen investigador garantiza per se que se es un buen profesor, la carrera profesional de los docentes universitarios ha desestimado cualquier tipo de exigencia previa (en lo que se refiere a capacitación docente) y ha dejado a la libre discrecionalidad de cada universidad el ofertar o no formación para la docencia y a la voluntad de los profesores el aprovecharse o no de ella (Zabalza, 2011, p. 184).*

Presuponiéndose así que en esta etapa de formación es suficiente con la posesión de estudios superiores para ejercer la docencia (Imbernón, 2007a; Gimeno Sacristán, 2012). No obstante:

*Debería considerarse normal que para asumir una determinada función docente (enseñar y ayudar a aprender a otros) uno tiene que estar formado no únicamente en lo que se pretende enseñar, sino también en cómo hacerlo. Pero esta evidencia no es la realidad en la universidad actual, o al menos no lo ha sido hasta ahora (Imbernón, 2007a, p. 86).*

Son muchos los autores que critican la falta de una formación didáctico - pedagógica previa del profesorado universitario (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; Benedito, 2007; Imbernón, 2007a; Bozu, 2008; Villa, 2008). Así mismo, si nos acercamos a los criterios de acreditación establecidos por las agencias de evaluación y calidad de la docencia universitaria, como lo son la ANECA para el territorio español y la AQU en Cataluña, podemos comprobar la primacía de la función investigadora del profesorado universitario sobre la función docente (Villa, 2008). Criterios de acreditación que marcarán la actividad del profesorado universitario novel que no posee una sólida estabilidad contractual en la universidad en la que ejerce y en la que pretende estabilizarse.

Y es para esta actividad investigadora donde la universidad sí proporciona una rigurosa formación traducida en una amplia oferta de programas de doctorado, no existiendo de la misma forma sistemática e institucional una formación pedagógica del docente universitario (Benedito, 2007).

A pesar de esta supervaloración de la actividad investigadora en detrimento de la función docente, las universidades españolas son cada vez más conscientes de la necesidad de ofrecer una formación de calidad al profesorado que contribuya a la mejora docente, la cual, a su vez, puede repercutir directamente en el aprendizaje del estudiante. Siguiendo a Villa (2008, p. 189): "En el nuevo modelo europeo, el interés es comprobar lo que hace el estudiante, cómo aprende de forma autónoma y significativa, y qué resultados obtiene al final del proceso (adquisición y logro de las competencias)". Pero a falta de una legislación o directrices generales sobre cómo debe concretarse dicha formación pedagógica del profesorado universitario, cada institución opta por llevar a cabo enfoques, metodologías, estrategias y procesos de evaluación heterogéneos y desiguales (Cruz Tomé, 2003; Zabalza, 2011).

La estrecha relación entre calidad de la formación, calidad de la docencia y calidad del aprendizaje a la que hemos pretendido apuntar, parece ser uno de los más importantes

motores que hoy día conducen a las universidades españolas a diseñar actuaciones de formación inicial y continua para la docencia. Pero es alarmantemente llamativa la falta de criterios de carácter práctico - experiencial, demandados al profesorado en el proceso de selección para el ejercicio docente, de manera que “en los recientes procesos de acreditación y habilitación, la valoración de candidatos a partir de informes ciegos de su currículum vitae no permite el conocimiento personal ni, por supuesto, la valoración de su competencia docente” (Gimeno Sacristán, 2012, p. 37).

No obstante, y pesar de que la realización de este tipo de formación no es, en la gran mayoría de casos, determinante para la contratación del profesorado universitario, sí es cierto que cada vez más es tenida en cuenta en los procesos de selección y promoción.

### 1.3.3. La superación de los modelos de enseñanza tradicionales

A falta de procesos de formación, el profesorado enseña en base a lo recibido como alumno universitario (Gimeno Sacristán, 2012; Imbernón, 2012), erigiéndose la enseñanza por modelaje en el modelo fundamental de práctica docente. De esta forma, el profesorado novel aprende a enseñar basándose en estructuras y relaciones previas y actuales, más que por procesos de formación, de reflexión, de intercambio, o de contraste de ideas con colegas, entre otros (Imbernón, 2012). En un segundo momento, podríamos considerar que el profesorado aprende atendiendo a la imitación de sus colegas, con una:

*Tendencia a solucionar las situaciones problemáticas a través del aprendizaje vicario o a un aprendizaje de la observación, que se basa en la imitación de los profesionales más cercanos a él. Así, el profesorado principiante pasa del conocimiento ‘proposicional’ (normalmente teórico, intuitivo y experiencial de su vida como alumno y de carácter predominantemente técnico) a un conocimiento ‘estratégico espontáneo’ (Imbernón, 2007a, p. 59).*

De aquí la importancia del concepto de desaprendizaje (Imbernón, 2007b) y de la reformulación de las propias teorías (Rodríguez, 2004) que necesariamente deben constituir parte de la formación inicial, sin olvidar al mismo tiempo:

*Un saber y hacer con varios componentes, que beben o se nutren de la teoría y de la experiencia, de las que extraen información para, tras una elaboración personal, producir teorías prácticas sobre las finalidades de la educación, la naturaleza de los saberes académicos o la visión de cómo éstos son aprendidos por el alumnado (Imbernón, 2012, p. 91).*

Así, el aprendizaje requerido para el ejercicio profesional docente no puede darse únicamente mediante la observación y la imitación, ya sea de sus profesores o de sus colegas, sino que se requiere de nuevas teorías, concepciones, procedimientos, metodologías que una formación organizada y sistematizada puede ofrecer (Cruz Tomé, 2003) mediante la vivencia y asimilación de nuevas prácticas de enseñanza – aprendizaje, donde los contenidos trascienden a sí mismos, convirtiéndose además en la metodología mediante la cual son adquiridos (Sola Fernández, 2004).

Superar los modelos tradicionales de enseñanza requiere, pues, de nuevas modalidades de formación que permitan:

1. *Atender la formación desde un punto de vista amplio, flexible y bien definido sobre la didáctica de la disciplina en el propio contexto de trabajo.*

2. *El desarrollo de capacidades y habilidades pedagógicas, así como el asumir una flexibilidad o heterodoxia metodológica.*
3. *El desarrollo de capacidades para establecer una relación positiva hacia los estudiantes y un ambiente de creación de espacios de aprendizaje.*
4. *El trabajo en equipo y de forma colaborativa en los departamentos, para lo que se crearían grupos de discusión, reflexión didáctica, intercambio de experiencias, revisión crítica entre colegas y mejora docente.*
5. *La implicación, individual y colectiva, en procesos de reflexión e investigación sobre los procedimientos y efectos de la docencia llevada a cabo (Imbernón, 2012, p. 91).*

Para ello, muchas instituciones universitarias abogan por el desarrollo de programas de formación inicial en forma de másters profesionalizadores que, según Benedito (2007), incluyen actividades y propuestas como:

1. Iniciación a la profesión docente. Donde adquiere relevancia el análisis y la discusión de modelos básicos de enseñanza – aprendizaje, el fomento de la reflexión y la experiencia práctica de nuevos conocimientos.
2. Resolución de problemas vinculados con la programación y evaluación.
3. Apoyo a la resolución de situaciones problemáticas con las que los docentes pueden encontrarse.
4. Situación de su acción profesional en el contexto de la universidad y del departamento.

No obstante, Imbernón (2012, p. 93) va más allá proponiendo una formación docente caracterizada por ser:

1. Contextualizada y cercana al campo disciplinar del profesorado.
2. Orientada a la innovación y práctica docentes.
3. Promotora del análisis de situaciones problemáticas.
4. Relativamente larga en el tiempo, de forma que se favorezcan efectivos cambios en la cultura docente.
5. Donde se incorpore la figura del mentor asumida por un profesor experimentado que acompañe al profesorado novel durante su formación, tanto en sesiones presenciales como fuera del aula.
6. Vinculada a un proyecto de innovación.

Esto es, en definitiva, una formación que entienda:

*La dinámica teoría – práctica – teoría, de manera recurrente, para acercarnos a una práctica – teoría en la que, a partir de la práctica, el profesorado novel tenga que ir a buscar la teoría que le ayude en su formación, para llevar a cabo el proyecto (Imbernón, 2012, p. 94).*

Pero diseñar programas de formación inicial que den respuesta a las necesidades reales del profesorado universitario novel implica también atender a las dificultades con las que la

propia formación inicial se encuentra en el marco institucional. Benedito (2007) se adentra en esta cuestión y nos dibuja una serie de problemáticas vinculadas con:

1. La incardinación en los departamentos: encontrándose el profesorado novel ante una cultura departamental diferente e incluso marcadamente contraria a la propuesta pedagógica defendida en la formación.
2. La continuidad en la línea formativa: lo que implica que aún habiendo recibido formación, una vez finalizada la misma el profesorado vuelve a las viejas formas de enseñanza.

#### **1.3.4. Racionalidades y modelos en la formación inicial docente**

La teoría y la práctica de la formación inicial del profesorado no pueden comprenderse al margen de una racionalidad que le otorga sentido, consistencia y coherencia. A lo largo de la historia han existido, y actualmente coexisten, diferentes perspectivas que otorgan un papel claramente definido al conocimiento docente, a la enseñanza, a la función docente y a la investigación educativa, y que condicionan y determinan la forma como se define, desarrolla y evalúa la formación del profesorado.

Pretender una aproximación a las racionalidades que han guiado la formación inicial docente desde sus inicios nos conduce a atender las aportaciones de Gimeno y Pérez (2002), quienes distinguen cuatro perspectivas de las que, a su vez, surgen diversos modelos o enfoques que guían la teoría y la práctica de la formación inicial del profesorado. Las mencionadas perspectivas no son otras que: la Académica, la Técnica, la Práctica y la Crítica. Las Tablas 4 y 5 recogen un esquema definitorio de cada una de estas racionalidades y sus modelos.



**Tabla 4. Perspectiva Académica y Técnica, elaborada a partir del trabajo de Gimeno y Pérez (2002, p. 398).**

	<b>ACADÉMICA</b>	<b>TÉCNICA</b>
La enseñanza	Basada en la transmisión de conocimientos y en la adquisición de una cultura pública	Concebida como una ciencia aplicada, a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica. La calidad de la enseñanza se manifiesta en la calidad de los productos y en la eficacia y economía de su consecución
El docente	Especialista en las disciplinas de la cultura	Técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros. Su actividad es instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Niveles jerárquicos en el conocimiento (1. Ciencia básica o disciplina, 2. Ciencia aplicada o ingeniería, 3. Competencias y actitudes) suponen <i>status</i> académicos y sociales. Separación personal e institucional de la investigación y la práctica. El docente como técnico que debe aprender el conocimiento que elaboran científicos básicos y aplicados. Sólo necesita dominar las rutinas de intervención técnica, puesto que su tarea es técnica y aplicada, no intelectual.
Formación docente	Ligada al dominio de las disciplinas. Asentada en la investigación científica (disciplinar y didáctica). No tiene en consideración ni la experiencia práctica como docente ni el conocimiento pedagógico no relacionado con la disciplina.	Según Schön (1987): el currículum empieza con un cuerpo de ciencia común básica, seguido de elementos de las ciencias aplicadas. Las competencias y actitudes profesionales son llamadas <i>prácticum</i> o trabajo clínico y pueden ser ofrecidos posteriormente o junto con las ciencias aplicadas.
Enfoque / Modelo 1	<b>ENCICLOPÉDICO</b> El docente es un especialista en una o varias disciplinas. La formación se basa en la acumulación del saber para que el docente desarrolle su función de transmisión del conocimiento. No distingue entre saber y saber enseñar. Poca importancia a la formación didáctica y pedagógica. Lógica didáctica de la homogeneidad. La competencia docente consistente en: Posesión de conocimientos disciplinares. Capacidad de explicar con claridad y orden. Evaluar con rigor.	<b>ENTRENAMIENTO</b> El objetivo de la formación es el entrenamiento en técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces en la investigación previa. La formación debe basarse en el desarrollo de competencias específicas observables que den los resultados eficaces que se esperan, puesto que existen relaciones de correspondencia estables entre comportamientos docentes y rendimiento académico.
Enfoque / Modelo 2	<b>COMPRESIVO</b> El docente es un intelectual que pone en contacto al alumnado con el saber cultural. Como intelectual, comprende tanto el contenido como los procesos de investigación y descubrimiento. La formación se basa en la estructura epistemológica de su/s disciplina/s y en la historia y filosofía de la ciencia. Las competencias docentes se concretan en: Conocer la disciplina y Dominar técnicas didácticas propias de la disciplina.	<b>ADOPCIÓN DE DECISIONES</b> Los descubrimientos de la investigación deben convertirse en principios y procedimientos para la toma de decisiones y la resolución de problemas, no en meras habilidades de intervención. La formación debe basarse en técnicas de intervención y en cuándo utilizar unas u otras, integrando una formación en competencias estratégicas que tome como punto de partida el conocimiento de principios y procedimientos.

**Tabla 5. Perspectiva Práctica y de Reconstrucción Social, elaborada a partir del trabajo de Gimeno y Pérez (2002, p. 410).**

	<b>PRÁCTICA</b>	<b>RECONSTRUCCIÓN SOCIAL</b>
La enseñanza	Actividad compleja desarrollada en escenarios singulares, dominada por el contexto, con resultados imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas	Concebida como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético. Los valores deben traducirse en principios de procedimiento
El docente	Artesano, artista o profesional clínico que debe desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula.	Profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica para comprender tanto el contexto como las características de los procesos de enseñanza –aprendizaje. Su actuación reflexiva debe facilitar el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.
Formación docente	Se requiere de un aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. El procedimiento de aprendizaje más eficaz se realiza a través de la experiencia con docentes experimentados. La intervención creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula requiere de adquisición de sabiduría.	Existen diversas líneas: Propuesta ética de justicia, igualdad y emancipación social Coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos.
Enfoque / Modelo 1	<b>ENFOQUE TRADICIONAL</b> Con un marcado carácter político esencialmente conservador, plantea la enseñanza como una actividad artesanal asentada en la práctica, intuitiva, rutinizada y no reflexiva, aislada del resto de docentes. El conocimiento ha sido acumulado a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo – error y transmitido de generación en generación por el contacto con la práctica del maestro experimentado. El conocimiento es tácito, poco verbalizado y escasamente organizado teóricamente. El aprendizaje del profesorado novel se basa en un largo proceso de inducción y socialización. El futuro profesor es como un recipiente pasivo (Zeichner, 1990) al que se le prepara para aceptar lentamente la cultura profesional heredada. El pensamiento pedagógico de los docentes novatos, enriquecido teóricamente en los años de formación académica, se deteriora, simplifica y empobrece, como consecuencia de los procesos de socialización que tienen lugar en los primeros años de vivencia institucional. La fuerza del ambiente, la inercia de los comportamientos y la presión de las expectativas van minando los	<b>CRÍTICA Y RECONSTRUCCIÓN SOCIAL</b> Pretende la emancipación individual y colectiva para transformar la sociedad. La enseñanza y la formación docente integra valores que pretenden desarrollar la conciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria. Para transformar la sociedad, la formación del docente y el papel de la escuela es crucial. La escuela debe tener como objetivo que los profesores y estudiantes piensen críticamente sobre el orden social. El docente como intelectual transformador y comprometido, como educador y activista político, con la intención de provocar en los alumnos el interés y compromiso crítico con los problemas sociales. El docente tiene la obligación moral de llamar la atención sobre las implicaciones éticas y morales de las prácticas y estructuras de las realidades de cada aula (Gore y Zeichner, 1990). La formación debe preparar a los docentes para que tengan perspectivas críticas y un compromiso moral para contribuir a la corrección de desigualdades mediante su acción en el aula (Zeichner, 1990). La formación considera: 1. Bagaje cultural político y social, 2. Capacidades de reflexión crítica sobre la práctica y 3. Actitudes de compromiso político, búsqueda, experimentación, crítica, iniciativa, colaboración... como intelectual transformador. Los programas de formación buscan desarrollar la capacidad reflexiva del docente

	<p>intereses, las creencias y actitudes de los docentes novatos, acomodándolos, sin debate ni deliberación reflexiva.</p>	<p>mediante un proceso de investigación acción sobre la propia práctica y las condiciones económicas, sociales y políticas que rodean la intervención.</p>
<p>Enfoque / Modelo 2</p>	<p><b>REFLEXIVO SOBRE LA PRÁCTICA</b> El profesor como profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. Es un profesor reflexivo que combina las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad (Dewey, 1933). El centro y el aula donde interviene el docente es un escenario psicosocial vivo y cambiante. Por tanto los problemas exigen un tratamiento específico y ajustado a las características de la situación y del contexto. Es importante analizar lo que sucede cuando el docente se enfrenta a problemas complejos para comprender cómo se utiliza el conocimiento científico. El conocimiento ha de emerger de la práctica educativa con el fin de facilitar su transformación. El <i>conocimiento práctico</i> es concebido como un proceso de <i>reflexión en la acción</i> o como una <i>conversación reflexiva</i> con la situación problemática concreta (Schön, 1983). El pensamiento práctico incluye: 1. Conocimiento en la acción, 2. Reflexión en la acción, 3. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (Schön, 1983). La formación debe pretender el desarrollo de un conocimiento reflexivo, alejado de un carácter reproductor, acrítico y conservador. Se concibe como la preparación de un profesional capaz de intervenir en el arte de la práctica, por tanto trabaja con los argumentos prácticos que utiliza el profesor para atender y enriquecer su desarrollo profesional.</p>	<p><b>INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESOR PARA LA COMPRENSIÓN</b> La enseñanza es un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. Se propone el modelo procesual de desarrollo curricular, respetuoso con el carácter ético de la actividad de la enseñanza, en el que se plantea que los valores que rigen la intencionalidad educativa deben erigirse y concretarse en principios de procedimientos que orienten cada momento del proceso de enseñanza. El docente sistemáticamente reflexiona sobre su práctica y utiliza el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención. Es por ello que el docente es un investigador en el aula donde se desarrolla la práctica, donde aparecen los problemas y donde se desarrollan estrategias de intervención adecuadas al contexto y a la situación. No existe el desarrollo curricular sin desarrollo profesional. La investigación – acción, nace para mejorar la práctica antes que producir conocimiento, es un instrumento para el desarrollo del currículum, la mejora de la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional docente. La investigación – acción se fundamenta en: 1. Vinculación con la práctica, entendida esta como una actividad ética y no instrumental, considerando que la única forma racional y ética de intervenir es mediante la reflexión permanente en y sobre la acción. 2. Es un proceso en espiral de ciclos de experimentación reflexiva: la reflexión conduce a la experimentación en la acción que, a su vez, necesariamente debe ser reflexionado. 3. La investigación acción transforma la práctica, los participantes, la situación y el escenario de aprendizaje. 4. La reflexión requiere diálogo, intercambio de pareceres, contraste, enriquecimiento con experiencias y teorías ajenas. 5. Rechaza la división del trabajo y promueve la colaboración interdisciplinar. Es el conocimiento especializado el que esta subordinado al proceso de reflexión. La práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni substituir la <i>comprensión</i> de los alumnos, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia <i>comprensión</i>.</p>

Cada una de estas racionalidades son las que dan sentido a una determinada forma de desarrollar la formación inicial del profesorado, coherente con la concepción de enseñanza y con el modelo de profesor que promueve.

Así mismo, han sido numerosos los trabajos realizados en pos de la identificación y clasificación de las diferentes perspectivas que se han desarrollado en el ámbito de la formación hasta a día de hoy, entre los cuales encontramos el estudio de la Comisión Europea (2002) y de autores como Contreras (2000), Pozo et al. (2006) e Imbernón (2007b).

En este sentido, podemos destacar el trabajo de Marcelo (2001), quien analiza los cambios que supone el nuevo enfoque conceptual de formación docente en el que todas las universidades españolas están inmersas y que suscribe los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), entendiéndolo que “los cambios en los profesores no pueden hacerse al margen de cómo se comprende el proceso de aprendizaje de los propios profesores” (Marcelo, 2001, p. 19). Para ello aporta la Tabla 6, en la que se analiza el cambio acaecido en el aprendizaje, la enseñanza, las tareas, etc. derivado del cambio de enfoque conceptual al que hace referencia.

**Tabla 6. Características de los enfoques conceptuales. Extraído de Marcelo (2001, p. 18)**

	<b>ENFOQUE CONCEPTUAL ACTUAL</b>	<b>ENFOQUE CONCEPTUAL ANTERIOR</b>
Aprendizaje	Construcción activa Conexiones Situado	Dar información Jerárquico Descontextualizado
Enseñanza	Transformación Andamiaje	Transmisión Directo
Currículum	Maleable	Fijo
Tareas	Auténticas Conjunto de representaciones	Aisladas Materiales secuenciados
Mediación social	Comunidades de aprendizaje Colaboración Discurso	Individual Competición Recitación
Herramientas	Uso interactivo e integrado de ordenadores	Papel y lápiz
Evaluación	Basado en la actuación Carpetas individuales	Pruebas de rendimiento Tests estandarizados

En la Tabla 6 se dibujan dos enfoques conceptuales encontrados, que dejan entrever concepciones del docente, de la formación y del aprendizaje radicalmente diferentes y que, a su vez, determinan los planteamientos formativos definiendo líneas de actuación muy distantes. Así, cada enfoque entenderá la formación del docente de una forma determinada y eso hará que las estrategias, recursos, metodologías, contenidos, etc. de la formación se orienten a dar respuesta a ese planteamiento inicial.

De esta forma, el diseño y desarrollo de la formación, así como las características que le atribuyamos, dependerá de la racionalidad en la que nos situemos y del modelo o enfoque conceptual al que nos adscribamos, puesto que la relación existente entre ellos es muy estrecha y determinante.

### **1.3.5. Programas de formación inicial del profesorado universitario novel. Experiencias en Cataluña**

Son muchas y variadas las experiencias que universidades nacionales e internacionales llevan a cabo para la formación inicial de su profesorado novel, en ocasiones bajo el nombre de “programas de inducción”. Bozu (2008) rescata en su tesis una amplia gama de ejemplos que reconocidas universidades españolas, europeas, australianas, estadounidenses, etc. llevan a cabo en la actualidad. De este pormenorizado análisis se desprende la preocupación por la formación del profesorado universitario novel, cada vez más notoria en territorio español.

Los programas de formación inicial del profesorado universitario pueden adoptar multitud de formas, asumiendo características diferentes en cuanto al formato, tipología, objetivos, organización y audiencia. No obstante, la adopción de un tipo de curso de formación u otro, de una estrategia de formación u otra, así como las características que le atribuyamos, dependerá de la racionalidad en la que nos situemos y de nuestro modelo o ideal de profesor, puesto que la relación existente entre enfoques conceptuales y procesos de formación del profesorado es muy estrecha.

En cuanto a cursos de formación inicial dirigidos a profesorado universitario, Bozu (2008) establece una clasificación según su tipología, entre los que distingue:

1. Cursos sobre docencia, basados principalmente en sesiones magistrales.
2. Talleres y procesos experienciales, en los que se parte de las experiencias previas de los participantes.
3. Cursos no presenciales.
4. Cursos orientados a la práctica reflexiva, fundamentados en el proceso más que en el contenido.
5. Cursos basados en el portafolio.
6. Cursos orientados a ofrecer soporte, para la gestión de situaciones problemáticas.
7. Cursos orientados al desarrollo, donde "la finalidad más importante es que se estimule a los profesores a que piensen sobre cómo mejorar su docencia y que lo encuentre importante y motivador" (Bozu, 2008, p. 175).
8. Cursos orientados a experiencias de aprendizaje concretas, vinculados con áreas de conocimiento específico.
9. Cursos basados en la investigación o en la investigación – acción.

Imbernón (2007a) recoge en su trabajo algunas de las estrategias de formación inicial más utilizadas. A saber:

1. La supervisión de compañeros o el asesoramiento externo, donde se realizan aportaciones desde su experiencia.
2. Aportaciones de profesionales experimentados, o tutores – formadores, sobre aspectos clave del centro o de la docencia.
3. Seminarios de apoyo y reflexión.
4. Intercambio de experiencias.

5. Diarios.
6. Tutorización mediante mentores o supervisores.
7. Prácticas de triangulación.

Por su parte, Benedito (2007, p. 31) nos alerta de la diferencia entre el tipo de cursos que deben desarrollarse dentro de la formación permanente y de la formación inicial del profesorado universitario, así, para la primera pueden ser adecuadas actividades puntuales mientras que “en la formación de los noveles y en la primera parte de la carrera académica, son más apropiadas a largo plazo”, entre las que destaca: “procesos de innovación sostenida, masters o doctorados sobre enseñanza universitaria, planteamientos de investigación – acción, experimentación de nuevas tecnologías, etc.”. Y es precisamente bajo este planteamiento que instituciones como la Universidad Politécnica de Barcelona (UPC), la Universidad de Barcelona (UB) y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) dibujan sus programas de formación dirigidos a profesorado novel.

Con el fin de realizar un análisis del contexto fiel, riguroso y preciso, a continuación se analiza en detalle la formación inicial del profesorado universitario en el ámbito territorial más cercano a la investigación, esto es: la universidad pública catalana.

En este caso, se ha optado por realizar un análisis pormenorizado de los programas de formación inicial<sup>4</sup> llevados a cabo por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universitat de Barcelona (en adelante UB) y por la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior (en adelante IDES) de la Universitat Autònoma de Barcelona (en adelante UAB), en contraste con el ICE de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), por ser las universidades públicas catalanas con mayor número de profesorado y alumnado, así como tener programas formativos consolidados y afianzados por los años y por los muchos docentes que a través de ellos se han formado para su docencia.

Las Tablas 7, 8 y 9 recogen las características básicas de la formación inicial en las tres universidades públicas catalanas, pudiéndose realizar una comparativa de las mismas. Toda la información contenida en estas tablas ha sido elaborada a partir de la colaboración con profesionales responsables de la formación inicial en el ICE de la UB y de la UPC, así como el IDES de la UAB.

---

<sup>4</sup> El análisis se realizó en el momento del desarrollo del programa de formación llevado a cabo como parte de esta investigación, por lo que es posible que actualmente existan diferencias en las características que en la actualidad asumen dichos programas en sus respectivas universidades.

**Tabla 7. La formación inicial en la UB, UAB y UPC (I).**

	<b>OBJETIVOS PRINCIPALES</b>	<b>CONTENIDOS PRINCIPALES</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<p><b>Universitat de Barcelona (UB)</b> Programa de Formación: <b>Docència universitària per a professorat novell</b> (título propio de la UB) <b>Duración:</b> 60 ECTS, 2 cursos <b>Número aproximado de participantes en los últimos 3 años:</b> 22</p>	<p>Iniciar el proceso de formación docente del profesorado de nueva incorporación de la UB mediante la adquisición de competencias para:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollar un pensamiento reflexivo en el conjunto de la práctica docente.</li> <li>2. Gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera sistemática y coherente.</li> <li>3. Planificar, utilizar y evaluar el funcionamiento de diferentes metodologías de trabajo, donde el estudiantado tenga un papel activo en el proceso educativo.</li> <li>4. Utilizar adecuadamente diferentes recursos docentes, atendiendo al papel especial que tiene las TIC en el contexto actual.</li> <li>5. Utilizar eficazmente estrategias y habilidades comunicativas en el trabajo docente.</li> <li>6. Tutorizar al alumnado en su proceso de formación personal y profesional.</li> <li>7. Trabajar en equipos docentes</li> <li>8. Planificar un proceso docente, analizar su aplicación y adecuación, hacer la evaluación y proponer acciones de mejora.</li> <li>9. Evaluar la propia actividad docente y analizarla con espíritu crítico.</li> <li>10. Afrontar los derechos, deberes y dilemas éticos de la profesión docente universitaria.</li> </ol>	<p><b>Formación básica en docencia universitaria (1r año)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Política universitaria</li> <li>2. Enseñanza y aprendizaje universitario             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Cómo aprende el estudiantado: estrategias de aprendizaje</li> <li>2.2. Planificación de la docencia universitaria: del perfil profesional y las</li> <li>2.3. Docencia, aprendizaje y comunicación</li> <li>2.4. Estrategias de trabajo en el aula universitaria</li> <li>2.5. Materiales y herramientas docentes</li> <li>2.6. Evaluación de los aprendizajes</li> <li>2.7. Docencia funcional. Diseño y elaboración de actividades de aprendizaje.</li> <li>2.8. Apoyo y tutorización académica del estudiantado</li> <li>2.9. Trabajo en equipos docentes</li> <li>2.10. Ética y responsabilidad docente</li> </ol> </li> <li>3. Recursos docentes para la enseñanza y el aprendizaje             <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Carpeta docente</li> <li>3.2. Recursos documentales</li> </ol> </li> <li>4. Plan docente y programa docente de una asignatura</li> <li>5. Desarrollo profesional, primer bloque.</li> </ol> <p><b>Formación avanzada en docencia universitaria 2º año)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo profesional, segundo bloque</li> <li>2. Práctica docente</li> <li>3. Observación de la práctica docente</li> <li>4. La tutoría de carrera</li> <li>5. Complementos de formación y proyecto final de máster</li> </ol>	<p><b>Criterios de acceso</b></p> <p><b>Requisitos del primer curso:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesorado propuesto tendrá que tener un máximo de cinco años de experiencia docente.</li> <li>- El departamento donde esté adscrito el profesorado novel tendrá que asegurar que éste tenga docencia asignada durante el período de duración del máster.</li> </ul> <p><b>Requisitos del segundo curso:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El profesorado propuesto tendrá que tener asignada docencia durante este curso académico.</li> <li>-El profesorado propuesto tendrá que tener formación docente acreditada.</li> </ul> <p><b>Tipología de participantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Becario predoctoral o postdoctoral con posibilidad de impartir docencia durante el máster.</li> <li>-Profesorado contratado temporal</li> <li>-Personal investigador contratado (con docencia)</li> </ul>

<p><b>Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)</b> Programa de Formació: <b>Programa de Formació Docent en Educació Superior (FDES)</b> <b>Duración: 7 ECTS, 3</b> Cuatrimestres. <b>Número aproximado de participantes en los últimos 3 años: 80</b> (plazas limitadas)</p>	<p>El FDES es un programa de acreditación en Formación Docente en Educación Superior. Tiene como finalidad potenciar las competencias docentes del profesorado de la UAB, referidas a la planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje, la utilización de estrategias y recursos didácticos y el sistema de evaluación del estudiantado, en el marco del EEES.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La docencia en el nuevo contexto de enseñanza – aprendizaje</li> <li>2. Prácticas sobre el discurso oral</li> <li>3. Sistemas de evaluación</li> <li>4. Observación en el aula</li> <li>5. Confección de guías docentes</li> <li>6. Carpeta docente</li> </ol> <p>Como actividad optativa, los participantes realizan 1 ECTS de actividades formativas ofrecidas por el IDES de forma abierta a todo el profesorado de la UAB.</p>	<p><b>Criterios de acceso</b></p> <p>Docentes de la UAB, aunque está dirigido a profesorado novel con menos de 5 años impartiendo docencia.</p> <p><b>Tipología de participantes</b></p> <p>Profesorado novel con menos de 5 años impartiendo docencia en la UAB</p>
<p><b>Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)</b> Programa de Formació: <b>Programa de formació inicial (ProFI)</b> <b>Duración: 6 ECTS, 3</b> Cuatrimestres. <b>Número aproximado de participantes en los últimos 3 años: 32</b></p>	<p>El objetivo principal del ProFI es ofrecer una formación pedagógica básica, eminentemente práctica, coherente con el modelo educativo europeo y que permita al profesorado el desarrollo, mejora y/o innovación de su actuación docente.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La comunicación en el aula             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Expresión verbal</li> <li>1.2. Expresión no verbal</li> </ol> </li> <li>2. Enseñanza – Aprendizaje en el aula             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Modelos educativos: centrados en el alumnado (Aprendizaje activo, Aprendizaje cooperativo) y centrados en el profesorado (Clases magistrales y su dinamización para la participación del estudiantado)</li> <li>2.2. Características del alumnado (motivación, expectativas, intereses...)</li> <li>2.3. Función docente</li> </ol> </li> <li>3. Planificación de una asignatura             <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Definición de objetivos de aprendizaje</li> <li>3.2. Planificación</li> <li>3.3. Desarrollo de las actividades (ejecución)</li> <li>3.4. Evaluación</li> </ol> </li> <li>4. La carpeta docente</li> </ol>	<p><b>Criterios de acceso</b></p> <p>Profesorado de reciente incorporación a la UPC, pero abierto a todo el PDI independientemente del tiempo que éste lleve ejerciendo la docencia.</p> <p>El profesorado inscrito deberá tener docencia durante el tiempo en que se desarrolle el ProFI.</p> <p><b>Tipología de participantes</b></p> <p>Principalmente profesorado ayudante y profesorado asociado. También profesorado colaborador y titular.</p>



**Tabla 8. La formación inicial en la UB, UAB y UPC (II).**

	<b>ACTIVIDADES DE FORMACIÓN</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DE LOS FORMADORES</b>	<b>¿EXISTE COORDINACIÓN ENTRE FORMADORES?</b>	<b>PAPEL DEL ICE/IDES EN LA FORMACIÓN</b>
<b>UB</b>	Talleres presenciales (actividades presenciales y on-line), seminarios, simulaciones, carpeta docente y mentoría.	Profesorado universitario de diferentes departamentos de la UB (75%) y externos a la UB (25%); técnicos especialistas de la UB. Todos cuentan con experiencia en formación del profesorado y son expertos en los contenidos formativos que imparten.	Sí	El ICE organiza, coordina y hace el seguimiento del máster.
<b>UAB</b>	Cursos, talleres, sesiones de observación en el aula y carpeta docente.	Miembros del IDES, profesorado de la UAB, UB y UPC de diferentes disciplinas y PAS de la UAB. Todos expertos en la materia que imparten.	No, el IDES actúa como coordinador de las diferentes actividades y realiza un seguimiento de las mismas.	Encargo de la formación, seguimiento de los participantes, evaluación de la formación, contacto con los formadores, apoyo logístico.
<b>UPC</b>	Talleres, programas de acción, Jornada y carpeta docente.	Profesorado de la UPC y de otras universidades catalanas y españolas, con experiencia en formación del profesorado y expertos en el contenido a desarrollar. Así mismo, se requiere que tenga conocimiento de la UPC y sea cercano o sensible a las características del profesorado de ingeniería y arquitectura.	No, el ICE actúa como coordinador de las diferentes actividades y realiza un seguimiento de las mismas.	Encargo de la formación, seguimiento de los participantes, evaluación de la formación, contacto con los formadores, apoyo logístico.

Tabla 9. La formación inicial en la UB, UAB y UPC (III).

	¿CÓMO SE REALIZA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES?	¿QUÉ SE EXIGE PARA OBTENER LA TITULACIÓN?	¿EXISTE LA FIGURA DEL ASESOR, TUTOR O MENTOR? <sup>5</sup>	RESPONDE SI: ¿Qué características y funciones tiene el asesor/mentor/ tutor?	RESPONDE SI: ¿Qué valoración extrae el ICE/IDES de esta figura?	OBSERVACIONES
<b>UB</b>	Carpeta docente	Asistencia a los talleres Realización de las actividades encargadas Impartir docencia Elaborar, presentar y defender la carpeta docente	Sí: la figura del mentor es fundamental en el funcionamiento del máster y en el seguimiento de la formación del profesorado novel	Mentor: Profesorado con experiencia en los ámbitos docentes y de investigación, encargado de la formación y supervisión de la práctica docente del profesorado novel. Debe guiar y orientar al profesorado novel en el proceso de adquisición de la experiencia profesional.	Muy buena y considerada fundamental en el proceso de formación del máster.	
<b>UAB</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mediante la elaboración de la carpeta docente se realiza una evaluación y reflexión de todo lo aprendido en el FDES.</li> </ul>	La acreditación FDES se obtiene al superar todas las actividades del programa y conseguir una evaluación favorable de la carpeta docente.	En el IDES no existe una figura que actúe como tal.			
<b>UPC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realización i y entrega de los resultados de las actividades encargadas en los programas de acción.</li> <li>La carpeta docente es, en sí misma, un instrumento de evaluación.</li> <li>A los seis meses de finalización del programa: encuesta de evaluación de la transferencia y del impacto.</li> </ul>	La realización de todas las actividades consideradas como obligatorias dentro del programa de formación: <ul style="list-style-type: none"> <li>5 talleres</li> <li>5 programas de acción</li> <li>Carpeta Docente</li> <li>Participación en la Jornada</li> </ul>	En el ICE no existe una figura que actúe como tal. En caso que los participantes tengan problemas o dificultades en su docencia, pueden recurrir tanto a los formadores como al ICE, pero no actúan como asesor, mentor o tutor de forma establecida en el ProFI.			Existe la figura del coordinador del programa de acción, que acompaña al profesorado participante durante el tiempo que dura la actividad.

<sup>5</sup> Implicada en el diseño y desarrollo del programa de formación, durante todo el tiempo que dura el mismo, y al que los participantes puedan recorrer en caso de problemas o dificultades con su docencia.

Como hemos visto, y a modo de resumen, los programas de formación inicial de las universidades públicas más grandes de Catalunya son:

- El Programa de Formación Inicial (ProFI) de la UPC. Tiene una duración de 6 ECTS repartidos durante tres semestres. Su estructura flexible permite realizar los talleres y programas de acción de acuerdo a la disponibilidad del profesorado participante. A estos talleres y programas de acción, cabe añadir una Jornada temática, variable en función del año de realización, así como un trabajo final consistente en una carpeta docente. El objetivo de este programa de formación no es otro que el de: "ofrecer una formación pedagógica básica, eminentemente práctica, coherente con el modelo educativo europeo y que permita al profesorado el desarrollo, mejora y/o innovación de su actuación docente" (ICE, 2010).
- El programa de acreditación en Formación Docente en Educación Superior (FDES), de la UAB, tiene como objetivo "potenciar las competencias docentes del profesorado de la Universidad, referidas a la planificación del proceso de enseñanza - aprendizaje, la utilización de estrategias y recursos didácticos y el sistema de evaluación de los estudiantes, en el marco del EEES" (IDES UAB, 2012). El FDES tiene una duración de 7 ECTS a lo largo de dos años académicos y las actividades que forman parte del mismo son: cursos, talleres, sesiones de observación en el aula y la carpeta docente como proyecto final.
- El Máster propio de "Docencia universitaria para profesorado novel" del ICE de la UB tiene una duración de 60 ECTS, distribuyendo sus módulos en dos cursos académicos. Su objetivo principal es "contribuir a situar el trabajo docente universitario y el papel formador del profesorado, en un lugar más visible, y mejor valorado, con mayor presencia y reconocimiento de la docencia dentro de la misión formativa y social de la universidad" (ICE UB, 2012). Para ello, cuenta con la realización de ponencias, seminarios, talleres, sesiones de mentoría y tutorías, así como de la elaboración de una carpeta docente.

La comunicación en el aula, el desarrollo y evaluación de metodologías de aprendizaje y la planificación son tres constantes en los programas de formación inicial de la UPC, UB y UAB dirigidos a profesorado novel, integrando asimismo otros contenidos que la institución considera como básicos para el desarrollo y mejora de la docencia, como pueden ser el trabajo en equipo, la evaluación de la propia práctica docente o la integración de herramientas digitales como apoyo a la docencia. También es importante señalar que en los tres casos, la elaboración de una carpeta docente individual por parte de los participantes pretende ser el lugar de confluencia de las experiencias vividas, los aprendizajes realizados y las reflexiones surgidas durante todo el proceso formativo.

Cabe destacar que el Máster propuesto por el ICE de la UB como modelo de formación inicial del profesorado universitario, tiene una característica diferente y novedosa respecto a los demás, y es el hecho de integrar un programa de mentorización y tutorías especializadas. Esta mentorización, consistente en el acompañamiento de un profesor sénior a un profesor novel del mismo departamento y facultad, siendo necesaria para la inscripción en este máster. Precisamente el mentor asumirá un papel importante tanto en el proceso de socialización profesional en el entorno departamental como en el acompañamiento durante la formación del profesorado novel, ya que será su punto de referencia en el departamento,

contará con su experiencia y le apoyará en la práctica docente durante todo el proceso formativo.

En todos los programas de formación analizados, la gran parte de las actividades se centran en un modelo de formación basado en el formador como experto: las diferentes actividades previstas (seminarios, talleres, ponencias...) cuentan con un profesor o colaborador experto en un área determinada que introduce a los participantes (profesorado novel) en el aprendizaje de la misma, pudiéndose identificar de esta manera para cada ámbito de la docencia una o más personas especialistas (aunque debe tenerse en cuenta que la Universidad de Barcelona combina este modelo con el de mentoría del profesorado novel).

Precisamente en el modelo de formación en el que se sustentan los programas analizados radica la principal diferencia con el programa de formación que ha sido impulsado en el seno de esta investigación: su referente es el modelo de formación basado en el asesoramiento de proceso en el marco del cual se persigue el aprendizaje reflexivo de los participantes.

Así mismo, es importante señalar que, en estos momentos, todas las unidades de formación de las universidades públicas catalanas se encuentran en un proceso de análisis y reflexión conjunta de la formación docente, producto del trabajo llevado a cabo en el seno del Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD), es por ello que es posible que en un corto periodo de tiempo el contexto y situación aquí definido puede integrar importantes y sustanciales cambios en su concepción, diseño y procedimiento.

### **1.3.6. El asesoramiento mediante procesos de aprendizaje reflexivo en la formación inicial docente del profesorado universitario**

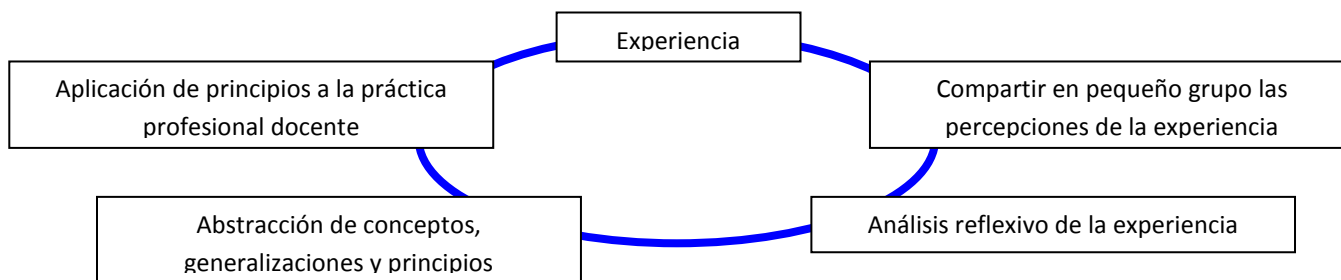
El modelo de aprendizaje que guiará la presente investigación ha sido denominado por la literatura especializada, aunque a veces con características diferenciales, bajo el nombre de “aprendizaje reflexivo”, “aprendizaje reflexivo – experiencial”, “aprendizaje vivencial”, “aprendizaje colaborativo” e incluso “aprendizaje funcional”. Conceptos que el presente estudio suscribe bajo el nombre de aprendizaje reflexivo.

Así, en la investigación que llevaremos a cabo, el modelo que orientará y dará sentido a la formación del profesorado universitario novel es el denominado ‘aprendizaje reflexivo – experiencial’, desarrollado por la Universidad de Harvard y posteriormente llevado a la práctica por autores como García Montoya, Lozano, Aparicio, Miñarro, Ticó, Suñé (2007) e Imbernón y Medina (2008). Modelo que, siguiendo la Tabla 5<sup>6</sup>, podríamos enmarcar plenamente en la racionalidad práctica, rozando en algunos aspectos el enfoque crítico, concretamente en la visión del docente como investigador reflexivo.

Dicho modelo, según García Montoya et ál. (2007) estudiado por autores como Barcena (1994), Brockbank y McGill (2002), Perrenoud (2004) y Schön (1992), plantea 5 etapas que conforman un proceso en espiral que Imbernón y Medina (2008, p. 5) describen "de enorme potencial para la formación pedagógica del profesorado universitario y la mejora de su práctica docente". El Esquema 1 recoge las aportaciones de estos autores sobre las fases que forman parte del modelo de aprendizaje reflexivo – experiencial.

---

<sup>6</sup> Véase apartado 1.3.4.



**Esquema 1. Modelo de aprendizaje reflexivo experiencial. Extraído de Imbernón y Medina (2008, p. 17).**

Según Imbernón y Medina (2008, p. 4), el ‘supuesto básico’ del modelo consiste en que “el profesor (o estudiante) es la fuente y el origen de todo su aprendizaje profesional, y que a través del aprendizaje experiencial podemos articular los aprendizajes formales y abstractos con las experiencias prácticas”. De esta forma, el modelo parte de la reflexión y análisis de la experiencia de los participantes para, posteriormente en un segundo momento, compartirla con el resto de profesorado asistente a la formación, obteniendo así información y puntos de vista diversos que pueden contribuir a una visión más amplia de la temática objeto de estudio. La tercera etapa consiste en realizar un análisis reflexivo sobre la propia experiencia y los aprendizajes realizados en el grupo para, a continuación y dentro de la cuarta fase, identificar los elementos comunes, extraer conceptos, generalizaciones y principios que, en la quinta y última etapa, serán llevados a cabo en la propia práctica docente.

Del desarrollo de esta actuación surgirá una nueva experiencia que será analizada y reflexionada por el docente, iniciándose de nuevo el ciclo en espiral del aprendizaje reflexivo – experiencial, pero añadiéndose otro elemento de gran interés: el análisis colectivo de lo sucedido y la posibilidad de su incorporación en futuras prácticas docentes.

Del análisis de diversa literatura científica en relación al tema que en este apartado nos ocupa, los tres pilares fundamentales del modelo reflexivo que pretenden asumirse en esta investigación, y que, a su vez, están estrechamente interconectados y retroalimentados, se concretan en:

1. Los procesos reflexivos. Durante los últimos años, la idea de docente universitario vinculada a la de profesional reflexivo ha ido tomando forma y fuerza (Santos Guerra, 2001; Zabalza, 2007; De Juanas y Diestro, 2011), hasta el punto de considerar que para un adecuado desarrollo profesional, es necesario que el docente tenga como competencia básica la reflexión crítica sobre su quehacer docente. Resulta altamente clarificadora la reflexión de Fernández (2002), quien considera que:

*Los años no dan experiencia a nadie, los años dan una sola cosa: vejez. Lo que da la experiencia no son los años, es la reflexión sobre los años, de manera que un año de práctica docente reflexionada, interrogada, proporciona más experiencia que veinte años de rutina (Fernández, 2002, p. 74).*

De esta forma, “cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta” (Schön, 1998, p. 67). Queda clara, pues, la estrecha y necesaria relación entre reflexión y práctica profesional, donde las aportaciones de Schön (1992 y 1998) nos permiten

profundizar en ella mediante la aproximación a tres conceptos básicos, siendo el tercero el foco mismo del modelo de aprendizaje:

- El conocimiento en la acción, caracterizado por ser tácito y formulado espontáneamente, el cual no lleva consigo una reflexión consciente ni resulta fácil hacerlo explícito verbalmente. “No obstante, algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas” (Schön, 1992, p. 35).
  - Reflexión desde la acción. Caracterizada por ser aquel tipo de reflexión que tiene lugar en la misma acción y sirve para pensar sobre aquello que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo, dándonos la oportunidad de reorganizar nuestra actuación. Este tipo de reflexión normalmente surge ante situaciones que nos sorprenden de forma, bien sea positiva, o bien sea negativa. Ante estos acontecimientos, la reflexión desde la acción conduce tanto a la experimentación ‘in situ’ como a pensar en otras situaciones que consideremos similares. Así, Schön (1992, p. 39) la considera como “de inmediata relevancia para la acción”, siendo asumidos los resultados de la actuación como fuente de información para una ‘teoría del equilibrio’, más que como vivencias de éxito o fracaso profesional.
  - Reflexión sobre la acción. En palabras del mismo autor: “una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción”, expresándola verbalmente de forma correcta. Y aún más: “ser capaz de reflexionar sobre la descripción resultante” (Schön, 1992, p. 40). Este tipo de reflexión invita a un diálogo de pensamiento y acción que, en base a un mayor conocimiento, puede llegar a modelar la futura práctica profesional.
2. La experiencia. De Diego (2007), aludiendo directamente al trabajo de Schön (1992 y 1998), esgrime la importancia que toda práctica profesional, siendo en sí misma compleja, cambiante y socialmente construida, precisa de ciclos continuados de reflexión – acción que den respuesta a las situaciones problemáticas que puedan ir surgiendo, pero para ello el propio profesorado ha de asumir como objeto de indagación sus propios objetivos, actuaciones, dudas, éxitos e incluso fracasos. Así, la experiencia práctica se convierte en objeto de la formación, a la vez que la mejora de la misma en el objetivo de la propia actuación docente.
3. El diálogo profesional y la colaboración. Siguiendo las aportaciones de Mayor, Rodríguez, Murillo-Esteba, Sánchez Moreno, Mayor, Altopedi, Torres-Gordillo, Nieto, Domínguez, Gago, Guidonet (2004), que a su vez coincide con Rodríguez (2001), desde el momento en que el conocimiento profesional es entendido como socialmente construido, elementos como la cohesión e integración del grupo, así como la intensidad en la que se comparten ideas, proyectos y objetivos, será determinante para el aprendizaje profesional del profesorado. Dicha colaboración y diálogo profesional asume plena relevancia desde el momento en que se asume “que las visiones compartidas pueden ser útiles para buscar mejoras en la situación de los alumnos y que las situaciones con las que nos encontramos pueden entenderse de

modos diversos” (Bassedas, 2007, p. 59), lo que necesariamente invita a la asunción de procesos reflexivos entre el profesorado.

Llegados a este punto, cabe tener en cuenta el conocimiento generado desde la investigación sobre la Práctica Reflexiva, que en los últimos años ha tenido un considerable repunte y que constituye de gran interés para la formación inicial del profesorado universitario. La Tabla 10 pretende recoger alguna de las aportaciones más sustanciales en relación a la Práctica Reflexiva:

**Tabla 10. Aportaciones de la investigación sobre Práctica Reflexiva. Elaborada a partir de los trabajos de Domingo (2013), Medina et ál. (2010) y Zeichner (1993).**

AUTORES	TEMÁTICA	DESCRIPCIÓN
Domingo (2013)	Diferencia entre reflexión y práctica reflexiva.	La reflexión: es espontánea, innata, instantánea, natural, improvisada y casual. La práctica reflexiva es una metodología, por tanto se caracteriza por ser: aprendida, metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional.
Medina, Jarauta e Imbernón (2010)	Fases de la reflexión como proceso	Fase 1: Conflicto entre los conocimientos y los sentimientos aplicados a una situación, y a la situación misma. El pensamiento reflexivo se inicia en el momento en que se detecta que el conocimiento puesto en marcha ante una determinada situación no da respuesta a la situación misma, lo que da lugar a la ‘reflexión en la acción’ (Schön, 1992). Fase 2: Cuestionamiento de los conocimientos y los sentimientos. Mediante un análisis constructivo, se desarrolla una revisión tanto de conocimientos como de sentimientos durante el mismo momento de la acción. Fase 3: Modificación de la comprensión de la situación. Lo que da lugar a una transformación que, en términos de aprendizaje, se traduce en una “reestructuración de los significados y las ideas previas, por lo que se adopta un nuevo marco teórico y se restablece el equilibrio inicial cuestionado en fases anteriores” (Medina et ál, 2010, p. 9).
Zeichner (1993)	Modalidades de formación del profesorado basados en la práctica reflexiva	1. Académica: orientada a preparar al profesorado para la reflexión sobre la materia y su posterior transformación en contenidos asequibles al estudiantado. 2. Eficiencia social. Bajo el planteamiento de la racionalidad técnica, esta modalidad pretende la reflexión del profesorado para seleccionar, ante una determinada situación, qué técnicas didácticas derivadas de la investigación pedagógica deben ser aplicadas. 3. De desarrollo. Entendiendo que la formación debe atender tanto a los intereses como al desarrollo de profesorado y estudiantado. 4. Reconstrucción social. Basándose en las relaciones democráticas e igualitarias en el aula, atiende a la reflexión situada en un contexto amplio que abarca el ámbito social, económico y político. 5. Genérica. Modalidad que pretende la reflexión de forma genérica, sin concretar en ningún caso los contenidos y/o estrategias objeto de reflexión.
Medina et ál. (2010)	Objetivos de la práctica reflexiva	1. Formar a las personas para analizar, debatir, cuestionar y modificar la propia práctica. 2. Potenciar el análisis y el conocimiento del contexto social y político en que se desarrollará su profesión. 3. Fomentar una actitud constante de autoperfeccionamiento. 4. Facilitar el desarrollo de procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción en la acción. 5. Fomentar en los futuros profesionales habilidades metacognitivas que les permitan interrogar, analizar, conocer, evaluar y modificar su propia

		práctica desde el punto de vista profesional (Medina et ál, 2010, p.13).
Domingo (2013)	Beneficios de la práctica reflexiva	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendizaje profundo que articula el pensamiento, el ser de la persona y su acción. Práctica y reflexión mantienen una continua interacción.</li> <li>2. Aprendizaje crítico – reflexivo que fomenta el propio conocimiento metacognitivo, lo que posibilita la deconstrucción y reestructuración de significados, actitudes, mitos y prejuicios.</li> <li>3. Produce una actuación práctica deliberada e intencional, lejos de la conducta impulsiva y rutinaria.</li> <li>4. Contextualiza la acción, pudiendo esta darse de forma flexible y espontánea.</li> <li>5. Mediante la autocrítica se aumenta el conocimiento de las propias competencias, habilidades y capacidades.</li> <li>6. Las experiencias de aulas son compartidas con otros docentes, constituyéndose a sí mismas en fuente para el análisis y el aprendizaje docente.</li> <li>7. Aporta soluciones contextualizadas y garantiza la mejora de la práctica profesional.</li> <li>8. Puede llegar a promover entre los docentes un ‘aprendizaje transformacional’ que les hace asumir plenamente en su profesionalidad procesos de mejora personal, didáctica, pedagógica, escolar, institucional y social.</li> <li>9. Convierte al docente en un ‘investigador en contexto real’.</li> </ol>
Domingo (2013)	Riesgos de la práctica reflexiva	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Su aplicación no garantiza la calidad del pensamiento reflexivo.</li> <li>2. Puede estar orientada a una reflexión auto confirmadora, sin diálogo ni interacción con otros docentes, sino únicamente con uno mismo.</li> <li>3. La aceptación por parte del docente a llevar a cabo procesos de práctica reflexiva: la responsabilidad del aprendizaje recae exclusivamente en el sujeto que aprende, lo que conlleva que para producir los resultados deseados, éste debe mantener una actitud activa, de implicación y compromiso.</li> </ol>

Todas estas aportaciones, procedentes de diversos autores y en momentos distintos, en relación a un mismo objeto de estudio como es la práctica reflexiva, aporta relevantes conclusiones para el desarrollo de una formación inicial de profesorado universitario basado en el aprendizaje reflexivo como la que se pretende llevar a cabo en esta investigación.



## ***A modo de síntesis***

En el marco del EEES, y con el objetivo de alcanzar la calidad y excelencia de la formación universitaria, la universidad española ha experimentado en los últimos años profundos y sustanciales cambios que afectan no solo a su estructura y organización, sino también a su forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, lo que lleva necesariamente a una docencia con nuevos objetivos, metodologías y procesos de evaluación, donde las competencias desempeñan un papel nuclear.

Ante los retos que el EEES plantea, el profesorado universitario se ve inmerso en un necesario proceso de cambio y adaptación, en el que la formación docente, desde un planteamiento flexible y dinámico enmarcado en el concepto de desarrollo profesional, se convierte en una importante herramienta al servicio tanto del profesional como de la misma institución.

Pero esta formación solo será útil si atiende a una serie de consideraciones, principios, procedimientos y formas de entender la enseñanza y el aprendizaje acordes con las características del profesorado y del estudiantado, el contexto institucional y socioeconómico en el que se insieren y los requerimientos sociales que se le formulan a la universidad española en general y al docente y futuro profesional en particular.

Y de la misma forma que existen diferencias sustanciales entre el profesorado novel y el profesorado con más años de experiencia docente, la formación debe adecuarse a las características personales, profesionales y laborales de cada uno de estos colectivos, proporcionándoles una respuesta que les permita su propio desarrollo profesional y la evolución por las distintas etapas y estadios de la profesión docente.

No obstante, pretender el diseño de acciones de formación inicial implica entender no solo las características del profesorado novel, su situación, preocupaciones y las dificultades a las que se enfrenta, sino también entender la trayectoria, relevancia y experiencia de la formación inicial en el marco de la universidad española a través de programas de formación concretos, comparada en todo momento con el escenario científico y sus aportaciones sobre cómo ésta debe entenderse, diseñarse y desarrollarse.

Y es precisamente dentro de la formación docente donde surgen novedosas experiencias y aportaciones vehiculadas a través de programas basados en el aprendizaje reflexivo y en la práctica reflexiva, de interés para el diseño y desarrollo de acciones formativas dirigidas a profesores universitarios noveles.

Aproximarnos a cada una de todas estas cuestiones ha sido el objetivo de este primer capítulo.

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 2. EL ASESORAMIENTO COMO MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO .....</b>	<b>45</b>
2.1. UNA APROXIMACIÓN AL ASESORAMIENTO .....	45
2.1.1. El asesoramiento como práctica socialmente construida.....	49
2.1.2. La esencia del proceso de asesoramiento.....	50
2.1.3. Definición de asesoramiento en la investigación.....	51
2.1.4. Diferencias entre asesoramiento y otras prácticas formativas próximas.....	53
2.1.5. Los procesos de cambio e innovación educativa como elementos fundamentales del asesoramiento .....	59
2.2. MODELOS DE ASESORAMIENTO .....	63
2.2.1. El modelo de asesoramiento de contenido o académico versus el modelo de asesoramiento de proceso o colaborativo .....	63
2.2.2. El proceso de asesoramiento .....	68
2.3. LA FORMACIÓN MEDIANTE PROCESOS DE ASESORAMIENTO .....	71
2.3.1. Cómo debe ser la formación mediante procesos de asesoramiento desde el punto de vista académico .....	72
2.3.2. Algunas experiencias de asesoramiento como modelo de formación del profesorado universitario .....	74
2.4. LA FIGURA DEL ASESOR .....	76
2.4.1. El asesor pedagógico .....	79
2.4.2. El asesor de formación .....	80
2.4.3. El asesor como agente de cambio.....	81
2.4.4. El asesor como intelectual comprometido con la práctica .....	83
2.4.5. El saber experto del asesor.....	83
2.4.6. El asesor como persona.....	85
2.5. ESTRATEGIAS DE ASESORAMIENTO .....	86
2.6. LA RELACIÓN ENTRE ASESOR Y ASESORADO .....	93
2.6.1. Los ingredientes de la relación .....	94
2.6.2. Principales características de la relación asesora .....	96
2.6.3. Los límites de la relación .....	98
2.7. LA FORMACIÓN DEL ASESOR.....	99
2.8. PRINCIPALES SITUACIONES PROBLEMÁTICAS DEL ASESORAMIENTO.....	102
<b>A MODO DE SÍNTESIS .....</b>	<b>103</b>



## CAPÍTULO 2. EL ASESORAMIENTO COMO MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

### 2.1. UNA APROXIMACIÓN AL ASESORAMIENTO

El asesoramiento ha sido, en el ámbito educativo de nuestro país, amplia y profundamente desarrollado en estrecha relación con centros educativos no universitarios, donde es entendido como recurso de cambio y mejora dirigido tanto a los centros como a sus docentes en el proceso de formación y construcción de proyectos de cambio e innovación institucional.

Así mismo, en España existen muchos estudios que, iniciados por el trabajo de Escudero y Moreno en 1992, han realizado aproximaciones al asesoramiento desde una perspectiva psicoeducativa que, contextualizados, pueden constituir de gran interés para este estudio (Monereo y Solé, 1996; Monereo y Pozo, 2005; Bonals y Sánchez, 2007; Lago y Onrubia, 2011).

Y aunque no tan abundantes, pero dada la necesidad de desarrollar procesos de asesoramiento “en el contexto universitario de manera sistemática e institucionalizada, como herramienta para la formación de los docentes en este modelo nuevo de universidad, y en consecuencia, como ayuda a la mejora y al incremento de la calidad docente” (Sánchez Moreno, 2008, p. 1), cada vez existen más estudios vinculados al asesoramiento en el campo de la formación del profesorado universitario, sostenidos en base a investigaciones que avalan su potencialidad para la práctica, innovación y mejora tanto del profesorado como de las instituciones universitarias que lo practican (Coleman et ál., 2006; Johnson, 2006; Johnson y Muller, 2007; Sánchez Moreno, 2008):

*Promueven la socialización, el desarrollo profesional, la potenciación de destrezas, los ajustes psicológicos oportunos y la preparación para el liderazgo. Los profesores que han sido asesorados por mentores manifiestan mayor satisfacción en sus carreras profesionales; disfrutan más de los aspectos positivos y relativizan los conflictos; experimentan mayores compromisos con la institución y/o profesión; aprenden a reflexionar sobre su propia práctica que a su vez, mejora como fruto de dicha reflexión; incrementan la capacidad para valorar sus habilidades; aumentan la confianza en sí mismos y adquieren seguridad en sus actuaciones, reducen el sentimiento de aislamiento característico del nivel universitario; aumentan la colegialidad; presentan una buena disposición al cambio y finalmente, aprenden a trabajar y a colaborar con otros compañeros en tareas relacionadas con la planificación, la evaluación, la búsqueda de nuevas metodologías, etc. (Sánchez Moreno, 2008, p. 7).*

De forma que el asesoramiento en este contexto aparece en total sintonía y coherencia con las directrices europeas que rigen en la actualidad la dinámica formativa universitaria, llevando no sólo dicha práctica educativa al plano de la mejora docente, sino también elevándola a la necesaria institucionalización y, por tanto, reconocimiento e implementación, en el seno de la Universidad.

La delimitación y comprensión del asesoramiento como fenómeno educativo nos conduce a diferentes planteamientos, en ocasiones distantes, que nos permiten configurarnos una

clara y pormenorizada idea de lo que significa y de cuáles son sus implicaciones como modelo formativo.

Un primer acercamiento lo encontramos en los trabajos de Sánchez Moreno y Mayor (2006) y Sánchez Moreno (2008), cuando definen el asesoramiento, en su sentido más amplio, como “un recurso de cambio y mejora mediante el cual se proporciona a los centros y sus docentes el apoyo necesario que guíe y oriente el conocimiento y las estrategias necesarias para que estas instituciones puedan elaborar sus proyectos de cambio” (Sánchez Moreno, 2008, p. 4). Entendiendo dicho cambio no como una voluntad propia del asesor, sino como aquél pretendido anhelo del asesorado donde en su afán por llevarlo a cabo, y manteniendo en todo momento su propia dirección, encuentra la ayuda y apoyo del asesor para clarificar metas y sentimientos hasta obtener la seguridad y confianzas necesarias para asumir su propia autodirección (Ayala, 2006).

Cols, en Nicastro y Andreozzi (2006), considera el asesoramiento como un acto de intervención que pretende la explicación, comprensión e interpretación tanto de situaciones como de prácticas y procesos. El asesoramiento, pues, no se escapa de ser entendido como ese ‘acto de intervención’ que no sólo pretende un análisis de la situación o problema objeto del cambio, sino su comprensión e interpretación, evitando “intencionalmente apelar a prescripciones y modos estandarizados de pensar o resolver situaciones” (Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 20). Así, lo mismo que cada situación se antoja única, también lo es la construcción que de ella se realiza, basada en la experiencia, y las acciones que se proponen para su resolución: “las distintas posiciones pondrán en juego modelos de actuación y prácticas profesionales diferentes que terminarán por expresarse en estrategias de intervención y dispositivos de trabajo muy diversos” (Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 28). Entender el asesoramiento significa abrir el pensamiento y flexibilizar la acción, dar cabida a la experiencia y reflexión de los asesorados y ser consciente que ningún asesoramiento puede concebirse bajo parámetros de estandarización o encorsetamiento, puesto que la situación, ninguna igual, y las diferentes personas que en ella actúan, determinan tanto la práctica asesora como sus resultados y productos.

Nicastro y Andreozzi (2006) consideran que no es posible entender y llevar a cabo procesos de asesoramiento sin comprender el ‘campo dinámico’, el ‘montaje de escenas’ y el ‘encuadre’. Veamos en detalle a qué se refieren con cada uno de estos conceptos.

El ‘campo dinámico’, se define como un conjunto de acontecimientos, sucesos y relaciones que integra la comprensión de la interacción entre asesor y asesorados y la erige en elemento nuclear del proceso de asesoramiento, lo que nos conduce a la idea de ‘intertextualidad’ y ‘vínculo’. Así, en la ‘intertextualidad’ se produce el encuentro entre ambos protagonistas donde se ponen de manifiesto tanto lo sabido y conocido como nuevos significados nuevos construidos en el encuentro con el otro. El ‘vínculo’, por su parte, nos conduce a la relación entre asesor y asesorado en términos de compromiso emocional así como de diversos niveles de dependencia y autonomía, reconocimiento, credibilidad y confianza (Nicastro y Andreozzi, 2006).

El asesoramiento no puede ser entendido sin considerar el lenguaje de la relación y comunicación con el otro y con las situaciones problemáticas que entran en juego y que varían constantemente a lo largo del proceso de asesoramiento: “se trata de un conjunto de estipulaciones que se construyen, se ajustan, se revisan y se negocian en cada situación de

asesoramiento, aun cuando podamos encontrar entre ellas algunas regularidades a lo largo del tiempo” (Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 99).

La consideración de ‘montaje’ implica el ajuste y el encaje de partes en continuo movimiento, articulando así piezas o mecanismos que asumen como natural la permanente irrupción de nuevos acontecimientos que conllevan una necesaria re-construcción y transformación, y donde el cuestionamiento y la duda entran en juego (Nicastro y Andreozzi, 2006).

Es importante considerar que el asesoramiento está abierto de forma inherente a la incertidumbre, al surgimiento de nuevas situaciones problemáticas e imprevistos, existiendo una cierta y significativa distancia entre aquello planificado y lo ocurrido en la realidad, lo que nos conduce a un constante movimiento que posibilite la interpretación y adecuación a la realidad (Nicastro y Andreozzi, 2006). Para ello se antoja totalmente necesario abrir espacios de encuentro entre asesor y asesorado, donde la escucha activa permita hacer visible lo que hasta ahora quedaba oculto, interpretarlo y asumirlo como parte de la situación a la que se pretende dar respuesta.

Así, Nicastro y Andreozzi (2006) distinguen entre dos ‘escenas de montajes’ características de todo proceso de asesoramiento, a saber:

*Una escena refiere al momento de asesorar: el asesor y los asesorados son sus protagonistas (...). La otra, a la situación de trabajo en la cual se pondrá en juego, en parte, aquello que asesor y asesorado pudieron pensar, elaborar y construir conjuntamente (Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 38).*

Tener en cuenta, así pues, en todo proceso formativo basado en el asesoramiento dichas escenas de montaje y su interrelación, significa otorgar el lugar y la importancia que a cada una de ellas le corresponde, proporcionándoles objetivos, contenidos y metodologías que permitan alcanzar las metas inicialmente previstas.

Para Nicastro y Andreozzi (2006), el ‘encuadre’ también debe ser necesariamente tenido en cuenta a lo largo de todo el proceso de asesoramiento, entendiendo éste como “un conjunto de constantes o invariantes que regulan, contienen, informan, en el sentido de dar forma, la marcha de todo lo que acontece en el campo del asesoramiento”, estableciendo así los compromisos, límites y marcos de actuación de cada una de las personas implicadas a lo largo del proceso y definiendo de forma clara el rol y la posición institucional del asesor, el objeto y el propósito de la intervención, los tiempos y espacios, así como los instrumentos y técnicas con que cuenta el asesor, siempre bajo el prisma de la globalidad y particularidad de cada una de las situaciones a las que el asesoramiento pretende dar respuesta. Es de interés detenernos en cómo las autoras señalan y delimitan tanto el objeto como el propósito de la intervención, así como los recursos técnicos que se ponen en juego en el momento de asesorar:

- a) El objeto de asesoramiento se define como el aspecto de la realidad sobre el que se pretende intervenir y alertan que dicho objeto ni puede ser abordado en toda su globalidad, por la complejidad que lo distingue, ni permanece inmutable al tiempo ni a la acción que posteriormente se realiza sobre él. Así, una de las principales funciones del asesor consiste en delimitar dicho objeto de asesoramiento, trabajándolo desde un proceso de construcción y reconstrucción permanente, lo que implica necesariamente una toma de decisiones que guiarán y condicionarán las acciones inmediatamente posteriores. Hablamos, pues, de la subjetividad del asesor:

“el trabajo de focalización implica, por lo tanto, una toma de posición y una decisión por parte del asesor que, si bien por momentos podrá ser más o menos explícita, siempre estará ligada a sus intuiciones personales, a su marco de referencia, al punto de vista que haya podido construir respecto de lo posible y lo deseable en cada situación” (Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 80). De aquí la importancia de la experiencia y el conocimiento del propio asesor a la hora de definir el objeto de asesoramiento el cual, a su vez, “interroga permanentemente al asesor sobre el sentido, la pertinencia y la oportunidad de lo que se le plantea como ‘pista’ o ‘indicio’ en su trabajo” (Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 83).

- b) En cuanto a los fines y propósitos de la intervención, Nicastro y Andreozzi (2006) hacen referencia a una finalidad global centrada en avanzar en pos de la mejora, del cambio y del desarrollo ya sea de personas, proyectos o instituciones. Con lo que coinciden autores como Lucarelli, Nepomneschi, Abal, Donato, Finkelstein i Faranda (2000), Murillo (2000), Imbernón (2002b) y Sánchez Moreno (2008) al considerar que el asesoramiento contribuye y posibilita los procesos de cambio y mejora profesional. Este ‘para qué’ del asesoramiento es el que ha de dar sentido y orientar todas las acciones que dentro del proceso formativo realice el asesor. No obstante, existen otros objetivos que conviven con el anteriormente mencionado y que al mismo tiempo dirigen la acción del asesor, es por ello que las autoras distinguen entre dos tipos de propósitos: aquellos estrechamente unidos a los cambios que se pretenden promover en la persona y situación de trabajo, y aquellos que en sí mismos se erigen como condiciones que es necesario que el asesor considere para mantener el campo del asesoramiento (Nicastro y Andreozzi, 2006).

Murillo (2000, p. 9) profundiza y perfila aún más, definiendo la finalidad última del asesoramiento en términos de “proporcionar al profesorado instrumentos de reflexión y análisis de su práctica docente, de forma que pueda afrontar las tareas profesionales de una manera más consciente, crítica y eficaz”.

Como hemos visto, la determinación de los fines y propósitos es, en parte, producto de la decisión del asesor, interviniendo en ella sus propios valores y teorías, y es él, por tanto, quien debe interrogarse acerca de qué es susceptible de ser considerado como un fin o propósito en el proceso de asesoramiento. Es en esta interrogación donde Nicastro y Andreozzi (2006) abordan diferentes tensiones que pueden llegar a tener lugar, a saber:

- Ser fiel a las propias intenciones y ser leal al otro en su necesidad.
  - Los significados que el asesor otorga a qué es asesorar, para qué y por qué en contraposición con la intencionalidad explícita de su función.
  - Plantear su acción como un mandato o una responsabilidad.
- c) En cuanto a los instrumentos y recursos técnicos, hablar de instrumentos significa hablar de la palabra, el cuerpo y las producciones expresivas y narrativas, mientras que las técnicas señalan a la utilización de dichos instrumentos, destacando las técnicas dramáticas, de juego, narrativas, de entrevista y observación, proyectivas, de recopilación documental, de señalamiento e interpretación (Nicastro y Andreozzi, 2006). El uso correcto y pertinente de los instrumentos y recursos técnicos no puede darse sin previamente considerar su adaptación al contexto y sin llevar a cabo

procesos de escucha abierta (o escucha atenta, según Ayala, 2006) por parte del asesor.

### **2.1.1. El asesoramiento como práctica socialmente construida**

Son diversos los autores que consideran el asesoramiento como una práctica revestida de complejidad que, a la vez que cambiante, es socialmente construida (Rodríguez Romero, 2001; De Diego, 2007; Montero y Sanz, 2008). En palabras de Sánchez Moreno (2008, p. 4) “se trata de un proceso de trabajo y resolución en común de problemas entre compañeros, un proceso de facilitación de relaciones críticas y reflexivas entre los profesores sobre el conocimiento y la práctica docente”. Es en esta dirección a la que también apunta Murillo (2000) quien define el asesoramiento como un conjunto de procesos interactivos de colaboración que tiene como objetivos la prevención de posibles problemas, la participación y la ayuda en el proceso de búsqueda de soluciones y la cooperación para la consecución de mejoras educativas. Términos como colaboración y prevención son significativamente coincidentes en la forma como Lago y Onrubia (2011) conciben la acción asesora.

Murillo (2000, p. 8) también destaca explícitamente la necesaria colaboración entre asesores y asesorados con el fin de posibilitar la adecuación de la intervención asesora en pro de la mejora educativa, lo que implica considerar los diversos enfoques subjetivos en relación a la “identificación de problemas, selección y diseño de estrategias de solución, desarrollo y evaluación de las mismas, desde un planteamiento que descansa en la responsabilidad compartida de todos los profesionales que van a intervenir”. También Monereo y Pozo (2005, p. 15) suscriben esta idea de la necesaria colaboración entre asesor y asesorado al hablar de la construcción de la práctica asesora: “el asesoramiento implica verdadera actividad de cooperación o trabajo conjunto entre asesores y asesorados en la definición y solución de problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje”, considerando que la colaboración implica necesariamente poner de manifiesto competencias vinculadas con la negociación, la asunción de responsabilidades y la explicitación de dudas y temores (Monereo y Pozo, 2005).

Pero dicha colaboración no es posible sin partir de una relación basada en la igualdad, en la confianza mutua, en la responsabilidad compartida y en una comunicación abierta. De esta forma sí será posible dar respuesta a las situaciones problemáticas de manera colaborativa, enriqueciéndose en base a las aportaciones de otros profesionales para la creación de espacios de trabajo coordinado bajo la premisa de la complementariedad del conocimiento (Monereo y Pozo, 2005). Es desde este posicionamiento que se entiende la formación basada en el asesoramiento como una ‘práctica socialmente construida’.

Una vez asumida la importancia de la coordinación y colaboración, cabe considerar que el asesoramiento no deja de ser, a la vez, una práctica de construcción orientada al cambio y mejora individual del ejercicio docente, en planteamientos de Lucarelli et ál. (2000): el asesoramiento implica necesariamente una producción pedagógica, lo que conduce a la generación de pedagogía, entendida ésta última como el resultado de la misma actividad docente. Pero “resulta clave advertir que esta capacidad surge cuando la enseñanza no es la repetición irreflexiva de modelos instalados y, en cambio, está protagonizada por enseñantes alertas a la evaluación de sus vicisitudes y resultados” (Lucarelli et ál., 2000, p. 15). Surge así el planteamiento de que es el propio profesor quien debe iniciar un proceso



subjetivo donde exista la voluntad de cambio y sea proactivo a emprender procesos autoreflexivos, de autocrítica y de aprendizaje de su propia práctica profesional. En esta dirección también apunta Ayala (2006), para quien el asesor debe dar al asesorado el espacio suficiente como para tomar sus propias decisiones, ser independiente, responsable y autónomo, respetando y confiando en las posibilidades de desarrollo de los sujetos participantes. Sólo así el asesoramiento puede convertirse en esa práctica socialmente construida lograr a la vez sus objetivos formativos.

### **2.1.2. La esencia del proceso de asesoramiento**

Murillo (2000) analiza las obras de diversos autores para llegar a establecer una serie de consideraciones que permitan determinar qué es y qué no un proceso de asesoramiento. Entre dichas consideraciones se encuentran las siguientes:

1. La necesidad de asesoramiento: la demanda debe ser realizada por el profesor, profesores o centro a asesorar.
2. La relación entre asesor y asesorado debe ser temporal y específica para la necesidad o demanda que se plantea.
3. Los asesores pueden proceder de distintas disciplinas profesionales.
4. El asesor no debe solucionar problemas, sino ayudar a encontrar y contrastar posibles soluciones.
5. No debe existir relación jerárquica entre el asesor y el profesorado que se asesora.
6. El punto de partida debe ser el compromiso compartido a partir del contraste de las respectivas expectativas.
7. Se debe favorecer la actitud de generar conocimiento compartido.
8. Se debe favorecer la reflexión crítica sobre la práctica del profesorado o centro, así como del propio asesor, con vistas a conseguir mejoras. (Murillo , 2000, p. 8)

Sánchez Moreno (2008, p. 5), por su parte, reconoce un proceso de asesoramiento real bajo la atención a tres proposiciones concretas, estas son:

1. Favorece la reflexión crítica sobre la práctica del profesor, como premisa de la mejora de la calidad profesional.
2. La credibilidad en el asesor permiten al asesorado confiar y mostrar una actitud de apertura hacia el proceso a seguir.
3. Dicha credibilidad es construida en base al prestigio, la consideración, el tipo de liderazgo, la influencia y el sistema de comunicación desarrollado por el asesor.

Autores como Rodríguez Romero (2001) y Montero y Sanz (2008) delimitan claramente las características propias de todo proceso de asesoramiento a profesorado, considerando que éste:

1. Es un servicio de apoyo y ayuda.
2. Se basa en la comunicación bidireccional.
3. Favorece la capacidad de decisión de la persona asesorada.

4. Se produce entre profesionales del mismo estatus.
5. Se tratan temas y problemas que emergen de la práctica profesional.
6. Se trabaja entorno a acuerdos negociados previamente.
7. La resolución del problema supone la capacidad de enfrentarse con éxito a problemas similares.

De lo analizado hasta el momento, queda clara la necesidad de relacionar el asesoramiento con la mejora profesional: es conveniente llevar a cabo procesos de asesoramiento que permitan la mejora y contribuyan a la calidad docente (Sánchez Moreno, 2008), puesto que toda situación de asesoramiento es en sí misma una situación de producción pedagógica y, por tanto, una situación de desarrollo de los docentes en el ámbito de la docencia universitaria (Lucarelli, 2000).

Pero para que efectivamente esta situación se produzca, el asesoramiento debe recoger en su propia esencia aspectos como los siguientes: la reflexión crítica sobre la práctica, una relación entre asesor y asesorado basada en la confianza, el compromiso compartido y la voluntad de que se produzca, así como una actuación del asesor centrada en acompañar al docente hacia la toma de decisiones para la solución de problemas reales.

En definitiva, el asesoramiento no deja de ser un instrumento de mejora que en ningún caso debe pretender dominar o controlar el conocimiento por parte de personas ajenas a la práctica de los asesorados (Imbernón, 2002b). Hacer caso omiso de esta advertencia puede hacer degenerar al asesoramiento en una relación marcadamente asimétrica y de desigualdad entre asesor y asesorados que haría peligrar las relaciones de confianza y la construcción social de la práctica anteriormente mencionada. Así, en palabras de Murillo (2000, p. 15) “deberíamos concebir la competencia del asesor con su vinculación al conocimiento que se genera en y desde la práctica”.

De esta forma, existe la imperativa necesidad de que sean los mismos participantes quienes tomen la decisión de iniciar el asesoramiento y adopten una voluntad de implicación en procesos de mejora, de manera que el asesor sólo puede intervenir en el instante en que se inicia dicha andadura como un elemento de apoyo y acompañamiento. Así pues, requerir del asesor soluciones concretas conduce necesariamente al fracaso de todo proceso de asesoramiento entendido como tal (Fullan, 2002; Lago y Onrubia, 2011).

### **2.1.3. Definición de asesoramiento en la investigación**

Del análisis de la literatura especializada, se desprende la existencia de multitud de definiciones relativas al asesoramiento en educación, no obstante, todas ellas guardan similitudes en forma de conceptos clave predominantes, que ayudan a formar una nítida idea de qué se entiende en el ámbito científico en relación al término que nos ocupa.

En esta investigación, el asesoramiento es entendido como el acompañamiento que un profesor experimentado realiza a uno o varios profesores poco o menos experimentados en su proceso de mejora y formación docentes, favoreciendo el aprendizaje mediante procesos de análisis, interpretación y reflexión conjunta, proporcionando apoyo y guía en la identificación de situaciones, en la toma de decisiones y en la puesta en práctica de nuevas experiencias docentes, planteando análisis críticos y ayudando a construir el conocimiento

sobre los diversos ámbitos que constituyen el ser docente. Así, y en base a las coincidencias derivadas de los estudios revisados, el asesoramiento puede ser considerado como aquella práctica formativa caracterizada por:

- Estar orientada al cambio y a la mejora de la práctica profesional de las personas sobre las que pretende incidir.
- Estar basada en una estrecha relación entre asesor – asesorados, marcada por la confianza, el respeto, la escucha activa y la confidencialidad, entre otros aspectos.
- Ser demandada por el asesorado, quien a la vez debe estar dispuesto a iniciar o recibir ayuda en el proceso de cambio de su práctica profesional.
- Incluir e inducir a procesos de (auto)reflexión, (auto)análisis y (auto)crítica como elementos subyacentes en cada fase de la formación. Donde la comprensión e interpretación darán lugar a acciones contextualizadas que, de nuevo, serán analizadas en base a la reflexión y crítica.
- Estar centrada en el lugar de trabajo y en la práctica profesional que en ella tiene lugar por parte de las personas asesoradas. De forma que se desarrolla de manera totalmente contextualizada: actuando *en y sobre* la práctica. Lo que conlleva necesariamente una repercusión institucional en cuanto a la predisposición a emprender procesos de cambio y mejora de los profesionales que allí trabajan.
- Considerar que el conocimiento procede de la propia práctica, de manera que los asesorados lo hacen emerger y lo construyen en interacción con su propio quehacer, con el asesor y/o con otras personas más o menos implicadas en el proceso de asesoramiento.
- Ser colaborativa o socialmente construida, de manera que la acción de los propios participantes posibilita a la vez que condiciona el mismo proceso de asesoramiento.
- Utilizar diferentes estrategias, vehiculadas en función de los objetivos generales y específicos del asesoramiento, de las necesidades de los participantes, de la idiosincrasia del contexto y de las características del asesor.
- Ser diferente en sus distintas prácticas: cada asesoramiento es único, en tanto en cuanto los protagonistas (asesor y asesorado/s), el contexto, las necesidades y los objetivos varían en mayor o menor medida, haciéndolo único a la vez que complejo.
- Estar en constante evolución: el asesoramiento se adapta a las situaciones con las que interactúa, las cuales son cambiantes y dinámicas, motivo por el cual se inserta en procesos de análisis, comprensión e interpretación permanentes.
- Partir de situaciones problemáticas, no de dificultades o carencias. Lo que le otorga una mayor comprensión sobre el contexto y la manera como abordar y dar sentido a la acción.

De forma que se plantea un proceso de trabajo interno colaborativo donde las personas han de adquirir, movilizar y compartir sus propios recursos para la solución de determinadas situaciones o problemas. El asesoramiento se convierte en una herramienta al servicio de la reflexión, crítica, (re)construcción y aprendizaje, donde la práctica docente es repensada mediante nuevos prismas que orientan acciones no consideradas hasta el momento,

poniendo siempre el acento en el asesorado y sus experiencias, vivencias, intereses y motivaciones, siendo él quien verdaderamente toma sus propias decisiones.

Es, en resumen, "un proceso de trabajo y resolución en común de problemas entre compañeros, un proceso de facilitación de relaciones críticas y reflexivas entre los profesores sobre el conocimiento y la práctica docente" (Sánchez Moreno, 2008, p. 4).

#### **2.1.4. Diferencias entre asesoramiento y otras prácticas formativas próximas**

Resulta de mayor facilidad encontrar similitudes que no diferencias entre el asesoramiento y otros términos próximos con los que habitualmente se le relacionan, como lo son, entre otros, el counselling, el coaching, la tutoría, la mentoría o la orientación.

La dificultad de discernir entre un concepto y otro para discriminar una determinada práctica formativa, radica en que las bases que fundamentan tanto el asesoramiento como la tutoría, el coaching, la orientación o la mentoría son comunes, puesto que todas ellas:

1. Tienen carácter y voluntad formativa, siendo el sujeto el principal responsable de su aprendizaje. De esta forma, no se conciben como acciones puntuales, sino como procesos en los que intervienen múltiples variables y que precisa de un seguimiento más o menos prolongado en el tiempo.
2. Se orientan hacia un cambio en la práctica, en la actuación, en la forma de hacer, mediante el aprendizaje de la persona receptora quien, a su vez, es el foco de atención, considerándose como principal actor activo de la intervención.
3. Implican necesariamente de una estrecha relación con la persona responsable de su guía, quien orientará todo el proceso formativo. Dicha relación se fundamenta en valores como el respeto, la confianza, el compromiso, la implicación, la ética y la autoridad, y constituyen elementos fundamentales los procesos de comunicación y de escucha activa, los cuales pueden garantizar el éxito o asegurar el fracaso de la acción.
4. Integran procesos analíticos y reflexivos acompañados como fuente de conocimiento y de aprendizaje, y en base a los cuales fundamentan la actuación. Así mismo, son acciones con objetivos claros, que disponen de estrategias y técnicas específicas para su diseño, desarrollo y evaluación.
5. Requieren de una formación o preparación previa de la persona que guiará el proceso quien, partiendo del conocimiento previo de las personas a las que dirige su intervención, del contexto y de la situación en la que ésta se desarrolla, modula sus objetivos y las estrategias y recursos a utilizar en cada fase del proceso.
6. Y tal vez la similitud más importante entre todos los términos: promueven los elementos anteriormente citados bajo una finalidad común, que no es otra que la mejora y el desarrollo, ya sea personal, profesional o ambos, de las personas sobre las que actúan.

Sin pretender la exhaustividad en los lindes de cada una de estas prácticas formativas, se antoja interesante realizar una concisa pero rigurosa relación entre dichos conceptos en base a sus diferencias. Para ello, atendamos a las aportaciones de autores que han estudiado y desarrollado ampliamente cada una de las prácticas objeto de interés.

El **counseling** o **consejería** es posiblemente el término más alejado del asesoramiento en cuanto a su definición, pues su trayectoria y su desarrollo, en contacto directo con la psicología clínica, se han desempeñado íntimamente ligados a la terapia. Para Ayala (2006), siguiendo a Shertzer y Stone (1972), en el ámbito educativo el counselling está vinculado con “los consejos, el estímulo, el subministro de información, la interpretación de test y el psicoanálisis”, así, la consejería educativa otorga una visión más clínica acerca de las problemáticas de los alumnos y plantea una intervención marcadamente especializada que pretende influir en la conducta y emociones de los otros (Ayala, 2006). También Gordillo (2008) plantea el counseling como psicoterapia, pero alerta de que aunque esta práctica se ha desarrollado en el ámbito educativo, la educación en sí misma no forma parte de sus principales objetivos.

A diferencia del counselling, la **mentoría** es el término más próximo en significado al asesoramiento. Profundizando en cómo se define y caracteriza, aún encontramos más nexos de unión que los situán como términos distintos cuyo significado es considerablemente parecido. Así, proceso de mentorización consiste en:

*El establecimiento de una relación en la cual una persona invierte tiempo y experiencia en otra, para responder a las necesidades críticas e impulsar la capacidad del asesorado para producir y realizar cosas (Shea, 1994 en Mullen, 2008). Se trata de un proceso educativo dirigido hacia la enseñanza y aprendizaje dentro de diadas, grupos y culturas. Tal y como aportan Angel y Amar (2007, 12) un proceso de acompañamiento destinado a favorecer un entorno de crecimiento y optimización del potencial de la persona o de un grupo de personas desde el respeto a su integridad. Para Tejedlo (en Avani y Kell, 2008) asesoramiento mediante mentores es un proceso en el cual individuos comparten su experiencia, conocimiento y destrezas con un asesorado. Dubin y Recht (2008, 129) definen mentoring como un programa estructurado que proporciona a los nuevos miembros de la universidad mentores quienes ofrecen una orientación enfocada tanto hacia la cultura como a un apoyo emocional e instructivo (Sánchez Moreno, 2008, p. 7).*

Queda claro que la mentoría implica una relación entre una persona con más experiencia, quien asume el rol de mentor, y otra u otras que inician su carrera profesional en la misma organización a la que el primero pertenece (Sánchez Moreno, 2008; Castillo, Torres y Polanco, 2009; Imbernón, 2012), asumiendo como objetivo “ayudar a comprender la cultura de la institución en la que se desenvuelven” a la vez que guiar, aconsejar y apoyar “a otros que carecen de experiencia y que están dispuestos a facilitar el desarrollo profesional de sus compañeros” (Sánchez Moreno, 2008, p. 1). Sin olvidar en ningún momento las aportaciones de Sánchez Moreno y Mayor (2006), quienes vinculan la labor de la mentoría con procesos de evaluación de la enseñanza del profesorado mentorizado, aportando nuevas formas de entender y realizar la docencia así como distintos recursos que pueden ser utilizados por el profesorado novel, siempre bajo el objetivo de la mejora profesional de los mismos. Pero la acción del mentor no se ciñe exclusivamente a la acción que tiene lugar dentro de la formación, sino “también fuera del que es estrictamente el diseño formativo” (Imbernón, 2012, p. 94).

Si centramos nuestra mirada en las características del asesor y las del mentor, en los rasgos propios de la relación entre mentor y mentorizado/s y en las funciones que el profesor experimentado asume dentro de dicha relación, nos hacemos más conscientes aún de las coincidencias entre esta práctica formativa y el asesoramiento. Veamos:

1. Las características que el mentor debe poseer, según Sánchez Moreno (2008), son, por una parte, aquellas vinculadas a la propia persona, como “el compromiso, la flexibilidad, la tolerancia, el entusiasmo, la transparencia, la empatía, la capacidad de reflexión y la seguridad en sí mismo” y, por otra parte, las relacionadas con la profesión:

*Habilidosos en la reflexión y análisis de la enseñanza, demuestren tener éxito en sus clases, dispongan de habilidad de enseñar/trabajar a/con colegas, sepan cómo interactuar con diversas personalidades; conozcan los trucos de la profesión, comprendan y se manejen en la cultura profesional, sean valorados por colegas y alumnos y dominen los conocimientos propios de la disciplina* (Sánchez Moreno, 2008, p. 8).

Por su parte, Castillo et ál. (2009, p. 33) considera al mentor como alguien comprensivo y motivador, orientado a la ayuda del otro, que sabe escuchar a la vez que observar, teniendo la “intuición de leer entre líneas las relaciones que se establecen entre ambos, pudiendo ser una de sus virtudes la de adelantarse en la presentación de dificultades que se presentarán durante el aprendizaje”.

2. La relación entre mentor y mentorizados queda ampliamente recogida en el trabajo de Castillo et ál. (2009), siendo algunas de las características más significativas las siguientes:
  - a. Es horizontal, aunque el hecho de que el mentor tenga una mayor experiencia conlleva cierta desigualdad que es superada como consecuencia de la confianza y el respeto mutuos.
  - b. Es asumida en términos de responsabilidad por ambas partes y alimentada por la colaboración en base a considerar que los beneficios que genera son tanto para mentor como para mentorizado.
  - c. Evoluciona a lo largo del tiempo, desprendiéndose los roles desempeñados de estereotipos y modulando su intervención a lo largo del proceso.
  - d. Su objetivo consiste en estimular y animar al mentorizado, bajo rasgos de lealtad y espíritu crítico.
3. En cuanto a las funciones, y siguiendo a Mullen (2008) y Sánchez Moreno (2008), podemos distinguir entre:
  - a. Las funciones técnicas, consistentes en: Patrocinio de los mentorizados dentro y fuera de la institución; Exposición y visibilidad, favoreciendo la participación en redes y otros equipos de trabajo; Preparación y formación para el desempeño de su profesión; Protección y amparo en las dificultades generadas de la docencia o vinculadas con temas administrativos o técnicos; Desafío en la misión, animando a llevar a cabo nuevas estrategias utilizando recursos distintos y bajo un trabajo de retroalimentación orientado a la mejora.
  - b. Las funciones psicosociales entre las que se encuentran: Rol de modelo, proporcionando un ejemplo positivo; Adaptación y confirmación, facilitando el apoyo y la confianza necesaria para asumir los errores y aprender de ellos; Recomendación y consejo sobre las preocupaciones y miedos que puedan surgir; Colega, mediante el establecimiento de la interacción social.

En palabras de Castillo et ál. (2009):

*Un buen mentor no es directivo, sino que acompaña, influye, advierte... siempre deja hacer e invita a reflexionar antes, durante y después de cada acción. Invita al aprendiz a que programe sus acciones y controle las reacciones que provoca su intervención. Tanto en los éxitos como en las dificultades, el mentor es un gran apoyo emocional (Castillo et ál., 2009, p. 33).*

Como hemos visto de la aproximación a los conceptos de asesoramiento y mentorización, ambos encuentran considerables nexos de unión que hacen difícil su discriminación en la práctica formativa. La única diferencia a la que me atrevo a apuntar entre mentoría y asesoramiento es en relación a la consideración de la primera íntimamente ligada a la comprensión y adaptación por parte de los mentorizados a la cultura institucional que, si bien en el asesoramiento se recoge dicho marco contextual como determinante para las acciones que se llevan a cabo, el conocimiento y adaptación al mismo no son el foco de su interés, siendo no obstante la mejora de la práctica profesional que en él tiene lugar por parte de los asesorados.

El **coaching**, término nacido del mundo del deporte, es considerado desde la academia en base a diferentes enfoques: como “un proceso sistemático de aprendizaje, focalizado en la situación presente y orientado al cambio, en el que se facilitan unos recursos y unas herramientas de trabajo específicas que permiten la mejora del desempeño en aquellas áreas que las personas demandan” (Bou, 2009, p. 9) o como una filosofía de vida que pretende un mundo mejor. Siguiendo a este autor, se adopte el enfoque que se adopte, en el coaching el papel principal lo asume la persona en proceso de aprendizaje y crecimiento continuo. El mismo autor recoge tres conceptos clave vinculados con todo proceso de coaching:

1. La palabra o el lenguaje que se produce en la interacción entre el coach y el coachee, caracterizada por un cuestionamiento que permita al destinatario de la formación identificar sus necesidades, establecer objetivos y llevar a cabo acciones para su consecución.
2. El aprendizaje, considerando el coaching como un proceso íntimamente ligado a la competencia de aprender a aprender, desde la perspectiva de ambos agentes.
3. El cambio, puesto que “el coaching es la disciplina que trata del cambio, de cómo facilitar cambios en nosotros mismos, en nuestros comportamientos, actitudes, destrezas, habilidades y competencias y en la de los demás” (Bou, 2009, p. 12)

El coaching atiende no sólo al plano profesional, sino que alcanza aspectos vinculados directamente con las emociones, el estado de ánimo y las creencias personales de los sujetos, actuando directa e intencionadamente sobre ellas. Aquí radica una de las principales diferencias con el asesoramiento, que no necesariamente integra de forma directa e intencionada la atención al mundo emocional de los sujetos. Siendo la segunda diferencia más significativa el papel que asume la persona responsable del proceso formativo; así, el coach: “es un entrenador de habilidades específicas para reducir la distancia que haya entre los conocimientos y competencias que ya tiene una persona o grupo y los que desean esas personas, la institución, la empresa o la sociedad” (Castillo et ál., 2009, p. 28).

Los trabajos de Gordillo (2008) y Castillo et ál. (2009), orientados a la concepción del coaching como proceso sistemático de aprendizaje en el ámbito empresarial, arrojan luz a la

diferencia entre los procesos de mentorización y de coaching en la formación. La Tabla 11 recoge las aportaciones de ambos autores.

**Tabla 11. Principales diferencias entre mentoría y coaching. Elaborado a partir de los trabajos de Gordillo (2008) y Castillo et ál. (2009).**

	MENTORÍA	COACHING
Gordillo (2008)		
Foco	Centrado en la persona, busca objetivos amplios referidos a su carrera y su desarrollo individual.	Orientado a los resultados en el trabajo, al rendimiento.
Rol del guía	Facilitador que permite al otro descubrir su propio camino.	Reforzador de habilidades y conductas, estableciendo claros objetivos para cada sesión.
Relación guía – participantes	Libertad para seguir o no el proceso, para elegir la duración, la frecuencia, y el foco de relación. Es el participante quien inicia y mantiene la relación.	En la organización, el coach selecciona al coachee y acostumbra a dirigirse a directivos
Autoridad del guía	El mentor construye su autoridad en base a su reputación y al valor que los mentorizados atribuyen a sus aportaciones. Sólo puede ser mentor cuando es reconocido como tal por el mentorizado.	El coaching goza de autoridad determinada por su posición en la empresa
Castillo et ál. (2009)		
Foco	Orientación al saber ser y estar	Orientación al saber hacer
El objetivo del participante	Manejar las relaciones y roles que se espera de él	Ejercer unas competencias de conocimiento técnico y profesional
Relación guía – participantes	Más profunda y estrecha. Bidireccional. El mentor es el modelo en el que el participante se refleja	Menos profunda y estrecha

Por su parte, tutoría y orientación acostumbran a ir de la mano en el marco de la institución educativa. Pero guardan relativas diferencias que cabe tener en cuenta. Atendamos a las más significativas.

La **orientación** en el ámbito educativo asume como objetivo principal el trabajo directo con el alumno para ayudarle a esclarecer su identidad vocacional (Ayala, 2006; Monge, 2009), induciéndolo a procesos de toma de decisiones en virtud de sus propias expectativas y necesidades y de las demandas existentes en su realidad externa (Ayala, 2006). Pero no sólo se pretende revelar la verdadera vocación de los estudiantes, la orientación va un paso más allá al pretender el desarrollo integral de la personalidad (Castillo et ál., 2009; Monge, 2009; García, 2011), finalidad que coincide plenamente con la idea de educación actual, por lo que es considerada como parte misma de la función docente (Castillo et ál., 2009) e incluso del modelo pedagógico del centro (Monge, 2009).

Bajo el punto de vista de García (2011), el pretendido desarrollo integral de la persona en los ámbitos académicos, profesionales y personales por parte de la orientación busca que el estudiante “adquiera las competencias necesarias para afrontar los cambios profesionales y laborales en las diversas etapas que recorrerá a lo largo de su vida”, de forma que la orientación es entendida como “un proceso continuo a lo largo de la vida de las personas” (García, 2011, p. 27), superando así, según el mismo autor, la antigua idea de orientación vinculada a la intervención puntual, en momentos críticos y bajo demanda del estudiante, con carácter fundamentalmente informativo.



En el ámbito universitario, son muchos los autores que reclaman una orientación bajo un planteamiento marcadamente holístico e integral (García, 2011; Rodríguez Moreno, 2002; Monge, 2009). Considerando así que la orientación debe atender a una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones (académica, personal y profesional) y momentos (antes, durante y después de su estancia en la universidad). Según Monge (2009, p. 57) entender al alumno como un todo integrado implica “asumir funciones de prevención y desarrollo”, lo que implica la necesaria planificación e institucionalización, así como coordinación con los distintos agentes implicados (García, 2011).

La orientación por tanto, y a diferencia del asesoramiento, se vincula directamente con el encuentro del estudiante con su vocación a la vez que con el apoyo holístico e integral que el profesor, de forma institucionalizada, proporciona al estudiante atendiendo a las distintas dimensiones y fases de su ciclo vital, de manera que queda plenamente integrada en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La **tutoría**, a pesar de su vinculación con la orientación, y siguiendo las aportaciones de Ayala (2006), tiene una connotación más académica, así:

*Se trata de orientar y ayudar a un alumno o un pequeño grupo de alumnos principalmente en sus actividades relacionadas con el aprendizaje, ayudarles en la resolución de sus tareas y facilitarles la localización oportuna y rápida de información. En algunos contextos, la tutoría también está relacionada al apoyo en problemas de orden emocional o afectivo; sin embargo, en la gran mayoría de los casos se asocia con la facilitación del aprendizaje del alumno (Ayala, 2006, p. 47).*

Desde este punto de vista académico también es entendido por autores como Castillo et ál. (2009, p. 6), quienes entienden la tutoría como “un proceso acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento, solucionar problemas de aprendizaje y desarrollar hábitos de estudio, de trabajo y de reflexión, de convivencia social o de incursión en el mundo laboral”. No obstante, Monge (2009) también acentúa el ámbito personal o emocional como parte de la atención que debe considerar la tutoría con el fin de mejorar tanto el proceso de aprendizaje de los estudiantes como su desarrollo profesional y social.

Así, el marco para el desarrollo de la tutoría no es otro que el currículum escolar, de manera que la tutoría, a similitud de la orientación, debe formar parte de la tarea del docente (Giner y Puigardeu, 2008; Castillo et ál., 2009; Monge, 2009; García, 2011) y quedar como práctica institucionalizada dentro del centro educativo o universitario (Giner y Puigardeu, 2008; Castillo et ál., 2009). Es en este contexto donde puede asumir distintas modalidades: como actividad académica, como espacio de interacción, como acción didáctica o como estrategia metodológica (Castillo et ál., 2009) y donde el tutor puede adoptar roles diferentes, tales como los de “guiar, ayudar, asesorar, orientar, poner límites, pero sobre todo, estar” (Giner y Puigardeu, 2008, p. 24).

Estableciendo como foco de atención la formación universitaria, García (2011, p. 19) considera la tutoría como una de las principales estrategias que, siguiendo los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pueden “por un lado, ofrecer una atención más personalizada y, por otro, desarrollar una mayor autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje” pasando de una enseñanza memorística a un aprendizaje significativo mediado por un trabajo autónomo tutelado, dada la guía, motivación y estimulación que éste puede llegar a proporcionar.

Cabe destacar, llegados a este punto, que en esta investigación se concibe el asesoramiento no sólo como una práctica, sino como un modelo de formación donde la persona que ejerce de asesor desarrolla su función de manera tan amplia, integradora y compleja que puede llegar a asumir puntualmente, y en función del contexto, de las necesidades de los participantes y de los objetivos planteados, el rol de mentor, orientador, tutor o incluso de coach.

### **2.1.5. Los procesos de cambio e innovación educativa como elementos fundamentales del asesoramiento**

Hasta el momento, el concepto de asesoramiento se ha unido estrechamente al concepto de cambio y mejora de la práctica docente. Conceptos que a su vez, y centrándonos en el ámbito universitario, nos conducen inevitablemente a hablar de innovación docente. Veamos en detalle qué implicaciones tiene cada uno de estos tres conceptos.

Autores como de Bolívar (1999a), Murillo (2000) y Lago y Onrubia (2011) coinciden en conceptualizar y delimitar el cambio, la innovación y la mejora en base a los siguientes parámetros:

1. **El cambio** hace referencia a un proceso que conlleva modificaciones que, o bien de forma intencionada, gestionada y planificada, o bien de forma natural, pueden afectar a diversos ámbitos educativos, como lo son el sistema educativo, el centro o el aula.

El cambio, desde el punto de vista de Fullan (2002), atiende a las siguientes consideraciones:

- Debe nacer de las personas que lo llevarán a cabo y ser alimentado en base a la interacción con las personas de su entorno, enriqueciéndolo de nuevo conocimiento y perfeccionándolo permanentemente a través de la reflexión crítica (Bautista, 2012). Y es la mejora de las relaciones humanas precisamente una las claves del éxito del cambio educativo, así como el núcleo central del desarrollo grupal.
- Para ser comprendido es imperativo que en primer lugar las personas que lo llevarán a cabo le otorguen un sentido:

*El problema del sentido es el de cómo las personas implicadas en el cambio pueden llegar a entender qué tendría que cambiar y cuál es la mejor manera de llevar a cabo dicho cambio, y darse cuenta al mismo tiempo de que el qué y el cómo interactúan y se redefinen constantemente (Fullan, 2002, p. 42).*

Y este sentido apela directamente a sentimientos de incertidumbre y ambivalencia ante lo nuevo que, de ser llevado a cabo con éxito, conduce a experimentar sentimientos de seguridad, superación y éxito profesional.

- Afrontar la incertidumbre que conlleva todo proceso de cambio, así como confiar en las propias posibilidades personales y profesionales, son factores clave que condicionarán su éxito o fracaso, puesto que "el cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense: es tan simple y tan complejo como eso" (Fullan, 2002, p. 141). Fracaso que será ineludible en caso de no afianzar "infraestructuras

y procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de nuevas concepciones" (Fullan, 2002, p. 68).

Centrando ahora su mirada en el cambio en el aula, el mismo autor identifica en éste tres etapas que de forma interactiva se retroalimentan durante todo el proceso:

- a. Fase de Iniciación: donde se promueve el cambio.
  - b. Fase de Implementación: momento en el que se lleva a cabo y donde deben atenderse a una serie de consideraciones para su efectiva aplicación:
    - i. Necesidad: el profesorado ha de ver la necesidad del cambio planteado.
    - ii. Claridad de los objetivos y medios.
    - iii. Complejidad, entendida como "la dificultad y la magnitud del cambio que se requiere de los individuos responsables de la implementación" (Fullan, 2002, p. 105).
    - iv. Calidad y aplicabilidad del proyecto de cambio.
  - c. Fase de Extensión de la Implementación: en la cual se mantiene durante un determinado periodo de tiempo.
2. **La mejora**, por su parte, se sitúa en el plano de los valores, puesto que compara la situación final con el estadio inicial en base a las metas previstas, que no son otras que alcanzar los objetivos educativos de forma más eficaz, tanto en el aula como en el propio centro educativo.
3. **La innovación** es necesariamente un cambio, pero un cambio no siempre puede ser considerado una innovación. Esta última es desarrollada por uno o varios docentes que, de forma marcadamente intencionada (De Diego, 2001), afecta a contenidos, metodologías, recursos o tecnologías que son recogidas en el mismo proceso de enseñanza. Como apuntan Lago y Onrubia (2011, p. 22), la innovación "supone cambios en procesos internos, cualitativos y en un nivel específico del desarrollo curricular".

Por su parte, De Diego (2007) considera que la innovación educativa se caracteriza en base a los siguientes supuestos:

- Ser un cambio deliberado y planificado, no casual.
- Estar orientado a la mejora, provenir de la voluntad de aprender y crecer.
- Tener intención de consolidarse en el tiempo, no quedando en una mera experiencia.
- Ser aplicado a pequeña escala en la organización o grupo docente.

Llegados a este punto, cabe hacer un inciso y recoger las aportaciones de Bautista (2012, p. 21) cuando afirma que ante 'lo nuevo', es más importante la reflexión renovada sobre 'lo permanente' o 'lo importante' de las tradiciones universitarias que se han mantenido invariantes durante espacios de tiempo prolongados, situando lo esencial no en el hecho de "progresar más que los demás, sino ese otro 'progreso de uno mismo', del propio grupo o de la misma universidad".

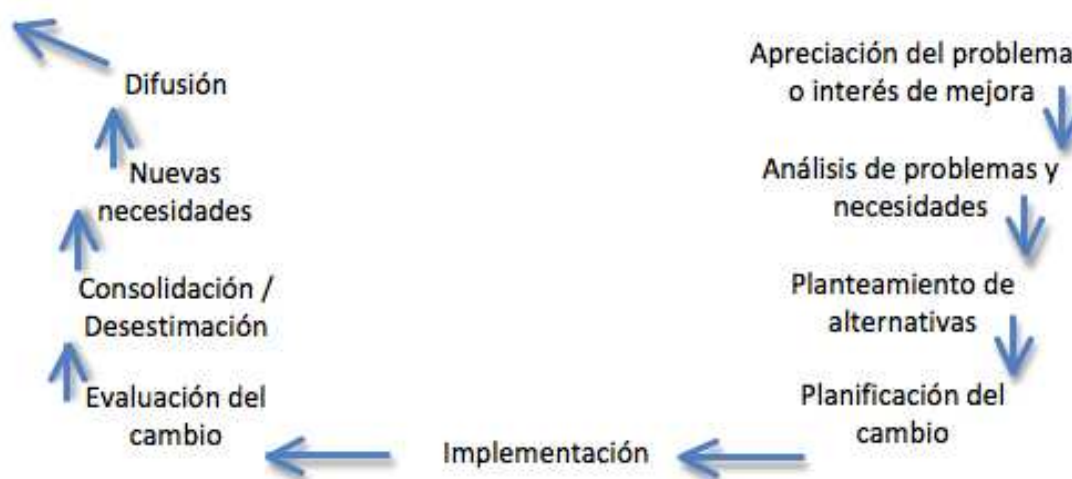
Al mismo tiempo, Fullan (2002) y De Diego (2007) consideran la innovación mediante un planteamiento multidimensional en el que existen diferentes niveles de profundidad que deben ser abordados en la misma práctica, y de forma ordenada, para alcanzar los objetivos pedagógicos previstos inicialmente, éstos niveles hacen referencia a:

1. El uso de materiales, entendidos como recursos didácticos.
2. El uso de enfoques didácticos, esto son estrategias o actividades docentes
3. La alteración de creencias: "de las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas" (Fullan, 2002, p. 70), siendo precisamente esta alteración de creencias la clave para alcanzar un cambio duradero.

Pero, ¿podemos hablar de tipos de innovación? De las aportaciones de De Diego (2007) se derivan diversas modalidades de innovación al identificar tres grandes planteamientos que recogen las consideraciones de Bolívar (1999b):

1. Innovación de adopción o de centro - periferia: siendo aquella innovación que, estando diseñada por expertos externos a la organización, es aplicada a la realidad del centro o de la práctica docente.
2. Innovación emergente o de reconstrucción: donde los propios docentes u organización llevan a cabo un proceso de diagnóstico, búsqueda de soluciones, planificación, desarrollo y evaluación de los cambios. Así, aunque se utilizan conocimientos y ayuda externa, tanto la iniciativa como la gestión del cambio se produce internamente.
3. Modalidad intermedia de adaptación mutua: donde la organización o los docentes llevan a cabo una innovación que, siendo diseñada externamente, es adaptada a la realidad y necesidades concretas del contexto.

De Diego (2007) aporta, en relación a la innovación emergente o de reconstrucción, el Esquema 2 de actuación para su efectiva implementación:



Esquema 2. Secuencia de innovación emergente. De Diego (2007, p. 71).

Pero ¿qué elementos deben ser considerados para determinar si se ha producido o no mejoras en la práctica a través de procesos de asesoramiento? Lago y Onrubia (2011) arrojan luz a esta cuestión:

- El nivel en el que se sitúan las mejoras que pretenden ser impulsadas: alumno, aula, centro o sistema educativo.
- Los componentes curriculares, identificando para cada uno de ellos qué cambios se esperan y cómo estos afectan al proceso educativo. Componentes curriculares como son: las intenciones educativas, metodología, organización y evaluación.
- Los elementos susceptibles de mejora, que según Fullan (2002) pueden ser materiales, enfoques didácticos o creencias.
- Los modelos teóricos explicativos sobre el 'qué' y 'cómo' de la mejora.
- Los contenidos de mejora que permitirán valorar los cambios llevados a cabo.

Concretamente, para el asesoramiento de proceso<sup>7</sup>, resulta especialmente interesantes las aportaciones de Fullan (2002) al vincular el éxito del cambio a aspectos como:

- El compañerismo entre maestros.
- La frecuencia de la comunicación entre docentes.
- El apoyo mutuo o la ayuda durante el proceso de cambio.
- El desarrollo personal en un contexto social.
- La actualización de conocimientos y habilidades.
- Los espacios para la reunión donde, individual o colectivamente, puedan dar y recibir ayuda, conversar, etc.

Así, la innovación que pretende vehicular el asesoramiento, además de inscribirse en un proceso de cambio previamente planificado y, por tanto, intencionado (Bolívar, 1999a; Murillo, 2000, De Diego, 2001), debe partir de la experiencia, conocimientos y posicionamiento de los docentes (Fullan, 2002), y estar orientado a la mejora de los componentes curriculares y las prácticas educativas (Lago y Onrubia, 2011) bajo la idea de 'aplicabilidad en la práctica cotidiana', de manera prolongada en el tiempo (Fullan, 2002, De Diego, 2007), siendo de la misma forma susceptible de ser transmitida a través del intercambio profesional para la mejora de otros docentes y/o organizaciones (De Diego, 2007).

Como veremos en apartados posteriores<sup>8</sup>, el asesor, como 'agente de cambio' en dicho proceso de innovación, debe asumir su compromiso con el mismo además de poseer determinadas habilidades vinculadas tanto al proceso de cambio como al cambio en sí mismo, buscando y proporcionando "ejemplos en los que una situación ha sido 'deliberadamente transformada' de un estadio previo a uno nuevo que representa una mejora palpable", dado que el profesorado asesorado necesita "conocer las causas y la dinámica del proceso de cambio" (Fullan, 2002, p. 129).

---

<sup>7</sup> El asesoramiento de proceso es el modelo de asesoramiento asumido en esta investigación, el cual es analizado en detalle en el apartado siguiente.

<sup>8</sup> Véase apartado 2.4.3. de este trabajo.

*En estas condiciones, el profesorado aprende cómo tratar una innovación, así como a valorar su conveniencia de modo más informado; y está en mejor situación para juzgar si debe aceptar, modificar o rechazar el cambio. Esto se aplica tanto a las ideas provenientes del exterior como a las innovaciones decididas o desarrolladas por otros maestros: la interacción útil es esencial para un proceso de mejora continuada (Fullan, 2002, p. 150).*

De esta forma, y siguiendo al mismo autor, el asesoramiento debe basar su intervención en 'una teoría del aprendizaje' (o de la pedagogía) que recoja los planteamientos del aprendizaje, la docencia y los resultados, así como en 'una teoría para la acción' (o del cambio) que permita la contextualización e incluya los elementos que aseguren el pretendido cambio, retroalimentándose ambas teorías de forma constante durante todo el proceso.

## **2.2. MODELOS DE ASESORAMIENTO**

Son diversos los autores que han pretendido una aproximación conceptual que recoja las diferentes formas de entender y desarrollar la práctica asesora, aunque bajo terminología diversa (modelos, estrategias de apoyo externo o enfoque). Profundizar en sus trabajos nos plantea un reto epistemológico y terminológico al que pretendemos dar respuesta en este apartado.

### **2.2.1. El modelo de asesoramiento de contenido o académico versus el modelo de asesoramiento de proceso o colaborativo**

Hablar de modelos de asesoramiento exige partir de las aportaciones de Schein (1988), quien identifica tres modelos claramente diferentes:

1. El modelo de adquisición de servicios por parte de una institución, dada la falta de un determinado aprendizaje entre sus profesionales que se pretende obtener.
2. El modelo doctor – paciente: donde un especialista diagnostica, identifica el cambio que debe producirse y plantea acciones para su solución.
3. El modelo de consulta como asesoramiento de proceso, entendido por Imbernón (2007a, p. 6) como “un conjunto de actividades por parte de un asesor que ayuda al profesorado a percibir, comprender y actuar sobre un ámbito problemático que está teniendo lugar en su entorno para mejorar la situación tal como ha sido definida por él mismo”.

A partir de las aportaciones de Schein, han surgido en los últimos tiempos diversos trabajos que nos acercan al modelo de contenido o académico, en contraposición con el modelo de proceso o colaborativo. Veamos en detalle cada uno de ellos.

Es Murillo (2000) quien analiza los modelos de asesoramiento desarrollados por Louis et ál. (1985), Schein (1988), Área y Yañez (1990), Parrilla (1996) y Escudero y Moreno (1992). De todas estas, cabe destacar la aportación de Louis et ál. (1985) y, posteriormente y siguiendo la línea conceptual iniciada por estos autores, de Escudero y Moreno (1992).

Louis et ál. (1985) proponen dos modelos de asesoramiento: el de proceso y el de contenido, definidos a partir de la Tabla 12:

**Tabla 12. Modelos de asesoramiento desarrollados por Louis et ál. (1985), citado por Murillo (2000).**

PROCESO	CONTENIDO
Énfasis en el proceso	Énfasis en los contenidos
Toma de postura	Neutralidad
Centrado en grupos	Centrado en individuos
Enfoque proactivo	Enfoque reactivo
Potenciación de capacidades	Ayuda directa
Relación personal	Relación impersonal
Foco en organización	Foco en individuos

Escudero y Moreno (1992), por su parte, asumen la clasificación de modelo de contenido y modelo de proceso para hablar de dos formas de considerar la estrategia de apoyo externo, aportando en su trabajo una caracterización pormenorizada de cada una de ellas, la cual queda recogida en la Tabla 13:

**Tabla 13. Estrategias de asesoramiento, elaboradas por Escudero y Moreno (1992, p. 223).**

ESTRATEGIA DE APOYO EXTERNO CENTRADA EN EL CONTENIDO	ESTRATEGIA DE APOYO EXTERNO CENTRADA EN LA FACILITACIÓN DE PROCESOS
Los propósitos y objetivos del apoyo externo se elaboran fuera de las escuelas y los profesores	Los propósitos y objetivos del apoyo externo se elaboran siguiendo los principios del trabajo conjunto y colaborativo.
La transferencia de teorías y métodos, la aplicación de programas o procedimientos es la razón de ser del apoyo externo	La facilitación de procesos internos en los destinatarios que puedan capacitarlos en la resolución de sus problemas y necesidades es la razón de ser del apoyo externo. Procurando satisfacer criterios sociales e ideológicos relacionados con la promoción de la solidaridad, autonomía, interdependencia, comunicación y progreso en las relaciones sociales y educativas.
Se le supone más capacidad en el externo a la hora de decidir qué oferta, cómo y para qué...	La capacidad para tomar decisiones sobre qué ofertar, cómo y para qué... es supuesta en el profesorado, es compartida con el apoyo externo y es ejercida por unos y otros.
La estructura de relación con los sujetos destinatarios es diferenciada y jerárquica	La estructura de relación con los sujetos destinatarios es una combinación diferenciada de roles y funciones que ha de verse de forma complementaria.
La estrategia de apoyo opera más sobre la idea de la "intervención" sobre las escuelas y los profesores	La estrategia de apoyo opera más sobre la idea de "trabajar con" los profesores y las escuelas
La teoría es más importante que la práctica a la hora de fundamentar los planes y programas de acción	La relación dialéctica entre teoría y práctica es la plataforma más adecuada para fundamentar planes y programas de acción

En su obra, Bolívar (1999a, p. 2) hace referencia a una concepción tradicional del asesoramiento centrada en el técnico especialista como aquel experto en el dominio de contenidos o habilidades que le permitan la resolución de problemas que se le pudieran plantear, y a un enfoque alternativo en el que, siguiendo a Escudero y Moreno (1992), el

asesor es concebido como ‘agente de cambio’, lo que implica trabajar conjuntamente con el profesorado, bien como mediador, bien como colaborador, tanto en la identificación como en la solución de problemas, focalizando su acción en facilitar la toma de decisiones por parte del profesorado (Bolívar, 1999a).

Después del análisis de diferentes modelos de asesoramiento propuestos por autores como Tichy (1974) y el propio Schein (1988), Imbernón (2007a) destaca dos extremos:

- Modelo de asesoramiento académico, caracterizado por aportar soluciones elaboradas por especialistas, totalmente descontextualizadas al lugar de aplicación real y concebidas ‘desde fuera’, sin considerar en ningún momento la participación de los asesorados. Modelo que fácilmente podríamos identificar con la racionalidad técnica, donde el asesor se convierte en un experto infalible.
- Modelo de asesoramiento práctico o colaborativo, caracterizado por el autor por “situar al profesorado en situaciones de participación, suscitando la inventiva y su capacidad de regularla según sus efectos”, así como por “la capacidad de elaborar itinerarios diferenciados con distintas herramientas, con un carácter abierto y generador de dinamismo y situaciones diversas” (Imbernón, 2007a, p. 1), que a su vez relacionamos con la racionalidad práctica, donde el asesor asume el rol de práctico reflexivo.

La Tabla 14 delimita cada uno de los modelos de asesoramiento identificados por Imbernón (2007a):

**Tabla 14. Modelos de asesor, elaborada por Imbernón (2007a).**

<b>FORMADOR/ASESOR ACADÉMICO</b>	<b>FORMADOR/ASESOR COLABORATIVO</b>
Espera que el profesorado confíe en sus conocimientos y sabiduría superiores para identificar, aclarar y resolver sus problemas.	Colabora con el profesorado a la hora de la identificación de necesidades formativas, la aclaración y la resolución de sus problemas.
Realiza una comunicación unidireccional. El profesorado no sabe, el asesor sí. Mientras éste habla, el profesorado escucha y obedece, puede preguntar pero difícilmente cuestionar.	La empatía, el trabajo en grupo y la comunicación con el profesorado es bidireccional y sumamente importante como medio para comprender las situaciones desde su punto de vista.
Entiende y maneja las situaciones en que se encuentra exclusivamente en términos de categorías de conocimiento especializado.	La práctica profesional se basa en una comprensión holística de las situaciones educativas.
El juicio profesional del asesor se basa en un estereotipo intuitivo más que en la reflexión de las situaciones reales. Su perspectiva es la única realmente válida.	El juicio profesional es producto de la autorreflexión de todos. Éste es el medio para superar los juicios y las respuestas estereotipadas.
Los cambios aparecen de cuando en cuando y pueden ser planificados. Tiene sentido en una sociedad concebida como un estado estable e invariable.	El cambio social y educativo siempre es posible aunque, a veces, su planificación es bastante complicada. Tiene sentido en una sociedad dinámica, imprevisible y basada en el cambio.
Actúa como fuente experta de conocimiento pertinente.	Participa en un proceso de resolución de situaciones problemáticas en colaboración.
La adquisición del conocimiento proposicional («saber qué») y el desarrollo de la competencia profesional son dos procesos diferentes. El primero se puede adquirir fuera del trabajo, mientras que el segundo sólo se puede desarrollar a partir de la experiencia.	La adquisición del conocimiento pertinente y útil no se puede separar del desarrollo de la competencia profesional, concebida como un conjunto de capacidades de actuación en la práctica en situaciones sociales y educativas complejas e impredecibles.



Como ya apuntábamos al inicio de este apartado, son diversos los autores que, pretendiendo situar y delimitar el asesoramiento bajo las distintas formas que puede adoptar en función de la ideología que se insiere tras su práctica, utilizan términos conceptuales que pueden conducirnos a confusión. Así mismo, surge una importante cuestión: ¿Cómo de los tres modelos aportados por Schein (1988), autores como Louis et ál. (1985), Escudero y Moreno (1992), Bolívar (1999a) e Imbernón (2007a) lo reducen a dos?.

Si centramos nuestra mirada en el ámbito y el marco de actuación que pretenden delimitar los modelos recogidos por los distintos autores, encontramos la respuesta: Schein (1988) realiza sus aportaciones adoptando como principal foco de la acción asesora el diagnóstico, en base al cual define los modelos de asesoramiento. Así, dicho diagnóstico puede ser llevado a cabo por la institución, por un especialista o por un asesor. Es por ello que en esta investigación denominamos ‘Modelos de diagnóstico’ a las aportaciones de Schein (1988).

Sin embargo, autores como Louis et ál. (1985), Escudero y Moreno (1992), Bolívar (1999a), Murillo (2000) e Imbernón (2007a), sitúan el punto de partida en la acción práctica del asesor para construir y delimitar el conocimiento teórico – práctico que en él se desarrolla. Es por ello que asumimos que dichas aportaciones configuran los llamados ‘Modelos de acción práctica’.

La Tabla 15 recoge una síntesis de los modelos de diagnóstico y de los modelos de acción práctica, así como los nexos de unión que los relacionan.

**Tabla 15. Modelos de diagnóstico y modelos de acción práctica.**

<b>Schein (1988)</b>	<b>Louis et ál. (1985), Escudero y Moreno (1992)</b>	<b>Bolívar (1999a)</b>	<b>Imbernón (2007a)</b>
Modelo de adquisición de servicios	Modelo de contenido	Concepción tradicional	Modelo de asesoramiento académico
Modelo Doctor – Paciente	Modelo de contenido / de proceso	Concepción tradicional / Enfoque alternativo	Modelo de asesoramiento académico / Modelo de asesoramiento práctico o colaborativo
Modelo de consulta	Modelo de proceso	Enfoque alternativo	Modelo de asesoramiento práctico o colaborativo
<b>Modelos de diagnóstico</b>	<b>Modelos de acción práctica</b>		

Como se desprende de la Tabla 15:

- El modelo de adquisición de servicios de Schein (1988) encuentra su concordancia con el modelo de asesoramiento de contenido (Louis et ál. 1985; Escudero y Moreno, 1992), con el enfoque tradicional (Bolívar, 1999a) y con el modelo académico (Imbernón, 2007a).

- En el caso del modelo doctor – paciente (Schein, 1988), al integrar un diagnóstico y una propuesta de acciones, éstas últimas, según sus propias características, pueden situarse tanto en el modelo de asesoramiento de contenido o académico como en el modelo de asesoramiento de proceso o colaborativo.
- Por último, el modelo de asesoramiento de consulta tal y como lo contempla Schein (1988), se corresponde con el modelo de proceso trabajado por Louis et ál. (1985) y Escudero y Moreno (1992), con el enfoque alternativo de Bolívar (1999a) y con el modelo de asesoramiento práctico o colaborativo señalado por Imbernón (2007a).

En resumen, podemos hablar claramente de dos modelos de asesoramiento:

- El modelo de asesoramiento de contenido o académico.
- El modelo de asesoramiento de proceso o colaborativo.

Al centrar la mirada en cuestiones más concretas, encontramos las aportaciones de Lucarelli (2000), las cuales nos permiten situar la práctica cotidiana del asesor en dos perspectivas didácticas radicalmente diferentes en función del modelo seguido:

1. La perspectiva de la didáctica instrumental tecnicista, basada en la racionalidad técnica y próxima, por tanto, al modelo de asesoramiento de contenido, donde:
  - La didáctica debe definir conocimientos del ‘cómo hacer pedagógico’
  - Se pretende el dominio de determinadas prácticas independientemente de los fines, contenidos, sujetos o contexto.
  - Su presupuesto es la neutralidad científica y tecnológica.
  - Se llevan a cabo procesos de segmentación de la práctica educativa y del contexto (en cuanto a contenido, método, objetivos, resultados...).
2. La perspectiva didáctica fundamentada que, en coherencia con el asesoramiento de proceso, recoge como parte de su esencia:
  - La multidimensionalidad del proceso de enseñanza – aprendizaje. Atendiendo a la confluencia de factores técnicos, humanos, epistemológicos y políticos.
  - La contextualización del entorno social e institucional.
  - La explicitación de los presupuestos que fundamentan los procesos metodológicos.
  - La elaboración de reflexiones sistemáticas derivadas de la experiencia educativa.
  - “La búsqueda de la eficiencia tomando como base el reconocimiento de las condiciones reales en que se desarrollan esos procesos y con el propósito de ampliar y mejorar las metas educativas” (Lucarelli, 2000, p. 42)

Llegados a este punto cabe atender a las aportaciones de Domingo (2005, p. 4), quien plantea que al asumir un modelo de proceso o colaborativo (Louis et ál., 1985; Escudero y Moreno, 1992; Murillo, 2000; Imbernón, 2007a) es necesario ser consciente del peligro de caer “en el error de considerar el proceso de desarrollo como una mera tecnología al uso, enfatizando sus fases, las técnicas e instrumentos que deben emplearse, las estructuras que deben apoyarlo, etc. y olvidando los verdaderos temas trascendentes del proceso”, así

pues, el mero hecho de implementar las fases y procedimientos definidos por el modelo no asegura el cambio o la mejora. Para el autor:

*En el proceso de cambio y –consecuentemente con ello- en el proceso de asesoramiento es fundamental tener en consideración tanto el componente operativo del proceso que versa sobre los modos de llevar a cabo los principios de colaboración, análisis y reflexión sobre la práctica, la valoración dialéctica de la misma y la promoción de modificaciones o alternativas), como el de contenido (o temas sobre los que trabajar, colaborar, formarse, desarrollarse...) para que el proceso no se convierta en un fin en sí mismo y devuelva a la formación su sentido transversal a lo largo de todos los momentos de desarrollo (Domingo, 2005, p. 5).*

Así, lo que da valor a la técnica son los principios en base a los cuales se ha concebido y no su mera utilización (Fullan, 2002; Domingo, 2005).

### 2.2.2. El proceso de asesoramiento

Tomando como punto de partida el asesoramiento colaborativo o de proceso como modelo propio de esta investigación, es el momento de atender al análisis de las fases que darán coherencia a los planteamientos conceptuales y permitirá la consecución de los objetivos inicialmente establecidos.

En el proceso de esclarecimiento de las fases que forman parte del asesoramiento, encontramos las aportaciones de diversos autores (Pérez, 2001; Castelló y Monereo, 2005; De Diego, 2007; Grau, 2007) que nos permiten obtener una clara idea sobre aquellas bases fundamentales que deben darse necesariamente. La Tabla 16 recoge una síntesis de las mismas:

**Tabla 16. Fases del proceso de asesoramiento, según las aportaciones de Pérez, 2001; Castelló y Monereo, 2005; De Diego, 2007 y Grau, 2007.**

<b>Pérez, 2001</b>	Fase 1. Construcción de las condiciones iniciales conjuntas.
	Fase 2. Auto revisión de la práctica.
	Fase 3. Identificación, priorización y clarificación de necesidades.
	Fase 4. Elaboración de planes de acción.
	Fase 5. Puesta en práctica y desarrollo.
	Fase 6. Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas educativas.
<b>Castelló y Monereo (2005)</b>	Fase 1. Planificación. 1.1. Análisis de la demanda o conflicto objeto del asesoramiento. 1.2. Interpretación de las intenciones y expectativas de los actores. 1.3. Establecimiento de los contenidos de intervención preliminares.
	Fase 2. Intervención. 2.1. Construcción de la relación de asesoramiento. 2.2. Desarrollo de acciones específicas.
	Fase 3. Evaluación. 3.1. Control y seguimiento de indicadores. 3.2. Análisis de los progresos alcanzados en la resolución del problema o conflicto.
<b>De Diego, 2007</b>	Fase 1. Definición conjunta entre asesor y asesorados de los objetivos, contenidos y proceso del asesoramiento. 1.1. Promover y orientar una formulación de la demanda que origina el asesoramiento en términos colaborativos.

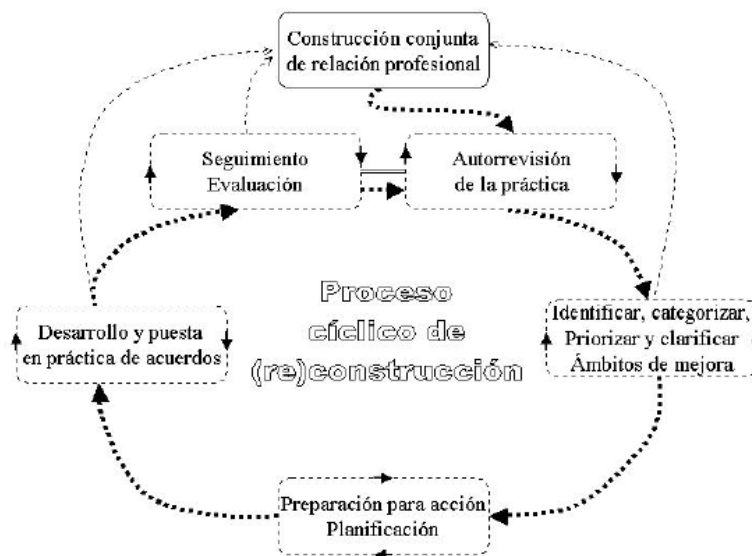
	<p>1.2. Negociar y delimitar el rol del asesor y de los asesorados en el proceso de asesoramiento</p> <p>1.3. Definir y concretar el problema o contenido del asesoramiento.</p> <p>1.4. Delimitar los componentes específicos de la planificación y desarrollo de la secuencia: los contenidos de mejora.</p>
	<p>Fase 2. Recogida de información y análisis conjunto de las prácticas de los profesores.</p> <p>2.1. Recoger datos sobre las prácticas, analizarlos y discutir propuestas de mejora.</p> <p>2.2. Estudiar y analizar documentos, materiales, experiencias para la reflexión sobre la práctica y para la identificación de cambios y mejoras.</p> <p>2.3. Elaborar hipótesis compartidas sobre cambios y mejoras.</p>
	<p>Fase 3. Diseño conjunto de las mejoras a introducir en la práctica en la planificación y desarrollo de la o las secuencias.</p> <p>3.1. Establecer cada una de las propuestas de mejora.</p> <p>3.2. Delimitar conjuntamente los cambios.</p> <p>3.3. Seleccionar o elaborar conjuntamente los instrumentos y materiales.</p> <p>3.4. Acordar cómo y cuándo se llevarán a cabo, se va a hacer el seguimiento y su valoración.</p>
	<p>Fase 4. Seguimiento y evaluación conjuntos de las mejoras introducidas.</p> <p>4.1. Seguimiento y valoración sistemáticos y compartidos de los cambios.</p> <p>4.2. Evaluación explícita del propio proceso de asesoramiento.</p>
<b>Grau (2007)</b>	<p>Fase 1. Detección y análisis de la necesidad o demanda que está en el origen de la intervención, incluyendo su contexto.</p>
	<p>Fase 2. Planificación o diseño del programa, que habrá de ser consensuado entre todos los participantes.</p> <p>2.1. Determinar los objetivos.</p> <p>2.2. Establecer los contenidos, recursos y procedimientos que se van a seguir.</p>
	<p>Fase 3. Realización o despliegue del programa en los términos en que haya sido acordado.</p>
	<p>Fase 4. Evaluación de la que derivará la toma de decisiones que se desprendan de ella, en relación con su finalización, continuidad, reformulación, etc.</p>

Del análisis que puede generarse a través de la comparativa de los diferentes autores mencionados, se desprenden cinco fases que podríamos considerar básicas y necesarias que, aunque pueden interpretarse bajo matices distintos así como desglosarse o unirse en función del momento y las características del contexto y los participantes, configuran el proceso de asesoramiento. A saber:

- Fase 1: Análisis conjunto de la demanda y construcción del proceso de asesoramiento.
- Fase 2: Análisis de la práctica.
- Fase 3: Diseño de propuestas de mejora de la práctica docente.
- Fase 4: Acompañamiento y colaboración durante el desarrollo de las acciones de cambio propuestas.
- Fase 5: Seguimiento y evaluación de las acciones finalmente llevadas a cabo.

En la investigación llevada a cabo, se ha adoptado como punto de partida el trabajo de Domingo (2005) en el que se dibuja un proceso de asesoramiento dirigido a centros educativos, propuesto por la “Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela” (ADEME). Ya que, a pesar que en el caso que nos ocupa el asesoramiento se desarrolla como modelo de formación inicial del profesorado universitario, encontramos aspectos de especial interés para los objetivos formativos de este estudio.

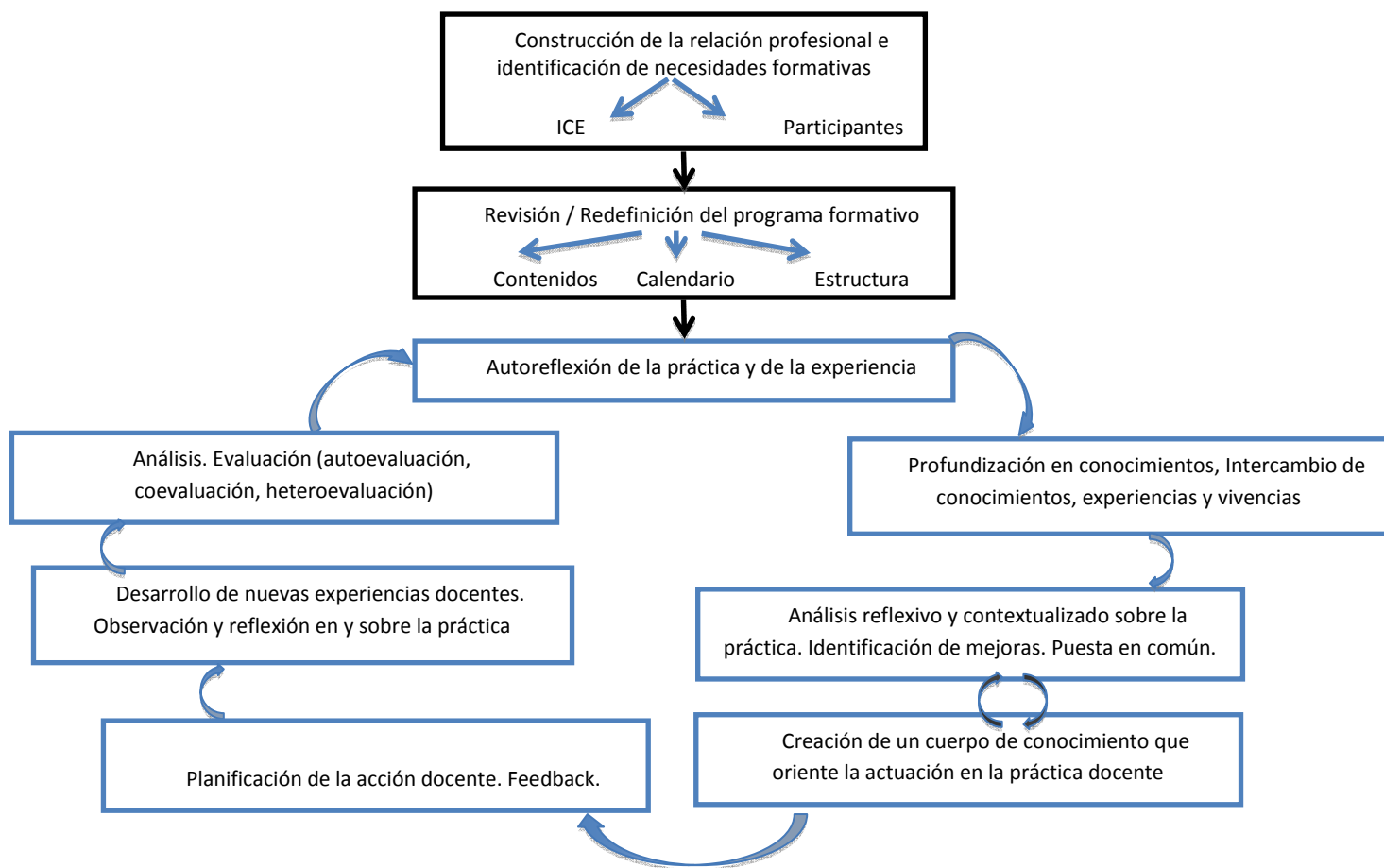
En el Esquema 3 se recoge las fases del proceso de asesoramiento a centros educativos planteado por Domingo (2005):



**Esquema 3. Proceso cíclico de asesoramiento y mejora, extraído de Domingo (2005, p. 10).**

Como hemos señalado, el objeto, objetivo y contexto de asesoramiento en el marco de esta investigación no es el mismo que el que se hace referencia en el Esquema 3, pero sí nos identifica aspectos a tener en cuenta durante el mismo. En este sentido, recogemos la importancia de llevar a cabo una construcción de la relación profesional conjunta entre las personas implicadas y la necesidad de asumir la autoreflexión sobre la práctica como punto de partida del asesoramiento. Esta autoreflexión será, a su vez, el inicio de un ciclo en el que la identificación y priorización de ámbitos de mejora dará lugar a una planificación de actuaciones. Llevar a cabo estas actuaciones para la mejora será el paso que permitirá adquirir conocimientos prácticos y recoger evidencias que, posteriormente, serán evaluadas. Analizar tanto los resultados alcanzados como la nueva situación generada dará lugar nuevamente a una autoreflexión, iniciando de nuevo lo que Domingo (2005) denomina un "Proceso cíclico de (re)construcción".

Asumiendo como propio el modelo de proceso (Louis et ál, 1985; Escudero y Moreno, 1992; Murillo, 2000) o colaborativo (Imbernón, 2007a), y siguiendo las aportaciones de Domingo (2005) en su sistematización y desarrollo, el proceso llevado a cabo en el marco de esta investigación es el recogido en el Esquema 4:



**Esquema 4. Modelo de asesoramiento para el desarrollo de grupos de aprendizaje reflexivo.**

En el Capítulo 4 de esta investigación, se analiza en detalle el proceso de asesoramiento seguido durante el estudio.

### 2.3. LA FORMACIÓN MEDIANTE PROCESOS DE ASESORAMIENTO

Situándonos de pleno en el modelo de proceso o colaborativo analizado anteriormente, y partiendo de la premisa que toda práctica formativa basada en el asesoramiento adopta en el desarrollo de su acción una teoría del aprendizaje y una teoría del cambio que se retroalimentan a lo largo de todo el proceso (Lago y Onrubia, 2011), cabe preguntarse cómo el asesoramiento acaba concretándose en la realidad de un programa formativo.

Veamos a continuación las aportaciones recogidas desde la academia y algunas experiencias llevadas a cabo en el seno de la universidad.

### 2.3.1. Cómo debe ser la formación mediante procesos de asesoramiento desde el punto de vista académico

Siguiendo el planteamiento de Imbernón (2001) al describir cómo debe configurarse una formación del profesorado enfocada claramente a la mejora de la práctica docente, nos encontramos ante un formador orientado a facilitar procesos reflexivos en los otros, asumiendo un papel de acompañamiento/asesoramiento donde su objetivo principal no sea ser un 'solucionador de problemas', sino más bien un 'diagnosticador' de los mismos, que ayude a identificar y analizar los obstáculos que el profesorado encuentra en su práctica y configurar acciones que, de forma sistematizada y coherente, permitan la pretendida mejora.

Nicastro y Andreozzi (2006) recogen las implicaciones que tiene para el asesoramiento atender a las situaciones problemáticas a las que alude Imbernón (2001) como foco de su intervención:

*La dificultad forma parte de lo que generalmente aparece reconocido en forma explícita, en tanto que los problemas resultan de un proceso de interrogación de lo establecido que avanza en el planteo de nuevas preguntas sobre aquello que permanece implícito. Más allá de nombrar la dificultad, su problematización implica encuadrarla en el marco microsociedad de cada contexto institucional, en cada espacio y tiempo, interrogándose acerca de por qué se la piensa como tal y cuales son los significados que se le atribuyen. En este sentido, la problematización persigue como propósito provocar una nueva mirada sobre la situación que se atraviesa, hacer otras preguntas, establecer nuevas relaciones entre los hechos, entre las condiciones que los sostienen, etc. (Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 44).*

O dicho en palabras de Castelló y Monereo (2005):

*La misión de los asesores consiste en gran medida en ayudar a los actores que conforman y construyen un contexto problemático a re-describir sus textos, o dicho de otro modo, sus representaciones, discursos y prácticas, intentando que tomen conciencia del desajuste de su análisis (por parcial, erróneo, estéril, excluyente, etc.) y de la necesidad de describir nuevamente el problema para progresar en su resolución (Castelló y Monereo, 2005, p. 327).*

Así, la formación basada en el asesoramiento debe tratar de hacer emerger lo no visible, para posteriormente contextualizarlo, analizarlo, interrogarse sobre ello y mirarlo desde planteamientos distintos, identificando nuevas cuestiones y relaciones en base a la situación problemática objeto de intervención.

Siguiendo la mirada de Imbernón (2002b), nos encontramos ante cuatro planteamientos que, necesariamente, deberían ser integrados en todo proceso formativo basado en el asesoramiento. A saber:

1. La reflexión práctico – teórica sobre la propia práctica. Para ello se antoja necesario el desarrollo, dentro del proceso formativo, de conceptos como el análisis de la realidad, la comprensión, la interpretación y la intervención.
2. El intercambio de experiencias entre iguales y con la comunidad. Constituyéndose la experiencia en fuente de conocimiento para ser compartida, en aras de la actualización y la mejora de la comunicación entre colegas y la comunidad.

3. La unión de la formación a un proyecto de trabajo del centro. Lo que el mismo autor denomina una formación desde dentro, puesto que es el lugar en el que se producen las situaciones problemáticas objeto de interés del asesoramiento.
4. El desarrollo personal, profesional e institucional del profesorado. Salvando así la parcelación y el aislamiento de los procesos de innovación para contribuir a una mejora institucional con mayor repercusión en el contexto directo.

La base de la formación mediante asesoramiento es, desde del punto de vista de Imbernón (2002, p. 4) “la reflexión de los sujetos sobre su práctica docente” desde un planteamiento abiertamente crítico. Es esa reflexión la que permitirá, por un lado, identificar, analizar y comprender los obstáculos y situaciones problemáticas y, por otro, elaborar respuestas que, desde la relación teoría – práctica, puedan ser implementadas, reflexionando así mismo sobre las consecuencias derivadas de las acciones llevadas a cabo o, lo que es lo mismo, “realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional” (Imbernón, 2002, p. 4). Pero esa reflexión, para ser efectiva, debe permitir a los docentes “examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes” como punto de partida necesario para la posterior intervención. Para ello es necesario que el asesor plantee su acción en base a la idea de complejidad y controversia mencionada por Nicastro y Andreozzi (2006, p. 96), para quienes aceptar la controversia supone “mantener una actitud de duda e interrogación permanente sobre aquello que afirmamos como certezas incuestionables. (...) Mantener este nivel de controversia implica trabajo y esfuerzo para sostener la ambigüedad, pero, al mismo tiempo, constituye un factor que moviliza el pensamiento, la reflexión y la creación”.

Recuperando las aportaciones de Imbernón (2002, p. 5), podemos afirmar que se antoja necesario en todo proceso formativo basado en el asesoramiento “un análisis de la práctica desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales, que son su base”, en esta misma dirección apuntan Nicastro y Andreozzi (2006) quienes aluden a distintos pero complementarios procesos: el ‘momento de la comprensión’ entendida como el conjunto de sentidos y significados propios de las personas que intervienen y que no siempre se hacen evidentes, el ‘momento de la explicación’ que pretende un análisis objetivo de la realidad y la causa o causas que la han generado, y el ‘momento de la intervención’, donde el asesor:

*Avanza en la captación de condiciones subjetivas y objetivas, tiene en cuenta a los sujetos, sus modos de sentir y pensar la realidad cotidiana de su trabajo. También considera la realidad externa a ellos, está atento al entramado de textos que se entretajan en el campo del asesoramiento y, al mismo tiempo, considera las condiciones objetivas de su marco de producción (Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 65).*

Pero volvemos de nuevo, de la mano de Murillo (2000), a la tensión entre la individualidad y la grupalidad y contextualidad ya mencionadas al hablar de asesoramiento como práctica socialmente construida, como elementos fundamentales del asesoramiento, puesto que “el trabajo y formación dentro del centro, la potenciación del trabajo en equipo, el estímulo de investigaciones, etc. son aspectos que no se deben ni pueden olvidar desde la labor de asesoramiento”, es la llamada ‘Colaboración entre iguales’ (Murillo, 2000, p. 12).

Bajo la apreciación de Lucarelli et ál. (2000), y muy en la línea de Murillo (2000), el asesoramiento responde a una óptima situación de formación en tanto en cuanto hace suyas las siguientes premisas propias de una ‘buena situación de formación’. Estas son:



1. Se insiere en una situación grupal caracterizada por un alto grado de 'grupalidad', entendida esta última como una interacción que tiene como base tanto el reconocimiento mutuo como la confianza.
2. Dicha 'grupalidad' emerge y se consolida en base al desarrollo de determinadas acciones vinculadas con la formación que los participantes desean adquirir, vividas a su vez en situaciones reales.
3. Recoge procesos continuos de reflexión y análisis de la acción, inicialmente pautados pero con clara intención de ser asumidos en la cotidianidad de los participantes en cualquier proceso de análisis de la realidad que los envuelve.
4. Se basa en la confidencialidad de la información generada y compartida durante todo el proceso.
5. Considera su ámbito principal de acción en el propio grupo y en las acciones que éste desarrolla fuera de las sesiones formativas. Acciones que van ganando en complejidad y, siendo consideradas como 'ensayos' en la realidad, son posteriormente traídas al ámbito formativo para ser analizadas de forma grupal.

Así, la formación basada en asesoramiento deja de ser necesaria cuando esos 'ensayos' no necesitan de la interpretación grupal, pues son incorporados por los propios participantes de forma individual en su manera de interpretar y analizar los sucesos que tienen lugar en su lugar de trabajo (Lucarelli et ál., 2000).

De esta forma, todo proceso formativo basado en el asesoramiento conlleva tener en cuenta en el momento de diseño, desarrollo y evaluación, la integración de la experiencia reflexionada del profesorado asesorado en el proceso y contenido formativo quien, a su vez, debe poder influir y participar activamente en la toma de decisiones, con el fin último de que la formación realizada de respuesta a sus necesidades concretas, reales y contextualizadas:

*En primer lugar y como aspecto básico, tomar en consideración la experiencia personal y profesional del profesorado, de sus motivaciones, del medio de trabajo y, por otra, la participación de los interesados en la formación y en la toma de decisiones que les conviene directamente (...). Deben poder beneficiarse de una formación que se adecue a sus necesidades profesionales en contextos sociales y profesionales en evolución (Imbernón, 2002, p. 5).*

### **2.3.2. Algunas experiencias de asesoramiento como modelo de formación del profesorado universitario**

En el contexto internacional, el concepto más extendido no es el de asesoramiento como modelo o estrategia de formación del profesorado, sino el de *Mentoring*. En este sentido, encontramos diversas universidades con amplia experiencia en programas de mentoría para la formación del profesorado universitario en su fase inicial (Mayor, 2007, p. 81), como lo son:

- Instruccion Development Centre (IDC), Universidad de Queen's (Canadá).
- Office for Educational Development, Universidad de Limbrug (Bélgica).
- California Mentor Teacher Induction Project (MTIP)
- New York City Retired-Teachers-as-Mentors Program.

- Toronto Teacher Peer Support Program.
- Mentoring Program in an unspecified District.
- Montana Beginning Teacher Support Program.
- Texas Study of New Teacher Retention.
- Universidad de Texas (Texas Beginning Educator Support System)

En cuanto al asesoramiento a profesorado en la universidad española, encontramos dos formas significativamente distintas de enfocarlo:

- Como actividad formativa, ya sea integrada en programas estructurados de formación que responden a modelos formativos distintos al asesoramiento, ya sea como actividades independientes y puntuales, mediante servicios que ofrecen asesoramiento a profesorado tanto novel como experto en relación a cuestiones didáctico – pedagógicas, con el principal objetivo de acompañarlos durante la implementación de innovaciones mejoras en el sus aulas. Este es el caso de universidades como de la Universidad del País Vasco (<http://www.ehu.es/es/web/sae-helaz/aurkezpena>), la Universidad de Alcalá ([http://www3.uah.es/ice/ID/asesoramiento\\_individual.html](http://www3.uah.es/ice/ID/asesoramiento_individual.html)) o la Universidad Politécnica de Madrid (<http://www.ice.upm.es/Asesoramiento/?cf=1&c=>).
- Como modelo en sí mismo, mediante el desarrollo de programas de formación dirigido a profesorado. Bajo este planteamiento, a nivel nacional y dirigido a profesorado principiante, el asesoramiento únicamente es trabajado por la Universidad de Sevilla.

Dadas las características y en el contexto en el que se sitúa esta investigación, adquiere gran relevancia atender a la experiencia de la Universidad de Sevilla, en la que se llevan a cabo procesos de asesoramiento como herramienta para introducir al profesorado novel en la cultura institucional y el contenido curricular del área disciplinar, de la mano de profesorado con amplia experiencia y trayectoria en la universidad (Sánchez Moreno, 2008).

El ICE de la Universidad de Sevilla en colaboración con el Grupo de Investigación IDEA, viene desarrollando desde hace más de 10 años un programa de formación inicial con el objetivo de ayudar al profesorado participante en la adquisición de destrezas docentes en el marco de su propio Departamento. Para ello se apuesta por la configuración de equipos docentes dentro del Departamento en el que cuentan con un mentor y entre 3 y 5 profesores noveles.

*Estos grupos de formación reciben apoyo didáctico y formativo para facilitar su desarrollo: los mentores asisten a sesiones de formación relacionadas con estrategias de asesoramiento (construcción de la relación, comunicación, observación y análisis de clases...). Los profesores principiantes asisten a sesiones de formación referidas a aspectos didácticos (planificación, metodologías, evaluación, contexto institucional, educación de la voz, aprendizaje de los alumnos, tutorías, nuevas tecnologías, etc.). Además cada equipo docente, conocedor de la problemática de su área disciplinar y la cultura específica de su departamento, debate problemas, dialoga, analiza y busca diferentes soluciones a las situaciones conflictivas que se les plantean (Sánchez Moreno, 2008, p. 9).*

Esta experiencia, a pesar de estar centrada en un contexto departamental, en el que no se ubica el programa de formación que llevaremos a cabo en esta investigación, es de gran

interés para orientar la reflexión y acción en formación inicial basada el asesoramiento de proceso.

A pesar de que mentoría y asesoramiento son conceptos no siempre equivalentes ni sinónimos, como ya hemos visto anteriormente sí encuentran nexos de unión entre los que pueden identificarse: la función de acompañamiento, la construcción conjunta, la atención personal y la orientación a la mejora de la práctica docente.

#### **2.4. LA FIGURA DEL ASESOR**

Una de las grandes cuestiones planteadas a lo largo de la investigación se centra en dilucidar ¿qué características, funciones y tareas debe asumir la persona que ejerce de asesor para llevar a cabo un proceso de asesoramiento desde la perspectiva colaborativa o de proceso? Veamos qué nos dice la literatura científica al respecto.

Nicastro y Andreozzi (2006) caracterizan al asesor como aquél que sabe y conoce lo que hace, con capacidad de atención a lo que sucede alrededor del asesoramiento y con las estrategias y recursos necesarios como para acompañar el cambio en los demás. Con una alta capacidad de interpretación en base a la cual fundamentar la intervención y abierto a la renegociación con el otro en cuanto a los cambios a introducir y los planteamientos de la relación. Y es precisamente dicha relación la base de todo proceso de asesoramiento: para las autoras, la figura de asesor se construye “en el vínculo que resulta del campo de asesoramiento. El respeto por el otro, el reconocimiento de su experiencia y su trayectoria, la aceptación de sus modos de pensar y de sentir, aun cuando no siempre exista coincidencia con ellos” (Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 136). Asumir esta premisa implica respetar y ajustarse a las necesidades de cada asesorado, esto es: a su ritmo de trabajo, dedicación e implicación (Montero y Sanz, 2008).

Nicastro y Andreozzi (2006, p. 125) consideran que el trabajo del asesor debe consistir en "volver a mirar lo ya mirado, escuchar lo ya escuchado y decir lo que alguna vez ya se dijo, porque nada será igual". Ante este planteamiento, se encuentra un asesor que necesariamente debe mantener un delicado equilibrio entre lo conocido y lo inédito, siendo consciente del lugar que ocupa entre el extremo de quedar atrapado en la búsqueda constante de la novedad, alejándose de lo ya conocido, y el extremo de quedar anclado en el pasado, convirtiéndose en un repetidor de sí mismo.

Del trabajo de Ayala (2006) se desprende una amplia e interesante caracterización sobre la figura del asesor. Así, para el ejercicio de la función asesora se debe poseer:

- Confianza en las posibilidades de desarrollo de las personas a las que asesora.
- Cualidades personales, entre las que destacan la empatía, cordialidad, accesibilidad, flexibilidad, sinceridad, espontaneidad y no tener miedo a la experiencia por vivir. Del mismo, saber comunicar utilizando un lenguaje asequible, así como tener un buen conocimiento de sí mismo, se convierte en imprescindible.
- Habilidades para proporcionar un ‘rapport’ de calidad. Término que se refiere a “la relación de armonía que debe existir para que las personas que interaccionan en una relación puedan seguir comunicándose” (Ayala, 2006, p. 43). Entre dichas habilidades, pues, destacan la disposición al acuerdo y la afinidad de posiciones, la

actitud amistosa, atenta, de aceptación e interesada que proporcione comodidad y seguridad en el asesorado.

- Habilidad de saber escuchar, como elemento básico e imprescindible para llevar a cabo un proceso comunicativo de calidad, obteniendo así información básica para su acción como asesor, dado que “de esta capacidad de atención dependerá en buena medida la calidad del proceso de asesoría” (Ayala, 2006, p. 45).

Para Montero y Sanz (2008, p. 10), la acción del asesor se caracteriza por un ir y venir continuo de la teoría a la práctica desde la asunción de procesos reflexivos que permiten el surgimiento de dudas, pensamientos e incluso paradojas educativas, esto es lo que los autores consideran “instalarse en el enfoque de la investigación – acción”. Y es desde este enfoque que los mismos autores definen la función del asesor en base a dos grandes ejes:

1. El eje llamado ‘Pegamento’, relativo a las actividades y tareas que permiten la colaboración y cooperación entre asesorados. Lo que requiere del asesor:
  - La capacidad para “sumar, aglutinar y compaginar propuestas procedentes de diferentes sectores” que puedan llegar a convertirse “con un poco de ayuda, en proyectos interesantes” (Montero y Sanz, 2008, p. 12).
  - El trabajo enmarcado en una cultura de colaboración frente a posicionamientos tradicional y sólidamente afianzados y de marcado carácter individualista.

En este aspecto coincide Murillo (2000), quien otorga al asesor la importante tarea de esclarecer y consensuar los roles y responsabilidades en los procesos de colaboración que se lleven a cabo, pero siempre bajo la premisa de no abarcar terreno que impida u obstaculice la asunción de la plena autonomía e iniciativa por parte del profesorado.

2. El eje denominado ‘Vitaminas’, vinculado directamente con una actitud positiva, de escucha activa y de creatividad orientada a la integración de cambios y mejoras en las situaciones identificadas para la acción. Así, el asesor asume el rol de “acompañar, animar y revitalizar cuando sea preciso, para aprender a retroalimentarse de lo positivo y valorar en su justa medida los fracasos y lo negativo: hacernos ver a nosotros mismos y a los demás que se están consiguiendo cosas” (Montero y Sanz, 2008, p. 14).

Pero específicamente... ¿cuáles son las tareas concretas asociadas a la función asesora? Del campo científico se desprenden una serie de trabajos realizados por autores distintos que, de forma general en algunos casos, y centrándose en roles concretos de la figura del asesor en otros supuestos, intentan aproximarnos a una comprensión más profunda de la acción que debe desempeñar.

Así, de forma general encontramos las consideraciones de Sánchez Moreno (2008, p. 5), quien asocia a la función asesora la realización de tareas tales como:

- Organizar y conducir procesos de revisión conjunta de la práctica educativa.
- Supervisar y orientar el trabajo de otros compañeros.
- Diseñar la formación de otros profesores.
- Coordinar y apoyar el trabajo en equipo.
- Tomar parte en actividades de evaluación.

- Facilitar recursos.

O las de De Diego (2007), quien señala:

- Tareas de construcción de la colaboración.
  - o Tareas de acuerdo de las actividades y tareas de asesoramiento.
  - o Tareas de recogida, presentación y síntesis de propuestas de los profesores.
  - o Tareas de presentación y análisis de propuestas por el asesor.
  - o Tareas de elaboración de acuerdos generales sobre la introducción de mejoras
  - o Tareas de análisis de dificultades y concreciones para la introducción de mejoras.
- Tareas de construcción de los contenidos de mejora.
  - o Tareas de identificación de una situación previa.
  - o Tareas de formulación del problema y los contenidos de asesoramiento.
  - o Tareas de reflexión sobre la propia práctica.
  - o Tareas de definición y concreción de mejoras.
  - o Tareas de síntesis y resituación de las mejoras.

Por su parte, Lago y Onrubia (2011), siguiendo el trabajo de Ainscow, Bereford, Harris, Hopkins y West (2001), plantean dos grandes perspectivas en relación a las cuales pueden organizarse las diversas tareas que el asesor debe llevar a cabo. A saber:

1. La perspectiva relacionada con el 'cómo interviene' el asesor y los participantes. Tareas que se desprenden a través de la observación sobre cómo se desarrollan los procesos de autoanálisis y reflexión, de construcción conjunta, de establecimiento de acuerdos orientados a la mejora, etc.
2. La perspectiva relacionada con 'en qué intervienen' asesor y participantes. Es decir, en relación a "qué conocimientos se están centrando, observando en este caso que las tareas suponen la revisión de las ideas previas de los profesores sobre la práctica, la reflexión sobre su práctica educativa ordinaria, y la concreción de mejoras sobre esta práctica" (Lago y Onrubia, 2011, p. 74).

Ante esta última perspectiva, que nos alude al modelo de intervención, encontramos las aportaciones de Montero y Sanz Lobo (2008) quienes, siguiendo a autores como Fullan (2002), Hargreaves (2003) y Hargreaves y Fink (2002 y 2006), consideran que el asesor debe centrar su acción en:

- Entender el centro como un sistema, inmerso en otros.
- Conocer el clima y la cultura del centro y tenerlo muy presente en las formas y estrategias de aproximación y colaboración con los distintos sectores.
- Tener presente tanto la diversidad como riqueza.
- Trabajar por programas.
- Trabajar en equipo, dentro del centro.
- Trabajar en red, fuera del centro.

- Sentirse una parte (más o menos importante) del puzzle.
- Ser cauto, pero perseverante en los cambios y las innovaciones

Veamos a continuación algunos de los roles concretos más significativos atribuidos a la figura del asesor y sus implicaciones teóricas y prácticas para el desempeño de su función, puesto que a pesar de proceder de literatura vinculada a contextos educativos no universitarios, dada la escasez de trabajos focalizados en la universidad, pueden constituir de gran interés para la investigación que nos ocupa.

#### **2.4.1. El asesor pedagógico**

Entendido como una “profesión de ayuda en un medio donde las prácticas de intervención se orientan a lograr cambios que afecten a la institución educativa como un todo y al aula en particular” (Lucarelli, 2008, p. 4), su labor es considerada en relación a una serie de tareas (Nepomneschi, 2000) entre las que se encuentran las que siguen:

1. Asesoramiento y contención al titular de la cátedra:
  - 1.1. Asesoramiento de la conducción en materia de planes.
  - 1.2. Formación docente.
  - 1.3. Evaluación institucional.
  - 1.4. Trabajar analizando, sosteniendo, empujando, ayudando, cuestionando el proyecto pedagógico que se lleva adelante.
  - 1.5. Ayuda a los docentes para mejorar la calidad del proceso de enseñanza / aprendizaje.
  - 1.6. Indagación sobre problemáticas específicas de enseñanza de la asignatura.
  - 1.7. Asesoramiento técnico / pedagógico.
  - 1.8. Asesoramiento pedagógico en reuniones de áreas y/o reuniones de cátedras.
  - 1.9. Asesoramiento sobre los aspectos didácticos / organizativos a los docentes.
  - 1.10. Desarrollo de alternativas de intervención pedagógica y de una didáctica especial del nivel.
  - 1.11. Desarrollo de recursos didácticos.
  - 1.12. Desarrollo de cursos de formación y/o capacitación docente.
2. Facilitar la comunicación:
  - 2.1. Coordinación de talleres y grupos de trabajo.
  - 2.2. Nexos entre distintas instancias de la organización.
  - 2.3. Intercambios entre cátedras.
3. Asesoramiento y desarrollo de proyectos innovadores y de investigación educativa:
  - 3.1. Participación en la comisión de cambio curricular.

- 3.2. Elaboración de programas para la evaluación de asuntos académicos e institucionales.
- 3.3. Asesoramiento en el equipo interdisciplinario.
- 3.4. Ser inspirador y sistematizador de innovaciones.

Del trabajo de Imbernón, Medina y Jarauta (2006, p. 59) emergen una serie de tareas vinculadas a la función de asesor pedagógico, entre las que destacan las siguientes:

1. *Promover la creación de equipos docentes que trabajen de manera colaborativa, motivando y dinamizando la reflexión sobre su práctica educativa.*
2. *Apoyar al maestro, ayudándolo a la utilización de estrategias de trabajo cooperativo para el trabajo en el aula.*
3. *Ayudar al profesorado en el proceso de comprensión de los objetivos del aprendizaje, así como en el diseño de actividades pertinentes.*
4. *Posibilitar la apropiación por parte de los profesionales de los enfoques y propuestas psicopedagógicas actuales.*
5. *Aplicar métodos e instrumentos orientados a la detección de necesidades y a la formación de profesorado (Imbernón et ál., 2006, p. 59).*

Así, el asesor pedagógico actúa tanto en la dimensión personal como en la del equipo interdisciplinario e incluso institucional, con objetivos tan diversos como lo son la formación, la mejora, la innovación, el aprendizaje colaborativo y la evaluación, para todos y cada uno de los ámbitos que configuran el ser docente.

#### **2.4.2. El asesor de formación**

De la mano de Imbernón (2002b) nos aproximamos a la figura del **asesor de formación**, considerando que su acción debería caracterizarse en base a los siguientes supuestos:

1. Su intervención se inicia con la demanda específica del profesorado o centro educativo.
2. Su ayuda se orienta a la resolución de problemas o situaciones problemáticas profesionales de las que no es ajeno.
3. Diseña y desarrolla acciones formativas en función de las situaciones problemáticas detectadas, mediante procesos de negociación e implicación del profesorado participante.
4. Su acción se orienta a la reflexión en la acción.
5. Asume el papel de 'amigo crítico', considerándose un igual que guía y media en base a procesos de reflexión crítica en la búsqueda de soluciones por parte del profesorado.

Y es en base a estos supuestos que Imbernón (2002b) plantea como ámbitos de dominio propios del asesor de formación los siguientes: la competencia comunicativa, el conocimiento de la práctica, la negociación, el conocimiento de técnicas orientadas al diagnóstico, al análisis de necesidades y a la toma de decisiones, todo ello desde la asunción de una perspectiva profesional y crítica. Por supuesto sin olvidar, siguiendo al mismo autor, las necesarias competencias vinculadas, entre otras, con:

1. El dominio de herramientas y estrategias tanto de diagnóstico como formativas, con el fin de intervenir en aquellas situaciones problemáticas identificadas.
2. El análisis de necesidades formativas.
3. La colaboración en proyectos de formación de centros.
4. El apoyo a la implementación de innovaciones

Es de interés detenernos en la idea de ‘amigo crítico’ recogida por Imbernón (2002) del trabajo de Eisner (1985), definiendo su labor mediante:

*El trabajo junto con el profesorado en la búsqueda de nuevas soluciones, de escuchar activamente, de facilitar relaciones constructivas y reflexivas, de compartir las innovaciones con el profesorado y capaces también de poseer una perspectiva reflexiva y crítica (desarrollo de la cultura profesional reflexiva – crítica), que sólo su ‘solidaridad hará aceptable’ (es decir, ser respetuosos con los problemas por muy triviales que parezcan, pero rigurosos con los procesos de reflexión, planificación y evaluación) (Imbernón, 2007b, p. 120).*

Así, siguiendo las aportaciones de Shein (1988), nos acercamos a la idea de **asesor de proceso**, como la figura natural que se desprende del modelo de asesoramiento de proceso o colaborativo, ya descrito en apartados anteriores.

### 2.4.3. El asesor como agente de cambio

Como ya hemos visto anteriormente, es ampliamente reconocido en el asesoramiento su principal objetivo vinculado a la mejora, al cambio, a la innovación. De esta forma, **el rol del asesor como agente de cambio** se antoja crucial, pudiendo ser entendido de la manera como nos lo plantean Pérez Cabaní y Carretero (2003) de la mano de Lago y Onrubia (2011):

*Un promotor de cambios e innovaciones en los centros educativos, un agente capaz de ayudar a los docentes a resolver problemas que se presentan en la práctica, y un profesional estratégico capaz de tomar decisiones ajustadas a las necesidades de un espacio específico y de participar en el avance por la zona de desarrollo institucional del centro en su intervención (Lago y Onrubia, 2011, p. 64).*

En la línea del cambio propuesta dentro del eje ‘Vitaminas’ desarrollado por Montero y Sanz (2008), Gairín (2007) considera entre una de las principales funciones del asesor el ayudar a los profesores a tomar consciencia del cambio, sus implicaciones y su necesidad, proporcionándoles información, consejos y acompañamiento, entre otros. Pero para ello, es crucial que el propio asesor esté “íntimamente persuadido de que el cambio que se va a efectuar es positivo para las personas y la organización” (Gairín, 2007, p. 121).

Del mismo modo, es también imperativo tener en cuenta que el cambio en la práctica docente conlleva necesariamente un desequilibrio, una ruptura, producto de un proceso de revisión de los esquemas previos de los participantes en combinación con un proceso de construcción conjunta en base a las aportaciones del asesor y demás compañeros, permitiendo así la representación de una situación más rica y completa que la inicialmente identificada. Por tanto, y siguiendo el trabajo de Lago y Onrubia (2011), una de las tareas del asesoramiento sería:

*Introducir elementos que provocaran esta ruptura del equilibrio inicial y proporcionar diversos tipos de ayudas para que todos y cada uno de los participantes pudieran*



*desarrollar modificaciones en sus representaciones respectivas que supusieran un reequilibrio suficiente en sus esquemas de conocimiento como para poder realizar una práctica más ajustada a las necesidades de los alumnos* (Lago y Onrubia, 2011, p. 42).

Pero los mismos autores alertan en relación al tipo y envergadura de cambio, puesto que valorar su necesidad para la práctica docente no implica que dichos cambios se rijan bajo criterios de rapidez o espectacularidad (Lago y Onrubia, 2011,). Así, el cambio no puede ser valorado en función de su repercusión, su naturaleza, su amplitud o su innovación, sino que el cambio debe ser valorado como tal en tanto en cuanto permite al docente avanzar en pro de la mejora profesional que inicialmente le condujo a iniciar, o actualmente le permite mantener, un proceso de asesoramiento.

Es especialmente en este momento de desequilibrio y ruptura que conlleva todo cambio, donde es necesaria la puesta en escena de la interpretación del asesor a la que nos aluden Nicastro y Andreozzi (2006), aunque dicha interpretación debe estar presente durante todo el proceso. Para las autoras, integrar como parte inherente del quehacer del asesor la interpretación sobre aquello que ocurre a su alrededor es fundamental para poder contextualizar las acciones a impulsar, tomando como punto de partida la situación particular en la que se pretende incidir. La capacidad de interpretación en el asesor permite a los asesorados pensar y actuar de formas diferentes a la acostumbrada ante las mismas situaciones, lo que da pie a la creación de nuevos planteamientos y acciones que darán lugar a realidades distintas mediante la innovación.

Cabe plantearse llegados a este punto, qué funciones asume el asesor como agente de cambio. Para Gairín (2007), en primer lugar el asesor debe atender a la dimensión institucional y, bajo esta consideración, su labor debe centrarse en:

1. Impulsar y promover procesos de cambio que conduzcan a mejoras de las situaciones problemáticas identificadas.
2. Gestionar procesos y conocimientos, concebidos como herramientas que permitirán la consecución de los anhelados cambios.

En este mismo sentido apunta Fullan (2002, p. 122) cuando afirma que “los promotores del cambio deben tener compromisos y habilidades en el ‘proceso de cambio’ así como en el cambio en sí mismo”.

Profundizando aún más en las competencias que como agente de cambio el asesor debe poseer, Gairín (2007) de acuerdo con las aportaciones de Pont y Teixidor (2002), identifica las siguientes:

1. *Competencia para comprender la complejidad del ser humano, su percepción, reacción cognitivas y emotivas frente al cambio y sus motivaciones personales y profesionales.*
2. *Competencia para actuar en el marco de unos valores éticos con vistas a la promoción del cambio.*
3. *Competencia para conocer y comprender ideologías, contextos, tradiciones, culturas, creencias y valores de las organizaciones y de las personas afectadas por el cambio.*
4. *Competencia para liderar y para influir en los equipos, motivar a las personas y descubrir su potencial, desarrollar un clima de confianza y crear sentimientos de implicación proactiva.*

5. *Competencia para la planificación y desarrollo de estrategias para actuar en la complejidad y liderar un cambio planificado.*
6. *Competencia para efectuar el seguimiento y la integración del cambio* (Pont i Teixidor, 2002, p. 120).

#### 2.4.4. El asesor como intelectual comprometido con la práctica

En esta misma línea abierta bajo el concepto de asesor como ‘agente de cambio’, Imbernón (2002b y 2007b) nos acerca al concepto del asesor como **intelectual comprometido con la práctica** vinculando su función con la implicación directa en acciones de innovación docente donde él mismo puede experimentar y aprender con los demás. Así, para el autor, es importante concebir al profesor – asesor como aquel profesional capaz de desarrollar y compartir procesos de innovación de las prácticas educativas con aquellos otros con los que trabaja. Pero esta experimentación también implica dejarse impregnar por nuevos planteamientos, perspectivas e ideas, y asumir como válidos los razonamientos surgidos de la interacción con los demás.

Negar el reconocimiento y el cambio en sí mismo como profesor a través del enriquecimiento que proporciona el intercambio con los otros puede, en palabras de Fullan (2002) marcar, en este caso en el asesor, un significativo acento autoritario. También bajo el planteamiento de Fullan (2002), aprender de lo que acontece a su alrededor no significa renunciar a sus ideas a la ligera, puesto que más bien los profesionales innovadores, y en el caso que nos ocupa los asesores innovadores:

*Necesitan estar abiertos a las realidades de otros: unas veces porque las ideas del otro pueden alterar y mejorar la dirección del cambio, y otras veces porque las realidades de los demás expondrán los problemas de implementación que deben resolverse o, cuanto menos, nos ayudarán a saber por dónde tenemos que empezar* (Fullan, 2002, p. 123).

#### 2.4.5. El saber experto del asesor

Parece ampliamente superada la idea de una formación docente donde el asesor debe ser aquél experto que dirige su acción a proporcionar soluciones que desde la generalidad pretendan dar respuesta a los problemas educativos. Pero cabe no olvidar que el asesor sí es poseedor de un saber experto nacido de la propia práctica profesional, de su experiencia en continuo ir y venir con la teoría, “como conocimiento profundo y analítico de lo empírico en un interjuego dinámico con la teoría” (Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 24). Conocimiento que debe ser primeramente utilizado para la identificación y diagnóstico de situaciones, de necesidades colaborativas, de motivaciones del profesorado, de las condiciones profesionales, sociales y culturales y en base a las cuales diseñar acciones formativas que integren las estrategias adecuadas para la consecución de sus objetivos (Imbernón, 2002b).

Así, son muchos los autores que consideran que el **saber experto** se da por supuesto en el desempeño de la función asesora (Murillo, 2000; Imbernón, 2002b; Monereo y Pozo, 2005; Nicastro y Andreozzi, 2006), no obstante, según nos indican Nicastro y Andreozzi (2006), cabe preguntarse qué tipo de saber es necesario, cuáles son sus fuentes, cómo se construye y qué lugar domina en la acción. En este sentido, Murillo (2000) nos abre el camino a la consideración de asesores como expertos en procesos vinculados con la animación y el

desarrollo del cambio educativo, más que como teóricos expertos en determinados contenidos o innovaciones. En esta misma dirección apuntan Monereo y Pozo (2005) al considerar al asesor experto en el diagnóstico del problema, en la creación de espacios de colaboración, en el apoyo y ayuda durante la intervención y en la supervisión del proceso de mejora. O dicho de otro modo, lo que Imbernón (2002b) denomina ‘el asesor de proceso’.

Alertados por Murillo (2000) del peligro que conllevaría demandar del asesor su conocimiento experto como clave y solución para las situaciones problemáticas, consistente en la jerarquización de la posición del asesor así como de la relación de dependencia entre éste y el asesorado, el mismo autor apunta a la necesaria colaboración entre iguales, donde el asesor es también un profesor que actúa no como experto, sino como acompañante en todo el proceso de cambio y mejora.

Así, interpelar al asesor sobre cuál es la respuesta, la estrategia, la solución correcta ante una determinada situación no es propio del asesoramiento (Murillo, 2000; Imbernón, 2002b; Monereo y Pozo, 2005; Nicastro y Andreozzi, 2006), puesto que la función asesora se encamina a abrir paso a nuevas miradas sobre las mismas situaciones, así como al planteamiento de nuevos interrogantes donde anteriormente existían certezas, dando paso a nuevas acciones, experiencias y aprendizajes.

Existe, no obstante, cierta tensión entre las diferentes consideraciones defendidas por diversos autores. Así, mientras Nicastro y Andreozzi (2006, p. 123) aseguran que el asesor puede asumir dos lugares diferentes, que a su vez condicionarán en mucho el tipo de relación con el asesorado, y que son: tratar al otro como igual, lo que conduce hacia una relación “desde la valorización y el reconocimiento de su trabajo invitándole a ser parte de su proyecto”, o adoptar una posición de superioridad, lo que impregna en el otro “un modelo de trabajo al cual ajustarse”. Murillo (2000, p. 14), en contraposición, no concibe una relación genuina de asesoramiento donde el asesor no sea un igual y actúe como tal, alejándose de mostrarse en ningún momento como un profesional más preparado, sino más bien como “una persona que realiza sus aportaciones al grupo desde un punto de vista diferente o no a las aportaciones del profesorado, pero siempre intentando conseguir la máxima complementariedad en la búsqueda de soluciones a las necesidades planteadas”. En esta misma dirección apuntan Rodríguez, Murillo – Estepa, Sánchez Moreno, Mayor, Altopedi, Torres – Gordillo, Nieto, Domínguez, Gago y Guidonet (2004) al afirmar que el asesoramiento:

*Se plantea como un proceso de colaboración entre colegas en el que el asesor no es el “experto” que aporta las soluciones a los problemas de los otros sino, más bien, el que procura encontrar, en colaboración con el grupo, las respuestas consensuadas a las demandas que se producen (Rodríguez et ál., 2004, p. 3).*

Así, la autoridad y legitimidad del trabajo del asesor aparece precisamente en esta relación de colaboración: “el asesoramiento debe actuar por la vía del convencimiento y no de la obligación, y por consiguiente su autoridad ha de ser más moral que fáctica” (Monereo y Pozo, 2005, p. 16).

Gairín (2007), no obstante, nos conduce de nuevo a la reconsideración del asesor como ejemplo e incluso referente de aquellas actitudes que se pretenden conseguir para liderar efectivamente los procesos de cambio entre los docentes. Ante esta disyuntiva de mostrarse o no como un ‘experto infalible’, surge como elemento integrador la idea que nos aporta Imbernón (2002b, p. 4) al considerar que el asesor ha de tener la capacidad y puede ejercer

dicho rol “cuando sea necesario para salvar un obstáculo diagnosticado, nunca para dar una solución uniforme”. Así, el asesor no actuará de forma habitual como aquel profesor con mayor conocimiento que el resto de sus iguales a los que pretende asesorar, a no ser que la situación problemática diagnosticada exija de ese tipo de respuesta para poder avanzar, siendo en todo momento asumida y apropiada por parte del profesorado asesorado y, en base a ella y mediante procesos analíticos, reflexivos y críticos, construir conocimiento y llevar a cabo acciones que permitan su resolución así como la mejora de la práctica profesional. Debemos huir, pues, del modelo de adquisición de servicios (Schein, 1988) para acercarnos al modelo de asesoramiento de proceso o colaborativo (Louis et ál, 1985; Schein, 1988; Escudero y Moreno, 1992; Murillo, 2000; Imbernón, 2007a), donde el asesor actúa desde la igualdad y la colaboración para el diagnóstico de obstáculos, proporcionar ayuda y apoyo o reflexionar con el profesorado sobre su práctica (Imbernón, 2002b), esto es, ese asesor que ayuda a los profesores a encontrar su propia y contextualizada solución (Imbernón, 2002b y 2007b).

#### 2.4.6. El asesor como persona

Pero en el ejercicio de su función como asesor, en la cotidianidad, se encuentra con situaciones que exigen de él importantes dosis de flexibilidad y adaptación, siendo a la vez “interpelado por la urgencia, el corto plazo y los resultados inmediatos” (Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 59). Todo ello repercute en **la persona del asesor**, siendo susceptible de sentir desconcierto, desorientación e incluso extrañeza. A este respecto, Nicastro y Andreozzi (2006) llaman la atención sobre la necesidad de la tolerancia al fracaso del asesor, dada la presión que sobre él se ejerce, de manera directa o indirecta, para la consecución de resultados inmediatos a la vez que positivos. Así, otorgar espacio a la posibilidad de error y reconocer las propias limitaciones de su intervención, se antoja relevante para el ejercicio de la función asesora.

Son también Nicastro y Andreozzi (2006, p. 143) quienes alertan sobre el apoyo que el asesor requiere para el correcto desempeño de su función. En este sentido, apuntan hacia la necesidad de disponer de espacios para el intercambio, para la escucha activa en presencia de otras personas que intermedien “entre el asesor y su trabajo para que éste pueda mantener la distancia necesaria, la contención emocional, la revisión y la generación de propuestas ligadas a la acción”, con lo que coinciden Monereo y Pozo (2005) al considerar la necesidad de que el asesor pueda compartir ya sean sus ansiedades, sus dudas y sus progresos con otros profesionales en espacios especialmente creados con esa finalidad. Así, el contacto con el otro puede enriquecer la acción asesora mediante la aportación de nuevas herramientas de análisis e interpretación de la práctica “a partir de la reconstrucción de la experiencia vivida y la anticipación y la definición de las modalidades de intervención a ensayar en cada caso” (Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 143).

Por su parte, Gairín (2007) identifica una serie de apoyos, bajo el concepto de elementos facilitadores y potenciadores de la acción del asesoramiento, entre las que se encuentran:

1. La cultura que considera el cambio como positivo.
2. Los mecanismos orientados a la implicación de los profesionales.

3. Una planificación que integre acciones y recursos para superar las posibles resistencias.

También Nepomneschi (2000) señala, producto de un estudio desarrollado, algunos planteamientos de interés para valorar el entorno en el que tiene lugar la acción asesora, entre los que se encuentran, como condiciones facilitadoras:

1. Predisposición de docentes, directores, rectores, consejos y administrativos.
2. Reconocimiento de los docentes.
3. Equipo interdisciplinario.
4. Valorización de lo realizado.
5. Motivación por la innovación.

Así mismo, del trabajo de Nepomneschi (2000) se derivan una serie de condiciones que pueden obstaculizar la labor del asesor, entre las que destacan:

1. Presupuesto insuficiente.
2. Localización.
3. Desentendimientos entre las personas que llevan la conducción del asesoramiento.
4. Dificultad o falta de reconocimiento de los logros por parte de las autoridades.
5. Falta de asistencia de los docentes, a pesar de la adaptación a sus necesidades y disponibilidades horarias.

Potenciar al máximo los elementos facilitadores y minimizar en la medida de lo posible los elementos obstaculizadores, permitirán al asesor sentir el apoyo necesario y obtener los recursos requeridos para el desempeño de su función como tal.

## **2.5. ESTRATEGIAS DE ASESORAMIENTO**

Asumiendo como propia la definición de estrategia que aporta Mayor (2007, p. 35) al considerarla como un “acuerdo sobre aquellos principios que regulan y ordenan los intercambios entre los participantes” en el proceso de asesoramiento (lo que implica tanto a profesorado como a asesores), podemos encontrar, bajo otros nombres como procedimientos, estilos y tareas, multiplicidad de estrategias que pueden ser llevadas a cabo durante el ejercicio de la función asesora.

El análisis de dichas estrategias nos dibuja la configuración de perspectivas didácticas distintas que encajan en formas de entender el asesoramiento diversas, recogidas en este trabajo como modelos en apartados anteriores. Así, Mayor (2007) identifica:

1. La perspectiva tecnicista que, basada en la racionalidad técnica, considera la necesidad del dominio de determinadas estrategias y técnicas para dar respuesta a distintos objetivos, necesidades individuales o grupales y situaciones.
2. La perspectiva crítica, donde la aplicación de estrategias y técnicas debe ser previamente contextualizada en función de los procesos formativos, y donde la reflexión del asesor forma parte necesaria para el establecimiento de los nexos de unión entre teoría y práctica.

Escudero (1992) y Murillo (2004), sin embargo, aluden como perspectivas en las que pueden situarse las distintas estrategias que pueden formar parte del asesoramiento las que definen bajo el nombre de:

1. El polo de la intervención: donde se recogen aquellas estrategias centradas en el diagnóstico y definición de problemas, discriminando externamente lo relevante y significativo para ofrecer soluciones específicas, presentadas como prescripciones, a problemas concretos. Estrategias que, asumiendo como valor principal el conocimiento científico del experto en contenidos, ofrecen un apoyo unidireccional y directivo.
2. El polo de la colaboración: donde tienen cabida las estrategias que focalizan su interés en que sean las personas afectadas quienes analicen y comprendan la situación problemática así como sus propias necesidades, buscando las soluciones que les den respuesta. Estrategias que, concibiendo al asesor como facilitador de procesos, ofrecen un apoyo bidireccional y no directivo.

Así pues, en el contexto de esta investigación, y situándonos en la perspectiva crítica (Mayor, 2007) o el polo de la colaboración (Escudero, 1992; Murillo, 2004) coherentes con el Modelo de asesoramiento de proceso, las estrategias a utilizar también deberán ser vehiculadas a través de la sensibilidad y experticia del asesor quien, en función del contexto ante el que se encuentre, deberá adaptar, excluir o modificar dichas estrategias (Nicastro y Andreozzi, 2006). De manera que el asesor integrará en cada una de las estrategias de asesoramiento no sólo el contexto en el que se desarrolla, sino su propia huella personal, lo que implica que pueden producirse variaciones en la aplicación de una misma estrategia en función no sólo del contexto, sino también de las características del propio asesor.

Pero concretamente, ¿de qué estrategias estamos hablando?

En el ámbito de la formación docente existe una amplia y variada literatura que aporta multitud de estrategias y en la cual no pretendo profundizar por no ser objeto de estudio de la presente investigación. Sin embargo no existen muchas aportaciones en el ámbito del asesoramiento, y menos aún referido al asesoramiento como modelo de formación del profesorado universitario. A continuación se detallan las aportaciones de algunos autores que pueden arrojar luz a las estrategias que pueden ser utilizadas en el marco del asesoramiento tal y como se recoge en este estudio.

Nicastro y Andreozzi (2006, p. 91) atienden al concepto de recursos técnicos para considerar tanto los instrumentos como las técnicas que el asesor utiliza durante el asesoramiento. Así, como instrumentos aluden a la palabra, al cuerpo y a las producciones expresivas y narrativas, mientras que consideran como técnicas del asesor más habituales las técnicas “dramáticas, de juego, narrativas, de entrevista y observación, proyectivas, de recopilación documental, de señalamiento e interpretación”.

Del trabajo de Lago y Onrubia (2008) se desprenden una serie de procedimientos que, aunque enfocados al asesoramiento psicopedagógico en el ámbito escolar, pueden orientarnos en cuanto a las estrategias que el asesor puede utilizar durante el desempeño

de su función con profesorado universitario en cada una de las distintas fases consideradas por los autores. La Tabla 17 recoge sus aportaciones.

Tabla 17. Pauta de análisis de las fases y procedimientos básicos de asesoramiento. Extraído de Lago y Onrubia (2011, p. 161).

<b>Fase 1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento.</b>	
<b>PROCEDIMIENTOS BÁSICOS DE ASESORAMIENTO</b>	<b>INDICADORES</b>
1.1. Promoción y orientación para la formulación de la demanda como proceso de colaboración.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervenciones de movilización iniciales</li> <li>- Evidenciar las condiciones previas</li> <li>- Explicar posibilidades de cambio como colaboración</li> </ul>
1.2. Negociación y delimitación del rol del asesor y participantes en el proceso de asesoramiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición del contexto y relación</li> <li>- Definición y reconocimiento de competencias mutuas</li> <li>- Clarificación de las expectativas de cada uno</li> <li>- Entrenamientos de toma de decisiones conjuntas</li> <li>- Recepción y negociación de demandas</li> <li>- Delimitación del contenido y dinámica de trabajo</li> </ul>
1.3. Definición y concreción del problema / contenido de asesoramiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concreción / acuerdo de las necesidades, intereses, las condiciones de trabajo, medidas o disposiciones para los cambios que se pretenden.</li> <li>- Identificación, categorización, priorización, clarificación, descripción, formulación y/o validación del problema de asesoramiento.</li> <li>- Autorevisión crítica e identificación de los ámbitos preferentes de mejora mediante el mayor grado posible de consenso.</li> <li>- Definición operacional de cada problema.</li> </ul>
1.4. Delimitación de los componentes de la práctica educativa objeto de análisis y mejora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unificación de los significados entorno al problema y especificación de objetivos.</li> <li>- Jerarquización y redefinición de los problemas en términos resolubles.</li> </ul>
<b>Fase 2. Registro y análisis de las prácticas educativas y formulación de propuestas de mejora.</b>	
2.1. Recogida y análisis de la práctica educativa respecto a los contenidos de asesoramiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico de los problemas organizativos o autorevisión crítica de la situación.</li> <li>- Recogida de datos, análisis, información y discusión que de las propuestas de mejora sugieren.</li> <li>- Análisis conjunta del trabajo previo recogido desde diferentes escenarios educativos, grupos y agentes.</li> </ul>
2.2. Análisis de documentos, informes y experiencias sobre necesidades educativas objeto de asesoramiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión sobre el problema a partir de información o formación que se relaciones.</li> <li>- Reflexión sobre materiales y experiencias para contrastar la práctica con los referentes normativos y las orientaciones sobre el contenido.</li> </ul>
2.3. Elaboración de hipótesis respecto a posibles innovaciones en los planos más significativos de las prácticas educativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación den ecesidades y alternativas.</li> <li>- Selección de prioridades.</li> <li>- Formulación de soluciones alternativas.</li> <li>- Redefinición de problemas para hacerlos resolubles.</li> </ul>



<b>Fase 3. Diseño de las mejoras de las prácticas educativas.</b>	
3.1. Delimitación de cada una de las propuestas de mejora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecimiento de metas específicas y estrategias a utilizar.</li> <li>- Definición de las metas a alcanzar como “cambio mínimo”.</li> </ul>
3.2. Análisis conjunto de los cambios a introducir para cada una de las propuestas de mejora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de un plan de acción.</li> <li>- Desarrollo de acciones para movilizar recursos.</li> <li>- Identificación de las estrategias del profesor para solucionar el problema.</li> <li>- Identificar las tareas, las responsabilidades y el tiempo para introducir las mejoras.</li> </ul>
3.3. Selección y elaboración de los materiales e instrumentos de los cambios a introducir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación de la acción.</li> <li>- Identificación de los recursos y los apoyos para realizar la acción.</li> <li>- Propuestas de sesiones para llevar a cabo en el aula.</li> <li>- Concreción de modalidades organizativas, los contenidos y objetivos, los criterios de evaluación.</li> </ul>
3.4. Acuerdos del proceso de introducción y evaluación de las mejoras a introducir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acciones para establecer la estrategia, planear la implantación y el entrenamiento en la implantación.</li> <li>- Tareas de preparación de la estructura organizativa y condiciones de la institución que pueden consistir en la intensificación de los apoyos externos e internos.</li> </ul>
<b>Fase 4. Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas de los profesores.</b>	
4.1. Colaboración, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas evaluativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación general de la evaluación y seguimiento.</li> <li>- Valoración de la efectividad de las estrategias de intervención, esfuerzo y recursos, y ajustar las estrategias de cambio, la intensidad, el nivel, las metas y los objetivos y recursos utilizados.</li> <li>- Valroación colegiada de los progresos realizados así como los contenidos, actividades y resultados parciales obtenidos.</li> <li>- Proceso cíclico de evaluación y seguimiento de las diferentes mejoras.</li> </ul>
4.2. Evaluación del propio proceso de asesoramiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación del sistema de relación entre los profesores.</li> <li>- Evaluación del proceso de trabajo en su conjunto.</li> <li>- Seguimiento y evaluación desde diferentes niveles de estructura institucional.</li> </ul>

Específicamente sobre estrategias habla Pérez (2001) cuando define la forma como el asesor debe trabajar en cada una de las Fases que el autor considera que deben formar parte de todo proceso de asesoramiento. La Tabla 18 recoge dichas estrategias.

**Tabla 18. Fases y estrategias de asesoramiento. A partir del trabajo de Pérez (2001).**

Fase 1. Construcción de las condiciones iniciales conjuntas. 1.1. Estrategias de difusión, negociación y dinamización. 1.2. Estrategias de saber escuchar al profesorado.
Fase 2. Auto revisión de la práctica. 2.1. Estrategias de comunicación y de colaboración - participación.
Fase 3. Identificación, priorización y clarificación de necesidades. 3.1. Estrategias de toma de decisiones, reflexión, comunicación y colaboración.
Fase 4. Elaboración de planes de acción. 4.1. Estrategias de reflexión, de comunicación, de búsqueda activa del consenso.
Fase 5. Puesta en práctica y desarrollo. 5.1. Estrategias de reflexión, de colaboración, de diálogo y de análisis.
Fase 6. Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas educativas. 6.1. Estrategias de evaluación y reflexión.

Asumiendo como objetivo favorecer el aprendizaje reflexivo del profesorado que participa de la formación, lo que implica ayudar a los docentes a hacerlos conscientes de sus propias teorías contrastándolas con otras formas de hacer y entender la función docente, adquiere gran relevancia la utilización de “estrategias de documentación y análisis de los registros obtenidos” (Fernández, 2003, p. 189).

Siguiendo este planteamiento, es de la mano de Mayor (2007), donde encontramos aportaciones que se ajustan plenamente al contexto y objetivos de esta investigación. La autora nos indica una serie de estrategias para el desempeño de la función asesora que, a su vez, contempla las necesidades y condicionantes del aprendizaje reflexivo. Así, Mayor (2007) considera aquellas estrategias de asesoramiento dirigido a profesorado universitario que tienen como objetivo los procesos reflexivos de los mismos, en base a tres dimensiones distintas:

1. Dimensión centrada en el Contenido: focalizada en la adquisición de conocimientos y destrezas.
2. Dimensión centrada en el Asesor: situada en el ámbito de las actitudes y disposiciones.
3. Dimensión centrada en el Profesor: orientada a la reflexión y a la acción colaborativa.

De esta forma, las estrategias que Mayor (2007) considera como propias del proceso de asesoramiento a profesorado universitario, las que se recogen en la siguiente Tabla 19.

**Tabla 19. Estrategias de asesoramiento. Extraído de Mayor (2007, p. 36).**

ESTRATEGIA	CENTRADA EN EL CONTENIDO	CENTRADA EN EL ASESOR	CENTRADA EN EL PROFESOR
Ciclos de mejora		*	*
Asesoramiento CON experto		*	*
Asesoramiento DE experto	*	*	
Casos	*	*	*
Portafolio			
Investigación acción			*
Talleres de análisis de la práctica	*		*
Formación basada en proyectos	*		*
Teleformación	*		*

De todas estas estrategias, Mayor (2007) resalta como potenciadoras de los procesos reflexivos entre el profesorado las que aparecen en la Tabla 20:

**Tabla 20. Elaborada a partir del trabajo de Mayor (2007).**

ESTRATEGIA	DEFINICIÓN
Ciclos de mejora	Una supervisión centrada en la mejora de la enseñanza por medio de ciclos sistemáticos de planificación, observación y análisis de la actuación del profesor para producir una modificación racional.
Casos	El caso es la descripción de la vida misma sobre lo que ocurre en la enseñanza. Debe ser contextualizado: situar con claridad su 'escenario' a fin de valorar las variables que pueden influir. Debe ser accesible: poseer datos suficientes para ser fácilmente analizado, por lo que su presentación, redacción y organización son elementos de suma importancia.
Portafolio	Es una colección de documentos que argumenta convincentemente que una persona es competente o ha progresado en su formación como docente. Su objetivo es desarrollar destrezas para conocer, analizar, evaluar y cuestionar la propia práctica docente, así como los sustratos éticos y de valor que la subyacen.
Investigación acción	Es un proceso cíclico de identificación de necesidades, planificación, acción, observación y reflexión / evaluación, con la función de describir, explicar y comprender la situación.
Talleres de análisis de la práctica	Son 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. Centran su atención sobre un tema sobre el cual se debate, se reflexiona, se documenta y se hacen propuestas de mejora.
Teleformación	Es un sistema de formación a distancia, apoyado en las TIC, que combina distintos elementos pedagógicos: instrucción clásica (presencial o autoestudio), prácticas, contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencias o chats) y contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico).

Por último, cabe señalar el planteamiento de Murillo (2003) cuando atiende a la colaboración como estrategia de asesoramiento. Así, el asesoramiento debe integrar prácticas que permitan el trabajo en equipo, la ayuda mutua y la colaboración entre iguales en proyectos de mejora, de innovación e incluso de investigación.

Todas las consideraciones aquí recogidas han sido tenidas muy en cuenta en el momento de desarrollo del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria llevado a cabo en el marco de este estudio.

## **2.6. LA RELACIÓN ENTRE ASESOR Y ASESORADO**

Gran parte de las aportaciones a la relación entre asesor y asesorado proceden de contextos educativos no universitarios, dada la escasa literatura existente en el ámbito universitario. Así, y teniendo en cuenta la distancia y diferencias respecto al ámbito en el que situamos esta investigación, mucho de los planteamientos que aportan constituyen de gran interés para este estudio. Veamos en detalle tales aportaciones.

Para Murillo (2000, p. 15), la relación establecida entre asesor y asesorado/s es tan relevante que de ella depende que se convierta o no en un obstáculo para el propio proceso, de manera que el éxito del asesoramiento viene condicionado por "la visión que el profesorado pueda tener de los profesionales que desarrollan dicha función". Ayala (2006, p. 49) considera el asesoramiento como un proceso de interacción mismo entre asesor y asesorado que conduce a una "comprensión significativa de lo que le pasa al sujeto y que da como resultado el establecimiento y el esclarecimiento de las metas y los valores con miras a la mejora en las acciones y desarrollo del individuo". Apunta, por tanto, a que de la relación misma entre asesor y asesorado surgirán los objetivos y contenidos del asesoramiento que condicionarán el cambio y la mejora, puesto que precisamente dicha relación dará lugar a la búsqueda y establecimiento de las alternativas que pretendan dar respuesta a la situación problemática detectada (Nicastro y Andreozzi, 2006).

No es posible concebir la relación formativa dentro del asesoramiento sin la predisposición de todos los participantes de poner en juego sus vivencias, percepciones y experiencias profesionales previas, así como los conocimientos que se poseen respecto al contenido objeto de interés, esto es lo que Lago y Onrubia (2011, p. 50) plantean al considerar el necesario encuentro entre la "explicitación del punto de vista de los profesores sobre su práctica" y "la reflexión del asesor sobre su intervención y sobre las representaciones y valoraciones de la propia asesoría". O dicho de otro modo, tanto la experiencia como la idoneidad del asesor son tan necesarias como la propia experiencia y conocimiento que el docente posee sobre su práctica educativa (Nicastro y Andreozzi, 2006)

Pero este encuentro va más allá del intercambio de experiencias, puesto que implica necesariamente un 'mostrarse recíprocamente'. Así, la forma como es utilizado el lenguaje, la expresión corporal y gestual y la gestión del espacio de las personas intervinientes (Nicastro y Andreozzi, 2006) no solo aportan gran cantidad de información que configuran, consciente e inconscientemente, la dinámica y forma de la relación, sino que también transmiten entre asesor y asesorado la aceptación por parte del otro (Ayala, 2006).

Pero al mismo tiempo, cada relación se convierte en única y particular, a la vez que compleja y dinámica, condicionando del mismo modo "la posibilidad de escucha, la

pertinencia de lo que se dice, la disponibilidad de una mirada mutua, la asignación de sentidos y significados en el marco de un proceso de constante ajuste y reformulación" (Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 124).

### 2.6.1. Los ingredientes de la relación

Para Ayala (2006), toda relación entre asesor y asesorados se sostiene en base a los siguientes tres ejes principales:

1. **La comunicación**, dado que todo acto formativo es en sí mismo un acto comunicativo, el asesor debe estar especialmente atento a cómo se produce dicha comunicación en el momento de asesoramiento, tanto a nivel individual como grupal. Una buena comunicación, según el autor, integra necesariamente:
  - La claridad en los mensajes, lo que significa que el asesor debe garantizar que la información llega de forma correcta así como asegurarse de comprender correctamente el mensaje que procede del asesorado.
  - La fluidez en los mensajes, lo que implica inmediatez en la respuestas del asesor ante las cuestiones planteadas por los asesorados.
  - Escucha activa, que conlleva atender no sólo al mensaje oral emitido, sino también al lenguaje no verbal, la observación del cual proporcionará al asesor información de gran interés para el desarrollo de su función.
2. **La emocionalidad**, puesta en juego durante todo el proceso formativo: así, el asesorado se acerca al asesor "con una emocionalidad definida, buscando apoyo, escucha, comprensión, ayuda y solución a su problema" y viviendo la respuesta obtenida con "cierta emocionalidad, abrigando deseos y expectativas propias" (Ayala, 2006, p. 53). Por su parte, el asesor debe ser un 'observador crítico inexorable' al respecto de la emocionalidad propia y ajena, manteniendo un equilibrio emocional, el cual se antoja clave para el buen desarrollo del proceso de asesoramiento.
3. **La formación**. Cada asesor tiene su propia personalidad y estilo de interacción, los cuales condicionarán la relación y la forma que adopte el asesoramiento, dejando, al mismo tiempo, huella en las personas a quienes asesora. Así, el encuentro entre asesor y asesorado supone en sí mismo una fuente de aprendizaje en la que se adquieren elementos como la escucha, el respeto y actitudes y valores que "no podrán aprenderse en otra forma más que a través de la vivencia de la interacción" entre asesor y asesorado (Ayala, 2006, p. 54).

Sin embargo, para Nicastro y Andreozzi (2006), las claves de toda relación se encuentran en **la mirada, la escucha y la palabra**. Entendidas cada una de ellas en base a las siguientes consideraciones:

1. **La mirada** a la que atienden las autoras puede entenderse en base a los parámetros planteados por Rodríguez Romero (2001), De Diego (2007), Montero y Sanz (2008) al afirmar que el asesoramiento es una práctica socialmente construida. Así, es necesario que el asesor construya una visión conjunta de los hechos con los asesorados, lo que implica no centrarse en la suma de miradas o "en acoplar miradas como un rompecabezas, sino producir, a partir de la mirada de cada uno, del registro

que cada uno trae, un nuevo texto, una nueva trama" (Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 125). La distancia que puede existir entre los puntos de vista iniciales de cada persona participante en el proceso de asesoramiento establece la necesidad de partir de una mirada en común que, construida conjuntamente en base a las aportaciones de cada uno, posibilite el inicio de la relación asesora. Pero esto no implica una convergencia del pensamiento ni de la propia mirada, sino más bien constituye un punto de partida inicial y provisional sobre el sentido atribuido a una situación concreta, que posteriormente puede ser enriquecido, ampliado o modificado. La no disposición de este sentido compartido, tal y como alertan autores como Nicastro y Andreozzi (2006) y Lago y Onrubia (2011), puede conllevar malentendidos así como la falta de reconocimiento en la forma como los demás construyen su forma de entender la situación.

Aparece en este sentido una idea de gran interés para la formación basada en el asesoramiento: lo que Nicastro y Andreozzi (2006) denominan el 'juego de presencia - ausencia del asesor', que se da en el momento en el que el asesorado, ante la ausencia física del asesor, es capaz de mirar la situación ante la que se encuentra del modo en que considera que lo haría el propio asesor, haciéndolo de esta manera presente en el momento de actuación.

Así mismo, dada la importancia de la mirada, es necesario que el asesor atienda, mediante la relación con el asesorado, a dos límites que pueden marcar distancia con las finalidades del proceso, estos son: la 'mirada capturada', que no puede dejar de ver "aquello que moviliza y pone en escena nuestros prejuicios" o la 'mirada clausurada', "que empieza y acaba en un mismo y que, por lo tanto, se vuelve repetitiva y eternamente autorreferenciada" (Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 128).

2. **La escucha** es lo que permite al asesor establecer un contacto con el otro, siendo utilizada como medio a través del cual el asesor es capaz de comprender el relato del asesorado, esto es su demanda, y, en base a ello, llevar a cabo un proceso de indagación e interpretación. Planteamiento también recogido por Ayala (2006) quien considera que la escucha clara de la demanda será posible al tener en cuenta tanto la observación de las expresiones emocionales como el tono de voz y las expresiones faciales que el profesorado expresa al narrar sus ideas. Nicastro y Andreozzi (2006), por su parte, hablan de la 'escucha arriesgada', que implica necesariamente superar las propias certezas y caminar con el docente hacia la comprensión de la experiencia vivida. No obstante, el asesor debe ser consciente de los peligros que esta escucha arriesgada plantea, y que no son otros que los siguientes:

- Puede conllevar desestabilización ante una narración de sufrimiento, dificultad o incertidumbre. Lo que implica en el asesor la aceptación que dichos sentimientos constituyen parte inherente de toda actividad profesional. Es en esta dirección de la emocionalidad hacia la que apunta Ayala (2006) cuando considera la necesaria actitud de observación crítica y de empatía que debe poseer el asesor durante todo el proceso formativo.
- Puede poner a prueba el saber experto, las certezas, del propio asesor. Hecho que necesariamente debe ser asumido por ambas partes: "en el caso del asesor, por tener que estar dispuesto a este proceso de construcción permanente, lo cual supone un impacto directo sobre el asesorado, en el

sentido que se ve obligado a dejar de creer que el asesor puede ayudarlo en todos los casos, sin fisura, sin duda alguna" (Nicastro y Andreozi, 2006, p. 132). Y es siendo conscientes de este riesgo en base a lo cual se debe construir la autoridad del asesor.

- No es posible anticipar ni controlar permanentemente los resultados obtenidos por los asesorados, como tampoco puede ser atribuido en su totalidad la responsabilidad del éxito o del fracaso de las intervenciones realizadas al propio asesor, aunque éste tampoco puede desprenderse totalmente de ellas. Así, Nicastro y Andreozi (2006, p. 132) nos recuerdan que la responsabilidad del asesor es "hacer más inteligible ese acto de trabajo desde una posición que implica coparticipación y responsabilidad conjunta entre asesor y asesorado".
- 3. La palabra.** Hablar de la palabra significa también hablar del silencio, puesto que hay palabras dichas y palabras que se silencian. Es mediante la palabra que el asesor puede acceder al escenario profesional de los asesorados, es lo que Nicastro y Andreozi (2006) consideran 'palabras que producen mirada', y es esa misma palabra la que posibilita la interrogación, el análisis y la comprensión. En el desempeño de su función y en el establecimiento de la relación, el asesor puede guiarse tanto por esa palabra dicha, como por la no visible, por el silencio, por lo que no se ve pero que está impregnado de significado. Es también en base a combinación entre interacción y silencio como Monereo y Pozo (2005, p. 21) conciben la labor del asesor, puesto que es mediante estas dos formas que podrá interpretar tanto las variables que intervienen como las representaciones implícitas en el contexto educativo.

### 2.6.2. Principales características de la relación asesora

La cuestión a abordar es, pues, cómo debe caracterizarse la relación que dentro del proceso formativo establecen asesor y asesorado/s. Para Nicastro y Andreozi (2006) existen una serie de **principios** que deben ser atendidos para el establecimiento de una relación entre asesor y asesorado que permita alcanzar la finalidad propia del asesoramiento. A saber:

1. **Principio de neutralidad.** Entendida ésta como la abstinencia a participar en el juego de alianzas o coaliciones existentes en el contexto institucional donde se desarrolla su función. Mantener el principio de neutralidad no significa adoptar una actitud de inacción, todo lo contrario: "parte de su quehacer se relaciona con opinar, tomar posición y emitir juicios que lo comprometen, lo cual supone un fuerte grado de involucramiento" (Nicastro y Andreozi, 2006, p. 93)
2. **Principio de independencia y autonomía** para la toma de decisiones que guíen el desempeño de su función, gozando de la autoridad suficiente que su figura le otorga para definir el plan de trabajo, los propósitos del asesoramiento, los instrumentos y recursos técnicos puestos en marcha, etc. siempre bajo los límites que establezca la propia organización en la que tiene lugar.

3. **Principio de confidencialidad**, referido a la utilización, producción y circulación tanto de la palabra como de la información. Confidencialidad a la que también aluden autores como Ayala (2006) y Sánchez Moreno (2008) en sus respectivas obras.

Murillo (2000) nos acerca a una relación entre asesor y asesorado/s basada en la credibilidad como fundamento para el establecimiento de relaciones de igualdad, huyendo así de la jerarquización formal ante la que también alertan Nicastro y Androozzi (2006). El mismo autor nos aporta conceptos que necesariamente deben constituir ingredientes del vínculo en el asesoramiento, entre los que destacan: la colegialidad, responsabilidad compartida, la confianza, la consideración del grupo en detrimento del individualismo y la apertura hacia procesos reflexivos.

En términos muy semejantes Sánchez Moreno (2008) nos aproxima a una forma de entender la relación entre asesor y asesorado, así, ésta debe integrar necesariamente: un compromiso compartido de responsabilidad, una relación cordial, una actitud de apertura y una colegialidad que no establezca jerarquías, sino que más bien atienda a una construcción compartida del conocimiento.

La misma autora nos indica una serie de factores que, a la vez que favorecer la relación de colaboración entre asesor y asesorado, pueden constituir criterios en base a los cuales seleccionar a las personas que ejercerán el rol de asesor. A saber:

1. Pertenecientes a la misma área disciplinar y departamento.
2. Bajo una decisión voluntaria de trabajar conjuntamente.
3. Establecimiento y delimitación inicial en base a las funciones y tareas de cada agente.
4. Disposición de tiempo y lugar para el desarrollo de las acciones formativas.
5. Negociación y renegociación durante el proceso de asesoramiento, enriqueciendo así los procesos de comunicación.
6. "Reconocimiento de la reciprocidad de los aprendizajes de tal manera que ambos sean conscientes de que los aprendizajes pueden y deben ser mutuos" (Sánchez Moreno, 2008, p. 11)

El trabajo de Lago y Onrubia (2011), sin embargo, atiende a otras características y criterios en base a los cuales establecer una relación de asesoramiento desde una perspectiva constructivista. Éstas son:

1. Debe ser el profesor o el centro quien plantee la demanda. Iniciándose la relación en base a los conocimientos y concepciones previas del profesorado, lo que conduce a distanciarnos de la rutina o el estereotipo de la intervención.
2. La relación es temporal y específica de la situación problemática objeto de la demanda, y precisa de una definición clara y compartida del marco y los límites del trabajo a desarrollar, y de la propia relación de asesoramiento (a lo que también apunta Sánchez Moreno, 2008).
3. Es necesario evitar la relación administrativa, de superior o subordinado, trabajando para la creación de "un clima y un tono adecuados en la relación desde el punto de vista afectivo y emocional, mediante la connotación positiva y la



promoción de un sentimiento de confianza en el desarrollo de la tarea" (Lago y Onrubia, 2011, p. 49).

4. El punto de partida es el compromiso mutuo, basado en la puesta en común de las expectativas tanto de asesor como de asesorados. Así, el control y la fluidez de los canales de comunicación se antoja indispensable para evitar posibles malentendidos o incomprensiones.
5. Deben abrirse espacios y momentos que recojan la máxima participación e implicación de los asesorados, considerando la posible distancia entre las concepciones de asesor y docentes, bajo la premisa que la innovación nace de la necesidad de cambio que se produce desde el profesorado.
6. "Es importante favorecer y aprovechar la explicitación del punto de vista de los profesores sobre su práctica", a la vez que "resulta necesaria la reflexión del asesor sobre su intervención y sobre las representaciones y valoraciones de la propia asesoría" (Lago y Onrubia, 2011, p. 50).
7. Debe asegurarse la construcción de un conocimiento compartido en base a la innovación, donde adquiere relevancia el establecimiento de criterios e instrumentos de seguimiento y evaluación del mismo proceso de asesoramiento, atendiendo a que en base a sus resultados pueda integrarse un reajuste.
8. La relación ha de tener como referente tanto la autonomía del profesorado como la mejora de sus propias capacidades.

El asesor no deja de ser una persona y un profesional con una experiencia previa: "cada uno llega con lo que es, con lo vivido, con la experiencia acumulada, con una identidad forjada" que en una situación de asesoramiento y de trabajo conjunto se encuentra con "otro que seguramente está en una situación semejante" (Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 136).

Pero ¿qué sucede cuando un asesorado no reconoce el valor de la acción que lleva a cabo el asesor? Nicastro y Andreozzi (2006) llaman a este supuesto el 'desencanto del asesor', definiéndolo como el momento en el que el asesorado no es capaz de dar sentido a lo que hace y no otorga el justo valor al trabajo que desarrolla el asesor. Así, cuando esto se produce persistentemente, no existe actuación posible que corrija la situación. Y aunque esta desilusión puede producirse en cualquier momento del proceso de asesoramiento ante una situación vivida por parte del asesorado como un obstáculo o dificultad, el peligro real radica en la cronicidad de dicho desencanto, lo que determinará negativamente la consecución de los objetivos previstos.

### **2.6.3. Los límites de la relación**

Los límites de la relación entre asesor y asesorado, esto es: el momento en el que la relación deja de ser adecuada para el proceso de asesoramiento, puede darse debido a diversas motivaciones, entre las que destacamos las siguientes:

1. El asesor pretende un cambio que no percibe como necesario el asesorado. Lo que conlleva una distancia de carácter ideológico, político o ético producido por una

- falta de unanimidad en el momento de identificar una situación o ante el planteamiento de expectativas distintas (Nicastro y Andreozzi, 2006).
2. La relación asume un carácter marcadamente administrativo, de superior o subordinado (Lago y Onrubia, 2011), de forma que la ayuda del asesor se burocratiza, basándose la relación en el respeto a la jerarquía formal, lo que conlleva a un vínculo basado en la dependencia y obediencia (Nicastro y Andreozzi, 2006) y no en la colaboración y construcción conjunta, bases fundamentales de todo proceso de asesoramiento (Rodríguez et ál., 2004). Ante un planteamiento muy semejante, Murillo (2000) nos recuerda que todo mínimo síntoma de control o autoridad percibida por el profesorado por parte del asesor es susceptible de degenerar en una desconfianza que impida el establecimiento de verdaderas relaciones de igualdad.
  3. El asesor sobrepasa la frontera que delimita el marco institucional educativo, y se involucra de manera personal en la situación problemática del asesorado (Ayala, 2006) olvidando así una de las premisas básicas del asesoramiento: la delimitación de la participación y responsabilidad de cada uno de los actores participantes en el proceso, antes incluso del inicio del mismo.
  4. El asesor no lleva a cabo un adecuado proceso de escucha, donde:
    - Bien interrumpe a los asesorados, anticipándose a las ideas o demandas que tratan de expresar y acabando sus frases.
    - Bien reacciona (verbal o no verbalmente) ante la narración de los asesorados de forma no premeditada, sin medir sus propias palabras, pudiendo llegar a reprobar el pensamiento o la acción de aquellos a quien pretende ayudar.
  5. Y muy en la sintonía de lo anteriormente mencionado, el asesor fundamenta la comunicación con el otro en: dar consejos, querer persuadir o convencer, interrogar, proporcionar únicamente información, advertir, confundiendo asesoramiento con entrevista o considerándolo como un proceso psicoterapéutico (Ayala, 2006).

El reconocimiento del otro como interlocutor válido no sólo afecta al asesorado, sino también al asesor. Nicastro y Andreozzi (2006) nos plantean que no únicamente los asesorados pueden resolver el momento de finalización del asesoramiento, también el asesor puede tomar dicha decisión que, frecuentemente, es atribuida a dos motivaciones: la falta de encuentro entre los objetivos, las intenciones o los propósitos de asesor y asesorado/s o la percepción del asesor que visualiza al asesorado como adversario o amenaza.

## **2.7. LA FORMACIÓN DEL ASESOR**

Sin pretender entrar en el debate de la necesidad de una formación inicial y/o permanente del asesor, de lo expuesto hasta el momento en relación a su figura, se desprende la idea de que la persona que ejerza como tal debe poseer determinadas características personales y profesionales que permitan a los asesorados alcanzar sus propios objetivos docentes. Del mismo modo, autores como Bonals y Sánchez – Cano (2007), De Diego (2007), Imbernón (2007b) y Sánchez Moreno (2008), del mismo modo, atienden a

la necesidad de acompañar estas competencias de una formación específica, siendo “necesario garantizar un excelente nivel profesional de los equipos asesores, que depende, en buena parte, del acierto en sus procesos de formación” (Bonals y Sánchez – Cano, 2007, p. 14) de manera que aporte a los asesores aprendizajes, recursos, instrumentos y estrategias que ayuden al ejercicio de su función y a la consecución de las finalidades últimas del propio proceso de asesoramiento. Hablamos, pues, de una formación que ayude a los asesores “a dotarse de marcos integradores, a nutrirse de instrumentos conceptuales y de estrategias que les permitan abordar situaciones complejas” (Solé, 2005, p. 282), o en palabras de De Diego (2008, p. 91) el objetivo de dicha formación debe ser “la construcción y desarrollo de competencias profesionales que les permitan ampliar los recursos de que disponen y utilizarlos para actuar adecuadamente en las situaciones que les presenta el ejercicio del asesoramiento”.

De manera que en la formación del asesor, sus conocimientos y competencias previas son la base a partir de las cuales orquestar una formación que le permita vehicularlos y potenciarlos durante el acompañamiento a otros docentes, adquiriendo nuevos recursos que le ayuden a lo largo del proceso.

Así mismo, dadas las diversas funciones que debe desempeñar la figura del asesor, que pueden ir desde el asesoramiento pedagógico o de centro hasta tareas más cercanas a la gestión, su formación debe ser polivalente pero, sobre todo, situada en el modelo de asesoramiento de proceso o colaborativo, huyendo así de la idea de ‘experto infalible’ (Imbernón, 2007b).

Plantear una formación del asesor bajo los planteamientos del modelo de proceso o colaborativo, implica atender especialmente al trato con equipos, al aprendizaje adulto, al diagnóstico de situaciones y necesidades, al desarrollo de competencias y a la reflexión y evaluación de procesos formativos (Imbernón, 2007b). De Diego (2007, p. 91), por su parte, nos remite a ocho competencias básicas que deberían ser consideradas dentro de la formación del asesor: teorías y modelos de asesoramiento; investigación sobre teorías, entrenamiento y práctica del asesoramiento; características personales; comunicación interactiva; resolución colaborativa de problemas; cambio; cuestiones de imparcialidad y sistemas de valores y creencias; evaluación de la efectividad del asesoramiento. Sin olvidar aquellas competencias emergentes que la sociedad de hoy exige a la figura del asesor, vinculadas con el uso de herramientas y plataformas digitales y de internet (Marcelo, 2005).

La obra de Sánchez Moreno (2008) nos arroja luz acerca de un programa formativo dirigido en este caso a mentores mediante la estrategia ‘Ciclos de Mejora’, también conocida como ‘Supervisión Clínica’, donde elementos como la reflexión y el desarrollo cooperativo constituyen ejes centrales de una formación que, en sí misma, se basa en procesos de asesoramiento para que después sean utilizados por los propios mentores con el profesorado interesado en iniciar procesos de cambio en su docencia:

*Los principios, prácticas y filosofía de los Ciclos de Mejora proporcionan una orientación clara mediante la cual los profesores pueden utilizar apoyo colegiado para adquirir un mayor control personal sobre el conocimiento obtenido acerca de su propia enseñanza y aprendizaje. Los Ciclos de Mejora se describen, por lo tanto, como un tipo de asesoramiento que impulsa a los profesores a implicarse activamente en la mejora de sus actuaciones docentes (Sánchez Moreno, 2008, p. 12).*

También Solé (2005) recoge en su trabajo la idea de una formación de asesores basada en procesos de aprendizaje entre iguales.

Veamos en detalle qué procedimientos y características emergen de la formación de mentores basada en Ciclos de Mejora desarrollada por Sánchez Moreno (2008):

1. Los Ciclos de Mejora se componen de cuatro etapas diferentes: entrevista de planificación, observación, análisis y entrevista de análisis. En cada una de ellas se identifican intenciones o situaciones problemáticas objetos de un posible cambio, se recoge información y se llevan a cabo procesos de análisis y reflexión de la misma para su comprensión e interpretación.
2. La formación se organiza en base a dos grandes ejes:
  - El rol del mentor: “quienes son los mentores, qué hace, desde qué modelos pueden trabajar, qué habilidades y destrezas conviene que pongan en juego y qué funciones y tareas les pedimos que practiquen” (Sánchez Moreno, 2008, p. 13).
  - La utilización de los Ciclos de Mejora: mediante “simulaciones en las que los profesores que están siendo formados para ser mentores representan el rol en una situación ficticia trabajando con otros compañeros en formación o bien utilizando grabaciones en vídeo de diferentes profesores” (Sánchez Moreno, 2008, p. 13).

Ejes que coinciden en parte con las aportaciones de De Diego (2007) cuando, después del análisis de diferentes autores, determina la existencia de tres grandes áreas que recogen grupos de competencias que deben ser desarrolladas a través de la formación de los profesionales del asesoramiento. A saber:

1. Competencias vinculadas con los contenidos del asesoramiento.
2. Competencias relativas al proceso interactivo del asesoramiento.
3. Competencias relacionadas con la revisión y mejora de la propia acción asesora.

Manteniendo en todo momento la tensión entre individualidad y grupalidad, De Diego considera necesario desarrollar una formación en la que se fomenten: “situaciones que permitan el intercambio dentro de los equipos y de éstos con el exterior” (De Diego, 2007, p. 96), puesto que será ese intercambio el que favorecerá la reflexión colegiada como fuente de formación en sí misma orientada a la adquisición de competencias profesionales así como de mejoras en la propia práctica asesora y docente.

Solé (2005) también nos dirige la mirada hacia una competencia íntimamente ligada al trabajo compartido con otros como objeto y contexto de formación, ampliando a otras competencias vinculadas con:

1. La identificación de problemas, planificación, organización y regulación de la propia intervención.
2. La toma de decisiones.
3. La eliminación de barreras para el aprendizaje.
4. El trabajo en red.
5. La relación y el trabajo con otros, tanto colegas como otros profesionales.

6. La empatía.
7. La organización de la propia formación.

## 2.8. PRINCIPALES SITUACIONES PROBLEMÁTICAS DEL ASESORAMIENTO

A lo largo de su obra, Nicastro y Andreozzi (2006) identifican una serie de situaciones problemáticas con las que puede encontrarse el asesoramiento y que conviene tener especialmente en cuenta en el momento de llevar a cabo procesos de formación orientados al cambio y mejora de la acción profesional. Estas son, principalmente, los siguientes:

1. El desajuste entre la necesidad real del asesorado y lo ofrecido por el asesor.
2. La no consideración, por parte del asesorado, de la necesidad ser receptor de un proceso de asesoramiento, siendo éste vivido como una imposición.
3. El difícil equilibrio en la relación entre asesor y asesorado, donde simetría y asimetría se entrelazan a lo largo de las diferentes escenas que tienen lugar en todo proceso de asesoramiento. Poniéndose de manifiesto en este momento “la necesidad de aceptar la autoridad de quien, siendo un par, asume la posición de asesor” (Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 54).
4. La falta de autoridad y/o legitimidad en el asesor por parte de las personas receptoras, que puede conllevar al fracaso de todo el proceso, puesto que el asesoramiento precisa del reconocimiento, la aceptación y la valoración de la función asesora por parte de los asesorados.
5. El dejarse llevar, por parte del asesor, e impregnarse emocionalmente de las vivencias marcadas por la situación de emergencia o amenaza narrada por el asesorado.
6. La expectativa desmedida por parte del asesorado en relación a aquello esperado de la función del asesor, trasladándole un nivel de presión que puede llegar a obstaculizar el desempeño de su tarea.

Imbernón (2002b), por su parte, nos llama la atención sobre algunos peligros y problemas a los que puede enfrentarse el asesor durante el ejercicio de sus funciones, destacando la provisionalidad de su función, la excesiva especialización de marcado carácter técnico, la posible funcionarización, la utilización del conocimiento como herramienta de poder y de jerarquización así como los planteamientos éticos e ideológicos que subyacen a toda práctica educativa y, por consiguiente, a la práctica asesora.

En resumen, y como hemos visto a lo largo del capítulo, el inicio de todo proceso de asesoramiento debe originarse en el propio participante o asesorado, quien toma la firme determinación de llevar a cabo procesos de cambio y mejora de su práctica profesional. Es al iniciar este proceso cuando demanda del acompañamiento y asesoramiento de una persona que le proporcione apoyo, guía y recursos para la identificación, comprensión y actuación sobre situaciones problemáticas de su práctica real. No obstante, este acompañamiento no puede ser entendido como el abastecimiento de recetas y de soluciones concretas a los problemas educativos (Murillo, 2000; Imbernón, 2002b; Monereo y Pozo, 2005; Nicastro y Andreozzi, 2006), puesto que demandar este tipo de acción en el asesor implica anular la esencia del asesoramiento entendido como tal (Fullan, 2002; Lago y Onrubia, 2011).

## ***A modo de síntesis***

Plantear una investigación basada en el asesoramiento como modelo de formación inicial del profesorado universitario implica atender a diversidad de factores, entre los que se encuentran la racionalidad o enfoque conceptual en el que se sitúa, los objetivos, el momento, las funciones que adoptan cada uno de los actores, el tipo de relación, etc. Factores que, de forma multidimensional y dinámica, interrelacionan entre ellos para dar sentido y coherencia a la práctica asesora durante todo el proceso en el que tiene lugar la formación. Así, identificarlos, analizarlos y comprenderlos se antoja absolutamente necesario en el momento de diseñar cualquier práctica formativa que pretenda ser considerada dentro del ámbito propio del asesoramiento.

La investigación aquí recogida toma como punto de partida el modelo de asesoramiento de proceso o colaborativo, entendiéndolo como el acompañamiento que un profesor experimentado realiza a uno o varios profesores poco o menos experimentados en su proceso de mejora y formación, favoreciendo el aprendizaje mediante procesos de análisis, interpretación y reflexión, proporcionando apoyo y guía en la identificación de necesidades y situaciones, en la toma de decisiones y en la puesta en práctica de nuevas experiencias docentes, planteándole análisis críticos y ayudando a construir conjuntamente el conocimiento sobre los diversos ámbitos que constituyen el ser docente. A partir de esta fundamental premisa, surgen grandes líneas pragmáticas a partir de las cuales dar respuesta a los interrogantes que toda acción formativa basada en el asesoramiento demanda: ¿qué implicaciones tiene para la práctica el modelo escogido? ¿Mediante qué procesos, fases, momentos y estrategias puede ser implementado en la práctica? ¿Quién es el asesor? ¿Cómo se construye y desarrolla su figura? ¿Qué tareas debe llevar a cabo? ¿Cuál es su preparación previa? ¿Cómo debe darse y caracterizarse la relación entre asesor y asesorado/s? ¿Cuáles son los límites o principales problemáticas del asesoramiento como modelo de formación?

A lo largo del capítulo emerge con fuerza la idea de que el asesor puede asumir funciones diferentes dada su propia personalidad, la situación ante la que se encuentra, las características de los docentes a los asesora y los objetivos a los que pretende dar respuesta (ya sean generales del asesoramiento como particulares del asesor que en un momento u otro puedan darse) ante los que se encuentre. Así, el asesor pedagógico, el asesor de formación, el asesor como agente de cambio y el asesor intelectual comprometido con la práctica son dimensiones inherentes a la figura de asesor de proceso que este estudio pretende investigar.

El asesoramiento de proceso  
como modelo de formación inicial del profesorado universitario

**SEGUNDA PARTE**  
**MARCO CONTEXTUAL**





## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA .....</b>	<b>109</b>
3.1. LA UPC COMO UNIVERSIDAD MODERNA EN EL CONTEXTO EUROPEO .....	109
3.1.1. Características idiosincráticas de la universidad .....	109
3.1.2. El impacto del EEES: un nuevo modelo educativo universitario .....	111
3.1.2.1. Sobre el modelo docente de la UPC en el EEES .....	111
3.1.2.2. Marco para el diseño y la implantación de los planes de estudios de grado en la UPC .....	113
3.1.2.3. La situación actual en la UPC .....	114
3.2. EL ICE COMO UNIDAD BÁSICA ENCARGADA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO .....	114
3.2.1. Misión, visión, objetivos estratégicos y principales líneas de actuación .....	116
3.2.2. Organización interna para el desarrollo de la formación .....	117
3.2.3. Plan de formación del PDI de la UPC .....	119
3.2.4. Principales actuaciones para la formación docente .....	121
3.3. EL PROFI COMO PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO .....	124
3.3.1. Historia e institucionalización del Programa de Formación Inicial (ProFI) .....	125
3.3.2. Características de la formación .....	125
3.3.3. Principales potencialidades y limitaciones del programa de formación inicial .....	130
<b>A MODO DE SÍNTESIS .....</b>	<b>132</b>



## **CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA**

Conocer, previo a cualquier acción de diseño o planificación, tanto la historia e idiosincrasia propia de la institución en la que se ha desarrollado la investigación, así como la trayectoria y el papel que en ella asumía la formación docente, inicial y permanente, del profesorado universitario, fue el punto de partida para el planteamiento del Programa de Formación en Docencia e Innovación Universitaria.

El profesorado de la Universitat Politècnica de Catalunya (en adelante UPC), destinatario directo de esta formación, reúne una serie de características definidas por la misma institución y que la dotan de unos rasgos propios, configurando una identidad como universidad tecnológica que se demuestra en todas y cada una de las actividades que emprende, no siendo diferente la formación de su colectivo docente. En este sentido, el diseño de planes y acciones de formación se dirigen hacia objetivos muy concretos, bajo una orientación muy pragmática y orientada a la realidad del aula, que tienen como fin dotar al profesorado de instrumentos, recursos y estrategias, además de facilitar la adquisición y desarrollo de competencias, para la mejora de su docencia, de acuerdo a unos planteamientos institucionales en plena sintonía con el modelo europeo de educación superior.

La unidad encargada de desarrollar las acciones vinculadas con la formación docente del profesorado es el Instituto de Ciencias de la Educación (en adelante ICE), creado en 1971 y que hoy, además de ocuparse de esta actividad, desarrolla numerosas acciones orientadas a la mejora de la calidad docente en la UPC.

El Programa de Formación en Docencia e Innovación Universitaria es concebido dentro del ICE, asumiendo de esta forma la cultura y procedimientos propios de la UPC, y orientándose a dar respuesta tanto a los objetivos institucionales que la universidad atribuye a la formación docente, como a las necesidades que plantea el profesorado en relación a los requerimientos que hoy día recaen en su función como docente.

### **3.1. LA UPC COMO UNIVERSIDAD MODERNA EN EL CONTEXTO EUROPEO**

#### **3.1.1. Características idiosincráticas de la universidad**

La UPC es una institución de investigación y educación superior de carácter público en los ámbitos de ingeniería, arquitectura y ciencias. Según se recoge en los Estatutos<sup>9</sup> de la institución, publicados en el Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC) el 7/10/2003:

*És una institució d'àmbit interdisciplinari concebuda per al foment i l'exercici de l'estudi, de la recerca científica, tècnica, artística i humanística, i del desenvolupament tècnic i*

---

<sup>9</sup> En los momentos en que se inició y desarrolló el programa de formación y el trabajo de campo de esta investigación, el contexto estatutario de la UPC era el que aquí se recoge. Durante el mes de diciembre de 2011 se llevó a cabo un proceso de cambio de los mismos. En este apartado se recogen las circunstancias y características contextuales que se tuvieron en cuenta para el diseño y planteamiento de la investigación.

*cultural, per a la formació, per a la preparació que capaciti per a l'exercici d'activitats professionals i per donar suport científic i tècnic al progrés social, cultural i econòmic de la societat, en especial de la catalana, i al desenvolupament personal dels membres de la comunitat universitària (UPC, 2003, p. 1).*

Así mismo, en relación al objeto de esta investigación, es importante tener en cuenta que la formación del profesorado también queda recogida de forma explícita en los Estatutos de la UPC:

*La Universitat Politècnica de Catalunya ha de fomentar la seva projecció en la societat i s'ha d'encarregar de les tasques d'extensió universitària i d'aprenentatge al llarg de tota la vida. També ha de promoure les activitats que ajudin a la formació i al desenvolupament cultural dels membres de la seva comunitat universitària (UPC, 2003, p. 1).*

Para la consecución de las premisas recogidas en sus estatutos, la UPC se organiza internamente en Unidades Básicas "responsables directas de llevar a cabo la actividad académica de la universidad" y en Unidades Funcionales "responsables de dar apoyo a la actividad académica, de gestión o de servicio a la comunidad universitaria o a otras unidades" (UPC, 2003, p. 4).

Resulta de interés atender a la naturaleza que se le otorga al ICE, apareciendo definido como unidad básica, siendo así consideradas las siguientes:

- Centros docentes.
- Departamentos.
- Institutos universitarios de investigación.
- **Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).**
- Cátedra UNESCO de Sostenibilidad.
- Centro de Investigación de la Aeronáutica y del Espacio (CRAE).
- Centro de Investigación de Nanoingeniería (CRNE).

Actualmente, la UPC dispone de 22 centros docentes, de los cuales 16 son propios y 6 adscritos, que gestionan y organizan 41 titulaciones en los ámbitos de la Arquitectura y edificación, Ciencias de la salud, Ciencias empresariales, Ingeniería aeronáutica, Ingeniería agrícola, Ingeniería civil, Ingeniería industrial, Ingeniería informática e Ingeniería de telecomunicación, Ingeniería química, Matemáticas y estadística, Multimedia y Náutica.

Realizar la investigación en el marco institucional de la UPC ha supuesto tener muy presente durante todo el estudio las siguientes particularidades:

- Es una universidad pública.
- Su organización es matricial, compuesta por centros docentes y departamentos.
- Está ubicada en un contexto geográfico descentralizado, repartida por diferentes campus situados en entornos urbanos distantes de Barcelona alrededor de 50 kilómetros, puesto que los centros docentes, departamentos e institutos de la UPC se distribuyen en diferentes ciudades catalanas: Barcelona, Castelldefels, Manresa, Sant Cugat del Vallès, Terrassa y Vilanova i la Geltrú.

- Es una universidad inmersa en el contexto sociopolítico catalán, constituyéndose en la politécnica catalana por excelencia.
- Se orienta a la innovación y al desarrollo tecnológico, donde investigación e innovación quedan estrechamente relacionadas.
- Tiene accesibilidad a recursos para el desarrollo de su actividad profesional (tanto docente como de investigación).

Es importante destacar, como una característica de especial interés para esta investigación, su decidida orientación hacia las directrices que en materia de formación universitaria plantea el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En el siguiente apartado se analizan con mayor detalle las implicaciones que ello ha supuesto en la forma de entender y promover la docencia universitaria.

### **3.1.2. El impacto del EEES: un nuevo modelo educativo universitario**

La clara apuesta de la UPC por armonizar en su propia forma de ser y actuar el modelo educativo promovido por el EEES, ha supuesto importantes compromisos traducidos en acciones concretas orientadas a facilitar el proceso de convergencia, tanto de su personal (profesorado y personal de administración) como de las unidades y mecanismos que posibilitan el desarrollo organizativo.

Consciente del cambio conceptual, metodológico y organizativo que supone ser una universidad plenamente adaptada a los requerimientos europeos, donde el aprendizaje adquiere matices radicalmente distintos a la forma como tradicionalmente ha sido entendido, y donde necesariamente la docencia debe dibujarse con trazos que obedecen a una lógica muy alejada a la que hasta el momento se consideraba como válida e indiscutible, varias de las acciones más relevantes llevadas a cabo por la UPC han sido vehiculadas a través de dos documentos aprobados por el Consejo de Gobierno de la Universidad, estos son: *Sobre el model docent de la UPC a l'EEES* (UPC, 2004) y *Marc per al disseny i la implantació dels plans d'estudis de grau a la UPC* (UPC, 2008), los cuales marcan un antes y un después en la forma como la universidad concibe y promueve institucionalmente la docencia universitaria. A continuación procedo a analizar todo ello en detalle.

#### **3.1.2.1. Sobre el modelo docente de la UPC en el EEES**

"Este documento contiene unas proposiciones razonadas, con las cuales se pretende definir criterios estratégicos sobre la docencia en la UPC en el marco del EEES" (UPC, 2004, p. 1), así se inició un documento que marcó las líneas hacia donde debía dirigirse la formación en la UPC y donde se ponían de manifiesto los parámetros que debían entenderse como una guía para la práctica docente del profesorado. Los planteamientos aquí recogidos surgieron, en gran parte, de la Jornada de Reflexión y de Debate sobre el Modelo Docente de la UPC en el EEES, que tuvo lugar en el seno de la institución.

Dicho documento abordaba de lleno las nuevas implicaciones que en docencia universitaria debía tenerse en cuenta, como fueron:

- Las competencias transversales: "Se debe decidir qué entendemos por competencias transversales y cuales consideramos que deben estar incorporadas en la formación del estudiante de la UPC" (UPC, 2004, p. 1).
- La integración de conocimientos, aportando una visión integrada de las disciplinas donde las conexiones entre diferentes conocimientos permitiese la generación de nuevos. Idea estrechamente relacionada con el planteamiento de actividades pluridisciplinarias, entre las que destaca el trabajo basado en proyectos.
- La asunción del sistema ECTS "con todas sus implicaciones" (UPC, 2004, p. 16).

Cabe una mención especial a una serie de consideraciones que definían claramente la práctica docente del profesorado universitario, en base a la cual el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), como unidad orientada a la mejora e innovación docente, definió su propia forma de ser y proceder. Así, el documento establecía:

- *Incluir la adquisición de competencias como objetivo global del plan de estudios, al cual las asignaturas pueden contribuir de forma desigual.*
- *Innovar radicalmente la metodología docente, la cual cosa es una necesidad derivada de la nueva configuración de los entornos de aprendizaje del estudiantado:*
  - o *Reducción de las clases magistrales.*
  - o *Trabajos dirigidos.*
  - o *Trabajos en grupo.*
  - o *Fomento del trabajo personal.*
  - o *Fomento del aprendizaje cooperativo.*
  - o *Fomento del aprendizaje basado en proyectos.*
  - o *Uso habitual de las tecnologías de la información apropiadas a cada materia.*
  - o *Incorporación de la adquisición de capacidades o competencias transversales en asignaturas tradicionales.*
- *Reducir las clases magistrales y aumentar las actividades que fomenten el trabajo personal del estudiantado y el trabajo cooperativo.*
- *Evaluar de acuerdo con los objetivos de la asignatura, teniendo presente que estos pueden comprender la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias. (...) La evaluación de una asignatura debe consistir en determinar el grado de consecución, por parte del estudiantado, de los objetivos correspondientes (UPC, 2004, p. 17).*

La aprobación en 2004 del documento *Sobre el modelo docente de la UPC en el EEES* fue el inicio de un profundo cambio que ha ido haciendo emerger una nueva concepción del ser docente en la UPC. El segundo gran hito que ha contribuido a fortalecer el compromiso de la universidad con esta forma de entender y llevar a cabo la formación universitaria, fue la aprobación en 2008 del documento *Marc per al disseny i la implantació dels plans d'estudis de grau a la UPC*.

### 3.1.2.2. Marco para el diseño y la implantación de los planes de estudios de grado en la UPC

El compromiso más importante asumido por la universidad en la adaptación a los trazados europeos, no ha sido otro que el de rediseñar sus planes de estudio en plena coherencia con el modelo formativo definido por el EEES.

Desde la aprobación del modelo docente de la UPC por el Consejo de Gobierno en 2004, y siendo coherente con su contenido, se llevó a cabo un profundo proceso de reflexión sobre el diseño de los planes de estudio que debían dar respuesta tanto a las directrices europeas y nacionales en materia de educación superior, como a las características de las áreas disciplinares propias de cada titulación, siempre teniendo en cuenta la idiosincrasia de la UPC como institución universitaria.

En el documento *Marc per al disseny i la implantació dels plans d'estudis de grau a la UPC*, se abordó de pleno las implicaciones del aprendizaje basado en competencias y se definió qué siete competencias genéricas deberían poseer todos los estudiantes de la UPC al finalizar sus estudios de grado.

Regular la forma como diseñar los nuevos grados significó atender tanto a la estructura que debían asumir los planes de estudio como a su organización, enviando en todo momento un claro mensaje: la necesidad de orquestar y conjugar la planificación de las materias, los objetivos y competencias, las metodologías de enseñanza – aprendizaje y la evaluación, de forma que garantizaran el aprendizaje del alumnado. Y precisamente en este documento se apuntó qué metodologías docentes, qué criterios de evaluación y qué indicadores de calidad permitirían aseverar la convergencia de los estudios de la UPC con el modelo docente europeo.

*Aquest nou paradigma de l'ensenyament-aprenentatge centrat en el subjecte que aprèn i no en el que ensenya comporta una transformació del paper d'ambdós: l'estudiantat és responsable del seu aprenentatge, i el professorat de proporcionar-li el coneixement inicial, facilitar les condicions per a l'aprenentatge personal, orientar sobre l'ús dels recursos d'informació i tecnològics i dissenyar experiències significatives. Aquestes accions s'han de dur a terme mitjançant l'ús prioritari de metodologies actives, que són les que millor generen aprenentatge a través de la implicació, la motivació, l'atenció i el treball constant, normalment produeixen millor rendiment acadèmic i ajuden a desenvolupar competències genèriques. (UPC, 2008, p. 5).*

Quedó claro entonces que se habían asentado las bases de un profundo cambio conceptual, metodológico y organizativo, donde se redefinía el concepto de formación así como el rol del profesorado y del alumnado, y donde se marcaban unas líneas que dirigían hacia el horizonte que la UPC, como institución, pretendía alcanzar en materia de educación superior.

Todo ello configura lo que hoy la UPC espera de la docencia del profesorado universitario.

Dada la trayectoria y conocimiento del ICE en formación e innovación docente, de los vínculos de la unidad con expertos y otras instituciones del área de conocimiento, así como por su constante y dinámica relación con profesorado de la UPC, el instituto se ha convertido en un agente importante en el proceso de convergencia europea, participando activamente



en la elaboración de gran parte de la documentación que, aprobada por Consejo de Gobierno, regula la forma de entender y desarrollar la calidad y la formación universitaria.

### **3.1.2.3. La situación actual en la UPC**

La universidad se encuentra en un contexto político, social y económico que condiciona y determina en gran medida su propia actuación. La universidad como institución no puede ser entendida al margen del contexto en que se ubica, estableciendo con él relaciones e interconexiones amplias y complejas que enriquecen y dan sentido a su propia labor.

Desde hace unos años, la situación que atraviesa el país sufre los azotes de una crisis mundial que con gran crudeza sacude amplios sectores de la sociedad española. A pesar que la universidad ha sentido sus consecuencias desde el inicio, no ha sido hasta el año 2011, momento del desarrollo de este estudio, cuando se han comenzado a llevar a cabo medidas restrictivas que directamente han afectado tanto al Personal Docente e Investigador (PDI) como al Personal de Administración y Servicios (PAS) de la UPC. Medidas que, algunas de forma directa y en otras ocasiones indirectamente, han supuesto una reducción de la plantilla.

Esta situación plantea un escenario atravesado por la existencia de una presión directa en el PDI, derivada de una sensación de inestabilidad e inseguridad laboral que puede generar en el profesorado acciones diversas y que son importantes tenerlas en cuenta por su influencia en este estudio. Entre ellas, y sin pretender la exhaustividad, podemos destacar de forma genérica las siguientes:

- Reducción de la motivación por emprender y participar en procesos de formación docente.
- Presión que puede actuar como aliciente para aquellos profesores que consideren que una formación didáctico – pedagógica les pueda aportar méritos para su futuro como docente en la universidad.
- Determinación de orientar las acciones hacia aquellos ámbitos con más posibilidades de garantía para la permanencia en la universidad, lo que significa centrar los esfuerzos en la investigación y otros criterios establecidos por las correspondientes agencias certificadoras para la acreditación del profesorado universitario.

Sea como fuere, la situación de crisis vivida en el país y, por ende, en la propia universidad, con sus consecuentes acciones de contención económica, es una realidad en la universidad española de hoy.

## **3.2. EL ICE COMO UNIDAD BÁSICA ENCARGADA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

De acuerdo a lo establecido en el Artículo 73, párrafo 3, de la Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, nace el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC):

*Los Institutos de ciencias de la educación estarán integrados directamente en cada Universidad, encargándose de la formación docente de los universitarios*

*que se incorporen a la enseñanza en todos los niveles, del perfeccionamiento, del profesorado en ejercicio y de aquellos que ocupen cargos directivos, así como de realizar y promover investigaciones educativas y prestar servicios de asesoramiento técnico a la propia Universidad a que pertenezcan y a otros centros del sistema educativo (BOE, 1970, p. 21).*

Como hemos señalado anteriormente, en el contexto de la UPC el ICE se constituye en una unidad básica que tiene como objetivo contribuir al desarrollo profesional del profesorado en todos los ámbitos de su actividad académica. Así, los Estatutos de la universidad<sup>10</sup> recogen lo siguiente:

*L'Institut de Ciències de l'Educació és una unitat bàsica que contribueix a la millora de la qualitat docent a la Universitat Politècnica de Catalunya, mitjançant, entre altres, la promoció de la millora i la innovació de l'activitat docent i la formació de caràcter docent del professorat. L'Institut de Ciències de l'Educació pot organitzar i fer cursos de postgrau i altres activitats docents especialitzades, dirigides o no a l'obtenció de diplomes acadèmics, organitzar i participar en activitats d'extensió universitària i contractar amb entitats públiques o privades, o amb persones físiques, la realització d'activitats de recerca, d'assessorament i de prestació de serveis (UPC, 2003, p.11).*

Los preceptos que deben regir la actividad del ICE quedan definidos en su propio Reglamento, aprobado por Consejo de Gobierno en 2005 (UPC, 2005a), donde principalmente se regula:

- Su organización y estructura: la misión del ICE, las funciones que le son atribuidas en el marco de la universidad, los miembros que forman parte de la unidad...
- Sus órganos de gobierno y de representación: órganos unipersonales y colegiados que deben constituir el ICE, su naturaleza y competencias. Regulación de la Junta como único órgano colegiado: componentes, funcionamiento y competencias atribuidas dentro del ICE.
- Los procedimientos electorales de la Junta, siendo ésta el único órgano colegiado que forma parte directa del funcionamiento de la unidad.
- El régimen económico.

Desarrollar su actividad al amparo de la UPC, conlleva determinadas implicaciones entre las cuales se encuentran:

- Las actividades formativas ofertadas están fuertemente condicionadas por las características de la población a la que se dirigen y el marco institucional en el que se encuentra. Es por ello que las actividades planificadas y diseñadas por la unidad serán coherentes, ajustadas y adaptadas a la idiosincrasia propia de la UPC.
- Debe garantizar las directrices promovidas por el Consejo de Gobierno en materia de formación. La UPC ha vivido un proceso de cambio y transformación hacia un nuevo paradigma centrado en el aprendizaje y se encuentra en un momento de estabilización y asentamiento de las nuevas formas de entender y desarrollar la formación. En todo este proceso, la universidad ha orquestado diferentes

---

<sup>10</sup> Dichos estatutos son los que tenían plena vigencia durante la fase de diseño, planificación y desarrollo de esta investigación.

mecanismos para dar apoyo, guía, asesoramiento y formación a su profesorado, entre los cuales el ICE tiene un papel fundamental.

- Participa en la planificación, ejecución y/o evaluación de proyectos o partes específicas de los mismos, relacionados directa o indirectamente con la formación, aprobados por los órganos competentes considerando que el ICE debe tomar parte activa en su realización.

El ICE recibe el encargo institucional de llevar a cabo la formación continua y la actualización docente de los profesionales que, al mismo tiempo, son responsables de la formación de los estudiantes y futuros profesionales. Es por ello que, a la vez que el ICE se rige por los preceptos normativos y de los órganos responsables de la universidad, se constituye en uno de los instrumentos indispensables que permitirán alcanzar los máximos objetivos que pretende cualquier institución educativa, esto es la calidad de su formación.

### 3.2.1. Misión, visión, objetivos estratégicos y principales líneas de actuación

Como unidad, el ICE define su razón de ser estableciendo su propia misión, visión y objetivos estratégicos<sup>11</sup>, recogidos éstos de la siguiente forma:

Como **Misión**: "Promovemos la mejora de la calidad en el servicio que la UPC da a la sociedad, contribuyendo al desarrollo profesional del Personal Docente Investigador (PDI) para potenciar la innovación en los diferentes ámbitos de la actividad académica y especialmente en la docencia" (ICE, 2009a).

La **Visión** del ICE no es otra que la de:

*Ser una unidad de referencia en educación universitaria i educación secundaria en los ámbitos de la ingeniería, las ciencias y la arquitectura, que contribuya al desarrollo profesional del PDI en todos los ámbitos de la actividad académica:*

- *Fomentando y dando apoyo a la innovación para la mejora continuada del profesorado y dando reconocimiento y difusión de las buenas prácticas.*
- *Aportando criterios, herramientas y metodologías válidas para el diseño y el desarrollo de una formación de calidad que supere los estándares establecidos.*
- *Promoviendo la formación para el desarrollo de las tareas de investigación, gestión y extensión y difusión universitarias.*
- *Impulsando la colaboración y el intercambio dentro y fuera de la UPC, reconociendo la diversidad de las diferentes comunidades (ICE, 2009a).*

En cuanto a los **objetivos** que como institución se plantea, encontramos:

1. *Conseguir la consolidación del ICE como un ente próximo y útil para la mejora de la actividad académica.*
2. *Dar un apoyo y un asesoramiento efectivos para asegurar la calidad en las cuestiones vinculadas al diseño de las titulaciones, el desarrollo de la formación y la tarea docente del profesorado.*

---

<sup>11</sup> La información relativa a estos apartados es la que definía al instituto en el momento de llevar a cabo el diseño del programa de formación y trabajo de campo del esta investigación.

3. *Incidir en la mejora de la docencia aprovechando e incrementando las potencialidades que nos ofrecen los recursos tecnológicos.*
4. *Ser el centro de referencia para el profesorado de la UPC y de secundaria para la innovación y la investigación educativas en el ámbito de la tecnología y las ciencias (ICE, 2009a).*

Las **líneas de actuación** del ICE de la UPC se constituyen en dos ejes fundamentalmente (ICE, 2009b):

1. La formación del profesorado.

Dentro de esta línea de actuación se encuentra:

- 1.1. La formación del profesorado universitario (PDI) de la UPC. El ICE tiene el encargo de llevar a cabo el *Plan de Formación del PDI de la UPC* (UPC, 2005b), así como de coordinar e integrar las diversas actividades formativas dirigidas a este colectivo que se desarrollen por otras unidades de la propia universidad, dentro de un marco común que lo dote de sentido y coherencia, y acorde con las directrices establecidas en el modelo docente de la UPC (UPC, 2004) y en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- 1.2. La formación del profesorado de secundaria. Siendo el responsable del Máster de formación del profesorado de secundaria, llevando a cabo el posgrado sobre Formación del profesorado de tecnología de secundaria y realizando actividades de formación permanente a través de convenios con la Generalitat de Catalunya.

2. Promoción de la mejora y la innovación de la actividad docente. Mediante:

- 2.1. El apoyo y colaboración con el profesorado en el diseño, desarrollo y evaluación de acciones orientadas a la mejora de la formación
- 2.2. El apoyo TIC a la implementación de mejoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje, donde cabe especial mención a la plataforma virtual ATENEA, basada en Moodle.

### **3.2.2. Organización interna para el desarrollo de la formación**

Los diferentes órganos y profesionales del ICE que, según las funciones que les son atribuidas (UPC, 2005a), forman parte del proceso de diseño, planificación y desarrollo de la formación del profesorado universitario de la UPC, son:

- Junta del ICE, de la que forma parte el Rector de la UPC. Es la encargada de “Proponer y aprobar el plan estratégico de la unidad” y “estudiar y aprobar el programa de actividades presentado por el Director del ICE” (UPC, 2005a, p. 6).
- La dirección y sudirección del ICE, quien redacta la planificación de los diferentes planes de formación y vela por el cumplimiento de las decisiones tomadas por la Junta, concretando las líneas generales previstas en actuaciones más concretas a realizar por la unidad.
- Los coordinadores responsables de la formación quienes, junto con los técnicos de apoyo, asumen la función de ejecución o planificación operativa (vinculada con su tarea profesional) de las actividades formativas que les son encargadas.

La distribución de funciones según las personas que intervienen en el diseño, ejecución o evaluación de las actividades formativas realizadas en el ICE queda recogida a continuación:

#### 1. Consejo de Dirección

Constituido por la Directora del ICE, las dos Subdirecciones, la Coordinadora de recursos tecnológicos para el aprendizaje, la Dirección Técnica y la Responsable de organización, cada uno de los cuales se constituye en “Responsable delante del Consejo de Dirección” (UPC, 2005a) de actuaciones desarrolladas por la unidad, asumiendo las siguientes funciones:

- Presentar a aprobación del Consejo de Dirección propuestas de nuevas actuaciones y/o proyectos formativos.
- Presentar a aprobación del Consejo de Dirección objetivos vinculados a los planes de formación.
- Hacer el seguimiento de las actividades formativas, informando al Consejo de Dirección.
- Rendir cuentas sobre los resultados obtenidos de los planes y actuaciones formativas.

Siendo la Directora del ICE la responsable última de las decisiones tomadas en materia de formación (UPC, 2005a).

#### 2. Coordinadores Responsables de la formación<sup>12</sup>.

Según define el Consejo de Dirección, los Coordinadores responsables de formación asumen la “Responsabilidad ejecutiva” de las actividades formativas, lo que significa que sus funciones principales son:

- Coordinar y ejecutar las actuaciones en materia de formación.
- Hacer el seguimiento de la ejecución y resolver las incidencias que se puedan derivar de su implementación.
- Proponer nuevas actuaciones y objetivos al equipo directivo.
- Participar en el diseño de las actuaciones formativas.

#### 3. Técnicos de apoyo para la gestión de la formación

Los técnicos de gestión de la formación desarrollan aquellas actuaciones necesarias para la correcta realización de las actividades formativas, de esta forma, sus principales funciones se concretan en:

- Llevar a cabo los procesos pertinentes para la publicidad, matrícula y logística asociada.
- Ayudar a la planificación del calendario de las actuaciones.
- Ayudar a la planificación de la evaluación de las actividades formativas.

#### 4. Gestión Académica

Las actuaciones realizadas dentro de esta unidad se caracterizan por tener una implicación legal en cuanto a la admisión o reconocimiento. Así, sus ámbitos de trabajo se

---

<sup>12</sup> Esta figura es la que yo misma asumía como Responsable de programa en el ICE de la UPC.

concretan en las actas, títulos, certificados y procesos legales para la realización de las actividades formativas.

## 5. Gestión Económica

Cada Coordinador responsable de formación tiene un presupuesto asignado para el desarrollo de actividades formativas, a la vez que el ICE tiene un presupuesto interno con una partida determinada. Los profesionales que forman parte de la unidad de Gestión Económica son las personas encargadas de hacer el seguimiento de los gastos de cada sección, a la vez que se preocupan de que todos los procesos económicos sean los que legalmente debieran de ser.

### 3.2.3. Plan de formación del PDI de la UPC

Por encargo del Vicerrectorado de Personal Académico, el ICE es la unidad responsable del diseño y desarrollo del *Plan de formación del PDI de la UPC*, aprobado por Consejo de Gobierno en 2005 (UPC, 2005b).

El plan de formación del PDI plantea un sistema de formación que pretende dar respuesta a las necesidades de:

- Actualizar conocimientos.
- Mejorar la calificación del profesorado y su desarrollo.
- Potenciar la cualificación y preparación de la plantilla para asumir los retos institucionales.

Los ámbitos en los que hace incidencia el plan de formación son:

- Todos los ámbitos considerados como propios de la actividad académica del PDI: docencia, investigación, transferencia de resultados, extensión universitaria y dirección y coordinación.
- La adquisición de competencias funcionales de apoyo a la docencia.

Los principales objetivos que asume el plan de formación del PDI (UPC, 2005b) se definen de la siguiente forma:

- Ofrecer al profesorado una serie de actividades formativas orientadas a la mejora académica en los ámbitos propios de su actividad académica como PDI de la UPC.
- Dar respuesta a las necesidades formativas identificadas por los centros docentes y departamentos de la UPC, potenciando tanto su implicación como participación en el diseño de las actividades formativas que se planteen.
- Establecer las líneas generales de formación, coherentes tanto con las líneas estrategias planteadas por los correspondientes órganos de gobierno, como con el posicionamiento de la universidad en un entorno global.
- Ofrecer a todas las unidades básicas y al profesorado un único canal de atención y gestión de sus necesidades específicas de formación.
- Mejorar los mecanismos de acogida del PDI de nuevo ingreso.

- Fomentar la participación del profesorado en redes nacionales e internacionales relacionadas con la actividad académica.

Según recoge el mismo documento, el ICE se erige en la unidad que, además de tener el encargo de desarrollar el plan de formación del profesorado, se concibe como única interlocutora de la formación del profesorado, constituyéndose el contacto directo con las unidades básicas y con el profesorado como una importante línea de acción. Sus demandas y peticiones serán respondidas a través de la actuación del propio ICE o bien canalizadas a otras entidades internas o externas a la UPC.

Con la voluntad de actualizar, mejorar y ampliar el plan de formación, adecuándolo a las necesidades del profesorado y a los requerimientos institucionales, en el momento de desarrollo de esta investigación el ICE integraba otras áreas de interés para la formación del profesorado, entre las que destacaban: el Programa de Formación Inicial (ProFI) y la formación para la prevención de riesgos laborales. El Esquema 5 recoge los programas de formación que actualmente se desarrollan en el ICE de la UPC.



**Esquema 5. Programas de formación desarrollados al amparo del Plan de formación del PDI de la UPC (UPC, 2005b).**

La formación del profesorado que se realiza en la UPC a través del ICE es de carácter interno, considerándose como Formación en las organizaciones. La concepción general que desde la UPC se tiene sobre la formación, podría considerarse de la siguiente forma:

- Se orienta al desarrollo de competencias, dado que pretende su adquisición y perfeccionamiento para la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Se caracteriza por su permanencia, flexibilidad y cambio constante: la formación se ofrece de forma permanente, posibilitando que el profesorado acceda cuando éste tenga disponibilidad o voluntad para hacerlo (puesto que no es una formación

obligatoria) y ofreciendo una amplia oferta, abriéndose a nuevas sugerencias o propuestas e introduciendo estos cambios o mejoras en su actividad formativa.

- Su carácter es reactivo y proactivo: reactivo en relación a la formación que se ofrece al profesorado novel, que necesita de instrumentos pedagógicos para llevar a cabo su labor docente, mientras que la formación proactiva es aquella que está orientada a la innovación y mejora que se produce por encargo en el seno de los centros docentes de la UPC.
- Su oferta es abierta, dirigida a todo el profesorado universitario, y de carácter generalista, puesto que su objetivo es el desarrollo profesional del profesorado, no generando un beneficio inmediato o a corto plazo.
- Pretende la innovación como producto directo de la formación, dando apoyo a los profesores que hagan investigación educativa y puedan introducir innovaciones (pedagógicas, técnicas...) en su actividad docente.

### 3.2.4. Principales actuaciones para la formación docente

Las acciones que el ICE de la UPC lleva a cabo para la consecución de su misión y de los objetivos que la universidad le plantea, se concretan principalmente en los siguientes:

1. Desarrollo de actividades formativas dirigidas al profesorado de la UPC, ya sea como *oferta abierta* (definida desde el ICE de acuerdo a la detección de necesidades realizada) o *bajo petición* tanto de profesorado como de unidades básicas de la propia UPC. Sea cual sea la naturaleza de la formación, ésta puede plantearse en multitud de modalidades o tipos de actividades formativas, que quedarán condicionadas según los objetivos que ésta persiga, el colectivo de la UPC al que se dirija (directores de centros, PDI en general, profesorado de departamentos concretos, responsables de asignatura...) y los contenidos que integre. Así, podemos encontrar:
  - Seminarios. De entre 2 y 3 horas presenciales de duración, tienen como principal finalidad sensibilizar e informar al profesorado de un determinado tema, resolviendo las dudas que éste pueda tener en relación a los contenidos tratados. Suele ser la antesala a la realización de otras actividades formativas como las que se detallan a continuación.
  - Talleres. Son actividades de entre 4 y 12 horas de duración que tanto pueden ser presenciales como semipresenciales, pero con un importante peso de la presencialidad. En ellas un profesor o experto en el tema realiza una aproximación y profundización en los contenidos docentes, combinando sus explicaciones con el desarrollo de actividades activas (puzle, estudio de casos y otras técnicas de aprendizaje activo y/o cooperativo) que tienen por objetivo que el docente asuma el rol de estudiante y viva en primera persona la metodología que se pretende que aplique con posterioridad en el aula.
  - Programas de acción. Fundamentalmente desarrollados dentro del Programa de Formación Inicial (ProFI), son actividades semipresenciales de larga duración (entre 15 y 25 horas) donde se plantean una serie de contenidos y actividades que el profesorado necesariamente debe desarrollar en el aula.



Estas actividades se realizan siempre en períodos lectivos, puesto que requiere la puesta en práctica de los aprendizajes realizados, contando en todo momento con un coordinador que guía las acciones a llevar a cabo, entre las que normalmente se encuentran: el análisis de la situación, definición de un plan preliminar de actuación, coevaluación y evaluación por parte del coordinador de dicho plan, elaboración del plan definitivo, puesta en práctica y evaluación de su desarrollo.

- Cursos. En formato presencial, semipresencial o virtual, son actividades formativas de más de 12 horas que tienen el mismo objetivo que los talleres: aproximar a los participantes a nuevos conocimientos y aprendizajes vinculados a la docencia combinando la explicación teórica con actividades prácticas de los participantes (mediante trabajos cooperativos y activos). En su formato semipresencial o virtual, requiere del diseño y/o la puesta en práctica de pequeñas actividades dentro de la propia asignatura de los docentes que participan en él.
- Jornadas. Asumen como principal objetivo la difusión de conocimientos, la sensibilización y la información. Están orientadas a un importante número de personas y en ellas intervienen diferentes profesores y expertos en determinados ámbitos, integrando un turno abierto de intervenciones con el auditorio, variando su duración entre las 4 y 6 horas en un mismo día. Desde el ICE se realizan de forma permanente a lo largo del curso las siguientes jornadas dirigidas a todo el profesorado de la UPC:
  - i. Jornada del ProFI
  - ii. Jornada RIMA
  - iii. Jornada de Innovación Docente
  - iv. Jornada ATENEA
  - v. Jornada Factorías

Es importante destacar que la integración de las tecnologías digitales cada vez está más presente en todas las actividades formativas: cada una de ellas dispone de un aula en el campus virtual ATENEA, basado en moodle. Así mismo, cada vez más se *twitteen* y visualizan en *streaming* las jornadas y se realizan talleres mediante videoconferencia, facilitando así el acceso a la formación del profesorado que se encuentra geográficamente alejado.

2. Desde el ICE se diseñan e implementan programas de formación continua específicos, con el objetivo de cubrir las demandas procedentes tanto del profesorado como de las unidades básicas de la universidad. Como claros ejemplos encontramos tres programas que desde 2009 se llevan a cabo en la unidad:
  - Competencias genéricas
  - Inglés para la docencia
  - Uso de la plataforma ATENEA
3. Desde sus inicios, el ICE plantea una clara distinción entre la formación inicial y la formación permanente del profesorado. Así, desde 1999 ofrece al profesorado de nueva incorporación el Programa de Formación Inicial (ProFI) basado en contenidos

teórico – prácticos considerados como fundamentales para la docencia universitaria. Debido a la importancia del ProFI en la investigación que se ha llevado a cabo, más adelante lo analizaremos en detalle.

4. Elaboración de documentación de apoyo a la docencia. En este sentido encontramos tres tipos de documentos:
  - *Monográficos* (ICE, 2007) que pretenden constituirse en un elemento de apoyo y reflexión que favorezcan la mejora e innovación docente del profesorado de la UPC. Así encontramos contenidos como el desarrollo de competencias, la evaluación de los aprendizajes y la calidad docente, entre otros.
  - *Guías para desarrollar las competencias genéricas en el diseño de titulaciones* (ICE, 2008a), especialmente diseñadas para facilitar el proceso de adaptación de los planes de estudio que debían liderar los equipos directivos de los diferentes centros docentes de la UPC. Es por ello que se elaboró una guía para cada una de las competencias genéricas que la universidad determinó que, al finalizar sus estudios, todos los titulados de la UPC debían haber adquirido. Estos documentos fueron diseñados para proporcionar una orientación sobre el proceso de integración, desarrollo y evaluación de las competencias genéricas en las titulaciones de grado.
  - *Cuadernos para trabajar las competencias genéricas en las asignaturas* (ICE, 2008b) dirigidos al profesorado responsable de las asignaturas que, dentro de los nuevos planes de estudio de grado, tenían el encargo de desarrollar y evaluar las competencias genéricas del estudiantado.
5. Apoyo TIC a la docencia. En este sentido, es importante destacar:
  - El campus virtual ATENEA, donde el ICE es el principal responsable de su uso docente, facilitando el apoyo técnico y formativo necesario para que el profesorado pueda disponer de él, facilitando así su labor docente.
  - Las Factorías, nacidas de un acuerdo de colaboración entre el ICE y el Servicio de Bibliotecas i Documentación de la UPC mediante el cual se ofrece al profesorado apoyo TIC para crear y adaptar recursos y materiales docentes en formato electrónico.
6. Es importante destacar que el ICE es miembro activo del Grup Interuniversitari de Formació Docent (GIFD)<sup>13</sup> desde sus inicios en noviembre de 2009. Este grupo, formado por las unidades de formación de todas las universidades públicas catalanas, nace con la doble voluntad de identificar las competencias docentes del profesorado universitario y de establecer un marco de referencia común para la formación, siendo hoy un grupo de trabajo estable y definido que tiene como objetivo trabajar para la mejora de la calidad docente a través de la formación. Del trabajo de este grupo, se desprenden acciones concretas para una formación del profesorado acorde con los planteamientos europeos y con las competencias que la comunidad académica catalana considera que son propias de la función docente. Acciones que serán adaptadas en el seno de cada universidad a su propia realidad docente.

---

<sup>13</sup> Para más información consultar la página web: <http://gifd.upc.edu>.

7. Participación en congresos, jornadas y otros eventos con el fin de promocionar la actividad docente de la UPC, difundir la actividad del ICE y recoger experiencias que puedan de ser de interés a la comunidad académica.

### **3.3. EL PROFI COMO PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

De acuerdo a los planteamientos de Gimeno y Pérez (2002) y Marcelo et ál. (2001) el Programa de Formación Inicial (ProFI) del ICE de la UPC se sitúa en la racionalidad Práctica, concretamente en los planteamientos del modelo reflexivo sobre la práctica, con una clara orientación al Enfoque conceptual actual. Esta afirmación surge a raíz de las siguientes consideraciones:

- El docente es concebido como un profesional reflexivo que actúa en situaciones complejas, dinámicas y cambiantes, que plantean retos ante los cuales el profesorado deberá dar respuestas concretas y adaptadas a la situación y al contexto en el que éstas emergen.
- El docente es concebido como un profesional autónomo, capaz de buscar e investigar para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y a sus propias necesidades formativas.
- El aprendizaje se produce en interacción con su práctica real, es por ello que la principal modalidad de formación es el llamado “programa de acción”, donde el docente debe poner en práctica los conocimientos adquiridos, analizando sus resultados, evaluando su propia acción y reflexionando sobre todo el proceso.
- La reflexión es asumida como un objetivo propio de la formación, materializada en el desarrollo de una carpeta o portafolio docente en la que el profesor analiza su trayectoria, su filosofía docente, sus resultados y acciones, así como la forma como pretende llevar a cabo su docencia en el futuro.
- La formación no pretende la reproducción de herramientas y estrategias en el aula, sino el análisis reflexivo sobre las mismas, su aplicación y el aprendizaje sobre la experimentación llevada a cabo. Es por ello que a lo largo del programa de formación se plantean y desarrollan diversas estrategias, metodologías, recursos docentes que el profesorado vive en primera persona para que pueda analizarlos y reflexionar sobre ellos desde el punto de vista docente y del estudiantado.
- Uno de los ejes centrales de la formación es el desarrollo de metodologías de aprendizaje activo donde, además de pretender que el docente participante asuma el protagonismo principal en su proceso de formación, valore su aplicabilidad directa al aula, promoviendo así el aprendizaje activo del estudiantado.

Por todo ello, el ProFI se enmarca como un programa de formación inicial coherente con el modelo reflexivo sobre la práctica (Gimeno y Pérez, 2002).

### **3.3.1. Historia e institucionalización del Programa de Formación Inicial (ProFI)**

El Programa de Formación Inicial (en adelante ProFI) se inicia en su formato actual en 1999 en el ICE de la UPC (ICE, 2005). Desde su origen, ha sido concebido especialmente para la formación del profesorado universitario novel de la UPC, pero siempre ha estado abierto a todo el PDI interesado en su realización, habiendo obtenido el diploma profesores titulares y con numerosos años de experiencia docente en la UPC<sup>14</sup>.

A lo largo del tiempo, el ProFI ha ido introduciendo cambios en su contenido y metodología, manteniendo su filosofía didáctico - pedagógica y la estructura de actividades formativas, con el fin de adecuarse mejor a las características y necesidades del profesorado universitario novel al que se dirige, así como a las directrices europeas en materia de educación superior y al modelo docente de la UPC (UPC, 2004).

La esencia del ProFI han hecho y hacen hoy de él un instrumento al servicio del profesorado para la adquisición de conocimientos y competencias docentes que permitan dar respuesta a las directrices pedagógicas impulsadas por el EEES, donde el profesorado participante se convierte en el sujeto principal de una formación que basa sus actuaciones en los procesos de reflexión y en la práctica docente del aula.

Desde su inicio, un total de 138 profesores han finalizado el ProFI. Cabe destacar que en las últimas tres ediciones del programa, y en comparación con ediciones anteriores, ha habido un aumento significativo de profesorado inscrito, pasando de aproximadamente 10-12 profesores interesados a más de 35, lo que hace pensar en una motivación importante del profesorado por su formación docente.

Las respuestas a la encuesta sobre expectativas, administrada al inicio del programa, intuye una clara institucionalización de la formación en cuanto al hecho de que el profesorado participante cada vez más se inscribe al ProFI animado por su entorno próximo. La cada vez más notoria presencia del departamento o centro docente en la motivación por realizar el programa de formación, deja traslucir la importancia que éstos atribuyen a la formación para el desarrollo de la docencia universitaria. Aspecto que, en sí mismo, supone un importante avance para la formación inicial del profesorado en la UPC.

Cabe destacar, así mismo, que es el Vicerrector de Docencia y Estudiantado junto con la Directora del ICE, quien hace entrega de los diplomas del ProFI a aquellas personas que han finalizado el programa. Este acto institucional otorga así mismo un claro compromiso y apoyo a la formación docente de la UPC.

### **3.3.2. Características de la formación**

Como ya he comentado anteriormente, el Programa de Formación Inicial (ProFI) se dirige principalmente a PDI de nueva incorporación a la UPC, pero está abierto a la participación de todo el profesorado que tenga interés por adquirir conocimientos, herramientas, recursos y estrategias para la mejora de su docencia y del aprendizaje del estudiantado.

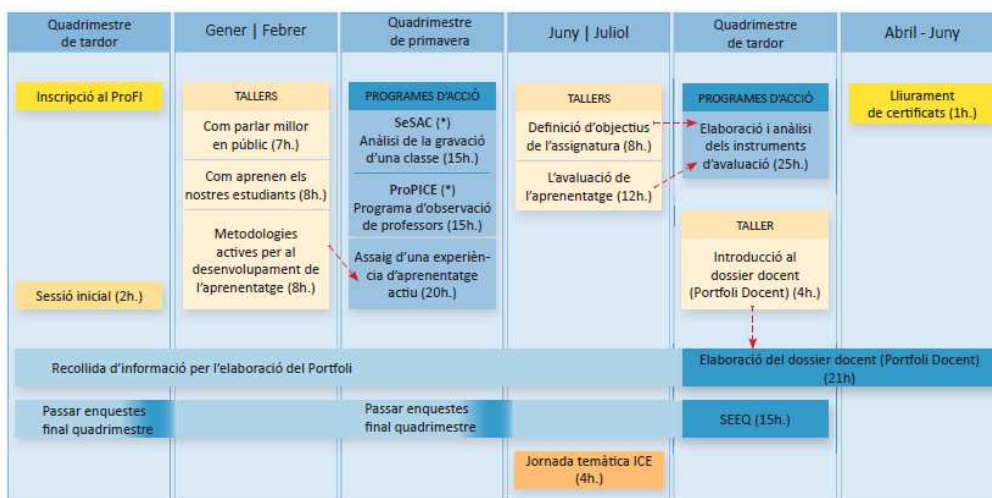
---

<sup>14</sup> Cabe recordar que, en esta investigación, la Formación Inicial es entendida como: el primer contacto que el profesor mantiene con una formación didáctico – pedagógica amplia y estructurada, adecuada a sus características y conocimientos previos, que asume como propio el escenario docente en el que el profesorado actúa y que tiene como objetivo la reflexión y mejora del mismo. Véase Capítulo 1.

La finalidad del ProFI es ofrecer una formación pedagógica básica, eminentemente práctica, coherente con el modelo educativo europeo que permita al profesorado el desarrollo, mejora y/o innovación de su actuación docente. Sus objetivos formativos se concretan de la siguiente forma:

- Introducir acciones de mejora docente en el aula.
- Planificar la acción docente dentro del marco de un proyecto coherente y ordenado, analizándolo en su continuidad y en su conclusión, haciendo la evaluación y proponiendo las medidas correctoras oportunas.
- Planificar, ejecutar y evaluar metodologías de enseñanza – aprendizaje activas en el aula, donde el estudiantado sea el sujeto activo del proceso educativo.
- Comunicar de forma eficaz los diferentes contenidos al alumnado durante las clases, para ayudarlo en su proceso de aprendizaje.
- Evaluar la propia actividad docente y analizarla con espíritu crítico.
- Analizar e introducir en el proceso educativo los elementos que permitan al alumnado un aprendizaje eficaz (ICE, 2010).

El Programa de Formación Inicial tiene una duración de 130 horas, organizadas a lo largo de tres semestres. Su estructura se dibuja en el Esquema 6, donde además quedan ubicadas en el tiempo las diferentes actividades formativas que constituyen el ProFI.



(\*) Escollir entre un dels 2 programes d'acció  
--> Recomanaçió: fer el taller abans del programa d'acció

Esquema 6. Estructura del Programa de Formación Inicial (ICE, 2010).

Las actividades que forman parte del ProFI se definen de la siguiente forma:

- **Talleres.** Encuentros intensivos de entre 7 y 12 horas distribuidos en uno o dos días en los que un experto introduce a los asistentes en contenidos que sirven de fundamento teórico para los posteriores programas de acción. Este tipo de formación combina las clases expositivas con metodologías de aprendizaje activo en los que el personal docente que asiste debe participar, implicarse y actuar para asegurar una buena comprensión de los contenidos.

- **Programas de acción.** Responden a una vocación más práctica y pretenden activar un proceso de autoreflexión dirigido a introducir cambios efectivos en la propia actividad docente dentro de una dinámica de mejora continuada. En modalidad semipresencial y con una duración de entre 15-20 horas, los asistentes trabajan bajo la orientación de un coordinador para diseñar y aplicar propuestas innovadoras en su docencia, y valoran la experiencia para compartirla, después, con el resto de participantes de la formación.

- **Jornada temática.** Prevé la intervención de profesorado universitario de reconocido prestigio que dará a conocer sus conocimientos y experiencias sobre temáticas vinculadas con la docencia, respondiendo a las dudas y cuestiones sugeridas por el profesorado participante.

- **Proyecto final.** Consiste en la elaboración de la carpeta o portafolio docente. Esta actividad es la última del ProFI y tiene como objetivo la reflexión personal sobre la mejora profesional como docente.

En la Tabla 21 se puede analizar en detalle cada una de las actividades formativas que integran el ProFI.

Tabla 21. Análisis de las actividades formativas del ProFI.

Tipo de actividades	Principales objetivos de aprendizaje en cada tipo de actividad	Desarrollo de contenidos	Tipo de formadores <sup>15</sup>	Características de los formadores
<p><b>Tipo de actividad 1: TALLERES.</b> Encuentros de 7 a 12 horas en las cuales un experto introduce a los asistentes en contenidos que sirven de fundamento teórico de los diferentes programas de acción. Este tipo de actividades combina las clases expositivas con metodologías de aprendizaje activo en las cuales los asistentes han de participar, implicarse y actuar para una mejor comprensión de las mismas.</p> <p><b>Tipo de actividad 2: PROGRAMAS DE ACCIÓN.</b> Responden a una vocación más práctica y buscan activar un proceso de autorreflexión dirigido a la introducción de los cambios efectivos en la propia actividad docente, en una dinámica de mejora continuada. En modalidad semipresencial, los asistentes trabajan bajo la orientación de un coordinador, diseñando y aplicando propuestas innovadoras en su docencia y valorando la experiencia para compartirla después con el resto de compañeros. Varían entre 15/20 horas y duran aproximadamente tres meses.</p> <p><b>Tipo de actividad 3: JORNADA.</b> Actividad de 4-5 horas, en la que interviene profesorado universitario de reconocida trayectoria</p>	<p><b>Tipo de actividad 1:</b> Profundizar y reflexionar sobre conceptos vinculados con la docencia; analizar experiencias de los formadores; participar en las actividades planteadas asumiendo el rol de alumno y contactar con otros profesores en formación.</p> <p><b>Tipo de actividad 2:</b> Aplicar a la propia realidad del aula de algunos contenidos de los talleres, teniendo en cuenta todo el proceso de diseño, desarrollo y evaluación; recoger evidencias de su intervención; evaluar aplicaciones prácticas de los compañeros y considerar la evaluación que de la propia intervención hacen los mismos; analizar y evaluar la experiencia llevada a cabo indicando posibles mejoras de cara al futuro.</p> <p><b>Tipo de actividad 3:</b> Intercambiar experiencias y</p>	<p><b>Tipo de actividad 1:</b> transmisión de información, debates, técnicas cooperativas, preguntas e intercambio de experiencias.</p> <p><b>Tipo de actividad 2:</b> aplicación práctica en su asignatura, coevaluación, feedback de los formadores, reflexión sobre el impacto de su intervención en el aprendizaje del alumnado.</p> <p><b>Tipo de actividad 3:</b> transmisión de información,</p>	<p><b>Tipo de actividad 1:</b> formadores que tienen como objetivo profundizar en determinadas temáticas, dar a conocer su experiencia y plantear actividades para trabajar los contenidos establecidos.</p> <p><b>Tipo de actividad 2:</b> coordinadores que tienen como objetivo acompañar a los participantes en la aplicación práctica de cambios en su asignatura, ayudarlos y orientarlos durante todo el proceso.</p> <p><b>Tipo de actividad 3:</b> conferenciantes que tienen como objetivo</p>	<p><b>Tipo de actividad 1:</b> profesorado (de la UPC u otras universidades) con experiencia en formación del profesorado y experto en los contenidos a trabajar.</p> <p><b>Tipo de actividad 2:</b> profesorado de la UPC experto en formación docente y en la aplicación de cambios e innovaciones en el aula relacionadas con el contenido a trabajar.</p> <p><b>Tipo de actividad 3:</b> profesorado (interno y externo a la UPC) de reconocida experiencia y</p>

<sup>15</sup> Entendiendo por formador toda aquella persona (contratada o no) por el ICE que actúa para dar apoyo al aprendizaje del profesorado participante.

<p>presentando sus conocimientos y experiencia sobre temáticas de interés para los docentes inscritos en el ProFI. También se presentan en formato póster algunas de las experiencias desarrolladas durante el ProFI por el profesorado participante.</p> <p><b>Tipo de actividad 4: CARPETA DOCENTE.</b> Es la última actividad formativa del ProFI, donde los participantes elaboran su propia carpeta docente. Tiene una duración de 20 horas a lo largo de tres meses aproximadamente.</p>	<p>conocimientos sobre otras formas de concebir la docencia, procedentes tanto de profesorado con amplia experiencia como de otros profesores participantes en el ProFI.</p> <p><b>Tipo de actividad 4:</b> Reflexionar sobre la propia docencia, su evolución y el impacto que ésta tiene sobre el aprendizaje del alumnado; recoger evidencias sobre la propia actuación como docente; definir su filosofía docente y sus futuras acciones como tal.</p>	<p>intercambio de experiencias y debates.</p> <p><b>Tipo de actividad 4:</b> análisis y reflexión sobre su docencia y las evidencias recogidas, coevaluación y retroralimentación de los formadores.</p>	<p>presentar su experiencia, aportar elementos para la reflexión y resolver las cuestiones que los participantes puedan plantearles.</p> <p><b>Tipo de actividad 4:</b> formadores que tiene como objetivo ayudar al profesorado en la elaboración de su carpeta, identificar evidencias y reflexionar sobre su actuación como docente.</p>	<p>conocimientos sobre el tema de la jornada. Preferentemente sensibles al ámbito de la ingeniería.</p> <p><b>Tipo de actividad 4:</b> profesorado (interno y externo a la UPC) experto en la carpeta docente en el ámbito universitario.</p> <p>En la contratación de los formadores UPC no se tiene en cuenta el departamento al que pertenecen. En todos los casos se requiere que el profesorado de las actividades 1, 2, y 4 tenga conocimiento de la UPC y de la tipología de profesorado participante en el ProFI, y se pide una clara orientación de los contenidos a los intereses y situación del profesorado novel.</p>
--	--	--	---	--



El ProFI es concebido como un instrumento al servicio del profesorado para ayudarle en la mejora de su propia docencia, es por ello que la evaluación se contempla como parte inherente al programa asumiendo como funciones principales: la identificación de expectativas, la satisfacción con cada una de las actividades formativas desarrolladas y con el programa en su conjunto, así como la evaluación de la transferencia de los conocimientos y aprendizajes desarrollados durante el programa en la práctica real del aula.

### **3.3.3. Principales potencialidades y limitaciones del programa de formación inicial**

El Programa de Formación Inicial del ICE de la UPC, presenta unas características de las que emanan importantes potencialidades, apareciendo al mismo tiempo algunas limitaciones de interés para esta investigación, entre las que se distinguen las siguientes:

Como Potencialidades del ProFI destacan:

- Dibuja una formación que integra los principales contenidos considerados como fundamentales para la formación didáctico – pedagógica del profesorado universitario, como son: la planificación del proceso formativo, las metodologías activas y la evaluación de los aprendizajes, entre otros.
- Se basa fundamentalmente en la práctica docente, no pudiéndose desarrollar alejada de la realidad del aula del profesorado participante.
- Combina diferentes actividades formativas que pretenden una relación directa entre teoría y práctica, donde el profesorado experimenta en primera persona las limitaciones y potencialidades de cada una de ellas y donde se sitúa en el rol de alumno, enriqueciendo así su valoración y reflexión desde el punto de vista formativo.
- Los programas de acción son las actividades más relevantes dentro del programa de formación<sup>16</sup>. A lo largo del ProFI se realizan un total de seis (uno de los cuales es optativo) con contenidos claramente diferenciados, donde necesariamente se materializa una experimentación práctica en la propia actividad docente.
- Flexibilidad del programa de formación, lo cual permite su adaptación a la disponibilidad del profesorado participante: no es obligatorio (aunque sí recomendable) el seguimiento del ProFI durante una misma edición, pues siendo consciente de las características y cargas profesionales de los docentes que participan, el ProFI permite su realización a lo largo de diversas ediciones.

Como limitaciones del ProFI podemos identificar:

- Poca colaboración entre el grupo de participantes. A pesar que existen actividades de trabajo colaborativo en los talleres y programas de acción, al margen de éstas no existe un sentimiento de cohesión y pertinencia al grupo.
- Existe un elevado número de abandonos, finalizando un grupo de participantes muy reducido en comparación al que inicia el programa.

---

<sup>16</sup> Fruto de la experiencia en el desarrollo de los Programas de Acción del ProFI, surge los Planes de Aplicación en el Aula (PAA) del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria que, con algunas modificaciones en su concepción y desarrollo, también pretenden la relación directa entre teoría, reflexión y experimentación como fuente de aprendizaje docente. Dichos PAA quedan descritos en el Capítulo 4.

- Falta de coordinación entre los formadores y responsables del desarrollo de la formación, lo que a su vez conlleva la parcelación del contenido de las diferentes actividades formativas.
- Necesidad de interrelacionar los contenidos, esto es dotarlos de un hilo argumental y conductor que de sentido y consistencia a todos los contenidos trabajados durante el programa de formación.
- Falta de seguimiento de los participantes. Aunque los responsables del ProFI en el ICE hacen un análisis y llevan a cabo un control de las actividades realizadas por los participantes, se hace necesario un seguimiento más próximo y experto en docencia que integre tanto los objetivos como los contenidos propios del ProFI.

Es importante señalar que el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria, desarrollado en el seno de esta investigación, bebe de la valiosa e inestimable experiencia vivida durante muchos años de implementación del ProFI. Así, el nuevo programa de formación ha intentado mantener sus importantes potencialidades, aunque no todas han podido conservarse como es el caso de la flexibilidad, actuando conscientemente para la minimización de las limitaciones identificadas en el ProFI.

## ***A modo de síntesis***

Diseñar un programa de formación que tenga como objetivo la mejora docente entre el profesorado asistente implica, necesariamente previo a su mismo diseño, conocer tanto la historia y situación actual como la idiosincrasia de la institución en la que se llevará a cabo, así como las experiencias previas, objetivos, líneas de actuación, planes concretos y procesos que se desarrollan en materia de formación docente, así como los resultados obtenidos hasta la fecha. Pero también implica un necesario y profundo conocimiento del colectivo al que se dirige: sus características, necesidades y expectativas en relación a su profesión y a su propia formación.

Así, centrar la mirada en la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) como institución universitaria, focalizarla así mismo en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) como unidad encargada y responsable de desarrollar las acciones vinculadas con la formación docente del profesorado de la UPC, resulta totalmente necesario para el planteamiento de un programa de formación que integre la cultura y procedimientos propios de la UPC, orientándose a dar respuesta tanto a los objetivos institucionales que la universidad atribuye a la formación docente, como a las necesidades que plantea el profesorado en relación a los requerimientos que hoy día recaen en su función como docente, definidos claramente por el EEES.

Adquiere del mismo modo especial interés para la investigación analizar en detalle el Programa de Formación Inicial (ProFI) como antecedente al Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria que pretende llevarse a cabo en el marco de esta investigación, por su trayectoria e importancia en la historia de la formación inicial docente del profesorado de la UPC.

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 4. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA COMO PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE BASADA EN EL ASESORAMIENTO DE PROCESO .....</b>	<b>135</b>
4.1. INTRODUCCIÓN.....	136
4.1.1. El sentido y significado que otorgo a la formación inicial.....	136
4.1.2. ¿Por qué el asesoramiento?.....	137
4.2. LA RACIONALIDAD O ENFOQUE PARADIGMÁTICO ASUMIDO EN LA PROPUESTA DE FORMACIÓN .....	138
4.3. EL MODELO DE ASESORAMIENTO ASUMIDO EN LA INVESTIGACIÓN .....	140
4.4. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA. 143	
4.4.1. Diseño de la propuesta.....	143
4.4.1.1. Una propuesta enriquecida por la voz de las personas implicadas.....	143
4.4.1.2. Objetivos y funciones del asesoramiento.....	144
4.4.1.3. Bases fundamentales de la formación.....	145
4.4.1.4. Características del programa de formación.....	146
4.4.1.5. Estructura del proceso de formación .....	148
4.4.1.6. Funciones de los agentes implicados.....	150
4.4.2. Desarrollo del programa de formación .....	152
4.4.2.1. Estructura final y calendario .....	152
4.4.2.2. Las primeras sesiones del programa de formación .....	157
4.4.2.3. Las necesidades detectadas.....	158
4.4.2.4. Actividades que han formado parte del asesoramiento como modelo de formación .....	160
4.4.3. Evaluación del programa de formación .....	167
4.4.3.1. Resultados obtenidos desde el punto de vista institucional:.....	167
4.4.3.2. Conclusiones en relación a la formación desde el punto de vista de los participantes.....	169
4.4.4. Limitaciones del programa de formación.....	170
4.4.5. Rediseño del programa de formación y propuestas de futuro .....	170
<b>A MODO DE SÍNTESIS .....</b>	<b>175</b>



## **CAPÍTULO 4. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA COMO PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE BASADA EN EL ASESORAMIENTO DE PROCESO**

Considerando el contexto actual de la formación universitaria y el posicionamiento de las universidades de asumir como propias las directrices europeas, los requerimientos que se hacen hoy día al profesorado universitario han variado sustancialmente, no sólo en cuando a su forma de actuar, que también, sino en el concepto mismo del proceso de enseñanza – aprendizaje que diariamente tiene lugar en el aula y fuera de ella<sup>17</sup>, con todas y cada una de las actividades que tocan y pivotan alrededor de la formación en la universidad.

Parece obvio que si el concepto de formación universitaria, de ser docente, de ser estudiante, han cambiado su mirada y posicionamiento, necesariamente la formación del profesorado para su docencia debe también adecuarse a esta nueva forma de entender y ser docente.

Si la formación universitaria enfatiza su mirada en el estudiante, siendo su aprendizaje, su desarrollo, su proceso formativo lo verdaderamente importante, ¿porqué la formación del profesorado universitario sigue centrándose en la figura del formador? Hablamos de talleres, de seminarios, de jornadas... intentando acercarnos a una visión donde el profesorado asuma cierto protagonismo, donde aporte, participe y colabore en cierta medida con sus compañeros y con el curso de formación en el que se ha inscrito. Pero esta formación sigue estando totalmente dirigida y controlada, sigue estando fuera del aula y de la realidad de cada docente en la medida en que se sigue poniendo énfasis en el conocimiento y experiencia del formador que la imparte, un conocimiento que se trata de forma parcelada y aislada. En absoluto pretendo dar a entender que este tipo de formación sea negativa o totalmente desestimable, pero sucede lo mismo que con las sesiones magistrales: pueden ser eficaces, depende para qué, depende de nuestros objetivos, pero debemos ir un paso más allá. Son eficaces, si, pero insuficientes para plantear una formación donde el docente es el protagonista.

Si pretendemos que el profesorado sepa actuar con sus alumnos en virtud de la ideología o filosofía educativa asumida por la universidad, debemos poder mostrar ejemplos que les permitan vivir en primera persona el significado real de la formación de hoy, debemos poner a su disposición herramientas que les permitan enfrentarse a este nuevo reto que, en muchas más ocasiones de las que creemos, están dispuestos a asumir y preparados para ello, con un poco de apoyo y acompañamiento, con escucha, implicación y colaboración, pueden hacerse grandes cambios en la dirección que creemos debe ser asumida por la formación de hoy.

Considerando la formación del profesorado como una pieza clave para la creación y difusión de herramientas, instrumentos, estrategias de adaptación a los retos actuales, pero entendiéndola también como un espacio abierto a la integración de las distintas necesidades del profesorado, adaptable a la situación y contextos reales de formación y, sobre todo, como plataforma de creación, de colaboración, de reflexión, de diálogo y de intercambio

---

<sup>17</sup> Aspectos sobre los que ya he profundizado en capítulos anteriores.

entre profesores y profesoras, es como defino el programa de formación objeto de esta investigación.

Pero antes de analizar el proceso de formación en sí, creo importante recoger lo que para mí significa ser docente. A pesar de haber tenido pocas ocasiones de ejercerlo, el contacto directo con profesionales de la docencia, el análisis, la investigación, la reflexión y la observación me han permitido dibujar una imagen que, como podrá verse, se esconde detrás de cada palabra que define esta propuesta de formación. Creo en el docente como profesional reflexivo de su práctica diaria y de su docencia en general, que actúa con unos objetivos claramente orientados al aprendizaje de sus estudiantes, con la voluntad de mejora de su docencia, crítico consigo mismo y con su entorno, capaz de aceptar críticas de su entorno, abierto a la relación con sus alumnos considerándolos como personas y profesionales en formación, empático y atento a sus necesidades formativas, capaz de identificar sus propias limitaciones y plantear acciones que le llevarán a superarlas o controlarlas, colaborador con sus colegas y comprometido dentro y fuera de su aula, con sus alumnos, compañeros y con la institución en la que trabaja, capaz de definir y construir su propio proceso formativo, un docente, en definitiva, preocupado por la formación propia y de sus alumnos que actúa mediante la reflexión, la investigación y la innovación para la mejora constante. Este es mi ideal de profesor. Un ideal que sustenta y guía la propuesta aquí planteada.

## **4.1. INTRODUCCIÓN**

### **4.1.1. El sentido y significado que otorgo a la formación inicial**

Hablar de formación inicial, formación base, formación preparatoria o como quiera ser denominada según cada autor, es hablar de un punto de inicio, de las primeras herramientas y recursos con los que puede disponer el profesorado universitario para emprender su carrera como docente. Herramientas y recursos que posteriormente cada cual adaptará en función de sus características, de su experiencia y del contexto en el que deba ponerlas en juego, y que formarán parte inherente de su ser docente, de su identidad como profesor.

El potencial de la formación inicial del profesorado universitario no pasa desapercibido a la universidad de hoy, es fuente de la que extraer futuras prácticas docentes, de la que beber para conseguir profesores preparados ante los retos actuales, es el lugar en el que cultivar la calidad entendida en base a premisas como docencia, mejora e innovación.

Pero no es solo un elemento fundamental para la formación en el marco de la institución universitaria, es un aspecto primordial para muchos docentes, inexpertos o no, que por motivos varios precisan de una formación didáctico – pedagógica amplia y estructurada, adecuada a sus características y conocimientos previos, que asume como propio el escenario docente en el que el profesorado actúa y que tiene como objetivo la reflexión y mejora del mismo.

Es cierto que los motivos por los que un profesor emprende un proceso de formación inicial en la universidad pueden ir desde adquirir conocimientos teórico – prácticos con los que poder enfrentarse a los primeros años de docencia, hasta disponer del acompañamiento de personas con más experiencia para integrar cambios en su forma de ejercer la docencia, pasando por actualizarse según los requerimientos institucionales acordes con el marco

europeo, aprender cosas nuevas vinculadas con su profesión.... Pueden ser varios los motivos, pero en todos ellos se vislumbra una misma inquietud: la de mejorar su docencia para así contribuir al aprendizaje del alumnado.

Las preguntas, dudas, cuestiones iniciales coinciden en mucho, pero al poco tiempo van evolucionando y cada cual acaba encontrando nuevas preguntas, dudas y cuestiones, ahora más concretas, más personalizadas, basadas en SU experiencia y que contribuirán a SU evolución como profesor y a la configuración de SU identidad docente.

La formación inicial debe integrar las necesidades de la institución y del profesorado participante. Pero también debe ser lo suficientemente hábil como para dar respuesta a esas inquietudes iniciales, a la vez que alimentar nuevas, generar espacios de seguridad y confianza a la vez que abrir nuevos horizontes impregnados de novedosos planteamientos y cuestiones. Siguiendo la metáfora de una de las personas implicadas en esta investigación, la formación inicial debe dar al profesorado el "bombón" que requiere en aquel momento, pero al mismo tiempo poner a su merced un gran surtido de bombones, de diferentes sabores, formas y texturas, para que cada cual, en las dosis que precise, se continúe formando. Ahora con más criterio sobre quién es y a dónde quiere llegar.

#### **4.1.2. ¿Por qué el asesoramiento?**

Si me imagino una formación universitaria en la que el sujeto que aprende es el principal protagonista, el modelo de formación docente necesariamente debe cumplir con esta premisa. Si nos ubicamos en ella, el profesorado participante en la formación debe poner de manifiesto su situación actual, tener autonomía para tomar sus propias decisiones, plantearse preguntas o cuestiones realmente importantes para su docencia y para su proceso formativo e intentar darles respuesta, reflexionar y definir acciones de mejora, actuar y aprender de su práctica docente, observar, crear, innovar e investigar dentro de su ámbito profesional. Pero todo esto no lo asume como propio la formación del profesorado actual, aunque en muchas ocasiones sí lo pretenda.

Dar este margen de actuación a los profesores en formación, hacerles realmente partícipes de su formación, responsables de ella, y comprometidos con ella, implica concebir una nueva figura de formador que, a la vez que experto, sea aprendiz; a la vez que orientador de respuestas, sea generador de preguntas; a la vez que crítico, ofrezca el apoyo y la confianza necesarias para facilitar un aprendizaje real, contextual y significativo. Un formador que sepa escuchar, ver y sentir la situación de los profesores, intuya respuestas que no se planteen como doctrinas o recetas, sino como campos a explorar y a experimentar por aquellos que estén dispuestos a asumir el reto.

Concibo la figura de asesor como un profesor con amplia experiencia en docencia universitaria y con una especial sensibilidad hacia la formación del profesorado, conocedor de estrategias metodológicas, de planificación y de evaluación sin necesariamente ser experto en todas ellas, abierto a aprender constantemente y cercano a las preocupaciones del profesorado universitario. Un formador que aún siendo experto, no se manifieste como tal, aun conociendo la respuesta brinde un espacio a la creatividad, a la búsqueda y a la reflexión, dando así libertad y autonomía al profesorado a plantear nuevas situaciones o problemáticas, a ejercer su responsabilidad y compromiso con él mismo y con su formación,



a tomar sus propias decisiones, a equivocarse y aprender de sus propios errores, en definitiva, a construirse su propia identidad docente.

Entiendo el asesoramiento como un “ponerse al lado de”, “aprender junto con”, “reflexionar conjuntamente”, “mirar nuestra actuación desde la crítica constructiva”. Entiendo el asesoramiento como un proceso de construcción conjunta en el que la pregunta, la reflexión y la indagación mostrarán alternativas posibles que den respuesta a la situación docente planteada, pero sin pretender en ningún caso buscar “La Respuesta”, aquella intervención considerada como única y válida en todos los casos y situaciones que invariablemente será eficaz para alcanzar cualquiera de los objetivos docentes, pues entiendo que ni existe ni deja lugar al aprendizaje, crecimiento y mejora del profesorado.

#### **4.2. LA RACIONALIDAD O ENFOQUE PARADIGMÁTICO ASUMIDO EN LA PROPUESTA DE FORMACIÓN**

Siguiendo las aportaciones de Gimeno y Pérez (2002) y Marcelo (2001), el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria desarrollado en esta investigación se sitúa en la racionalidad Práctica, concretamente en los planteamientos del modelo Reflexivo sobre la práctica, con una clara orientación al Enfoque conceptual actual. Esta afirmación surge, principalmente, a raíz de las siguientes consideraciones:

- El propio diseño de la formación concibe y promueve espacios donde la reflexión y la creatividad en la docencia puedan experimentarse y compartirse.
- Se parte de la premisa de que el aprendizaje significativo surge de la indagación, experimentación y reflexión sobre la práctica, siendo éstas al mismo tiempo imprescindibles para su desarrollo profesional docente.
- Se pretende formar al docente de acuerdo a la forma como éste, a su vez, ha de formar a sus alumnos. De esta forma, actividades de aprendizaje activo y cooperativo, de autoevaluación y coevaluación, forman parte esencial del proceso de enseñanza – aprendizaje del docente.
- Se llevan a cabo a lo largo del proceso de formación, dos ciclos de mejora continua o *ciclos de experimentación reflexiva* (Gimeno y Pérez, 2002) consistentes en:
  - o Análisis de la situación y contexto de la práctica docente.
  - o Identificación de elementos para la mejora.
  - o Diseño y elaboración de propuestas de acción.
  - o Experimentación.
  - o Análisis de resultados.
  - o Análisis de la nueva situación y contexto de la práctica docente.
- Las propuestas de intervención no se desarrollan al margen del contexto y la situación en la que éstas tienen lugar y donde se ha identificado la situación problemática, sino que tienen sentido por surgir de la reflexión en y sobre la misma acción.

- Toda acción docente lleva asociada unas implicaciones, unos resultados que necesariamente deben ser analizados y reflexionados: ¿qué cambios en el contexto, en los alumnos y en el propio docente han tenido lugar a raíz de la práctica? Precisamente estos aspectos son los que forman parte del propio proceso de formación del profesorado (y de la investigación misma).
- Se promueve la autonomía del docente: el profesor es capaz de analizar críticamente la situación, reflexionar sobre ella y tomar decisiones de forma autónoma, asumiendo en todo el proceso su responsabilidad docente.
- La formación integra en sus propios planteamientos y procedimientos la colaboración entre participantes (sean cuales sean sus ámbitos de conocimiento), el intercambio de experiencias y conocimientos, el debate, el diálogo, la interacción. El análisis y reflexión en grupo se convierte, pues, en un elemento fundamental para la formación del profesorado participante:
  - o Las sesiones de asesoramiento se conciben como un lugar en el que compartir y enriquecer el propio conocimiento y práctica, así como plantear nuevos elementos sobre los que reflexionar individual y conjuntamente.
  - o La experimentación viene precedida por feedback de compañeros y de asesores, quienes aportan sugerencias y otras visiones que pueden complementar o mejorar la propia acción. Feedback que también se producirá durante y al finalizar el cambio en el aula.
  - o El análisis de la experimentación de otros compañeros aporta, al mismo tiempo, la posibilidad de visualizar y reflexionar sobre otros contextos y situaciones, y otras intervenciones igualmente válidas y no exploradas hasta el momento.
  - o La experimentación en el aula es sistematizada y recogida en dos momentos diferentes mediante los llamados Planes de Aplicación en el Aula (PAA), que no solo son compartidos con los demás docentes en formación, sino que también forman parte de un proceso de autoevaluación y coevaluación, convirtiéndose así en fuente de aprendizaje propia y ajena a quien la ha llevado a cabo.
  - o Todo el proceso formativo es sistematizado y recogido en una carpeta docente, mediante la cual se pretende que el profesorado reflexione sobre su trayectoria, su filosofía docente, sus resultados y la forma como pretende llevar a cabo su docencia en el futuro.

El Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria se sitúa en el modelo Reflexivo sobre la práctica, dentro de la racionalidad Práctica, puesto que coincide en que la práctica profesional del docente es:

*Una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni substituir la comprensión de los/as alumnos/as, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión (Gimeno y Pérez, 2002, p. 429).*

### 4.3. EL MODELO DE ASESORAMIENTO ASUMIDO EN LA INVESTIGACIÓN

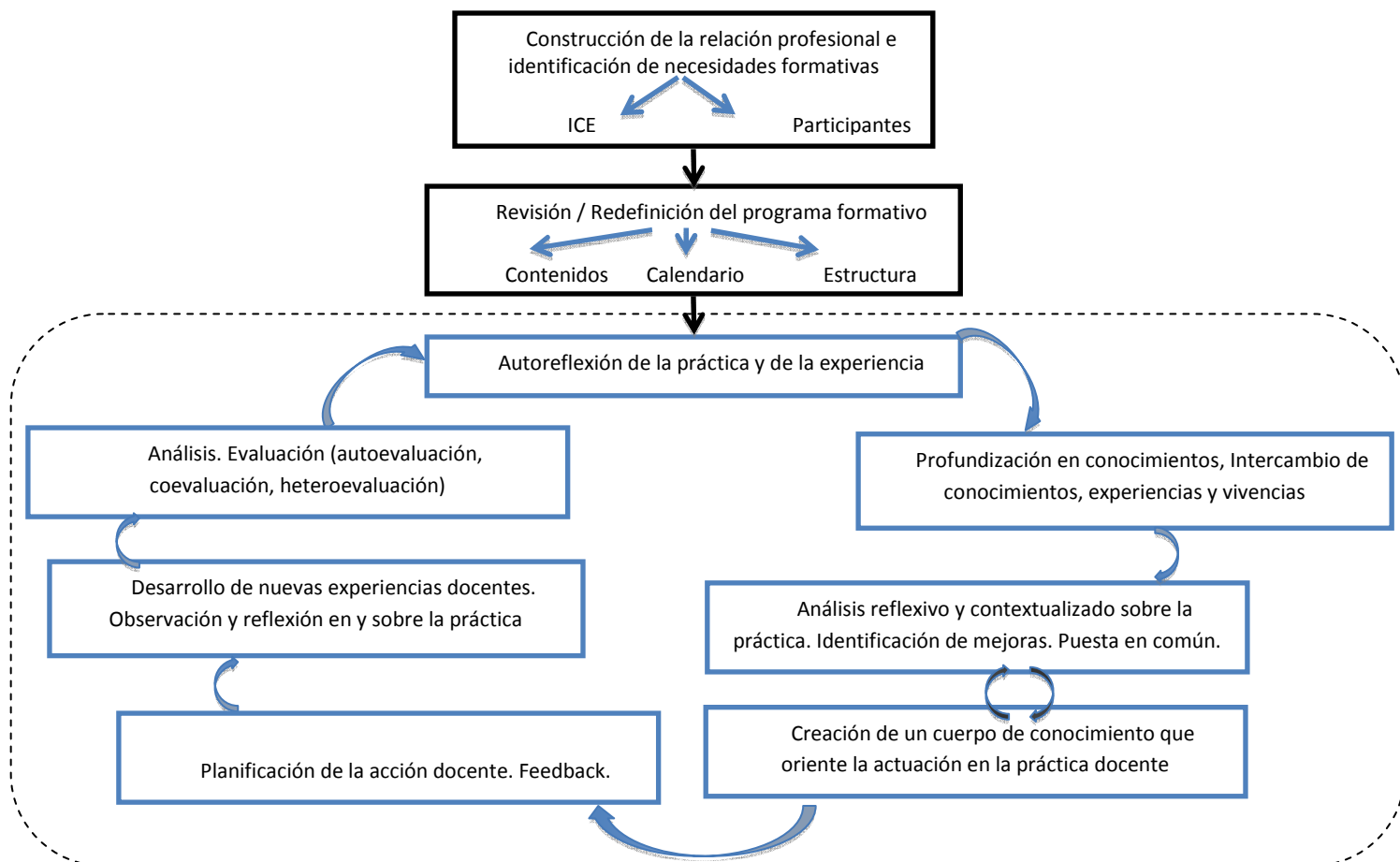
Como hemos visto en el Capítulo 2, estudios recientes apuntan principalmente a dos modelos de asesoramiento para la formación y mejora docente e institucional, pudiéndose identificar el modelo de contenido y el modelo de proceso.

Para la puesta en marcha del programa de formación, el asesoramiento llevado a cabo encuentra sus fundamentos en el modelo de asesoramiento de proceso a centros educativos propuesto por la “Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela” (ADEME) y recogido por Domingo (2005) a través del Esquema 7:



**Esquema 7. Modelo de asesoramiento de proceso a centros educativos de ADEME (Domingo, 2005, p.10).**

Partiendo de éste, la investigación ha asumido como propio el siguiente modelo recogido en el Esquema 8:



**Esquema 8. Modelo de asesoramiento para el desarrollo de grupos de aprendizaje reflexivo.**

En el proceso de asesoramiento se producen dos momentos iniciales que, no formando parte propiamente del ciclo de aprendizaje, sí determinan el marco de referencia en el que tendrá lugar así como la relación asesora que se establecerá durante el mismo.

El primer momento se caracteriza por la iniciación de la construcción de la relación profesional, que se da justo en el primer contacto entre asesor y asesorados donde se establecen los roles, las funciones y los objetivos de cada una de las personas participantes. Este primer contacto también tiene como objetivo la identificación de aquellas necesidades sentidas por los participantes y a las que el asesoramiento debe dar respuesta.

El segundo de estos momentos integra la revisión de los planteamientos y actividades de la formación que será llevada a cabo, redefiniéndola (en cuanto a sus contenidos, calendario y estructura) en función de la relación profesional y de las necesidades surgidas en el momento anterior.

A partir de aquí se inicia un ciclo de aprendizaje reflexivo que será acompañado en todo momento por el asesoramiento:

- Cada docente realiza un autoanálisis tanto de su práctica como de su experiencia<sup>18</sup>, que constituye el punto de partida para reflexionar sobre su acción como docente, sus potencialidades y sus áreas de mejora.

<sup>18</sup> Véase Anexo 1.

- Seguidamente se lleva a cabo un proceso de reflexión compartida donde, además de profundizar en nuevos contenidos (a través fundamentalmente de las sesiones – taller), se abren espacios para el intercambio de experiencias, conocimientos, ideas, vivencias propias y del resto de compañeros y del asesor (a través principalmente de los asesoramientos grupales).
- De la reflexión individual y conjunta, de los aprendizajes obtenidos y de los conocimientos puestos a su disposición, es el momento de volver la mirada a la propia práctica y al contexto en el que ésta tiene lugar para identificar las mejoras susceptibles de abordar durante el asesoramiento. Todo ello también es puesto en común en el seno de los asesoramientos grupales.

A la vez, el proceso reflexivo realizado hasta el momento, junto con los nuevos aprendizajes adquiridos, alimentará el cuerpo de conocimientos, tanto individual como colectivo, que orientará la actuación que cada docente llevará posteriormente a la práctica.

- La siguiente acción consiste en una detallada planificación sobre la acción o acciones que cada docente llevará a cabo para la mejora de su docencia, adecuado y adaptado a su propia realidad. La planificación de esta acción es compartida y retroalimentada por el asesor y el resto de participantes con el fin de reflexionar y analizar conjuntamente sobre la actuación que se prevé llevar a cabo y sobre los posibles resultados que puede generar, aportando otros puntos de vista y consideraciones.
- Una vez que cada docente de por definitivo su plan de actuación, éste es llevado a cabo a lo largo de un determinado periodo de tiempo, durante el cual el asesor hace un seguimiento y tanto asesor como participantes proporcionan feedback en momentos previamente acordados por el grupo (ya sea mediante asesoramientos grupales, asesoramientos individuales o a través del campus virtual).

La ejecución del plan de actuación supone, además, la observación, recogida y análisis de información de forma constante y planificada, buscando la reflexión en y sobre la práctica, así como la elaboración de un informe de la experiencia al finalizar la misma.

- Una vez desarrollado el plan de mejora, se da a conocer al tiempo que se analiza y reflexiona sobre cada una de las experiencias llevadas a cabo en el marco del grupo, siendo a su vez evaluadas por el asesor (heteroevaluación), los compañeros (coevaluación) y el propio docente que la ha llevado a cabo (autoevaluación). De este intercambio quedan establecidas las conclusiones y aprendizajes que han permitido o permitirán dar respuesta a la situación inicialmente planteada, y se procede, nuevamente, a plantear otros escenarios (ya sean nuevos o ya sean los que inicialmente se consideraron, pero ahora más evolucionados y, por tanto, más complejos) a los que los docentes en formación consideran que debe dar respuesta.

Como puede comprobarse, este modelo de formación basado en el asesoramiento plantea un proceso en espiral donde el desarrollo de una experiencia docente conlleva el surgimiento de nuevas cuestiones, situaciones o escenarios a los que dar respuesta. Ello responde a la finalidad de formar al profesorado universitario novel en un ciclo de mejora constante, de indagación, de reflexión, autoevaluación y desarrollo profesional que pueda ser asumido como parte inherente a su función docente habitual.

Cabe decir que la construcción de la relación profesional, iniciada en el primer contacto entre asesores y asesorados, es un proceso dinámico y vivo en continuo movimiento, de manera que en todo momento el asesor debe preocuparse porque dicha relación permita la consecución de los objetivos inicialmente previstos.

#### **4.4. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

El Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria llevado a cabo, se ha caracterizado en base a los elementos formativos descritos a continuación.

##### **4.4.1. Diseño de la propuesta**

Una vez recogidos los planteamientos personales en relación a las premisas que deben guiar la formación docente vehiculada a través de un modelo de asesoramiento de proceso, y situados ante un posicionamiento epistemológico tanto de la formación inicial como del asesoramiento, llega el momento de analizar en detalle el programa de formación propuesto en el seno de esta investigación.

##### **4.4.1.1. Una propuesta enriquecida por la voz de las personas implicadas**

Dada mi relación profesional previa con quien después sería A1, desde el mismo momento de gestación de esta investigación contacté con él: siendo conocedora de su amplia experiencia y conocimiento en relación a la docencia universitaria en la UPC y en la formación docente del profesorado universitario de dicha universidad, fue una de las personas con las que contacté no solo para obtener su opinión, sino para enriquecer mi idea y convertirla en una propuesta plausible y real. De este primer intercambio de opiniones, el asesor me planteó la elaboración de un documento que recogiese ampliamente la idea, detallando la propuesta, considerando mi visión sobre la función asesora e incluso aportando alguna situación que pudiese producirse en el contexto formativo que me imaginaba. De aquí surgió un documento de referencia llamado "La formación inicial basada en el asesoramiento"<sup>19</sup> del que dispusieron ambos asesores como guía que recogía tanto la filosofía como los objetivos de la propuesta formativa. También fue A1, durante esta fase de concreción del programa de formación, quien me propuso realizar una previsión de aspectos que podrían producirse durante el asesoramiento y que de no actuar sobre ellos podrían poner en peligro su éxito, relacionando cada uno de ellos con posibles actuaciones a llevar a cabo para la consecución de nuestros objetivos. De aquí surgió otro documento de referencia bajo el título "Previsión de actuaciones"<sup>20</sup>, que permitía concretar lo que inicialmente fue una idea en una situación real en la que nuestras acciones condicionarían el éxito o fracaso del programa de formación. Ambos documentos fueron presentados y validados por el ICE previamente a ser facilitados a los asesores.

Así, con la clara intención de hacer que el proyecto no fuese mío, y por tanto ajeno a las personas que lo harían posible, tanto la institución como los asesores ayudaron a acabar de

---

<sup>19</sup> Véase Anexo 2.

<sup>20</sup> Véase Anexo 3.

dar forma a una idea que en nada perdió su esencia, sino que fue enriquecida y asumida como propia por quienes tenían la capacidad de hacerla crecer, participando activamente de cada una de las reuniones de coordinación y asumiendo su compromiso con cada una de las acciones que se llevaron a cabo.

Y bajo la premisa de adaptación a los docentes que finalmente realizarían el programa de formación, el diseño fue lo suficientemente flexible para que, en el momento en el que ellos interviniesen, también pudiesen aportar, ajustar y dar sentido real a la formación que llevarían a cabo. Así, es importante remarcar el carácter integrador que en todo momento ha guiado, tanto en su fase de diseño como posterior desarrollo, el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria.

#### **4.4.1.2. Objetivos y funciones del asesoramiento**

Sin perder nunca de vista el contexto real, concreto y amplio, en el que nos movemos, los objetivos o principales funciones que han guiado el asesoramiento han sido las siguientes:

1. Orientar en la formación para la docencia, atendiendo las necesidades de la institución y las necesidades del profesorado novel.

Ayudar al profesorado a integrar procesos de reflexión y análisis de su docencia le permitiría no sólo identificar cuáles eran sus necesidades formativas, sino que también favorecería que el docente, ante una situación determinada, fuese capaz de plantear por sí mismo aquellas acciones formativas que le ayudasen a elaborar respuestas y buscar alternativas ajustadas a su realidad, planificando así su propia formación.

2. Analizar y reflexionar junto con el profesorado sobre la propia práctica docente.

Esto implicaba analizar y reflexionar sobre su actuación como docente, sobre las consecuencias y resultados que ésta tenía sobre el aprendizaje del estudiantado, sobre las necesidades de los estudiantes, sobre las diversas situaciones que podían producirse en el ejercicio de su docencia... todo ello permitiría ir ajustando la enseñanza al aprendizaje del estudiante en cada nuevo contexto y situación en que éstas se produjesen, entendiéndose así la reflexión y análisis sobre la propia práctica como parte inherente y necesaria del ejercicio de la docencia universitaria.

3. Elaborar un proyecto de innovación docente asequible y aplicable a su contexto y situación académica.

Situándonos en la concepción de la mejora constante, elaborar proyectos de innovación suponía investigar en el aula, ser consciente que no todo sirve en todas partes y en cualquier momento, sino que la docencia es algo dinámico que debe irse alimentando constantemente a partir de la investigación, de la práctica y del conocimiento que todo ello genera en el saber docente.

A grandes rasgos, estos eran los objetivos y las funciones que se han pretendido desarrollar. Todo ello constituyó una línea de acción lo suficientemente flexible como para admitir la incorporación de nuevos objetivos no previstos inicialmente y que pudiesen resultar igual o más importantes que los hasta ahora identificados.

En base a los objetivos del asesoramiento, lo que se esperaba del asesor a lo largo del programa de formación, y así lo planteé inicialmente a los propios asesores, era lo siguiente:

- Hacer un seguimiento y acompañamiento de la experiencia que desarrolle cada docente.
- Aportar su experiencia práctica y real y la visión que como docente tiene de la formación en la universidad.
- Plantear preguntas ante respuestas contundentes sobre la docencia, invitando a la reflexión, a la indagación y al aprendizaje sobre la propia práctica.
- Aportar ideas, sugerencias, orientaciones, alternativas... ante determinadas situaciones o problemas docentes, pero no respuestas categóricas sobre lo que el profesorado debe hacer.
- Proporcionar feedback rápido y rico ante las experiencias que el profesorado plantee llevar a cabo o esté llevando a cabo.
- Mostrarse empático y cercano, dispuesto a la relación y comprometido con los participantes en su proceso de formación.
- Hacer de puente entre la institución y los participantes en la formación.
- Considerar su propia experiencia como una experiencia formativa en sí misma, estando de esta forma dispuesto a darla a conocer y compartirla con los participantes.
- Analizar críticamente el proceso de formación llevado a cabo y las funciones adquiridas por sí mismo y por todos los participantes implicados, aportando elementos para la mejora.

#### **4.4.1.3. Bases fundamentales de la formación**

El Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria se fundamentó en una formación que integraba tres grandes elementos los cuales, a su vez, estaban estrechamente vinculados a las funciones del asesor definidos anteriormente. Estos elementos fueron:

1. La integración, dentro de la propuesta de formación, de las necesidades reales del profesorado, por un lado, y de la institución en la que ejerce su docencia por el otro. Para ello se organizaron Talleres de formación que consideraron las necesidades y analizaron las temáticas identificadas por el profesorado y por la institución.
2. La vinculación entre teoría y práctica, la aplicación en el aula de los aprendizajes realizados y la reflexión y análisis sobre su impacto en el aprendizaje, en la docencia y en la formación. El Plan de Actuación en el Aula (PAA) que cada participante llevó a cabo pretendía ser la sistematización de lo aprendido para ser incorporado como cambio en la propia docencia. De esta forma, una vez realizados los talleres de formación, el profesorado debía identificar, en base a las características de su asignatura, de su alumnado y de su docencia, qué cambios introduciría, llevarlos a cabo y evaluar su impacto, siguiendo unas directrices previamente consensuadas y establecidas por el grupo de formación. La carpeta docente fue el lugar donde todas las reflexiones tuvieron cabida y ayudaron a dar sentido a la actuación docente.



3. El planteamiento de proyectos de innovación que partían de un análisis de la situación formativa y tuvieron como objetivo la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje. Para ello se preveía que cada profesor participante, con el apoyo de los asesores y del grupo, elaborasen un Proyecto de Innovación Docente (PID) de acuerdo a unos elementos y criterios de los que fueron previamente informados.

A partir de aquí fue la dinámica creada por los profesores, por los asesores y por la institución la que decidió finalmente el camino a seguir.

#### **4.4.1.4. Características del programa de formación**

Las características que el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria asumió fueron las siguientes:

- Estuvo enmarcando como una formación inicial para la docencia, orientada a la mejora y a la innovación docente y basada en el asesoramiento.
- Fue una experiencia piloto conocida por todos los agentes implicados, lo que conllevaba como requisito un número reducido de personas en formación.
- El programa fue acompañado de un proceso de investigación educativa.
- Consideró un análisis de necesidades formativas como punto de partida y en base a la cual se ajustaron los objetivos, contenidos y metodología de la formación.
- Se organizaron talleres establecidos por el ICE y talleres definidos por los participantes.
- El programa de formación se planteó en dos fases marcadas por los PAA.
- Se desarrolló próximo al lugar de trabajo, utilizando para ello videoconferencias entre Terrassa – BCN.

**Certificación de los participantes:** La evaluación de los asistentes se realizó en función de su asistencia a todas las sesiones, la realización de las actividades propuestas, el aprovechamiento de los asesoramientos y la presentación del Proyecto de Innovación Docente.

**Acreditación:** El ICE expidió un certificado a participantes, asesores y formadores, acorde con su acción y función dentro del programa de formación.

**Duración:** 160 horas

#### **Objetivos del programa de formación:**

- Reflexionar sobre la propia docencia, sobre las necesidades de formación que cada profesor tiene, sobre el proceso de cambio y mejora en el aula...
- Colaborar e intercambiar ideas, conocimientos, opiniones, vivencias... con otros profesores, aprender de ellos y dar a conocer las propias experiencias, con sus potencialidades y limitaciones.
- Experimentar en la propia práctica, aprendiendo de la experiencia propia y de los demás y buscando alternativas que permitan dar respuesta a la situación docente.
- Diseñar y desarrollar procesos de innovación docente.

- Integrar la investigación e innovación como un proceso natural de la propia docencia. Lo que implica observar, analizar, detectar mejoras, plantear actuaciones de cambio y solución de problemas, llevarlos a cabo, evaluarlos y buscar nuevamente elementos de mejora docente.

### **Metodología:**

La metodología principal del programa de formación fue **el asesoramiento**, tanto individual como grupal, por parte de dos profesores de la UPC de reconocida experiencia, los cuales guiaron y ayudaron al profesorado inscrito a analizar su situación docente, detectar las propias necesidades formativas, analizar los contenidos trabajados y adaptarlos a su asignatura teniendo en cuenta las características de las mismas.

Por otro lado, también se realizaron **sesiones – talleres** sobre temáticas de interés impartidas por profesorado universitario con conocimiento y experiencia sobre la materia, siendo algunos de los contenidos de estas sesiones – talleres definidos por los propios participantes del programa. Estas se realizaron durante los periodos no lectivos (enero – febrero y junio – julio) y combinaron la exposición de los formadores/se con la intervención y participación activa de los asistentes.

Durante el programa, los participantes elaboraron su propia **carpeta docente**, desarrollaron **planes de actuación** en su propia asignatura durante los dos periodos de docencia y diseñaron un **proyecto de innovación docente**.

El proyecto de innovación docente fue presentado al finalizar el programa. Momento en el que los participantes que lo desearon pudieron presentarlo a una convocatoria específicamente abierta por el ICE con el objetivo de apoyar a su implementación mediante una dotación económica.

### **Contenidos generales:**

1. Metodologías docentes.
2. Planificación y evaluación de aprendizajes y competencias.
3. La innovación docente.
4. La carpeta docente.

Estos contenidos generales, publicados para la difusión del programa entre el profesorado de la UPC, fueron posteriormente complementados con otros contenidos más específicos de acuerdo a las necesidades formativas detectadas junto con el profesorado participante.

### **Fechas relevantes:**

- Octubre – diciembre 2010: Primeros contactos con asesores y participantes.
- Enero 2011 – marzo 2012: Desarrollo del programa de formación.
- Febrero – junio 2012: Diseño y desarrollo del PID (el desarrollo solo lo llevaron a cabo aquellos participantes que así lo desearon, no siendo obligatorio para la certificación del programa de formación).

**El proceso de aprendizaje reflexivo** promovido dentro del programa de formación se ha basado en los siguientes momentos:

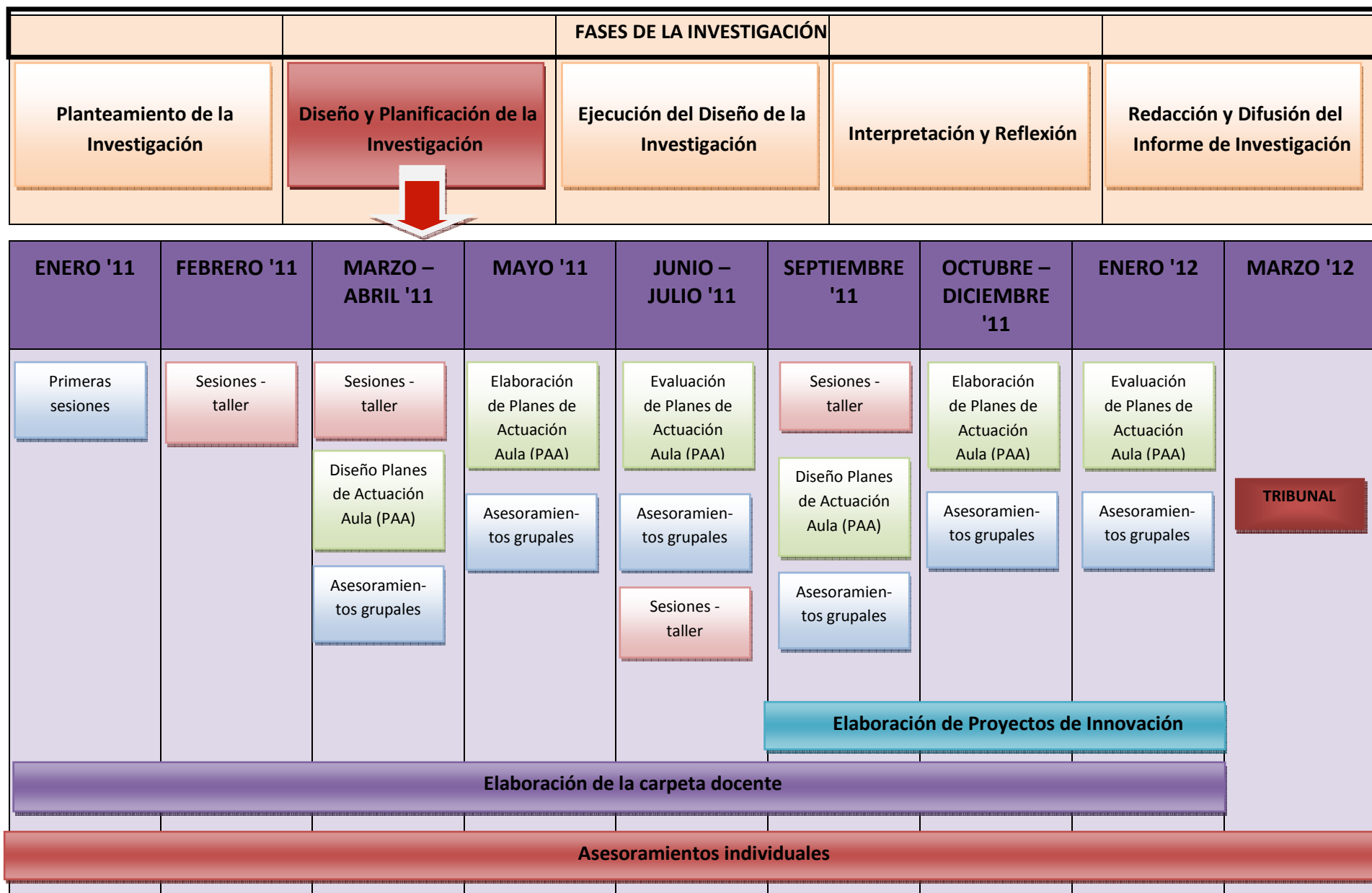
- MOMENTO 1: Análisis y autorreflexión de la práctica
- MOMENTO 2: Intercambio de experiencias y vivencias. Y profundización en nuevos conocimientos (talleres y asesoramientos grupales).
- MOMENTO 3: Identificación de elementos para la mejora de la propia práctica docente
- MOMENTO 4: Diseño de actuaciones que permitan una mejora de la propia práctica docente
- MOMENTO 5: Desarrollo de actuaciones
- MOMENTO 6: Análisis de los resultados y propuestas de futuro
- MOMENTO 7: ... Y volver a empezar con un análisis y autorreflexión de la práctica.

#### **4.4.1.5. Estructura del proceso de formación**

Las acciones y el calendario que configuraron el proceso de formación en la fase de diseño del programa son las que se muestran en la Esquema 9.

Pero antes cabe señalar que, como sesiones formativas presenciales, el programa integra y combina:

- Sesiones - Taller estándar que, impartidos por formadores contratados por el ICE, combinan contenidos teórico – prácticos en base a las necesidades surgidas del grupo de participantes.
- Asesoramientos grupales, guiados por dos asesores en base a los parámetros recogidos en esta investigación.



Esquema 9. Fase II de la investigación. Diseño del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria.

#### 4.4.1.6. Funciones de los agentes implicados

Como principales agentes implicados en el programa de formación existen tres figuras:

- Las personas responsables de la institución (ICE).
- Los asesores, quienes actúan bajo un modelo de asesoramiento de proceso.
- Los formadores, responsables de la impartición de las sesiones – taller en coherencia con los contenidos demandados por los participantes mediante el asesoramiento.

En la Tabla 22 recojo las principales funciones ejercidas por cada uno de ellos.

**Tabla 22. Funciones de los agentes implicados.**

FORMADORES	RESPONSABLES INSTITUCIÓN	ASESORES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecuación de la formación a:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Características del profesorado participante: formación inicial para la docencia.</li> <li>▪ Punto de partida: análisis de necesidades formativas.</li> </ul> </li> <li>- Desarrollo de los contenidos.</li> <li>- Posterior contacto, derivado de las actividades formativas del ICE.</li> </ul>	<p>Coordinación de actuaciones con los asesores, las cuales han tenido como objetivo definir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dónde nos encontramos, qué estamos haciendo, qué falta por definir.</li> <li>▪ Objetivos y contenidos de las sesiones.</li> <li>▪ Seguimiento de los participantes.</li> <li>▪ Problemáticas identificadas.</li> <li>▪ Propuestas de mejora del programa de formación.</li> <li>▪ Intercambio de información sobre el programa.</li> <li>▪ Dudas y otras cuestiones de interés.</li> <li>▪ Etc.</li> </ul> <p>Gestión técnica de las actividades formativas (formadores, pago, certificación, aulas, calendario, videoconferencias...).</p> <p>Generación y selección de documentación.</p> <p>Establecimiento de directrices (actividades que deben formar parte del programa, normativa PID, presupuesto...).</p> <p>Seguimiento del programa de formación.</p>	<p>Realizar asesoramientos grupales.</p> <p>Realizar asesoramientos individuales.</p> <p>Impartir formación:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Taller de planificación (4 horas).</li> <li>▪ Taller metodologías específicas (4 horas).</li> </ul> </p> <p>Generación de material.</p> <p>Reuniones de coordinación.</p> <p>Seguimiento del trabajo de los participantes y feedback de las actividades realizadas.</p> <p>Actualización y coordinación del Campus virtual.</p>

En cuanto a los participantes, los asesores, la institución y la investigadora, todos nosotros<sup>21</sup> aceptamos, mediante la firma del contrato de formación<sup>22</sup>, asumir como propios los compromisos que se enumeran a continuación:

##### 1. Compromisos del ICE.

Poner a disposición de los asesores y participantes las infraestructuras y los espacios virtuales necesarios para la realización de la formación.

Acercarse lo máximo posible al centro docente de referencia de los participantes, siempre que la dinámica de la formación permitiese trabajar en grupos diferentes en Terrassa y Barcelona.

Organizar y gestionar las sesiones – talleres, de acuerdo con las necesidades formativas identificadas por los participantes con la ayuda de los asesores.

<sup>21</sup> No se exigieron compromisos explícitos a los formadores puesto que la formación que impartieron fue estándar y puntual, de manera que su participación se redujo a los momentos de las sesiones presenciales y, en algunos casos, al seguimiento de pequeños trabajos de comprensión.

<sup>22</sup> Extraído del documento “Contrato de formación”. Véase Anexo 4.

Formar un tribunal que evalúe los Proyectos de Innovación Docente según los criterios establecidos previamente con los asesores y participantes.

Abrir una convocatoria de ayudas específica para aquellos participantes que, al finalizar la formación y una vez obtenido el diploma del programa, quisieran llevar a cabo su Proyecto de Innovación Docente.

Proporcionar un diploma a todos aquellos participantes que hubieron: asistido a todas las sesiones presenciales (asesoramientos y sesiones – talleres), realizado los asesoramientos individuales mínimos y los dos Planes de Aplicación al aula, superado satisfactoriamente la presentación del PID al tribunal y presentando la carpeta docente. En el caso de los participantes que no realizaran todas las actividades, el ICE y los asesores valorarían cada caso concreto y se informaría a los participantes del derecho o no a obtener el diploma.

Convalidar el trabajo realizado en el programa de formación con algunas de las actividades del ProFI (que respondiesen a los mismos objetivos) en caso de que, por motivos ajenos al ICE y que no son de decisión personal de los participantes, el programa de formación no pudiera finalizar.

## 2. Compromisos de la investigación.

Utilizar diferentes instrumentos a partir de los cuales obtener información: observación directa en los asesoramientos grupales, entrevista con participantes y asesores, compilación y análisis de documentación generada durante el programa de formación, realización de grupos de discusión para evaluar el programa.

Informar a los participantes y asesores tanto del proceso de investigación como de la información recogida antes de su publicación.

Mantener la confidencialidad de los datos y no publicar información que posibilite la identificación de los participantes, salvo aquella información que, explícitamente, hubiese sido consentida por la/s persona/s a la/s que afectase.

## 3. Compromisos de los asesores.

Ayudar a dar respuesta a las necesidades formativas identificadas por los participantes en las sesiones – talleres y/o durante los asesoramientos individuales o grupales.

Mantener un contacto directo, presencial y virtual, con los participantes y con el ICE, haciendo de puente entre ambas partes para adecuar al máximo la formación a sus necesidades y expectativas.

Asesorar y orientar individualmente y grupalmente a los participantes durante su formación inicial en aspectos vinculados con la práctica docente.

Asesorar y orientar a los participantes en el diseño, desarrollo y evaluación de los Planes de aplicación en el aula y en el diseño de los Proyectos de Innovación Docente.

## 4. Compromisos de los participantes.

Asumir de forma responsable su proceso de formación, analizando la propia práctica docente e introduciendo cambios derivados del aprendizaje realizado.

Asistir a las sesiones presenciales (asesoramientos y sesiones – talleres) y participar activamente en las actividades que formasen parte del Programa de formación durante el tiempo previsto (un año aproximadamente).

Participar en la investigación y en la evaluación del programa de formación mediante una entrevista personalizada y grupos de discusión.

En el caso de los formadores, no existen compromisos relativos al programa dado que impartieron una formación estándar según criterios del ICE.

#### **4.4.2. Desarrollo del programa de formación**

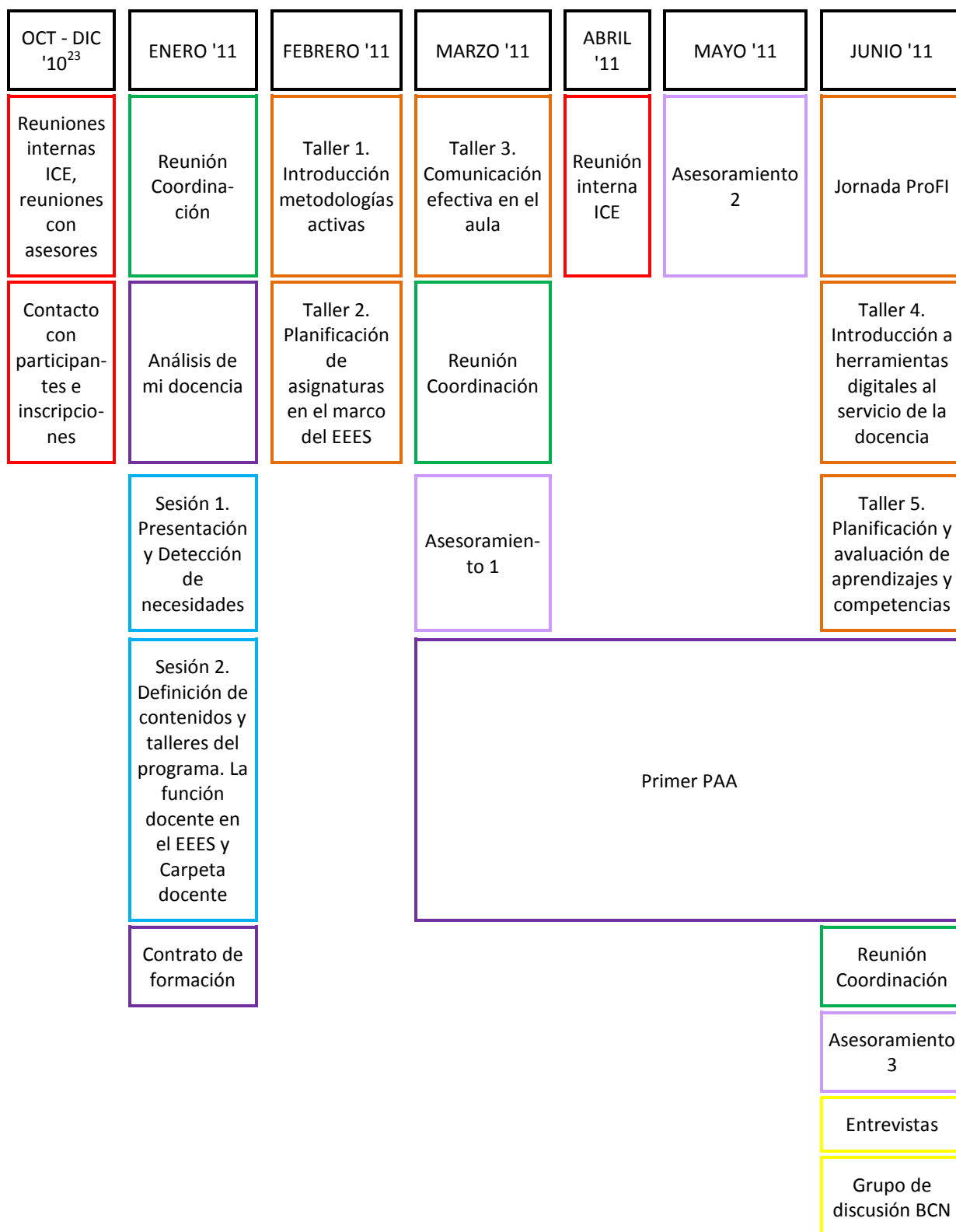
Una vez todos los agentes implicados fueron concedores de las características de la propuesta que sería llevada a cabo y aceptaron formar parte de ella, se inició el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria. Las características de su desarrollo son las quedan recogidas a continuación.

##### **4.4.2.1. Estructura final y calendario**

Dada la naturaleza con la que concebí esta investigación, donde el programa de formación objeto de estudio sería construido en y desde la propia práctica, se integraron diferentes cambios que no afectaron a la esencia, objetivos y estructura del programa ni de la investigación, pero sí permitieron integrar las voces y experiencias de las personas implicadas en el mismo.

A continuación muestro el calendario y las actividades que han formado parte de la III Fase de este estudio, coincidente con el trabajo de campo o, lo que es lo mismo, con el desarrollo del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria, que a su vez ha estado marcado por dos etapas definidas por el desarrollo de los Planes de Aplicación en el Aula (PAA), como muestran los Esquemas 10 y 11.

**Primera etapa**

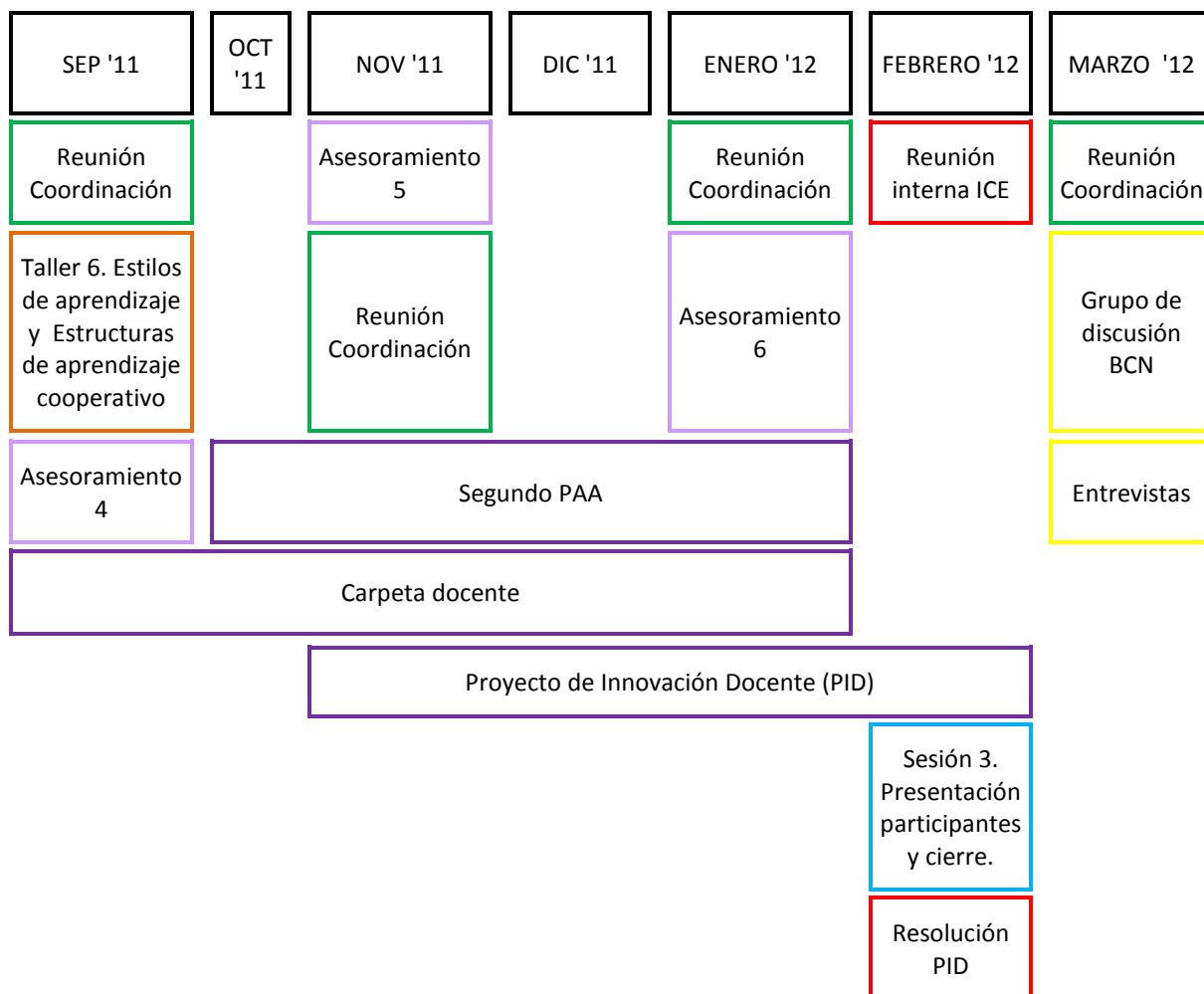


**Esquema 10. Primera etapa del desarrollo del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria.**

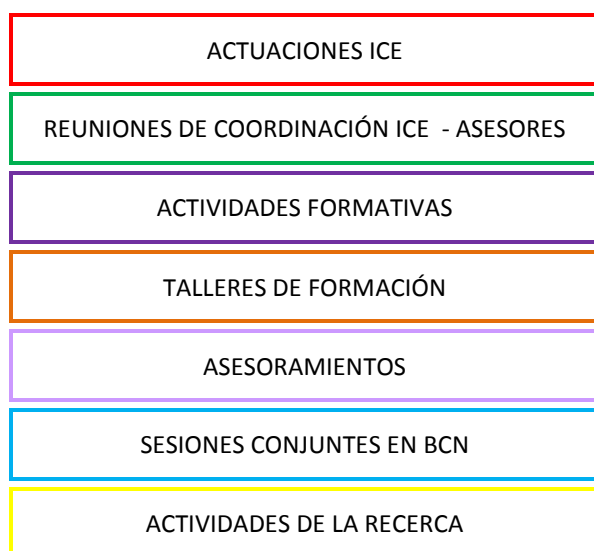
<sup>23</sup> Este periodo coincide con la Fase I y II del estudio, pero se incluye en esta primera etapa dada la interconexión entre todas las fases de la investigación.



## Segunda etapa



### LEYENDA:



Esquema 11. Segunda etapa del desarrollo del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria.

El detalle de las actuaciones realizadas y su calendario quedan recogidas en la Tabla 23.

**Tabla 23. Detalle de las actuaciones realizadas y su calendario.**

FECHA Y LUGAR	TIPO DE ACTUACIÓN	DESCRIPCIÓN	QUIÉN LO DESARROLLA
Noviembre '11	REUNIÓN	Diversas reuniones internas ICE para acabar de definir el programa de formación	ICE
Noviembre '11	REUNIÓN	Reunión ICE + asesores: planteamiento de la propuesta de formación	ICE
03/12/10 - Terrassa	REUNIÓN	Reunión ICE + Centro docente Terrassa	ICE
12/01/11	COORDINACIÓN	ICE y asesores. Seguimiento formación y futuras actuaciones	ICE - Asesores
Antes 19/01/11	ACTIVIDAD	Análisis de mi docencia	ICE
19/01/11 – BCN conjunta	SESIÓN 1	Presentación y Detección de necesidades	ICE - Asesores
25/01/11 – BCN conjunta	SESIÓN 2 y TALLER 0	Definición de contenidos y talleres del programa. La función docente en el EEES. Carpeta docente	Asesores y formador
Enero '11	ACTIVIDAD	Firma del Contrato de formación	ICE
15/02/11 y 22/02/11 Videoconferencia	TALLER 1	Introducción a las metodologías activas para el desarrollo del aprendizaje (8h)	Formadores
28/02/11 en BCN 03/03/11 en Terr	TALLER 2	Planificación de asignaturas en el marco del EEES (4h)	Asesores
08/03/11 y 15/03/11 Videoconferencia	TALLER 3	Comunicación efectiva en el aula (8h)	Formadora
18/03/11	COORDINACIÓN	ICE y asesores. Seguimiento formación y futuras actuaciones	ICE - Asesores
21/03/11 en BCN 24/03/11 en Terr	ASESORAMIENTO 1	Análisis de talleres realizados, intercambio de experiencias, definición del 1r PAA	Asesores
27/04/11	REUNIÓN	Reunión interna ICE. Seguimiento programa de formación.	ICE
18/05/11 en BCN 19/05/11 en Terr	ASESORAMIENTO 2	Seguimiento del PAA, resolución de dudas	Asesores
02/06/11	JORNADA ProFI	Jornada del ProFI con intervención de expertos y presentación posters alumnos ProFI	ICE
08/06/11 Videoconferencia	TALLER 4	Introducción a herramientas digitales al servicio de la docencia (4h)	Formador
Marzo '11 – 13/06/11	ACTIVIDAD	1r PAA	Asesores
14/06/11 i 15/06/11 Videoconferencia	TALLER 5	Planificación y evaluación de aprendizajes y competencias (12h)	Formadores
15/06/11	COORDINACIÓN	ICE y asesores. Seguimiento formación y futuras actuaciones.	ICE - Asesores
22/06/11 Videoconferencia	ASESORAMIENTO 3	Análisis de experiencias PAA	Asesores
Junio '11	ENTREVISTAS	Individuales a participantes (13) y asesores (2)	Investigadora
29/06/11	GRUPO DE DISCUSIÓN	Participantes BCN	Investigadora
02/09/11	COORDINACIÓN	ICE y asesores. Seguimiento formación y futuras actuaciones	ICE - Asesores
14/09/11	TALLER 6	Estilos de aprendizajes y Estructuras de aprendizajes	Asesores

Videoconferencia		cooperativo: más allá del Puzzle (4h)	
21/09/11 en BCN 23/09/11 en Terr	ASESORAMIENTO 4	Análisis de talleres realizados, intercambio de experiencias, definición del 2o PAA	Asesores
14/11/11 en BCN 18/11/11 en Terr	ASESORAMIENTO 5	Seguimiento del PAA, resolución de dudas	Asesores
23/11/11	COORDINACIÓN	ICE y asesores. Seguimiento formación y futuras actuaciones	ICE - Asesores
13/01/12	COORDINACIÓN	ICE y asesores. Seguimiento formación y futuras actuaciones	ICE - Asesores
20/01/12 Videoconferencia	ASESORAMIENTO 6	Análisis de experiencias PAA	Asesores
03/10/11 – 20/01/12	ACTIVIDAD	2r PAA	Asesores
Septiembre '11 – 30/01/12	ACTIVIDAD	Carpeta docente	Asesores
01/02/12	REUNIÓN	Reunión interna ICE. Seguimiento programa de formación y PID	ICE
Noviembre '11 – 20/02/12	ACTIVIDAD	Diseño PID	Asesores
17/02/12 – BCN conjunta	SESIÓN 3	Presentación de los participantes sobre contenidos no trabajados durante la formación pero que han aprendido y consideran importantes y cierre	Asesores - Participantes
27/02/12	ACTIVIDAD	Resolución PID por parte del ICE	ICE
02/03/12	GRUPO DE DISCUSIÓN	Participantes Terrassa y BCN	Investigadora
05/03/12	COORDINACIÓN	ICE y asesores. Redefinición del programa de formación	ICE
Febrero '12 – Marzo '12	ENTREVISTAS	Individuales a participantes (8), asesores (2) e ICE (1)	Investigadora
19/03/12	REUNIÓN	Reunión interna ICE. Análisis del programa de formación.	ICE

Así, las 160 horas dedicadas al programa de formación quedaron repartidas de la siguiente forma:

**Tabla 24. Actividades y temporización.**

ACTIVIDADES DEL PROGRAMA		Horas
Sesiones presenciales	Sesión 1	3h
	Sesión 2	3h
	Sesión 3	4h
	Taller 1	8h
	Taller 2	4h
	Taller 3	8h
	Taller 4	4h
	Taller 5	12h
	Taller 6	4h
PAA		50h
PID		10h
Carpeta docente		20h
Asesoramientos grupales		24h
Asesoramientos individuales		6h
<b>TOTAL HORAS DEDICADAS</b>		<b>160h</b>

#### 4.4.2.2. Las primeras sesiones del programa de formación

Los dos primeros encuentros entre asesores y asesorados, no pueden definirse propiamente como asesoramientos de la forma en la que en este trabajo son entendidos, pero sí son especialmente reseñables puesto que lo que en ellos sucede establece las bases tanto de la relación entre asesores y asesorados como de lo que posteriormente será el proceso de asesoramiento.

Estas dos sesiones fueron coordinadas principalmente por los asesores, asumiendo así mismo el ICE un papel protagonista.

La **primera sesión** tuvo como principales objetivos formativos los siguientes:

- Presentar el programa de formación basado en el asesoramiento.
- Presentar a las personas implicadas: el ICE, los asesores, los participantes y la investigadora, así como las funciones que cada uno asumiría en el programa.
- Intercambiar expectativas y motivaciones en relación al programa de formación.
- Detectar las necesidades formativas mediante la técnica de la Bola de Nieve y priorizarlas en base a la técnica del Diamante.

Así, la primera sesión presencial estuvo orientada a presentar tanto la línea de actuación como el proceso de formación definido por los asesores y el ICE en términos de una propuesta, manifestando expresamente que dicho proceso era una orientación que sería consensuada durante su desarrollo con los participantes. De esta forma, se planteó la formación mediante talleres, la definición y desarrollo de Planes de Actuación en el Aula, la elaboración de un Proyecto de Innovación Docente y la creación de la carpeta docente.

Una vez establecida la flexibilidad de la formación para incorporar las expectativas, necesidades y motivaciones de los participantes, se procedió a identificar cuáles eran estas expectativas, necesidades y motivaciones.

Tomando como punto de partida la reflexión previa que los participantes realizaron al elaborar el documento "Análisis de mi propia docencia", los asesores crearon un espacio para el intercambio y el debate alrededor de las principales problemáticas con las que se enfrentaban los participantes durante su actuación docente. Para la detección de necesidades formativas utilizaron la técnica de la Bola de Nieve y para su priorización la técnica del Diamante.

Esta primera sesión finalizó con el compromiso de los asesores de plantear para el siguiente encuentro un plan de formación que integrase las necesidades normativas (definidas por la institución) y las necesidades sentidas (identificadas por el profesorado participante).

**Una vez finalizada la primera sesión**, y pretendiendo en todo momento el compromiso asumido de dar respuesta e integrar tanto las necesidades normativas como las necesidades del profesorado, los asesores y el ICE definieron una propuesta de plan de formación que sería presentada durante el siguiente encuentro, y que integró, entre otras, las siguientes cuestiones:

1. Temáticas de formación: identificación y priorización de las temáticas surgidas de la propuesta institucional y del grupo de participantes

2. Plan de formación y calendarios:

- a. Mediante qué talleres serían abordadas las temáticas identificadas y en qué momentos se producirían.
  - b. En qué momento se elaborarían los Planes de Aplicación en el Aula (PAA) i qué aspectos debería integrar.
  - c. Cómo y cuándo se realizarían los asesoramientos grupales e individuales.
  - d. Elementos que formarían parte de la carpeta docente: reflexiones sobre su docencia, aprendizajes realizados durante los talleres, experiencias llevadas a cabo y resultados obtenidos, asesoramientos individuales realizados, elaboración y desarrollo del proyecto de innovación, etc.
3. Contrato de formación: en qué se compromete la institución y en qué se deberían comprometer los participantes para hacer posible el seguimiento del plan de trabajo consensuado y la consecución de los objetivos de la formación inicial.

Aunque todos estos aspectos se acabaron de definir en este momento, una vez que se hubo producido el primer encuentro con el profesorado participante en la formación y antes de la segunda sesión presencial, anteriormente asesores e ICE ya estuvieron trabajando en el diseño de todas estas cuestiones.

La **segunda sesión presencial** tuvo como objetivos los siguientes:

- Dar a conocer el portafolio docente (Taller 0).
- Analizar la función docente del profesorado universitario en el EEES, mediante la técnica del rompecabezas de grupo (Taller 0).
- Asumir un compromiso formal de todos y cada uno de los participantes con el grupo y con su proceso de aprendizaje, materializado en la firma del contrato de formación.
- Recoger las disponibilidades de los participantes.
- Definir el programa de formación, estableciendo los talleres de acuerdo a las necesidades formativas (normativas y sentidas).

#### **4.4.2.3. Las necesidades detectadas**

Las necesidades sentidas por los participantes en la primera sesión, así como aquellas necesidades normativas establecidas por la institución, y su relación con las actividades formativas previstas para dar respuesta a todas ellas, quedan recogidas en la Tabla 25.

**Tabla 25. Necesidades sentidas y normativas.**

<b>Necesidades de los participantes. PRIORIZADAS</b>	<b>Sesiones y talleres formativos</b>	<b>Establecido por el ICE y/o propuesto por los participantes</b>
	Taller 0. La función docente en el EEES y la carpeta docente	Establecido por el ICE
1. Mejora de la atención, motivación, interactividad, diversión en clase, frustración a lo largo del plan de estudios y nivel de asistencia	Taller 1. Introducción a metodologías activas para el desarrollo del aprendizaje	Establecido por el ICE y propuesto por los participantes
2. Organización del curso, dedicación fuera de clase y tiempo de reflexión	Taller 2. Planificación de asignaturas en el marco del EEES	Establecido por el ICE y propuesto por los participantes
3. Capacidad comunicativa y expresión oral	Taller 3. La comunicación efectiva en el aula	Propuesto por los participantes
4. Métodos de evaluación, autoevaluación y tensión “aprobar Versus aprender”	Taller 5. Planificación y evaluación de aprendizajes y competencias	Establecido por el ICE y propuesto por los participantes
5. Confidencialidad y formas de conseguir apoyo económico	Documentación específica recogida en el Campus Virtual: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ley de protección de datos en la UPC.</li> <li>- Propiedad intelectual.</li> <li>- Licencias Copyleft.</li> <li>- Uso ético de la información.</li> <li>- Propiedad intelectual del Ministerio de Cultura.</li> <li>- Artículo sobre ética y propiedad intelectual.</li> <li>- Filosofía GNU.</li> <li>- Prohibido pensar, propiedad privada.</li> <li>- Propiedad intelectual en la Universidad de Alicante.</li> <li>- Propiedad intelectual y comercialización UPM.</li> </ul>	Propuesto por los participantes
6. Recursos de apoyo a la docencia (TIC y otros)	Taller 4. Taller Introducción a herramientas digitales al servicio de la docencia	Propuesto por los participantes
7. Homogeneización de conocimiento y adaptación al alumnado (AG1)	Taller 6. Estilos de aprendizaje y Estructuras de aprendizaje cooperativo: más allá del Puzzle	A petición de los participantes Reconducido de acuerdo a las entrevistas personales y el grupo de discusión realizados durante el mes de junio.

Como se desprende de la tabla anterior, muchas necesidades sentidas y normativas son coincidentes. Así mismo, la “Confidencialidad y formas de conseguir apoyo económico” no se consideró abordar como un taller propiamente dicho, sino a modo de documentación que se puso a disposición del profesorado participante a través del Campus Virtual.

#### **4.4.2.4. Actividades que han formado parte del asesoramiento como modelo de formación**

Cada una de las actividades desarrolladas en el marco del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria han tenido un sentido importante para el modelo de asesoramiento de proceso planteado. A continuación presento los objetivos formativos, el proceso seguido y la documentación generada para el desarrollo de dichas actividades.

##### **Análisis de la propia docencia**

Para este primer trabajo se proporcionó al profesorado una serie de preguntas que le permitiesen reflexionar sobre el qué, porqué, cómo y para qué de su docencia (preguntas que serían acordadas previamente con los asesores) y que debían entregar en el momento de la primera sesión presencial<sup>24</sup>. El objetivo de este trabajo era que antes de iniciar el programa de formación, el profesorado empezase a reflexionar sobre su actuación docente, recogiendo así elementos que pudiesen poner de manifiesto en el primer encuentro con el grupo.

Los objetivos perseguidos con esta actividad fueron:

- Detección de necesidades.
- Conocimiento de las expectativas de los participantes.
- Conocimiento de su visión y actuación como docente.
- Hacer reflexionar a los participantes sobre su docencia, previamente al inicio de la formación.

Las cuestiones planteadas en este documento fueron:

1. ¿Qué te gusta de tu actividad docente?
2. ¿Qué pretendes que aprenda el estudiantado?
3. ¿Como crees que el estudiantado aprende mejor?
4. ¿Qué actividades formativas desarrollas en clase? ¿Porqué las has escogido?
5. ¿Qué tareas propones para evaluar el aprendizaje del estudiantado? ¿Porqué las has escogido?
6. De tu experiencia como alumno, ¿qué has reproducido de los profesores que has tenido y qué has evitado hacer a tu docencia?
7. Enumera tres o más aspectos positivos y tres o más aspectos a mejorar de tu docencia.
8. Después de haber respondido las anteriores preguntas: ¿qué contenidos consideras que son necesarios para tu formación docente?

---

<sup>24</sup> Véase Anexo 1.

### **Contrato de formación**

El contrato de formación<sup>25</sup>, acordado previamente entre la investigación, la institución y los asesores, fue presentado a los participantes desde el inicio del programa de formación, y en todo momento estuvo accesible a través del Campus Virtual.

Los objetivos perseguidos con esta actividad fueron:

- Formalizar compromisos con todos los agentes implicados.
- Poner de manifiesto las características del programa de formación.
- Documento elaborado conjuntamente por el ICE y los asesores.

### **Asesoramientos grupales**

Los asesoramientos grupales han sido cruciales no solo para la formación docente del profesorado participante, que también, sino para asegurar que efectivamente se producía un asesoramiento de proceso basado en ciclos de aprendizaje reflexivo.

A lo largo del programa de formación, se han llevado a cabo un total de seis asesoramientos grupales, entendiendo éstos como encuentros formativos, organizados y planificados, entre asesor/es y el grupo de participantes, en el seno de los cuales se analizaban en detalle situaciones docentes de interés, se intercambiaban opiniones y consideraciones, se reflexionaba conjuntamente sobre hechos educativos y se ponían en relación las experiencias propias con experiencias de otros participantes y del asesor, e incluso con teorías y estudios de interés pedagógico.

Estas sesiones, han sido orquestadas en base a dos de los hitos más importantes del programa de formación: el desarrollo de los dos Planes de Aplicación en el Aula (PAA), teniendo éstos lugar en dos momentos diferentes, coincidiendo con el calendario lectivo. Así, se han organizado asesoramientos grupales antes, durante y una vez finalizados cada uno de los PAA llevados a cabo.

Cabe considerar que cada asesor ha sido responsable de un grupo de participantes, en el caso del Grupo 2 siendo de cinco miembros y en el caso del Grupo 1 integrado por nueve personas.

En algunas ocasiones los asesoramientos grupales han sido llevados a cabo por los dos asesores de forma conjunta, mientras que en otros casos los asesoramientos se han producido de forma coordinada entre ambos, pero independientemente y en momentos y lugares diferentes.

### **Asesoramientos individuales**

Entiendo por asesoramiento individual una conversación que tiene como foco de interés analizar una determinada situación (problemática o no) y encarar ideas, reflexiones y posibles respuestas que el participante en formación puede llevar a cabo ante un escenario concreto de su quehacer docente. Este encuentro, que se produce entre asesor y asesorado, no necesariamente debe producirse de forma presencial, puesto que las herramientas

---

<sup>25</sup> Véase Anexo 4.



tecnológicas varían la multiplicidad de formas que éste puede adoptar, como son: videoconferencias, correo electrónico, teléfono...

Los asesoramientos individuales han sido una de las actividades que han formado parte del programa, con una estimación inicial de 6 horas para cada docente en formación. Durante la primera sesión se identificó para cada grupo de participantes un asesor de referencia, con quien tenían la posibilidad de contactar a lo largo de todo su periodo formativo cuando lo estimasen oportuno.

Estos encuentros podían producirse por demanda del docente en formación o bien de forma programada por el asesor. Así mismo, podía darse de forma virtual o presencial, de acuerdo a las disponibilidades o intereses de las personas implicadas.

A lo largo de todo el programa, todos y cada uno de los participantes que han finalizado su formación han tenido, como mínimo, un encuentro presencial con su asesor de referencia.

### **Sesiones - Taller**

Fundamentalmente durante los meses de enero, febrero y marzo, y los meses de junio y septiembre se realizaron las sesiones – taller o talleres que daban respuesta a las necesidades formativas identificadas por la institución y por los participantes de la formación.

Dichos talleres fueron realizados por profesorado experto en la temática específica sobre la que versaba el taller. Este profesorado fue informado oportunamente sobre los objetivos del taller, los contenidos en los que se desea profundizar y las características de la formación y de los participantes.

Los talleres que tuvieron lugar son los que se enumeran a continuación:

Taller 0. La función docente en el EEES y la carpeta docente

Taller 1. Introducción a metodologías activas para el desarrollo del aprendizaje

Taller 2. Planificación de asignaturas en el marco del EEES

Taller 3. La comunicación efectiva en el aula

Taller 4. Taller Introducción a herramientas digitales al servicio de la docencia

Taller 5. Planificación y evaluación de aprendizajes y competencias

Taller 6. Estilos de aprendizaje y Estructuras de aprendizaje cooperativo: más allá del Puzzle

### **Planes de Aplicación en el Aula (PAA)**

Durante los meses lectivos, los participantes llevaron a cabo el Plan de Actuación en el Aula diseñado por ellos mismos, siguiendo las pautas consensuadas previamente y a partir de los conocimientos adquiridos durante los talleres, en los asesoramientos individuales, en su propia docencia, etc.

Debido a que existen dos etapas lectivas (febrero – junio y septiembre – diciembre), los participantes elaboraron dos PAA, no necesariamente estando relacionados entre sí. Así mismo, el desarrollo de estos dos PAA marcaron las dos fases del programa de formación.

Los objetivos que se perseguían con la realización de esta actividad eran los siguientes:

- En base a los contenidos trabajados (a los asesoramientos y talleres), analizar la propia docencia: qué hacen como docentes, cuáles son las características de los alumnos y de la propia asignatura, qué objetivos persiguen como profesores/se, qué mejoras podrían integrar y como podrían hacerlo.
- Analizar qué contenidos de los trabajados en los talleres y asesoramientos pueden aplicar en su asignatura.
- Diseñar un Plan de Aplicación en el Aula realista, aplicable y medible.
- Compartir con compañeros su experiencia, valorar otros PAA y aceptar las críticas recibidas a su propio PAA, tanto por parte de compañeros como de los asesores.
- Desarrollar una actuación en el aula que permita una mejora de su docencia.
- Reflexionar sobre la experiencia llevada a cabo, elaborando un informe final donde se recoja el proceso seguido y los resultados obtenidos.
- Compartir su experiencia con los compañeros y asesores, aportando valoraciones y comentarios respecto a las experiencias de los demás y respetando las valoraciones y comentarios que en relación a su PAA puedan hacer tanto asesores como participantes.

El proceso seguido para el desarrollo de cada PAA fue el siguiente:

- Identificación y análisis (durante el asesoramiento grupal) de los contenidos trabajados en los talleres y que serían aplicados en el aula.
- Plan preliminar que integraba los siguientes elementos:
  - o Contexto de la aplicación: titulación en la que se enmarcaría la aplicación en el aula, especificidades que se considerasen relevantes de la asignatura, características del estudiantado al que se dirigía y descripción general de la aplicación en el aula. Descripción de la aplicación en relación con el contexto.
  - o Planificación detallada del cambio.
  - o Recogida de información, evaluación de la experiencia y retroalimentación con el estudiantado (cómo se pretendía evaluar y cómo se informaría al estudiantado de la evolución de su aprendizaje).
- Valoración del Plan preliminar por parte de dos compañeros (rúbrica coevaluación).
- Plan definitivo (atendiendo a las sugerencias de los compañeros) que contenía los siguientes aspectos:
  - o Elementos incorporados según las aportaciones de los compañeros.
  - o Contexto de la aplicación: titulación en la que se enmarcaba la aplicación en el aula, especificidades que se considerasen relevantes de la asignatura, características del estudiantado al que se dirigía y descripción general de la aplicación en el aula.

- Descripción de la aplicación en relación con el contexto.
  - Planificación detallada del cambio.
  - Recogida de información, evaluación de la experiencia y retroalimentación con el estudiantado (cómo se pretendía evaluar y cómo se informaría al estudiantado de la evolución de su aprendizaje).
- Desarrollo del Plan de Aplicación en el Aula.
  - Realización del informe de análisis de la actuación y sus resultados, el cual debía integrar:
    - Explicación de la aplicación final e incidencias.
    - Recogida de los datos.
    - Conclusiones.
    - Mejoras para futuras aplicaciones en el aula.

La documentación proporcionada para el desarrollo de los PAA fue la siguiente:

- Guión del PAA y sus diferencias con el PID<sup>26</sup>.
- Rúbrica con criterios de calidad para la coevaluación de los PAA entre compañeros<sup>27</sup>.
- Rúbrica con criterios para el análisis de la actuación y sus resultados<sup>28</sup>.
- Ejemplos de programas de acción del ProFI que pudiesen orientar el diseño y desarrollo de los PAA.

Ambos PAA fueron trabajados en los asesoramientos grupales (para el diseño, seguimiento y presentación de resultados) y a través del Campus Virtual (documentación relacionada, foros para las evaluaciones e intercambio de PAA).

### **Proyectos de Innovación Docente**

Durante la segunda fase del programa de formación cada docente elaboró su Proyecto de Innovación Docente (PID), individualmente o en grupo.

Dicho proyecto siguió un formato definido previamente por los asesores y la institución, y abordó temáticas que previamente se habían acordado con el asesor. Por tanto, antes de desarrollar el PID necesariamente debía realizarse una propuesta al asesor (ya fuese mediante un asesoramiento individual o el contacto virtual a través del campus o por e-mail) y, una vez definida, se llevaría a cabo su diseño.

El PID dejaba la libertad de estar estrechamente ligado a los PAA, dependiendo de cada participante.

Al finalizar el programa, cada uno de los PID fue presentado ante un tribunal organizado por el ICE. Dicho tribunal fue el encargado de valorar los PID en base a unos criterios de calidad y, en caso de que no reunir los requisitos mínimos, se aconsejó al profesor su modificación y se estableció la fecha para su nueva presentación.

---

<sup>26</sup> Véase Anexo 5.

<sup>27</sup> Véase Anexo 6.

<sup>28</sup> Véase Anexo 7.

Los objetivos perseguidos con esta actividad fueron los siguientes:

- Analizar la propia asignatura y proponer una innovación docente que permitiese la mejora de la asignatura, de los aprendizajes de los estudiantes o de su propia docencia.
- Familiarizar a los participantes con la innovación docente: qué es la innovación docente, como innovar a su propia docencia y como presentarse a convocatorias competitivas relacionadas con la innovación docente en el ámbito universitario.
- Aplicar los aprendizajes adquiridos durante su proceso formativo y durante el ejercicio de su función como profesor a la realidad de su docencia.
- Elaborar un proyecto de innovación docente que, pudiendo implicar a otros docentes, tenga en cuenta todos los ámbitos del diseño, desarrollo y evaluación.

El proceso que se llevó a cabo para la elaboración de PID fue el siguiente:

- Entrega de la primera versión a los asesores.
- Regreso de comentarios sobre el PID por parte de los asesores.
- Entrega de la versión definitiva al ICE.
- Resolución de la convocatoria y de la ayuda (solo en el caso de aquellos participantes que desean llevar a cabo en su realidad docente el PID diseñado)<sup>29</sup>.
- Desarrollo del PID.
- Presentación de la memoria académica y justificación económica.
- Presentación en formato póster en una Jornada organizada por el ICE.

De esta forma, los contenidos que integró el PID, acorde a la Convocatoria de Ayudas para Proyectos de Mejora de la Docencia (CAPMD) gestionada por el ICE, fueron los siguientes: Modalidad; Título del proyecto; Finalidad del proyecto; Asignaturas implicadas; Profesorado que forma parte del proyecto; Otros colaboradores; Duración del proyecto; Objetivos y resultados; Plan de trabajo y metodología; Seguimiento y valoración de los resultados; Elementos de impacto; Innovaciones; Herramientas de docencia UPC; Presupuesto; Cantidad solicitada como ayuda; Cofinanciación; Ámbito de conocimiento UPC; Aspecto de actuación docente; Código de la unidad de gestión prevista.

La documentación proporcionada para el desarrollo de los PID fue la siguiente:

- Formulario CAPMD<sup>30</sup>.
- Bases de la convocatoria CAPMD.
- Rúbricas de evaluación CAPMD<sup>31</sup>.
- Dos ejemplos de Solicitud CAPMD.

La Tabla 26 recoge las principales diferencias entre los PAA y el PID llevados a cabo en el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria.

---

<sup>29</sup> Véase Anexo 8.

<sup>30</sup> Véase Anexo 9.

<sup>31</sup> Véase Anexo 10.

**Tabla 26. Principales diferencias entre los PAA y el PID.**

<b>PAA</b>	<b>PID</b>
Se caracteriza por ser una experimentación del docente en su aula	Se caracteriza por ser un cambio en la asignatura respecto a una situación anterior
El cambio hace referencia a una o varias SESIONES	El cambio hace referencia al conjunto de la ASIGNATURA
Incorpora un análisis de la sesión en la que se prevé introducir cambios	Incorpora un análisis exhaustivo del contexto (asignatura, alumnos, docencia...)
Es evaluado por el asesor y por el grupo base	Es evaluado por el asesor y por un tribunal
Puede hacer referencia a uno o más aspectos como el diseño, la planificación, la evaluación, las metodologías... pero no necesariamente profundizar en todas ellas.	Implica un cambio en el diseño, planificación, metodologías y evaluación de la asignatura de forma integrada.
Llega necesariamente a la ejecución y evaluación de la experiencia	No necesariamente debe llegar a la fase de ejecución, pudiéndose quedar en la de diseño de la actuación.
Está estrechamente vinculado a los contenidos de los talleres realizados previamente	Puede incorporar contenidos de los talleres realizados previamente, pero puede abordar otros temas de interés no tratados durante la formación pero estrechamente vinculados a la docencia.
Es un proyecto individual	Es un proyecto fundamentalmente individual, pudiendo ser en parejas o pequeños grupos de docentes de la UPC que participaran, o no, del programa de formación.

### **Carpeta docente**

Los aprendizajes realizados durante el proceso de formación (talleres, asesoramientos individuales, PAA PID...) fueron recogidos en una carpeta que cada participante elaboró y donde, además, incorporó sus reflexiones como docente.

Los objetivos perseguidos con esta actividad fueron:

- Definir el uso que se puede hacer de la carpeta docente, qué es, como se prepara y cómo se utiliza.
- Reflexionar sobre la propia actividad docente y recoger información y evidencias sobre la misma.
- Iniciar la redacción de los elementos críticos de su carpeta docente.
- Utilizar la carpeta como un elemento para la reflexión, la crítica constructiva y la mejora de su propia docencia.

Así, los contenidos que formaron parte de la carpeta docente fueron los siguientes: Resumen biográfico; Descripción de la docencia realizada; Filosofía docente; Evidencias; Planes futuros.

El proceso seguido para el desarrollo de la carpeta docente se ha caracterizado por los siguientes momentos:

- Primera versión de los apartados: resumen biográfico, descripción de la docencia y filosofía docente.
- Comentario de las entregas de la carpeta de algunos compañeros.
- Primera versión del apartado de evidencias.

- Comentarios de los asesores sobre el trabajo realizado, especialmente sobre las evidencias (estos comentarios también formaban parte de algunos asesoramientos grupales e individuales).
- Primera versión del apartado de Planes de futuro.
- Valoración por parte de los asesores del conjunto de la carpeta docente.
- Elaboración de la versión final.
- Valoración de la versión final por parte de los asesores.

Entre la documentación proporcionada, se facilitó a los participantes la siguiente:

- Documentación explicativa sobre la carpeta docente y su elaboración.
- Recomendaciones para su elaboración.
- Siete ejemplos de carpetas docentes.

#### **4.4.3. Evaluación del programa de formación**

A pesar de formar parte de una investigación educativa, el programa de formación recogió diversas actuaciones que formaron parte de su misma evaluación. Dichas actuaciones fueron las siguientes:

1. Una evaluación cualitativa desde la perspectiva de los asesores, de los participantes y de la propia institución, recogida a través de las entrevistas mantenidas con cada uno de dichos agentes.
2. Una evaluación cualitativa llevada a cabo por los asesores consistente en analizar en profundidad cada uno de los elementos que configuraron el programa de formación. Los resultados obtenidos quedan recogido en el apartado “Rediseño del programa de formación y Propuestas de futuro” de este mismo capítulo.
3. Cabe mencionar como obtención de datos relevantes para la evaluación del programa de formación, la obtención de las respuestas al cuestionario de satisfacción que de forma habitual el ICE utiliza como un instrumento de evaluación de sus actividades.

A continuación se desprenden las principales conclusiones obtenidas de los distintos mecanismos e instrumentos utilizados para la evaluación del programa.

##### **4.4.3.1. Resultados obtenidos desde el punto de vista institucional:**

En relación a la participación:

- Finalizan el programa de formación 8 profesores (5 de BCN y 3 de Terrassa).
- Han finalizado su contrato con la UPC: 2 profesores.
- Han asumido nuevas cargas profesionales dentro de la UPC: 2 profesores.
- Han mostrado su interés pero, por falta de tiempo, no han podido seguir con el programa de formación: 2 profesores.

En relación a la satisfacción con la formación: las valoraciones son muy positivas. De las cuales destacan, entre otras:

- La relevancia del asesoramiento para introducir cambios y acompañar al aprendizaje.
- La importancia del grupo de participantes.
- La importancia de las sesiones en el lugar de trabajo.
- La adecuación de los contenidos a las necesidades reales.
- La aplicabilidad de los contenidos, conjugando talleres y PAA.
- El intercambio de experiencias con los asesores (autoridad en cuanto a la experiencia y conocimiento que transmiten) y con los compañeros (qué hacen, cómo lo evalúan, con qué problemas se encuentran y cómo los solucionan, qué mejorarían de lo que han hecho... y qué les dicen los asesores).

Los resultados obtenidos de la formación en la docencia del profesorado participante son:

- Se han desarrollado siete PID, con su correspondiente dotación económica.
- Transferencia a la práctica docente de los participantes.
- Efecto multiplicador: los PID integran equipos docentes.
- Impacto en los alumnos .
- Generación de documentación específica (rúbricas, material para la profundización en contenidos, instrumentos para la evaluación...) de interés para la formación del profesorado universitario.
- Ha sido un programa de formación validado en la práctica.
- DALGI como grupo surgido del programa y con un impacto directo en la escuela en la que se adscriben algunos de los profesores que han participado en el programa de formación.

Las conclusiones en relación a la formación desde el punto de vista institucional son las que se especifican a continuación:

- La importancia de las reuniones de coordinación en un programa de formación.
- La importancia de trabajar conjuntamente con los participantes los ejemplos proporcionados, no sólo colgarlos en el campus virtual.
- Disponer de un repositorio de material con documentación básica y para la profundización.
- La relación entre participantes es un elemento formador en sí mismo, de gran influencia e importancia para su aprendizaje. Por lo tanto es importante dejar momentos para el intercambio entre ellos.
- Integrar algunas de las demandas específicas del profesorado en la formación, hace más motivador y aplicable el contenido trabajado. A veces no hay que añadir horas de formación para atender las necesidades, no están tan alejadas las necesidades institucionales de las necesidades del profesorado, sólo hay que integrarlas en determinados contenidos, actividades o documentación, y hacer saber a los participantes que allí quedan integradas.

- Los participantes tienen que encontrar sentido en las actividades que hacen (PAA, contrato de formación, la carpeta docente...). Se encuentran en una situación en la que analizan su figura como participantes (relacionándola con sus alumnos) y la figura de los asesores (relacionándola con su propia actividad como docentes), por lo tanto puede ser un elemento formativo en sí mismo el hecho de conocer el detalle de las actividades que se plantean: el porqué, en qué momento, qué criterios, porqué de esta forma, porqué en estos momentos....
- Las videoconferencias son una apuesta por el futuro, pero todavía no se está preparado técnicamente: ni en cuanto a software ni en cuanto a aulas físicas.

#### 4.4.3.2. Conclusiones en relación a la formación desde el punto de vista de los participantes

Las principales conclusiones a las que llegan los participantes quedan descritas a continuación:

- Existe una evolución de las necesidades formativas desde el inicio al final del programa: al acabar son más concretas y saben cómo darles respuesta.
- No prescindirían ni eliminarían ningún aspecto del programa de formación, simplemente mejorarían.
- Clasificación por niveles de importancia (en una escala de valoración de 1 a 3, donde 1 es el valor máximo y 3 el mínimo):

**Tabla 27. Clasificación por niveles de importancia.**

ACTIVIDAD	P1	P2	P3	P4	P5	P6	MEDIA
Planes de Aplicación en el Aula	1	1	1	1	1	1	1
Talleres	1	1	1	2	1	1	1,17
Asesoramientos grupales	1	1	2	2	1	1	1,33
Proyecto de Innovación Docente	1	2	1	1	3	1	1,5
Carpeta Docente	2	1	3	1	2	1	1,67
Asesoramientos individuales	1	2	2	2	3	1	1,83
Detección y análisis de necesidades formativas	1	3	2	3		1	2
Contrato de formación	2	3	3	3	3	3	2,83

- Todos afirman que promueve activamente la reflexión sobre la docencia y les aporta aspectos prácticos fácilmente aplicables en el aula.
- Mantendrán el modelo de aprendizaje basado en la mejora de la práctica docente.
- Valoración muy positiva de las aportaciones de los asesores a su aprendizaje, así como disponer de un acompañamiento experto.
- El grupo de compañeros es un aspecto formativo en sí mismo de gran relevancia para el aprendizaje.
- Las entrevistas y grupos de discusión se deberían mantener por su valor formativo y evaluador.



- La participación en el programa de formación ha tenido una incidencia directa, y positiva, en el aprendizaje del estudiantado.
- Ante un nuevo proceso formativo, si tuviesen la opción de escoger con o sin asesoramiento, todos escogerían la opción del asesoramiento.
- Todos consideran que el esfuerzo y la implicación realizados durante el programa de formación compensan positivamente los aprendizajes y resultados obtenidos.
- La valoración global del programa de formación es muy positiva.

#### **4.4.4. Limitaciones del programa de formación**

Como limitaciones del programa de formación, puedo considerar las siguientes una vez analizado en detalle su desarrollo:

- Indefinición del calendario, puesto que éste ha estado en función de las necesidades.
- Indefinición del proceso: porque el objetivo siempre ha sido adecuarse a las características de los asesores, del ICE y de los participantes, y no imponer un modelo externo, sino que los implicados lo hiciesen suyo y, como tal, sufriera modificaciones superficiales que no afectasen a la fundamentación básica del proyecto de investigación.
- Limitada disponibilidad de los participantes, en parte debido a las características contractuales y laborales de los participantes.
- Ineficacia de algunas sesiones de videoconferencia: debido a la falta de experiencia de los formadores y de la institución, a las limitaciones en la utilización de estos recursos y a la adecuación de las aulas de videoconferencia para funcionar autónomamente.
- Falta de experiencia de los asesores en el desarrollo de esta función, puesto que en ambos casos era la primera vez que era asumida. Lo cual se ha contrarrestado con la colaboración y comunicación entre ellos y también con el ICE.
- Como en toda prueba piloto, limitaciones por desconocimiento de saber cómo funcionara y por no tener una experiencia previa en este tipo de formación.

#### **4.4.5. Rediseño del programa de formación y propuestas de futuro**

En base a la experiencia desarrollada, los asesores, con la mediación de la investigación, llevaron a cabo una exhaustiva evaluación de los principales elementos que formaron parte del programa, apuntando a la vez a un rediseño de la formación una vez analizado el proceso e identificado y aprendido de los errores. En la Tabla 28 se recogen las consideraciones de ambos asesores en relación a los elementos y actividades que han formado o deberían formar parte de la segunda edición del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria.

**Tabla 28. Elementos / actividades del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria. Rediseño.**

<b>ELEMENTOS / ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA</b>
<p><b>Criterios de selección de los participantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilidad de un año.</li> <li>- Tener docencia durante el programa de formación.</li> <li>- Posibilidad de introducir cambios.</li> </ul> <p>Aspecto a tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personas del mismo centro o departamento o asignaturas.</li> </ul>
<p><b>Características del grupo de participantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupos de 10 participantes.</li> <li>- Equilibrio entre la heterogeneidad / homogeneidad en las áreas conocimiento.</li> <li>- Organizados según territorialidad (por campus o zonas cercanas).</li> <li>- Tipo de vinculación: preferentemente profesorado con vinculación estable.</li> <li>- Experiencia docente: indiferente.</li> </ul>
<p><b>Detección de necesidades</b></p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las expectativas y necesidades reales del profesorado.</li> <li>- Hacer más práctico y vinculado con la realidad el contenido. Centrado en lo que realmente quieren y necesitan.</li> <li>- Es un indicio de la influencia de la formación sobre el profesorado participante.</li> </ul> <p>Proceso:</p> <p><b>INICIO DE LA FORMACIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Paquete de actividades previas (vídeos, artículos ...) para ayudar a analizar la propia docencia, y que a la vez de informativas sean motivadoras, que aporten un referente (identificando buenas prácticas)</li> <li>- Documento analítico y reflexivo: "Análisis de mi propia docencia"</li> <li>- Sesión de detección de necesidades grupales: establecimiento de necesidades (se verbalizan y se definen), priorización y relación con talleres / contenidos de formación.</li> </ul> <p><b>MITAD DE LA FORMACIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de las necesidades a las que se ha dado respuesta y análisis de las necesidades actuales (¿han evolucionado? ¿Han surgido nuevas?)</li> </ul> <p><b>FINAL DE LA FORMACIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para la clausura: revisión de las necesidades iniciales y detección de nuevas necesidades formativas.</li> </ul>
<p><b>Talleres</b></p> <p>Temas de los talleres que han tenido lugar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- EEES y carpeta docente (ICE).</li> <li>- Metodologías activas (ICE) (participantes).</li> <li>- Planificación de asignaturas (ICE) (participantes).</li> <li>- Comunicación oral (participantes).</li> <li>- Jornada (ICE)</li> <li>- TIC (participantes).</li> <li>- Evaluación (ICE) (participantes).</li> </ul> <p>Al final de cada taller y con el objetivo de asentar los aprendizajes y hacerlos más transferibles a su docencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantear alguna actividad de análisis y reflexión sobre los contenidos que puedan hacer de forma individual (por también incorporarla a su carpeta docente).</li> <li>- Abrir foros específicos en ATENEA para profundizar e intercambiar experiencias y conocimientos.</li> <li>- Incorporar un debate y análisis de los contenidos trabajados en uno de los asesoramientos grupales.</li> </ul>
<p><b>Coordinación con formadores:</b> es importante que dispongan de información sobre las necesidades surgidas y su priorización, características de los participantes, sobre el programa de formación ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formadores de talleres abiertos a todo el PDI: contacto con el ICE y facilitación de una ficha</li> </ul>

<p>descriptiva con información de las características de los participantes (inscritos en el programa y tipo de profesorado UPC)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Formadores de talleres específicamente dirigidos al profesorado participante, y abiertos a todo el PID: contacto con el ICE y con los asesores en caso de que las demandas sean muy concretas del grupo de profesores.</li></ul>
<p><b>Punto de inflexión en la formación: al finalizar el primer periodo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Objetivo: conocer cómo evoluciona la formación y detectar cuáles son las nuevas necesidades formativas, los problemas surgidos ... y en función de ello, plantear un taller formativo, una actividad específica o bien generar material específico que permita darles respuesta.</li><li>- ¿Cómo realizar este análisis? En función de si se pretende que sea una actividad formativa en sí o bien una actividad de evaluación o control:<ul style="list-style-type: none"><li>o Asesoramientos individuales o grupales (asesores).</li><li>o Entrevistas individuales o grupos de discusión (ICE).</li></ul></li></ul>
<p><b>Último taller / sesión clausura: Intercambio de conocimientos y experiencias entre participantes.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Existencia de una última sesión para el intercambio, que no sea propiamente un taller, sino que los participantes puedan compartir conocimientos, experiencias, ideas, propuestas...</li><li>- Nueva detección de necesidades.</li><li>- Hablar del futuro de la docencia, de la innovación y de la formación.</li></ul>
<p><b>Campus Virtual</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Documentación<ul style="list-style-type: none"><li>o Materiales de las sesiones – talleres.</li><li>o Documentación de interés / complementaria.</li><li>o Ejemplos de buenas prácticas para el análisis de la propia docencia.</li><li>o Ejemplos de actividades a realizar (PAA, carpeta docente, PID).</li><li>o Bibliografía de interés.</li></ul></li><li>- Uso de ATENEA<ul style="list-style-type: none"><li>o Repositorio de materiales.</li><li>o Presentación de trabajos de los participantes.</li><li>o Proporcionar feedback.</li><li>o Foros:<ul style="list-style-type: none"><li>• Para temáticas concretas (talleres o documentación específica).</li><li>• General con información diversa.</li></ul></li></ul></li><li>- Organización del espacio de forma que sea exportable a futuras ediciones del programa de formación.</li><li>- Gestión del espacio por parte de los asesores.</li></ul>
<p><b>Videoconferencias</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Entre Terrassa y BCN.<ul style="list-style-type: none"><li>o Mejorable su utilización.</li><li>o Habría que valorar: cuando se utilizan, con qué objetivo y su necesidad o no.</li></ul></li><li>- Adobe Connect / BBB / Skype.<ul style="list-style-type: none"><li>o Apostar por una tecnología concreta.</li><li>o Utilización en asesoramientos individuales.</li></ul></li></ul>
<p><b>Coordinación ICE - asesores</b></p> <p>Las decisiones en relación a la estructura del programa de formación ya estarán definidas. No obstante, se propone mantener la frecuencia y los objetivos, por su utilidad no sólo de coordinación, sino de aprendizaje, de intercambio, de profundización en temáticas vinculadas con el asesoramiento en general (seguimiento de los participantes, objetivos, momentos ...)</p>
<p><b>Información a los participantes por parte de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- El ICE: temas administrativos y de calendario (¿evaluación o seguimiento?).</li><li>- Los asesores: contacto con los participantes sobre el proceso de aprendizaje. Y en caso de duda ante cualquier cuestión que pueda surgir.</li></ul>
<p><b>Carpeta docente</b></p> <p>Características de su desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Información sobre los objetivos y su proceso de elaboración desde el inicio del programa.</li><li>- Trabajo de la carpeta a través del Campus Virtual y durante los asesoramientos grupales e individuales.</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>- 1 Feedback entre participantes.</li><li>- 2 Feedback de los asesores.</li></ul> <p>Calendario:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Finalizar la primera versión en el primer cuatrimestre.</li><li>- Durante el segundo cuatrimestre actualizar algunos apartados de la carpeta.</li></ul>
<p><b>PAA: es la actividad fundamental del programa de formación, porque incide directamente en la docencia del profesorado participante en dos momentos diferentes, y les obliga a analizar, diseñar, desarrollar y evaluar cambios en su docencia.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Información sobre los objetivos, fases y calendario de elaboración desde el inicio del programa.</li><li>- Trabajo de los PAA a través del Campus Virtual y durante los asesoramientos grupales e individuales.</li><li>- Un PAA para cada cuatrimestre (total 2). La relación o no entre estos PAA y su grado de complejidad, depende de las posibilidades y voluntad de los participantes.</li><li>- Procedimiento:<ul style="list-style-type: none"><li>o Plan preliminar.</li><li>o Feedback 2 compañeros.</li><li>o Plan definitivo.</li><li>o Valoración asesores.</li><li>o Desarrollo en el aula.</li><li>o Informe análisis de la acción y resultados.</li><li>o Presentación de experiencias entre participantes.</li></ul></li><li>- Documentación explicativa:<ul style="list-style-type: none"><li>o Fases y contenido del PAA.</li><li>o Modelos de ejemplos.</li><li>o Rúbrica de evaluación del plan preliminar y definitivo.</li><li>o Plantilla para la coevaluación.</li><li>o Rúbrica de evaluación del análisis y resultados hechos.</li></ul></li><li>- Foros en el Campus Virtual.</li></ul>
<p><b>PID</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Información (objetivos y calendario) en Campus Virtual y en los asesoramientos individuales y grupales.</li><li>- Periodo de realización: desde el inicio del segundo periodo de formación.</li><li>- Su trabajo implica un análisis de buenas prácticas sobre un PID bueno y uno no tan bueno.</li><li>- Procedimiento desarrollado durante el Plan piloto:<ul style="list-style-type: none"><li>o Seguimiento a través de asesoramientos individuales.</li><li>o Presentación preliminar al asesor.</li><li>o Feedback asesor.</li><li>o Presentación PID definitivo en el Campus Virtual.</li><li>o Resolución ICE.</li><li>o (en algunos casos: retoque del PID según resolución).</li><li>o Desarrollo PID.</li><li>o Presentación memoria.</li><li>o Presentación póster de la experiencia en la Jornada organizada por el ICE.</li></ul></li><li>- Documentación explicativa:<ul style="list-style-type: none"><li>o Formulario CAPMD.</li><li>o Bases convocatoria CAPMD.</li><li>o Rúbricas de evaluación.</li><li>o Modelos de ejemplos.</li></ul></li><li>- Foros en el Campus Virtual.</li></ul> <p>En caso de volverse a repetir, al inicio del programa de formación debería informar claramente si el PID:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Se presentará a una convocatoria del ICE (apoyo económico o técnico).</li><li>- Se presentará a una convocatoria competitiva, según voluntad del participante.</li></ul> <p>Diferencia de opiniones entre participantes y asesores:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Coevaluación entre compañeros y valoración de expertos.</li><li>- Familiarización con convocatorias competitivas.</li></ul>
<p><b>Asesoramientos individuales</b></p>

<ul style="list-style-type: none"><li>- Deben ser demandados por los participantes o programados por los asesores.</li><li>- Programados durante los dos cuatrimestres, de forma que permitan a los participantes introducir cambios de forma más eficiente y con más posibilidades de éxito.</li><li>- Virtuales o presenciales, según los participantes y asesores.</li></ul>
<p><b>Asesoramientos grupales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Coordinación previa entre ICE y asesores.</li><li>- Objetivos y contenidos diferentes según el momento del asesoramiento:<ul style="list-style-type: none"><li>o 1º después de los talleres para definir el PAA</li><li>o 2º seguimiento del PAA</li><li>o 3º cierre del PAA</li></ul></li><li>- Objetivos genéricos de los asesoramientos grupales:<ul style="list-style-type: none"><li>o Análisis de los conocimientos y aprendizajes realizados durante la formación.</li><li>o Fomentar el intercambio de experiencias entre participantes y asesores.</li></ul></li><li>o Análisis de la aplicabilidad y las experiencias que quieren desarrollar.</li></ul>
<p><b>Feedback a los participantes sobre su trabajo</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Proporcionar feedback rápido y de calidad sobre el trabajo realizado.</li><li>- Integrar en el calendario el tiempo que necesitan los asesores para proporcionar feedback de calidad.</li></ul>
<p><b>Un asesor de referencia por grupo durante todo el proceso formativo</b>, aunque se proporcione feedback durante los encuentros conjuntos.</p>
<p><b>Tiempo de duración:</b> 1 año natural con dos etapas marcadas por los PAA</p>

## ***A modo de síntesis***

La presente investigación ha tenido como objetivo experimentar una propuesta formativa situada en la racionalidad Práctica, bajo un modelo Reflexivo sobre la práctica (Gimeno y Pérez, 1992), asumiendo como propio un modelo de asesoramiento de proceso adaptado de ADEME (Domingo, 2005) para el desarrollo de ciclos de aprendizaje reflexivo.

De esta forma, el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria ha asumido como objetivos formativos:

- Reflexionar sobre la propia docencia, sobre las necesidades de formación que cada profesor tiene, sobre el proceso de cambio y mejora en el aula.
- Colaborar e intercambiar ideas, conocimientos, opiniones, vivencias, etc. con otros profesores, aprender de ellos y dar a conocer las propias experiencias, con sus potencialidades y limitaciones.
- Experimentar en la propia práctica, aprendiendo de la experiencia propia y de los demás y buscando alternativas que permitan dar respuesta a la situación docente.
- Diseñar y desarrollar procesos de innovación docente.
- Integrar la investigación e innovación como un proceso natural de la propia docencia. Lo que implica observar, analizar, detectar mejoras, plantear actuaciones de cambio y solución de problemas, llevarlos a cabo, evaluarlos y buscar nuevamente elementos de mejora docente.

Así mismo, el programa formativo desarrollado se ha caracterizado por ser una propuesta definida por la investigadora, pero enriquecida tanto en su diseño como en su desarrollo por todos aquellos agentes que la han hecho posible, integrando sus voces, experiencias y necesidades, permitiendo que *mi* propuesta de investigación se convirtiese en la propuesta formativa de todas y cada una de las personas implicadas en ella.

De la experiencia vivida surgen grandes conclusiones, entre las que destaca el rediseño del programa de formación en caso de su continuidad, y que puede constituir como un elemento de interés para guiar y orientar otras experiencias que deseen emprender el camino del asesoramiento de proceso como modelo de formación inicial del profesorado universitario.



**TERCERA PARTE**  
**MARCO METODOLÓGICO**





## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO Y DESARROLLO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>181</b>
5.1. LA OPCIÓN METODOLÓGICA INTERPRETATIVA .....	181
5.2. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	185
5.3. ENFOQUE METODOLÓGICO. LA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA Y EL ESTUDIO DE CASOS .....	186
5.4. FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....	190
5.4.1. FASE I: Planteamiento de la investigación.....	191
5.4.2. FASE II: Diseño y planificación de la investigación .....	192
5.4.3. FASE III: Ejecución del diseño de la investigación .....	193
5.4.4. FASE IV: Interpretación y reflexión.....	194
5.4.5. FASE V: Redacción y difusión del informe de investigación.....	195
5.5. PRIMERA APROXIMACIÓN A LAS DIMENSIONES DEL ESTUDIO DESDE UN POSICIONAMIENTO DEDUCTIVO (ETAPA I).....	195
5.6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN .....	197
5.6.1. Consideraciones previas .....	197
5.6.2. Los instrumentos utilizados para el estudio.....	199
5.6.2.1. El diario de campo.....	202
5.6.2.2. La entrevista semiestructurada .....	204
5.6.2.3. El grupo de discusión .....	221
5.6.2.4. La observación sistemática no participante .....	230
5.6.2.5. El análisis documental.....	237
5.7. LA MUESTRA Y EL PROCESO DE SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES.....	238
5.7.1. Selección de profesorado participante en el programa de formación inicial .....	239
5.7.2. El proceso de selección del profesorado participante .....	241
5.7.3. Selección de asesores .....	243
5.7.4. Selección de formadores para impartir las actividades formativas .....	246
5.8. POSIBILIDADES DE REALIZACIÓN DEL ESTUDIO Y ACCESO AL ESCENARIO .....	247
5.9. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO .....	249
<b>A MODO DE SÍNTESIS .....</b>	<b>254</b>



## CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO Y DESARROLLO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

*Bien sea porque interesan grupos muy específicos, en contextos determinados, o porque la perspectiva paradigmática del investigador es constructivista, podrá optarse por investigaciones como el estudio de casos de orientación cualitativa o la etnografía (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995, p. 39).*

Teniendo en cuenta que esta investigación pretende diseñar y desarrollar una experiencia de formación a través de asesoramiento, recogida en el Capítulo 4, para estudiarla como caso concreto en toda su complejidad, lo que implica necesariamente analizar, comprender e interpretar la experiencia de las personas implicadas durante todo el proceso, así como sus creencias, necesidades y vivencias y cómo éstas evolucionan, claramente me posiciono en una metodología interpretativa<sup>32</sup> de perspectiva fenomenológica, donde el estudio de casos es la estrategia de investigación.

Pero no sólo es su objetivo lo que me guía hacia el planteamiento paradigmático de la investigación interpretativa: mis motivaciones, intereses y posicionamientos personales como autora se centran en conocer la experiencia vivida por todas y cada una de las personas implicadas en el proyecto formativo llevado a cabo.

### 5.1. LA OPCIÓN METODOLÓGICA INTERPRETATIVA

La metodología interpretativa es aquella aproximación a la realidad que tiene como finalidad “comprender cómo las personas experimentan, interpretan y reconstruyen los significados intersubjetivos de su cultura”, según Del Rincón et ál. (1995, p. 30), quienes, así mismo, relacionan esta metodología con el objetivo de *Descubrir, generar y construir*, en contraposición con la finalidad de *Verificar y justificar* atribuida a la metodología cuantitativa o empírico – analítica. Para Sabariego, Massot y Dorio (2004, p. 294) constituye “una manera de investigar utilizada básicamente para *describir* las experiencias de vida (discursos y comportamientos) y darles significado a partir de observaciones sobre la realidad”.

Como metodología de investigación, asume unas características que la definen y diferencian de otro tipo de metodologías. Veamos en la Tabla 29 las principales características con las que Del Rincón et ál. (1995) definen cada una de las opciones metodológicas de la investigación educativa.

---

<sup>32</sup> A partir de ahora utilizaré este concepto para evitar los diferentes sinónimos que la caracterizan como son: cualitativa, fenomenológica, naturalista, etc.

**Tabla 29. Correspondencia orientativa entre metodologías, problemas, tipo de investigación y técnicas de obtención de la información. Adaptado por Del Rincón et ál. (1995, p. 41) de Marshall y Rossman (1989, p. 78).**

METODOLOGÍA	PROBLEMA	OBJETIVO	INVESTIGACIÓN	OBTENCIÓN INFORMACIÓN
Empírico analítica	¿Relación entre variables? ¿Relación de causalidad? ¿Qué ocurrirá? ¿Qué nivel se alcanzará? ¿Quiénes se verán afectados? ¿En qué sentido?	Describir, predecir, <b>Verificar/justificar:</b> contrastar modelos teóricos. Explicar	Experimental Cuasi-experimental Ex-post-facto	Tests, cuestionarios, encuestas, observación sistemática.
Constructivista	¿Percepciones? ¿Vivencias? ¿Qué causas? ¿Cómo entienden el significado del fenómeno los participantes implicados? ¿Qué ocurre en un programa social? ¿Cuáles son los temas en las estructuras de significado de los participantes? ¿Cuáles son los eventos, conductas, creencias, aptitudes, estructuras, procesos que ocurren en este fenómeno? ¿Qué eventos, conductas, creencias y actitudes modelan el fenómeno?	<b>Descubrir/generar.</b> Comprensión del fenómeno. Identificar variables importantes para generar hipótesis a contrastar en nuevas investigaciones. Explicar los elementos que causan el fenómeno, identificar plausibles redes causales que modelan el fenómeno.	Estudio de casos Etnografía Investigación fenomenológica	Observación participante. Entrevista semiestructurada. Documentos oficiales y personales.
Sociocrítica	¿Cómo optimizar? ¿Qué cambios? ¿Cómo transformar la realidad, las estructuras, las creencias, la praxis educativa?	<b>Transformar,</b> concienciar, emancipar, perfeccionar, optimizar, innovar.	Investigación acción Investigación cooperativa.	Observación participante. Entrevista semiestructurada. Documentos oficiales y personales.

La metodología interpretativa es reconocida por su virtud de pretender descubrir o generar conocimiento, más que de contrastar modelos teóricos existentes (Del Rincón et ál., 1995). Para esta investigación que presento no es importante la generalización ni contrastación de hipótesis ya verificadas, sino la construcción de nuevas interpretaciones y significados del asesoramiento de proceso en la formación inicial docente del profesorado universitario. En el marco de la investigación aquí planteada, se lleva a cabo un nuevo programa de formación donde el enriquecimiento del mismo procederá de los significados, vivencias, interpretaciones y experiencias con las que los participantes la doten durante todo el proceso. Para Martínez (2007, p. 31), la metodología interpretativa se basa en “teorías y prácticas de interpretación que buscan comprender lo que ocurre en diferentes contextos humanos en función de lo que las personas interpretan sobre ellos y los significados que otorgan a lo que les sucede”, es por ello que a lo largo del estudio han tenido especial relevancia todos aquellos instrumentos que permitiesen recoger información sobre cómo las personas implicadas vivían y comprendían el proceso de asesoramiento.

Taylor y Bodgan (1987) acentúan el interés de la metodología interpretativa por su voluntad por atrapar datos descriptivos, esto son las propias palabras de los implicados, ya sean habladas o escritas, así como la conducta observable. Estos mismos autores, afirman

que la racionalidad interpretativa es una forma de afrontar el mundo empírico, es decir, una forma de entender y aproximarse a la realidad, de interpretarla y construir sobre y a partir de ella.

Sandín (2003) realiza un análisis sobre los principales rasgos que caracterizan a la investigación interpretativa, identificando tres grandes obras entre las que se encuentra el trabajo de Taylor y Bodgan (1987), y cuyas principales aportaciones sintetiza en la Tabla 30.

**Tabla 30. Características de la investigación interpretativa. Extraído de Sandín (2003, p. 125).**

<b>TAYLOR Y BODGAN, 1987</b>	<b>EISNER, 1998</b>	<b>ROSSMAN Y RALLIS, 1998</b>
Es inductiva Perspectiva holística Sensibilidad hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia Suspensión del propio juicio Valoración de todas las perspectivas Métodos humanistas Énfasis en la validez Todos los escenarios y personas son dignos de estudio	Es un arte Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados El yo (propio investigador) como instrumento Carácter interpretativo Uso del lenguaje expresivo Atención a lo concreto, al caso particular	Es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental Se desarrolla en contextos naturales Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas Focaliza en contextos de forma holística El investigador desarrolla sensibilidad hacia su biografía personal (reflexividad) Naturaleza emergente Proceso basado en un razonamiento sofisticado que es multifacético e interactivo Fundamentalmente interpretativa.

Para la configuración de esta investigación de carácter cualitativo, he tenido muy en cuenta las aportaciones de Taylor y Bodgan (1987) en relación a las características que la definen. Considerémoslas con un poco más de detenimiento:

- Es inductiva y flexible, iniciándose a través de interrogantes como punto de partida al desarrollo de conceptos.
- La perspectiva del investigador es holística. En ella las personas, escenarios o grupos son considerados como un todo, en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran, y no como variables.
- Atiende a la sensibilidad del investigador por los efectos que él mismo causa sobre las personas implicadas en la investigación, puesto que la relación que se establece es natural y no intrusiva. Por esta razón intentará controlar y reducir estos efectos, pero al ser consciente de ellos, procurará entenderlos en el momento de la interpretación de datos.
- Comprende a las personas en su propio marco de referencia, lo que implica experimentar la realidad de forma cercana a como los demás la experimentan. Ello conlleva la identificación con las personas que forman parte de la investigación, intentando comprender la forma como interpretan lo que sucede.
- Deja de lado las propias creencias, perspectivas o predisposiciones, y mira la realidad como si fuese la primera vez que sucede, sin dar nada por sobreentendido.

- Valora todas las perspectivas, puesto que lo que busca no es “la verdad”, sino cómo las personas comprenden los sucesos. Por ello, todas las perspectivas y voces serán tenidas en cuenta atribuyéndoles el mismo valor.
- Se sitúa bajo una perspectiva humanista, así pues, estudiar a las personas implicará conocerlas en el ámbito personal y experimentar lo que sienten, lo cual conllevará un cambio en la forma como el investigador las verá.
- Pone énfasis en la validez de la investigación: garantizando una estrecha relación entre los datos recogidos y aquello que las personas dicen y hacen en los diferentes entornos en los que actúan.
- La investigación interpretativa es un arte. Los métodos de investigación no se caracterizan por su estandarización, sino por ofrecer orientaciones, lo que permite al investigador ser un artífice de su propia investigación, dirigiendo sus actuaciones hacia la creación de su propio método y siendo él quien controla tanto el procedimiento como la técnica.

De los trabajos de Smith (1983) y Taylor y Bodgan (1987), se desprenden una serie de potencialidades y consideraciones de la metodología interpretativa de especial importancia para su diseño y desarrollo, como puede observarse en la Tabla 31.

**Tabla 31. Potencialidades y consideraciones de la metodología de investigación interpretativa, a partir de las aportaciones de Smith (1983) y Talylor y Bodgan (1987).**

POTENCIALIDADES	CONSIDERACIONES
<p>La metodología interpretativa no concibe los hechos sociales como cosas (propio de la tradición positivista), sino que busca comprender las diferentes perspectivas y cómo estas convergen en la interpretación del fenómeno social.</p> <p>Es inductiva y flexible, no pretendiendo en ningún caso la creación de leyes que expliquen relaciones de asociación y causales.</p> <p>Permite un análisis global y contextualizado de la realidad sujeto de estudio.</p> <p>Pretende comprender a las personas y sus acciones en una situación y contexto determinado.</p> <p>Busca la comprensión interpretativa, y para ello integra las diferentes visiones, experiencias e historias de las personas que forman parte de la realidad objeto de estudio, considerando la puesta en escena de sus valores, expectativas, intereses y motivaciones.</p>	<p>La acción del investigador no es neutral, puesto que participa de la investigación desde sus propias concepciones y valores. De forma que el investigador también es sujeto y objeto del estudio. Establecer una relación natural y no intrusiva será determinante para la investigación.</p> <p>Existe la necesidad de que el investigador se despoje de sus preconcepciones, prejuicios y formas de entender, para así poderse aproximar a los puntos de vista de los participantes en el estudio. Para ello deberá conocerse a sí mismo y sustraerse en determinados momentos de sus propias concepciones.</p> <p>Los resultados de la investigación pueden ser transferidos, pero no generalizables a cualquier situación y contexto educativo semejante. Por tanto ha de tenerse muy en cuenta dónde se lleva a cabo, así como las características tanto del contexto como de los participantes.</p>

Situándome, pues, en la metodología interpretativa con estudio de casos y con el fin de responder a sus exigencias así como superar las limitaciones propias de su desarrollo, he tenido muy presente que el proceso de investigación se caracteriza por ser:

- Fruto de un análisis del contexto, de la situación y de los participantes que, a su vez, es tenido en cuenta en todo momento para la toma de decisiones, atendiendo así mismo a su evolución y dinamismo durante el desarrollo del estudio.

- Abierto a la integración de cambios y flexible en su diseño y desarrollo con el fin de dar respuesta a los objetivos definidos en la investigación.
- Situado bajo una metodología basada en el estudio de casos, asumiendo como propias sus características y planteando objetivos acordes con su naturaleza. Así, el caso en cuestión se convierte en objeto de estudio a la vez que en instrumento para la comprensión de un fenómeno más complejo y global, como lo es el asesoramiento.
- Coherente con los criterios de multiinstrumentalidad y triangulación de las fuentes e instrumentos de recogida de información.
- Donde cobra pleno sentido la elaboración y desarrollo de entrevistas y grupos de discusión cuya finalidad consiste en recoger la voz, experiencias y significados de todas y cada una de las personas que forman parte del estudio.
- Atento a la identificación, mediante el diario de campo, de la acción, valores, prejuicios, análisis y experiencia vivida por la propia investigadora, teniendo en cuenta su impacto en la investigación, actuando para reducirlo al máximo y siendo abordada de forma directa en las entrevistas y grupos de discusión.
- Alineada con un sistema categorial para el análisis de la información de carácter deductivo - inductivo donde cobra gran importancia la voz y experiencia de los participantes.

## 5.2. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación se ha centrado en todo momento en arrojar luz al siguiente interrogante: **¿Es el asesoramiento de proceso un modelo válido para la formación inicial docente del profesorado universitario?**

Ante esta cuestión, me he centrado en diseñar y llevar a cabo un programa de formación en el que la figura del asesor es la encargada de guiar, mediante técnicas y estrategias especialmente diseñadas para ello, procesos de aprendizaje reflexivo a un grupo de profesores universitarios preocupados por la enseñanza y el aprendizaje e interesados en adquirir una formación didáctico – pedagógica que les oriente en el desarrollo, mejora e innovación de su propia práctica docente.

La finalidad del estudio, coherente en todo momento con la opción metodológica asumida, ha sido la de **comprender e interpretar las vivencias, experiencias y significados de las personas que participan en el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria de la Universitat Politècnica de Catalunya, aplicando un modelo de formación inicial docente del profesorado universitario basado en el asesoramiento de proceso.**

Al tratarse de un estudio instrumental de casos, donde el objetivo no se centra únicamente en el análisis del caso objeto de la investigación, sino que éste se convierte en un instrumento para comprender un fenómeno más general y complejo (Stake, 1998) los **objetivos de la tesis** han respondido tanto al caso concreto como al campo de conocimiento en el que me he situado, y que no es otro que el asesoramiento como modelo de formación del profesorado universitario:



A) El caso de estudio:

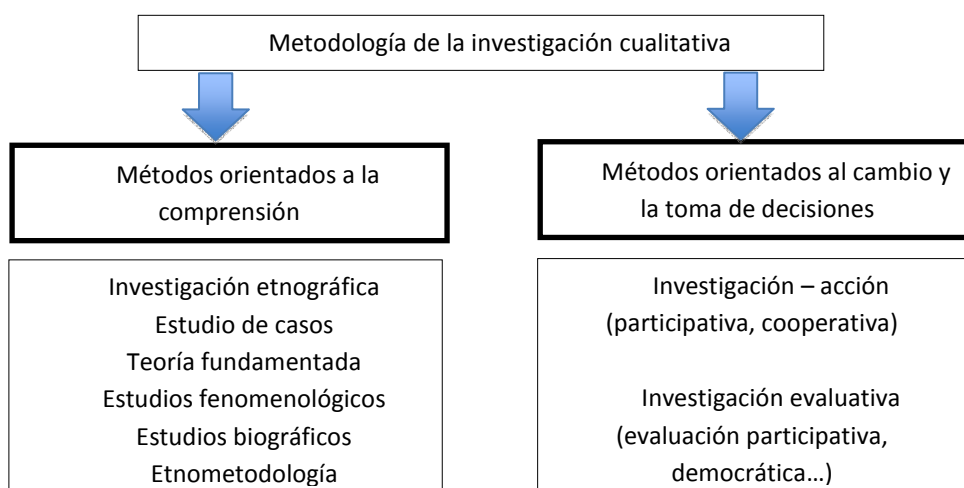
- Obtener información e interpretar tanto la experiencia vivida desde el punto de vista de los agentes implicados como los significados generados a partir de la formación y el asesoramiento.
- Analizar los procesos de asesoramiento y de aprendizaje reflexivo desarrollados para la consecución de los objetivos inicialmente establecidos.
- Proponer mejoras al diseño y desarrollo de experiencias de formación inicial del profesorado universitario basadas en el asesoramiento de proceso, que faciliten la adquisición de conocimiento práctico docente.

B) El proceso de asesoramiento como modelo:

- Delimitar y precisar el perfil y el marco de actuación del asesor universitario.
- Identificar los elementos que deben tenerse en cuenta en el asesoramiento como proceso de formación inicial del profesorado universitario para favorecer procesos de aprendizaje reflexivo.

### 5.3. ENFOQUE METODOLÓGICO. LA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA Y EL ESTUDIO DE CASOS

Dentro de la racionalidad interpretativa encontramos diversos métodos de investigación educativa. Sandín (2003) plantea una clasificación entre aquellos métodos *orientados a la comprensión* y los que se centran en el *cambio y la toma de decisiones*. El Esquema 12 nos permite situarlo con claridad:



Esquema 12. Metodologías de la investigación cualitativa. Extraído de Sandín (2003, p. 128).

Para Sabariego, Massot y Dorio (2004), entre los principales métodos en investigación interpretativa encontramos la Etnografía, el Estudio de casos, la Fenomenología, la Teoría fundamentada, la Etnometodología y la investigación Narrativa –Biográfica. La Tabla 32 recoge un resumen de dichos métodos según las autoras.

**Tabla 32. Principales métodos de investigación educativa, elaborado a partir de Sabariego, Massot y Dorio (2004).**

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN	CARACTERÍSTICAS
Etnografía	Parte de un análisis del modo de vida de unidades sociales concretas en su contexto natural, para comprender las creencias, valores, perspectivas y motivaciones y cómo éstas evolucionan a lo largo del tiempo.
Estudio de casos	Conlleva un análisis sistemático y en profundidad de entidades sociales o educativas únicas (casos) enmarcados en el contexto concreto en el que éstas tienen lugar. Su objetivo es comprender en profundidad una determinada realidad social y/o educativa.
Fenomenología	Pretende conocer el sentido que las personas otorgan a determinados fenómenos, prestando especial interés en la forma como éstas describen su experiencia vivida.
Teoría fundamentada	Acomete la generación de teorías, conceptos e hipótesis de forma inductiva a partir de la recogida y análisis de datos.
Etnometodología	Plantea el análisis de cómo las personas, a partir de la interacción social, dotan de sentido a la realidad y organizan su vida en común. Se centra en las construcciones y significados sociales que las personas otorgan a la vida en su comunidad o contexto social.
Biográfica - Narrativa	Mediante el relato, pretende conocer cuestiones subjetivas y asuntos vitales de las personas que forman parte de la investigación, recogiendo y analizando los significados que éstas atribuyen a sus propias vivencias.

Atendiendo nuevamente al objetivo de esta investigación, el cual no se centra en contrastar o validar modelos teóricos existentes, sino en descubrir o generar conocimiento a partir de la comprensión de las vivencias y experiencias de las personas que forman parte de la realidad estudiada, **la perspectiva fenomenológica y el estudio de casos adquieren especial relevancia.**

Para Sandín (2003, p. 151) “el objetivo de la fenomenología es descubrir lo que *subyace a las formas* a través de las cuales convencionalmente las personas describen su experiencia desde las estructuras que las conforman”. En el marco de esta investigación, me sitúo bajo la **perspectiva fenomenológica** puesto que en ella encuentro la posibilidad de estudiar las vivencias y experiencias de las personas que forman parte de la investigación y comprender las interpretaciones que éstas otorgan a los hechos y situaciones generadas en el programa de formación a través de asesoramiento.

Según Taylor y Bodgan (1987, p. 23) “para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es el producto del modo en que define su mundo”, así pues, su tarea consiste en “aprehender este proceso de interpretación” intentando “ver las cosas desde el punto de vista de otras personas”.

Así pues, el proceso de aproximación a la realidad y la instrumentación utilizada en este estudio se rige por los principios fenomenológicos de la investigación interpretativa.

Del mismo modo, el **estudio de casos** permite analizar, interpretar y comprender la realidad y contextos que emergen de la situación creada, así como la forma como las personas viven y experimentan la investigación.

*Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas*

*que las personas nos cuentan, de mismo modo que ellas pondrán en entredicho algunas de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en sus entornos habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos (Stake, 1998, p. 15).*

Han sido muchos los autores que han atendido a la importancia del estudio de casos como metodología propia de la investigación interpretativa (Bodgan y Biklen, 1982; Lincoln y Guba, 1985; Cook y Reichardt, 1986; Taylor y Bodgan, 1987; Pérez, 1994; Colás, 1998; Stake, 1998; Bisquerra, 2000). Por su parte, las aportaciones de Nieto y Rodríguez (2009), nos definen el estudio de casos como una:

*Descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas, siendo el enfoque tradicional de toda investigación clínica y cuya finalidad se orienta a la comprensión profunda de la realidad singular: individuo, familia, grupo, institución social o comunidad... Constituye un tipo de investigación particularmente apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un período de tiempo corto, radicando su potencial en una situación particular e identificando los distintos procesos interactivos que lo conforman (Nieto y Rodríguez, 2009, p. 131).*

Arandia (1998) identifica en su trabajo una serie de características extraídas a partir de autores como Walker (1983), Lincoln y Guba (1985), Merriam (1988) y Yin (1989) que definen el estudio de casos como método de investigación interpretativa. En este sentido considera varios aspectos:

- Permite estudiar la globalidad de un fenómeno, situación, persona o acontecimiento, a través de amplia información interpretativa sobre éstos y sus relaciones entre ellos y con el contexto. Información de especial interés para la transferibilidad del conocimiento generado.
- Favorece la comprensión del fenómeno objeto de estudio, aportando nuevos significados e interpretaciones que pueden enriquecer y ampliar el conocimiento de la/s persona/s que a ella se aproximan.
- Promueve el intercambio de información, experiencias y percepciones entre las personas implicadas.
- Se basa en el razonamiento inductivo donde, a partir del análisis de datos, emergen conceptos y se establecen relaciones entre los hechos acaecidos.
- Utiliza diversas fuentes de obtención de información hasta llegar a la saturación de datos, permitiendo la triangulación de información y confirmando las interpretaciones surgidas de los mismos.

Stake (1998, p. 23), por su parte, plantea como principales características del estudio de casos las que siguen:

- El buen estudio de casos es paciente, reflexivo y dispuesto a considerar otras versiones de casos.
- Es empático y no intervencionista.
- Trata de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas.
- El investigador cualitativo de casos intenta preservar las *realidades múltiples*, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede.

El caso se caracteriza por ser algo específico, complejo, en funcionamiento, dinámico y procesual, un sistema integrado en el que no todos sus elementos necesariamente deben funcionar, pero que tiene ente de sistema (Stake, 1998). En la investigación que nos atañe, el caso se materializa en el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria, basado en un modelo de asesoramiento de proceso, explicado en detalle en el Capítulo 4.

Partiendo de la clasificación que Stake (1998, p. 16) hace del estudio de casos como metodología de investigación, puedo afirmar que, en efecto, la investigación que he llevado a cabo plantea *un estudio instrumental de casos*. Veamos a continuación en qué consiste dicha clasificación:

- El **estudio intrínseco de casos** se plantea cuando el caso a estudiar le viene dado al investigador, siendo el valor de la investigación aprender y comprender sobre ese caso particular, asumiendo así el mismo caso un valor intrínseco.
- El **estudio instrumental de casos** se da cuando se plantea el estudio de una situación paradójica a la que aproximarse a través del estudio de un caso particular. La finalidad de este tipo de estudio no es comprender únicamente el caso, sino tener una visión más general y compleja sobre un determinado fenómeno, situación, contexto... en este sentido, el caso se convierte en un instrumento para aprender y comprender ese fenómeno, situación, contexto...
- El **estudio colectivo de casos** adquiere relevancia cuando lo que se pretende estudiar es una serie de casos individuales en relación a un determinado fenómeno, situación, contexto... estos estudios individuales deben ser debidamente coordinados por el investigador con el fin de interpretar y comprender la situación objeto de análisis.

En la investigación que nos ocupa, el estudio de casos se centra en comprender e interpretar la experiencia desarrollada dentro del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria para, posteriormente, *descubrir, generar o construir* conocimiento (Del Rincón et ál., 1995) vinculado al proceso de asesoramiento como modelo de formación del profesorado universitario. De ahí el quedar definido como un **estudio instrumental de casos**.

*El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y eso implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (Stake, 1998, p. 20).*

Como afirma Stake (1998), el estudio de casos supone que el investigador asuma como primera obligación la de comprender el caso en sí mismo. Así pues, conocer la experiencia y vivencias de las personas implicadas en el programa de formación será la base a partir de la cual utilizar este caso como instrumento para aprender y comprender otros sistemas conceptuales, otras praxis desarrolladas en escenarios y contextos distintos, siempre vinculadas al asesoramiento, a la formación y a procesos de aprendizaje reflexivo.

**Esta metodología de investigación centrada en el estudio de casos es la que me permitirá analizar, comprender e interpretar el proceso de asesoramiento como modelo de formación inicial docente del profesorado universitario, partiendo de la experiencia, vivencia y significados de las personas implicadas y de la forma como éstas han podido desarrollarse durante todo el proceso de investigación.**

#### 5.4. FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Los momentos que han guiado el diseño y desarrollo de esta investigación, se plantean en una serie de fases que siguen una secuencia interactiva. Cada una de estas fases coincide con un calendario específico en el que he llevado a cabo unos procedimientos y actuaciones concretas que sistematizan a la vez que dan coherencia y consistencia a la propia investigación.

Para la definición de estas fases, he seguido el trabajo de Martínez (2007) quien establece el proceso de investigación descrito en la Tabla 33:

**Tabla 33. Fases del proceso marco general de la investigación científica en educación, extraído de Martínez (2007, p. 20).**

<b>I. Planteamiento de la investigación</b>	1. Identificación del <i>tema de investigación</i> o de la situación que precisa ser analizada. En su caso, análisis del contexto de investigación 2. Propuesta de <i>objetivos</i> a lograr 3. Si es el caso, formulación de <i>hipótesis</i> de investigación para su contrastación
<b>II. Diseño y Planificación de la investigación</b>	4. Identificación de <i>variables</i> de estudio y su operativización. 5. Identificación de los <i>sujetos y/o población</i> de estudio. En su caso, selección de la <i>muestra</i> . 6. Elaboración y/o selección de los <i>procedimientos de recogida de información</i> . Planificación de su aplicación. 7. Identificación de los <i>procedimientos de análisis de datos</i> .
<b>III. Ejecución del Diseño de la investigación</b>	8. <i>Aplicación</i> de los procedimientos de recogida de información. Obtención <i>datos</i> . 9. Tratamiento y análisis de datos. Obtención de <i>resultados</i> .
<b>IV. Interpretación y Reflexión</b>	10. Interpretación de resultados y obtención de <i>conclusiones</i> . Si es el caso, elaboración de la valoración y diagnóstico de la situación analizada en base a criterios de valoración previamente establecidos. 11. Establecimiento de <i>implicaciones para la práctica educativa</i> . En su caso, toma de decisiones para la intervención educativa: orientación y asesoramiento; diseño, ejecución y evaluación de programa, etc.
<b>V. Redacción y Difusión del Informe de Investigación</b>	12. <i>Redacción del informe de investigación</i> 13. <i>Difusión</i> del informe.

Así, el periodo de tiempo en el que ha tenido lugar cada una de las fases es el que describe el Esquema 13.



Esquema 13. Periodo de desarrollo de las Fases de la investigación.

Partiendo de las acciones que forman parte de las fases del proyecto descritas anteriormente, cabe señalar que la fase *III Ejecución del Diseño de la investigación* es donde se ha desarrollado todo el trabajo de campo, es decir, el momento en el que ha tenido lugar el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria.

Analizando las fases de la investigación con mayor detalle, podemos identificar las acciones llevadas a cabo en cada una de ellas, así como los principales elementos facilitadores para su desarrollo.

#### 5.4.1. FASE I: Planteamiento de la investigación

Definir y acotar el tema, la finalidad y los objetivos de investigación supuso llevar a cabo las siguientes acciones:

- Profundizar en contenidos vinculados con la investigación educativa.
- Analizar mi entorno profesional, identificando posibles ámbitos de actuación que, a la vez, coincidan con mis propias inquietudes personales y profesionales.
- Identificar del tema de investigación y profundización sobre el mismo.
- Desarrollar una propuesta inicial.
- Contrastar la propuesta inicial con mi director de tesis, profesorado experto en investigación educativa de la Universitat de Barcelona y profesorado procedente del contexto en el que la investigación sería desarrollada, en este caso: la Universitat Politècnica de Catalunya.

- Integrar las nuevas ideas y consolidar el tema, finalidad, objetivos, hipótesis y estructura de la investigación y del programa de formación objeto de análisis.

Los principales elementos que facilitaron el desarrollo de esta fase fueron los siguientes:

- Realizar el Máster sobre investigación educativa, articulando los contenidos trabajados de forma que permitiesen la profundización y enriquecimiento de la idea de investigación.
- Conocer y tener experiencia en el entorno de desarrollo de la investigación: características, necesidades, situación...
- Compartir las ideas e intercambiar opiniones, experiencias y perspectivas con otras personas: algunas cercanas al escenario y otras, sin embargo, más cercanas al campo de conocimiento de la investigación educativa.
- Partir de la realidad, de la necesidad y de las motivaciones y expectativas personales.
- Pensar en la investigación como algo compartido, flexible y dinámico, que se construye en y sobre la práctica, en y sobre el intercambio con las personas que en ella participan.

#### **5.4.2. FASE II: Diseño y planificación de la investigación**

En la fase de diseño y planificación de la investigación, donde configuré el programa de formación y tomé las decisiones relativas a la muestra, al acceso al campo, a los procedimientos de recogida de información y al proceso para el análisis de datos, las principales acciones llevadas a cabo fueron:

- Presentación de la propuesta al ICE de la UPC donde pretendía desarrollarse el estudio. Con su posterior aceptación para llevarlo a cabo.
- Selección de la muestra de asesores y primeras reuniones de coordinación para concretar los primeros pasos del programa de formación.
- Selección de la muestra de participantes, primer contacto y formalización de la inscripción en el programa de formación.
- Profundización en marcos teóricos sobre el objeto de estudio y procedimientos propios de la investigación.
- Categorización deductiva que permitiese focalizar la mirada investigadora.
- Identificación, planificación y elaboración de los instrumentos de recogida de información.
- Identificación y planificación de los instrumentos para el análisis de datos.

Los principales elementos facilitadores para el desarrollo de esta fase fueron:

- Realizar el Máster sobre investigación educativa, adquiriendo información de gran interés para la realización de esta fase.
- Acceder al escenario y conocer el entorno.

- Llevar a cabo la coordinación con los asesores para el diseño final del programa de formación.
- Clarificar el proceso de asesoramiento (mediante un documento<sup>33</sup> específicamente elaborado para ello y proporcionado a los asesores), así como el proceso de investigación y lo que se espera de cada uno de los participantes en todo momento.
- Establecer un compromiso, puesto de manifiesto a través del Contrato de formación<sup>34</sup> entre ICE, asesores, participantes e investigadora.
- Identificar posibles problemas y sus alternativas. Para lo cual se elaboró un documento<sup>35</sup> inicial que pretendía recoger las posibles dificultades con las que se podría encontrar el programa de formación, y consecuentemente la investigación, identificando al mismo tiempo acciones que permitiesen proseguir con el proceso para alcanzar los objetivos iniciales.
- Elaborar puntualmente las actas de todas las reuniones que tuvieron lugar en el marco de la investigación (antes incluso de ser definitivamente diseñada).
- Concebir el proceso de investigación como un ente vivo en continua construcción y redefinición, gracias a las voces de las personas que formarían parte de la misma.

#### **5.4.3. FASE III: Ejecución del diseño de la investigación**

Para la tercera fase de la investigación, donde se llevó a cabo el programa de formación, aplicando los instrumentos diseñados y desarrollando un proceso de recogida y análisis de la información exhaustivo y sistemático, las principales acciones llevadas a cabo fueron:

- Profundización en contenidos vinculados con el objeto del estudio y con el proceso de investigación educativa.
- Desarrollo del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria.
- Ajuste y aplicación de los instrumentos de recogida de información, obtención de datos y transcripción.
- Exhaustiva clasificación de la información recogida y de la documentación que se generaba.
- Recategorización inductiva, a partir del trabajo de campo.
- Tratamiento y análisis de datos de forma rigurosa y sistemática.

Los principales elementos facilitadores para su desarrollo fueron:

- Realizar el Máster sobre investigación educativa: al inicio de la III Fase de este estudio tuvo lugar la presentación del trabajo final de Máster, donde expliqué el diseño de la investigación y el momento de ejecución en el que se encontraba, lo que me permitió clarificar el proceso llevado a cabo así como recoger, clasificar y

---

<sup>33</sup> Véase Anexo 2.

<sup>34</sup> Véase Anexo 4.

<sup>35</sup> Véase Anexo 3.



analizar la información obtenida, aproximarme a nuevos planteamientos teórico – prácticos y contrastar las ideas surgidas y resultados obtenidos hasta el momento.

- Acceder al escenario y conocer el entorno.
- Mantener una estrecha coordinación y relación con el ICE y los asesores durante el desarrollo para la toma de decisiones, elaboración de documentación, intercambio de información, apoyo al desarrollo del asesoramiento.
- Establecer una buena relación con los participantes, favoreciéndose así la recogida de información.
- Elaborar las actas de las reuniones.
- Proporcionar información al ICE y a los asesores sobre el proceso de investigación llevado a cabo.
- Desarrollar el diario de campo.
- Vivir el proceso de investigación como un ente vivo en continua construcción y redefinición.
- Elaborar para el ICE un informe final<sup>36</sup> sobre el programa de formación desarrollado.

#### **5.4.4. FASE IV: Interpretación y reflexión**

La IV Fase, llamada de Interpretación y reflexión, se caracterizó por llevar a cabo las siguientes acciones:

- Profundizar en contenidos vinculados con el objeto del estudio y con el proceso de investigación educativa.
- Clasificar la información recogida y la documentación generada en un espacio virtual que me permitiese no perder la información y acceder a ella desde cualquier lugar.
- Categorizar mediante un proceso deductivo – inductivo que atendiese a distintos posicionamientos y perspectivas relativas a la misma investigación.
- Tratar y analizar los datos cualitativos mediante el programa Atlas ti, obteniendo después resultados de interés para la investigación.
- Interpretar los resultados y elaborar de conclusiones coherentes con la finalidad y objetivos de la investigación.
- Diseñar un programa de formación dirigido a profesorado universitario y basado en el asesoramiento de proceso, fruto de la experiencia desarrollada en este estudio<sup>37</sup>.

Los principales elementos que han facilitado poder desarrollar esta fase son los que enumero a continuación:

---

<sup>36</sup> Véase Anexo 11.

<sup>37</sup> Véase Anexo 12.

- Realizar una reunión al finalizar el programa con los asesores para analizar en detalle el proceso de formación llevado a cabo, los elementos y actividades que formaron parte y cómo estos podían ser mejorados de cara a futuras ediciones del programa de formación.
- Poseer un sistema de categorización deductivo - inductivo.
- Planificar la investigación de forma detallada, teniendo en cuenta dentro de la misma planificación los posibles obstáculos o problemáticas que pudiesen surgir.
- Tener acceso y utilizar el programa Atlas ti, para el tratamiento de los datos cualitativos.

#### **5.4.5. FASE V: Redacción y difusión del informe de investigación**

Como bien recoge el nombre de la propia frase, las dos acciones que la engloban no son otras que la elaboración del informe interpretativo de investigación y su difusión. Para ello, ha sido de gran ayuda:

- Disponer de toda la documentación generada, bien organizada y en la red, de forma que fuese prácticamente imposible perderla.
- Compartir con el director de tesis todas y cada una de las dudas que iban surgiendo.
- Mantener una retroalimentación entre los diferentes capítulos que componen la investigación, lo que además ha permitido el enriquecimiento de todos ellos.
- No perder nunca de vista la hipótesis y objetivos de la investigación.
- A pesar de las dificultades laborales y personales mantener la motivación por la investigación y planificar su desarrollo de forma flexible y real según las circunstancias que se han ido presentando.

En relación a los elementos que han hecho posible, a la vez que facilitado, el estudio llevado a cabo, y que han estado presentes a lo largo de todas las fases de esta investigación, cabe destacar el apoyo del director de tesis así como el apoyo institucional recibido por el ICE de la UPC. Así mismo, durante las fases II y III, el apoyo y colaboración de los asesores y participantes fue crucial tanto para el proceso de investigación como para los resultados obtenidos en este estudio.

#### **5.5. PRIMERA APROXIMACIÓN A LAS DIMENSIONES DEL ESTUDIO DESDE UN POSICIONAMIENTO DEDUCTIVO (ETAPA I)**

*Se requiere, previamente al inicio del proceso de categorización, una delimitación del objetivo de estudio y una selección de lo que conceptualmente se considera más relevante, con el fin de lograr, en virtud precisamente de las categorías, una forma de medir tales conductas, y contando como garantía con un elevado grado de acuerdo que tradicionalmente se ha referido al uso de las categorías por los observadores mediante el registro, pero que no existe razón alguna para no extenderlo también al acuerdo en el significado y definición de las categorías (Anguera, 1993, p. 116).*

A partir de una primera revisión bibliográfica específica vinculada al tema objeto de estudio, en base a mi propia experiencia en relación a la formación del profesorado universitario y mis conocimientos académicos sobre la temática, así como de acuerdo a la finalidad y objetivos del estudio que me proponía llevar a cabo, desarrollé una primera concreción de categorías deductivas que me permitiesen iniciar el proceso de análisis y profundización sobre diversas temáticas vinculadas con el asesoramiento como modelo de formación inicial docente, así como con el programa de formación y los procesos de aprendizaje reflexivo que pretendía analizar. De esta forma, surgieron los núcleos conceptuales que se muestran en el Esquema 14.

## **MACROCATEGORÍA 1: EL ASESORAMIENTO**

### **Categorías y subcategorías**

1. Los asesores
  - 1.1. Trayectoria profesional
  - 1.2. Motivaciones y expectativas
  - 1.3. Formación previa
  - 1.4. Aportaciones al asesoramiento
  - 1.5. Relación con los participantes
  - 1.6. Relación entre asesores
  - 1.7. Tipos de asesoramiento
  - 1.8. Dificultades durante el proceso de asesoramiento
  - 1.9. Instrumentación utilizada para el asesoramiento
  - 1.10. Asesoramientos individuales y grupales
  - 1.11. Limitaciones identificadas en su función dentro del programa
  - 1.12. Criterios de evaluación
  - 1.13. Valoraciones realizadas
2. La institución
  - 2.1. Relación con la institución
  - 2.2. Impacto del asesoramiento en la institución
  - 2.3. Apoyos directos e indirectos de la institución
3. Los participantes
  - 3.1. Ventajas del asesoramiento en relación a otras modalidades formativas
  - 3.2. Desventajas del asesoramiento en relación a otras modalidades formativas
  - 3.3. Calidad de los asesoramientos individuales y grupales realizados
4. El programa de formación
  - 4.1. Evaluación del programa de formación
  - 4.2. Cambios incorporados
  - 4.3. Mejoras propuestas
  - 4.4. Proceso seguido

## **MACROCATEGORÍA 2: RESULTADOS DE LA FORMACIÓN**

### **Categorías y subcategorías**

5. Los aprendizajes
  - 5.1. El contexto institucional: elementos facilitadores y coercitivos
  - 5.2. Los procesos de reflexión e indagación
  - 5.3. Colaboración entre participantes
  - 5.4. Los planes de aplicación en el aula y los cambios introducidos en la docencia
  - 5.5. Identificación de las necesidades sentidas
  - 5.6. Diseño del propio proceso de aprendizaje
  - 5.7. Evaluación de los aprendizajes: autoevaluación, coevaluación y criterios de calidad
  - 5.8. La utilización de los asesoramientos grupales e individuales
  - 5.9. Valoración subjetiva de los aprendizajes realizados (por parte de los asesores y de los participantes)

- 5.10. Actividades realizadas y resultados de aprendizaje obtenidos
- 6. La innovación docente
  - 6.1. Contacto, influencia y apoyo de la institución en el diseño y aplicación de proyectos de innovación.
  - 6.2. Utilización de los asesoramientos individuales y grupales para la innovación docente
  - 6.3. Criterios de calidad definidos
  - 6.4. Impacto en la propia docencia
  - 6.5. Colaboración con equipos docentes externos a la formación para definir los procesos de innovación
  - 6.6. Tipos de innovación propuestas a través de los Proyectos de Innovación Docente (PID)
  - 6.7. Aplicabilidad de las innovaciones (bajo el punto de vista de los participantes, de los asesores y de la institución)
  - 6.8. Previsión de futuro en cuanto a la innovación docente.
  - 6.9. Valoración subjetiva de la innovación docente desde el punto de vista de los asesores, de los participantes y de la institución.

**Esquema 14. Núcleos conceptuales.**

Esta primera categorización se desarrolló durante la Fase II de Diseño y Planificación, con el objetivo de concretar el objeto de estudio y focalizar mi mirada como investigadora. A su vez, este trabajo me planteó un reto de gran relevancia: ser lo suficientemente adaptable como para que las categorías que yo misma definía no condicionasen la obtención de información y el análisis de la experiencia que tendría lugar durante el estudio. Por tanto, era muy importante ser flexible y estar abierta a nuevas interpretaciones sobre aquello que era objeto de mi interés, adecuando y adaptando a la realidad los núcleos conceptuales surgidos en este primer momento.

## **5.6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

### **5.6.1. Consideraciones previas**

El proceso de instrumentalización se caracteriza por la identificación de aquellos instrumentos que mejor se adecuan a la información que queremos obtener de los destinatarios o fuentes que nos brindarán dicha información. Para ello podemos utilizar dos procedimientos: la selección entre la multitud de instrumentos de recogida de información que han sido desarrollados previamente por otros autores, con su consiguiente adaptación a las características de nuestro objeto, finalidades, contexto y sujetos de la investigación, o bien la elaboración de instrumentos creados específicamente para la obtención de aquella información que nos sea de interés durante la investigación que pretendemos llevar a cabo.

Todos los instrumentos utilizados durante el proceso de investigación han sido diseñados, elaborados y administrados teniendo en cuenta los objetivos, contexto e informantes del estudio, y en coherencia con los criterios regulativos propios de la investigación interpretativa (Guba, 1982; Del Rincón et ál., 1995):

- a) Credibilidad: Isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad.
- b) Transferibilidad: Grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación a otros sujetos y a otros contextos.

- c) Dependencia: Repetición de resultados cuando se realizan investigaciones en los mismos sujetos en igual contexto.
- d) Confirmabilidad: Garantía de que los descubrimientos de una investigación no están sesgados por el investigador.

*En el amplio ámbito de la investigación cualitativa, el significado tradicional del concepto de validez ha sido reformulado, fundamentalmente, en términos de construcción social del conocimiento, otorgando un nuevo énfasis a la interpretación (Sandín, 2003, p. 187).*

La aplicación de los instrumentos que han formado parte de esta investigación ha respondido a los criterios de multiinstrumentalidad (esto es la obtención de distintas medidas sobre un mismo objeto) y triangulación de las fuentes e instrumentos de recogida de información (lo que permite la complementariedad de las medidas).

Antes de proceder al análisis de cada uno de los instrumentos elaborados para el desarrollo de este estudio, cabe considerar algunas consideraciones previas en forma de cuestiones éticas. Para ello apelo al trabajo de Sandín (2003), quien recoge las aportaciones de varios autores al respecto, como muestra la Tabla 34.

**Tabla 34. Principales cuestiones éticas relacionadas con el proceso de investigación cualitativa (Sandín, 2003, p. 209).**

CUESTIONES ÉTICAS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA			
Leino – Kilpi y Tuomaala, 1989	House, 1990	Deyle et ál., 1992	Punch, 1994 Christians, 2000
Identificación del problema a estudiar. Elección de métodos y diseño de investigación. Recogida y procesamiento de la información. Publicación de resultados. Responsabilidad científica y fin de la investigación.	Respeto mutuo. No coerción y no manipulación. Apoyo a los valores democráticos y las instituciones.	Naturaleza de las relaciones. Cruce de fronteras. Rol del investigador. Intercambio de información. Reciprocidad. Explotación: efectos del investigador sobre la comunidad. Confidencialidad. Recursividad del proceso de investigación.	Consentimiento informado. Engaño, fraude. Privacidad y confidencialidad Credibilidad Confianza y traición

Para el desarrollo de esta investigación, y atendiendo a las cuestiones éticas, he prestado especial atención a los siguientes aspectos:

- Definir claramente, ya desde un inicio, mi compromiso con los participantes, asesores y con la propia institución<sup>38</sup>, así como el rol que como investigadora asumiría y que conllevaría, fundamentalmente:
  - o Asistencia como observadora no participante a todos los encuentros grupales con los asesores.

<sup>38</sup> Cuando apelo a la institución hago referencia directa al ICE de la UPC.

- Conocimiento del tipo, motivo y características de la relación entre asesor y asesorados.
- Realización de diversas entrevistas personales y grupos de discusión en dos momentos diferentes.
- Explicitar verbalmente y por escrito tanto al inicio del programa de formación como en cada una de las entrevistas y grupos de discusión realizados:
  - La confidencialidad y la privacidad de la información recogida.
  - La protección de los datos obtenidos.

Todo ello fue recogido en un contrato de formación firmado al inicio del programa por los participantes, asesores, representantes de la institución y yo misma como investigadora<sup>39</sup>. Así, en dicho documento los compromisos de la investigación quedaron plasmados de la siguiente forma:

- Utilizar diferentes instrumentos a partir de los cuales obtener información: observación directa en los asesoramientos grupales, entrevista con participantes y asesores, recogida y análisis de documentación generada durante el programa de formación, realización de grupos de discusión para evaluar el programa.
- Informar a los participantes y asesores tanto del proceso de información como de la información recogida antes de su publicación.
- Mantener la confidencialidad de los datos y no publicar información que posibilite la identificación de los participantes, salvo aquella información que, explícitamente, haya estado consentida por la/s persona/s a la/s que afecte.

### 5.6.2. Los instrumentos utilizados para el estudio

*El enfoque interpretativo propone al investigador como el principal instrumento de investigación. Serán el juicio, la sensibilidad y la competencia profesional del investigador los mejores e insustituibles instrumentos para captar la complejidad y polisemia de los fenómenos educativos, así como para adaptarse con flexibilidad a los cambios y a la aparición de acontecimientos imprevistos y anómalos. La investigación se convierte en un estudio de casos dentro del enfoque interpretativo, porque sólo se pueden interpretar completamente los acontecimientos dentro del caso que les confiere significación (Gimeno y Pérez, 2002, p. 126).*

Los instrumentos que han permitido una aproximación a las experiencias, vivencias y significaciones de las personas implicadas en el proceso de investigación han sido: **el Diario de campo, la Entrevista semiestructurada, el Grupo de discusión, la Observación sistemática no participante y el Análisis documental**. Todos ellos mantienen una coherencia interna con las categorías definidas durante la Fase II de la investigación.

Cabe destacar que en la Entrevista semiestructurada, en el Grupo de discusión, en el Diario de campo y en la Observación sistemática no participante se ha concebido a la investigadora como “instrumento principal de obtención y registro de la información”, puesto que “toma notas de campo, elabora *memorándums*, realiza entrevistas y las

---

<sup>39</sup> Véase Anexo 4.

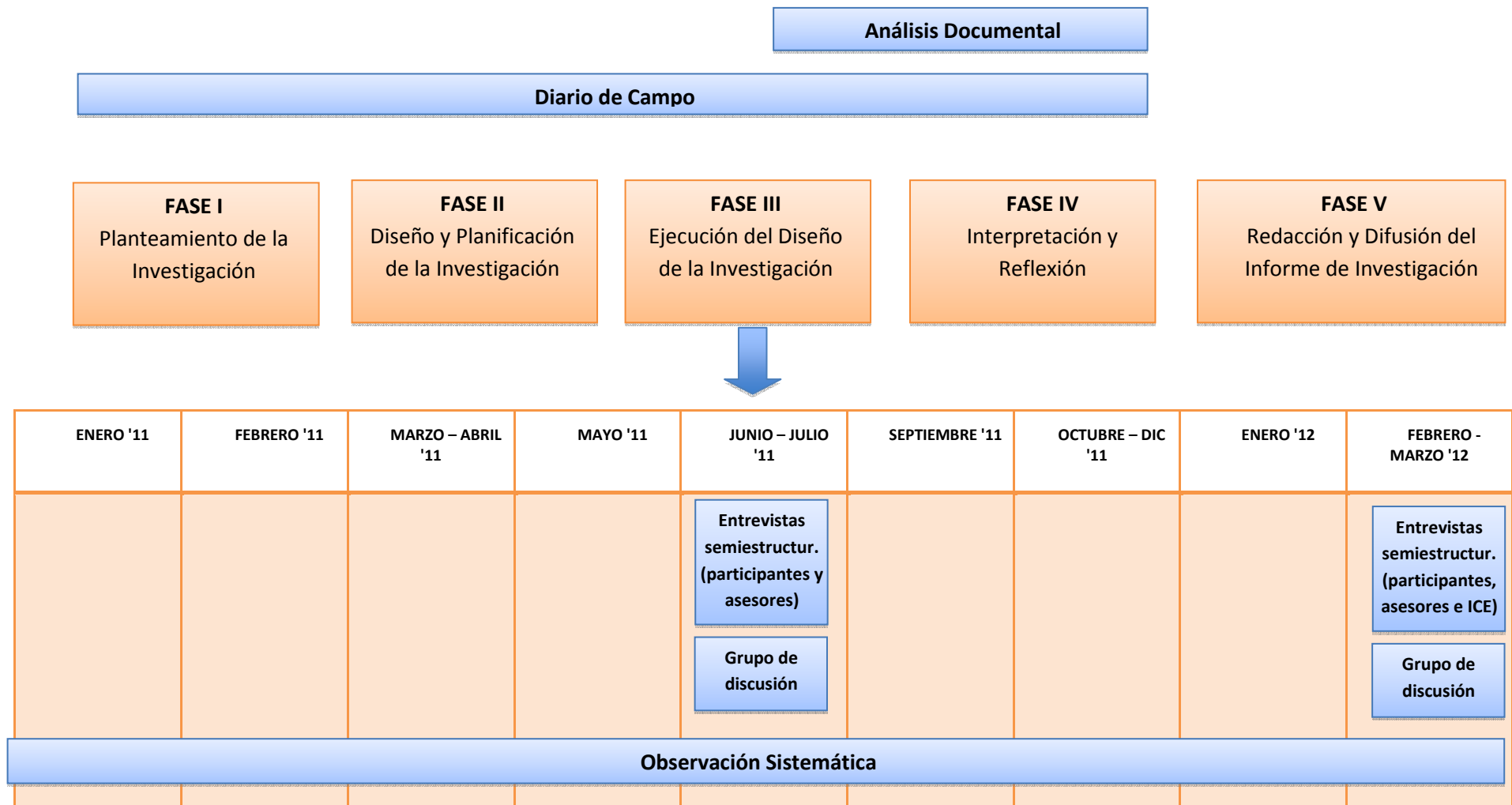
transcribe” (Del Rincón et ál., 1995, p. 341). Mientras que en el Análisis de documentos su función se ha centrado en escuchar la voz de los participantes mediante los documentos escritos que durante el proceso de investigación se han podido generar, y que dan acceso a información difícil de obtener mediante los instrumentos indicados anteriormente.

Es importante señalar que el diseño y desarrollo de cada uno de los instrumentos de este estudio ha considerado la aplicación de otros instrumentos de recogida de información, realizados en paralelo o en momentos diferentes, lo que significa que ninguno de ellos tenía pretensión de recabar toda la información necesaria para el estudio, puesto que cada uno contribuiría en su justa medida y en su parcela correspondiente, aspecto que también he tenido en cuenta durante el análisis de la información generada y el establecimiento de los resultados y conclusiones de esta investigación.

En el Esquema 15 se plantea el momento en que he aplicado cada uno de los instrumentos construidos, atendiendo a las propias fases de la investigación<sup>40</sup>, las cuales ya he definido y caracterizado en apartados anteriores.

---

<sup>40</sup> Véase apartado 5.4. de este trabajo.



Esquema 15. Instrumentos de recogida de información aplicados y desarrollados en cada una de las fases del estudio.



### 5.6.2.1. El diario de campo

De forma natural, y casi sin pretenderlo, el diario de campo ha sido un compañero durante todo el proceso de investigación, desde el mismo momento en el que empecé mis incursiones y tentativas en elaborar un proyecto que se convertiría finalmente en este estudio, y que fue puesto claramente de manifiesto cuando las reuniones con quien posteriormente sería mi director de tesis, con el ICE y con los asesores adquirieron matices de compromiso con la investigación que se iniciaba.

*Estos diarios deben documentar el proceso de acercamiento a un campo, y las experiencias y problemas en el contacto con el campo o con los entrevistados y en la aplicación de los métodos. Se deberían incorporar también hechos relevantes y cuestiones de menor importancia o hechos perdidos en la interpretación, generalización, evaluación o presentación de los resultados, vistos desde las perspectivas del investigador individual. Comparar las documentaciones y visiones diferentes expresadas en ellos hace el proceso de investigación más intersubjetivo y explícito (Flick, 2007, p. 187).*

Fue el lugar en el que volcar mis expectativas, mis motivaciones, mis reflexiones... y mis miedos y preocupaciones, un lugar en el que plasmar mi mirada como investigadora, de reconocermé a mí misma como tal y, a pesar del desconcierto inicial de verme desde esta perspectiva, sentirme cómoda y motivada para llevarlo a cabo, sin saber dónde me conducirá este nuevo y apasionante trayecto.

Reconocer, en mí y en los demás, preconcepciones, posicionamientos, ideas y acciones, analizarlas y reflexionar sobre ellas, profundizar en lo que éstas implican para el proceso de investigación, para el proceso de formación a través del asesoramiento, para la interrelación entre las personas que forman parte del estudio y para la relación que yo misma establecía con el proceso, ha sido un aprendizaje importante, rico y desmesuradamente valioso.

*Mantener un diario de la experiencia investigativa es una manera útil de rastrear lo que uno va pensando durante las etapas de recolección y análisis de datos. (...) Si bien no garantizan nada, sí estimulan el pensamiento, proporcionan interpretaciones alternativas y generan el flujo libre de ideas (Strauss y Corbin, 2002, p. 109).*

Después de cada hito en la investigación, como lo ha sido las reuniones, los encuentros informales con los asesores, la transcripción de entrevistas o del grupo de discusión, las observaciones de los asesoramientos grupales... era inevitable vivir nuevamente lo sucedido, pero esta vez analizando detalles, reflexionando sobre ellos, relacionándolos entre sí, situándolos en marcos más generales y volviendo nuevamente a la esencia de aquella escena, acercándolos a la emoción que me producen en ese momento y al pensamiento y sensación que en el instante vivido generaron en mí. Reconocerme pensando en ellos y dejando que lo que en ese momento me despierta, sea lo que sea, fluya hasta conjugar palabras con sentido y significado, importantes para ese momento de encuentro conmigo misma, y de incalculable valor para la fase en la que inevitablemente concluirá todo este proceso de investigación, tal vez para dejar un nuevo espacio con el que volver a experimentar e indagar en otras prácticas educativas y/o formativas, en otras formas de mirar, ver y comprender.

Dada la importancia de este diario y la necesidad de compartir con mi director de tesis el proceso reflexivo por el que transcurría mi investigación, así como por la necesidad de

compartir toda la documentación y registros que iba recogiendo a lo largo del estudio, plantear dudas y preguntas en relación al mismo y organizar la información de forma visible durante la primera etapa del trabajo de campo, desarrollé un blog privado ([https://asformin.wordpress.com/wp-login.php?redirect\\_to=https%3A%2F%2Fasformin.wordpress.com%2Fwp-admin%2F&reauth=1](https://asformin.wordpress.com/wp-login.php?redirect_to=https%3A%2F%2Fasformin.wordpress.com%2Fwp-admin%2F&reauth=1)), actualmente inactivo dado que la investigación ha finalizado, donde mi director de tesis podía acceder en todo momento a la información dispuesta en él. En la Imagen 1 puede observarse una captura del “Blog Diario de Campo. El asesoramiento en la formación inicial”:

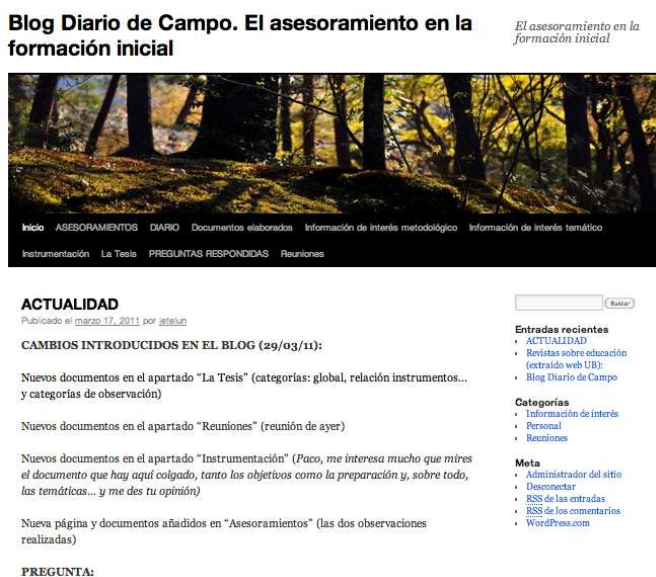


Imagen 1. Captura del Blog de la investigación.

El trabajo de campo comportó en sus inicios una generación importante y muy voluminosa de documentación, información, ideas, percepciones, reflexiones, aprendizajes, preguntas... A pesar que mi diario de campo se filtraba en cada texto que generaba y se convertía, mediante un formato claramente visible e identificable, en parte misma de la documentación registrada, tuve la necesidad de organizar toda la información y compartirla con mi director de tesis. De ahí la creación y utilización de un blog que me permitía mantener la información actualizada, organizada y secuenciada, situarme en qué momento de la investigación me encontraba y qué pasos me faltaban por dar, a la vez que me permitía de forma sencilla y ordenada ir recogiendo mis preguntas y compartirlas con mi director. El blog fue clave para no perderme por el camino, para atender a todos y cada uno de los interrogantes que surgían, para no perderme en el mar de dudas e información que el trabajo de campo fue creando desde su inicio.

El blog cumplió su gran misión y dejó de existir cuando me sentí más segura en mi papel, cuando me situé e integré plenamente el proceso y mis objetivos, cuando evolucioné como investigadora, dejando paso entonces a un diario de campo más vivo, más natural, más integrado en la propia investigación, más pausado y reflexivo, en definitiva, más profundo y seguro. Así, fue impreso en cada nuevo texto que generaba, fue surgiendo a la misma vez que documentaba la investigación, y fue vistiendo de mi mirada cada párrafo que escribía o transcribía. Fue entonces cuando distinguir entre lo vivido y lo pensado se convirtió en algo imprescindible al principio, y mucho más natural y automático poco después.

Cada vez que plasmaba en palabras escritas lo sucedido no podía evitar pensar y reflexionar sobre ello, lo que generaba en mí nuevas ideas, interpretaciones, preguntas, cuestiones... que no dejé escapar, sino que plasmaba tan pronto como llegaban, tan pronto como irrumpían y se convertían en algo nuevo, en algo interesante que tal vez con posterioridad podría recuperar. Es por eso que mis escritos están llenos de frases en cursiva de color lila, que contrastan con la letra normal y negra que predomina, generalmente, en los documentos de este estudio. Ello no es más que una representación gráfica de lo que ha sucedido en la realidad, siendo la letra normal las situaciones y relaciones producidas a lo largo de esta investigación, y la cursiva aquella que una mirada externa interpreta, aporta, reflexiona.

Como Strauss y Corbin (2002) sostienen, una vez finalizada la tesis, el diario de campo integrado en cada material producido me ha ayudado a rastrear mi pensamiento, a volver sobre mis pasos, a repensar y repensarme, a construir ideas más sólidas y reflexionadas, y a buscar otras que me ayuden a interpretar mejor lo sucedido y sus resultados.

El Diario me ha dado la posibilidad de reconocermé a mí misma en la investigación, de escuchar mi propia voz, de hacer de esta investigación un estudio cualitativo donde el investigador ha de saber situarse, encontrar su papel y, desde él, desarrollar su labor de forma científica y rigurosa, en plena coherencia con la metodología escogida como fuente de investigación educativa. Por eso, como instrumento me ha acompañado durante gran parte del proceso de investigación realizado, tal y como se ilustra en el Esquema 15, comprendiendo así cuatro de las cinco fases del estudio.

#### **5.6.2.2. La entrevista semiestructurada**

*La entrevista (...) permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador. Desde la percepción del propio sujeto la entrevista añade una perspectiva interna que permite interpretar comportamientos, construyendo una fuente de significado y complemento para el proceso de observación (Del Rincón et ál., 1995, p. 307).*

Han sido muchos y variados los motivos por los que la entrevista constituye uno de los instrumentos principales de esta investigación, entre ellos cabe destacar los que siguen:

- Permite la creación de un escenario favorable a la comunicación, relación y conocimiento entre investigador y entrevistado, puesto que la entrevista se desarrolla durante la misma interacción. Así mismo, puede afianzar la colaboración mutua y conducir al establecimiento de una relación de confianza y compromiso del entrevistado con el investigador y la investigación.
- Permite la creación de un contexto natural, naturalizando así el propio proceso de investigación.
- Permite la reflexión del entrevistado y del investigador sobre los temas objeto de interés, favoreciendo una comprensión mutua.
- Permite profundizar en aspectos poco o nada asumibles mediante la utilización de otras técnicas, puesto que se trata de un diálogo, un cara a cara, un análisis conjunto

y personal sobre una determinada situación, surgiendo a la luz ideas, opiniones, emociones y sentimientos que en otros momentos o situaciones no podrían darse.

- Permite la flexibilidad y adaptabilidad del diálogo en relación a aquello que el investigador considere que puede ser importante, surgiendo así nuevos elementos para la reflexión.

Estos motivos por los que fue escogida la entrevista como instrumento de la investigación, guiaron claramente la opción hacia un tipo de entrevista próxima a la que plantean en su trabajo Del Rincón et ál. (1995, p. 310), caracterizándola de la siguiente forma:

- Integra un esquema de preguntas y secuencia no prefijado.
- Plantea preguntas de carácter abierto donde el entrevistado ha de construir las respuestas.
- Flexible y adaptable en función de las necesidades de la investigación.
- Exigente con la preparación por parte de los entrevistadores.
- Requiere dedicación de tiempo y esfuerzo para el análisis de la información.
- Plantea dificultades para la comparación entre respuestas de diferentes personas.
- Facilita que el investigador se muestre sensible a las diferencias individuales y a los cambios situaciones.
- Admite la individualidad de las cuestiones para llegar al fondo de la cuestión objeto de análisis, desarrollando profundos procesos de comunicación.
- Requiere de cierta concreción de las preguntas o respuestas.

Ahondando un poco más en las entrevistas como instrumentos para la investigación, me remito a las aportaciones de Massot, Dorio y Sabariego (2004), donde las entrevistas semiestructuradas se pueden caracterizar de la siguiente forma:

- Integran un guión, elaborado a partir de la información relevante para el estudio que ha sido identificada con anterioridad.
- El entrevistador debe guiar la conversación hacia la obtención de la información previamente identificada, a la vez que debe mostrar una escucha activa que otorgue flexibilidad durante la recogida de información.
- Las preguntas deben ser abiertas, de forma que posibilite la riqueza y los matices de la información recogida.
- La información obtenida permite entrelazar temas y construir conocimiento holístico y comprensivo de la realidad.

Resulta de interés considerar cómo Ruiz Olabuénaga (1999), citado por Massot, Dorio y Sabariego (2004, p. 338), caracteriza la entrevista en profundidad según se muestra en el Esquema 16:

Los objetivos:

- Pretende comprender más que explicar.
- Busca maximizar el significado.
- Adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.
- Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.

El entrevistador:

- Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuestas.
- Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado.
- Explica el objetivo y motivación del estudio.
- Altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso.
- Permite irrupciones e intervención de terceros si es conveniente.
- Si se requiere no oculta sus sentimientos o juicios de valor.
- Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas.
- Establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad.
- Adopta el estilo del oyente interesado pero no evalúa las respuestas.

El entrevistado:

- Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas.
- El orden y formato puede diferir de uno a otro.

Las respuestas:

- Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas.
- Son grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento.

**Esquema 16. Características de la entrevista en profundidad según Ruiz Olabuénaga (1999), citado por Massot, Dorio y Sabariego (2004, p. 338).**

La entrevista en profundidad definida por dichos autores, y en esta investigación denominada entrevista semiestructurada, ha sido uno de los principales instrumentos de este estudio: de la identificación de una serie de dimensiones de interés<sup>41</sup>, surgieron una batería de preguntas que, de forma abierta y flexible, fueron planteadas a los todos participantes y asesores, así como al responsable de la formación en el ICE de la UPC. A continuación se detalla el proceso y elementos tenidos en cuenta durante el diseño, construcción y desarrollo de estas entrevistas.

### **Objetivos generales de las entrevistas semiestructuradas**

Para cada una de las entrevistas realizadas se definió previamente el objetivo que se perseguía en su utilización, atendiendo tanto al objeto y objetivos de la investigación, como a los informantes clave que serían entrevistados. Así, podemos distinguir entre:

1. Objetivos de la entrevista a participantes:

- Conocer y profundizar en la experiencia vivida durante el proceso de formación inicial a través del asesoramiento
- Como conocer su valoración respecto al asesoramiento de proceso como modelo de formación del profesorado universitario

2. Objetivos de la entrevista a asesores:

- Conocer y profundizar en su experiencia como asesores en el programa de formación inicial

<sup>41</sup> Extraídas a partir de la primera categorización del estudio. Ver apartado 5.5.

- Conocer su valoración respecto al asesoramiento de proceso como modelo de formación inicial
- 3. Objetivos de la entrevista a la persona responsable de la formación en el ICE de la UPC (en este caso al Subdirector de formación):
  - Conocer y profundizar en la forma como la institución entiende el asesoramiento en la formación inicial del profesorado universitario
  - Conocer y profundizar sobre la valoración que le merece el programa llevado a cabo.

### **Objetivos específicos, dimensiones y contenido de las entrevistas semiestructuradas**

Del primer contacto con el programa de formación, las categorías deductivas evolucionaron hacia el surgimiento de un sistema de categorial de carácter inductivo<sup>42</sup>. Y precisamente fue en coherencia con las categorías definidas e impregnadas del estudio de campo, las cuales permitieron la relación entre núcleos conceptuales, instrumentos e informantes clave<sup>43</sup>, como se formularon los objetivos específicos, dimensiones y contenidos que han guiado finalmente la elaboración de las entrevistas como instrumento fundamental de esta investigación.

Fruto de la información recogida durante la primera entrevista, así como de la experiencia surgida en el desarrollo del programa de formación, dichos objetivos específicos, dimensiones y contenidos fueron ampliados a la vez que detallados para dar respuesta a los nuevos planteamientos, ideas y consideraciones recogidas durante todo el proceso, como muestra la Tabla 35, obedeciendo así a la latencia constructivista de la propia investigación.

---

<sup>42</sup> Véase apartado 6.1.1. de este trabajo.

<sup>43</sup> Véase apartado 6.1.2. de este trabajo.

**Tabla 35. Objetivos específicos, dimensiones y contenidos de la entrevista.**

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>CONTENIDO</b>
Conocer la concepción de la institución, sus características y las relaciones que en ella se generan.	Concepción de la institución y relaciones internas	Concepción de la institución de la universidad, del centro y del departamento. Relación entre colegas. Elementos facilitadores y coercitivos del cambio y la innovación docente en el aula.
Conocer su vinculación actual con la institución y las características de las asignaturas que imparte	Situación profesional	Tipo de vinculación con la institución, años de experiencia, características de su lugar de trabajo, asignaturas en las que imparte docencia y capacidad de cambio en las mismas, número de alumnos, docentes con los que comparte la asignatura.
Conocer su concepto de docencia	Concepción de la docencia	Qué principios cree que deber regir la docencia universitaria, cómo cree que debe ser un buen docente, relación con los estudiantes. Cómo ha cambiado su concepción de la docencia durante la formación.
Identificar los motivos y expectativas personales que lo mueven a participar en el programa de formación	Motivaciones personales / Expectativas	Porqué se interesó por la formación inicial para la docencia del ICE, porqué se interesó en este programa de formación basado en el asesoramiento, qué expectativas tenía entonces y cuales tiene ahora.
Indagar en las necesidades que el profesorado participante considera que tiene en relación a su formación como docente	Necesidades formativas	Cuáles son las necesidades que pretendía cubrir mediante la formación, qué necesidades formativas tenía al inicio, qué necesidades formativas tiene ahora (son las mismas, existen otras y, en caso afirmativo: cuáles son y cómo pretende darles respuesta), cuáles son las necesidades que considera trabajadas durante la formación y cuáles cree que no se han trabajado suficientemente. Cómo valora la detección de necesidades realizada durante el programa de formación.
Analizar la concepción de asesoramiento  Conocer su experiencia de formación a través del asesoramiento  Profundizar en cada una de las actividades y elementos que han formado parte del proceso de formación a través del asesoramiento	El proceso de asesoramiento a. Concepción del asesoramiento  b. Como modelo de formación	En el momento en que desde el ICE contactamos con usted y le hablamos de asesoramiento, qué idea tenía sobre el asesoramiento, qué entiende ahora por asesoramiento, por qué ha cambiado esa idea (si es que lo ha hecho), qué elementos o características cree que son los más importantes para que se produzca un asesoramiento de calidad (en cuanto a proceso).  Qué diferencias identifica entre el modelo de formación basado en el asesoramiento y el modelo tradicional de formador (como el visto en las sesiones taller), qué ventajas e inconvenientes encuentra en el asesoramiento como modelo de formación, cree que sería oportuno mantener este modelo de asesoramiento en la formación inicial del profesorado universitario o mantendría el modelo tradicional de formador, porqué.

<p>Analizar la concepción del asesor y la función atribuida al mismo</p> <p>Profundizar en los conocimientos adquiridos durante la formación así como en los procesos de aprendizaje y reflexión desarrollados</p>	<p>c. Los contenidos</p> <p>d. El contrato de formación</p> <p>e. Los talleres</p> <p>f. El Plan de Aplicación en el Aula (PAA)</p> <p>g. Asesoramientos grupales</p> <p>h. Asesoramientos individuales</p> <p>i. La carpeta docente</p> <p>j. La evaluación de los aprendizajes</p> <p>k. Materiales, recursos y temporalidad</p> <p>l. La figura del asesor</p> <p>m. Comunicación con el asesor</p>	<p>Qué destacaría, qué ha aprendido, le ha sido de utilidad, qué cambiaría cree que esta actividad ha sido o es importante para su formación</p> <p>Cómo lo valoraría, qué le ha aportado, le ha sido de utilidad, qué cambiaría, cree que esta actividad ha sido o es importante para su formación</p> <p>Qué destacaría, qué ha aprendido, le ha sido de utilidad, qué cambiaría, cree que esta actividad ha sido o es importante para su formación</p> <p>Qué ha aprendido, le ha sido de utilidad, qué dificultades ha encontrado en la aplicación, qué cambiaría, cree que esta actividad ha sido o es importante para su formación</p> <p>Qué destacaría, qué ha aprendido, le ha sido de utilidad, qué cambiaría, cree que esta actividad ha sido o es importante para su formación</p> <p>Se han producido, cuantos, quien los pidió, por qué motivos, acuerdos alcanzados con el asesor, que valoración extrae de los mismos: qué aprendió, le sirvió..., cree que esta actividad ha sido o es importante para su formación</p> <p>Qué destacaría, qué ha aprendido, le ha sido de utilidad, qué cambiaría, cree que esta actividad ha sido o es importante para su formación</p> <p>Cómo ha vivido el proceso de evaluación por parte de los asesores, de autoevaluación de su propio trabajo y de coevaluación entre compañeros.</p> <p>Utilizados durante la formación: calidad de los mismos, adecuación a las necesidades formativas, han sido suficientes, han sido de utilidad, se requieren otro tipo de materiales y recursos (en caso afirmativo, qué materiales y recursos serian necesarios). El tiempo de la formación es suficiente.</p> <p>Cómo definiría su relación con el asesor, le ha facilitado la resolución de dudas, le ha aportado elementos para la reflexión, le ha proporcionado información de interés, en qué cree que más le ha ayudado el asesor, qué características cree que debería tener un buen asesor.</p> <p>Cómo se ha producido (personalmente, correo electrónico...), cómo la definiría, accesibilidad, disponibilidad del asesor...</p>
--	--	--



	<p>n. Los procesos de aprendizaje, reflexión y mejora continua</p> <p>o. Criterios de análisis</p> <p>p. Aprendizajes realizados</p> <p>q. Facilitadores del aprendizaje</p> <p>r. Dificultades encontradas</p>	<p>A lo largo de todo el proceso de asesoramiento: cómo definiría la reflexión surgida a través del asesoramiento (si ésta se ha producido), qué reflexiones destacaría, cómo se ha producido el proceso de aprendizaje.</p> <p>Qué criterios considera que deberían tenerse en cuenta para analizar el proceso de asesoramiento que se está llevando a cabo en este programa de formación.</p> <p>De los aprendizajes realizados cuales destacaría, qué es lo que más ha aprendido del asesor, qué es lo que más ha aprendido de sus compañeros, ha podido resolver las dudas que se le han ido planteando.</p> <p>Durante el programa de formación mediante asesoramiento, qué personas, elementos, actividades... han facilitado o potenciado su proceso de aprendizaje.</p> <p>Durante el programa de formación mediante asesoramiento, dificultades que ha encontrado en su proceso de aprendizaje y cómo las ha solucionado.</p>
Analizar la relación establecida entre los participantes en el programa de formación	Relación entre participantes	Qué tipo de relación ha mantenido y mantiene, existe la colaboración entre los participantes, en qué le ha ayudado esta relación, cómo valora el intercambio de experiencias entre participantes, cree que el intercambio de experiencias entre participantes es importante para la formación docente.
Analizar la relación establecida entre los participantes y el ICE	El ICE	Relación con el ICE, información proporcionada, apoyos recibidos por la institución (campus virtual, aulas, videoconferencia...).
Indagar sobre la percepción que se tiene sobre las funciones que deben ser asumidas por los formadores de los talleres	Los formadores	Cómo definiría las funciones asumidas por los formadores de los talleres organizados en el marco del programa de formación, información y documentación proporcionada por los mismos, vinculación de los contenidos desarrollados con la práctica real de los asistentes, actividades realizadas, resolución de cuestiones y preguntas de los participantes, etc.
Indagar sobre la percepción que se tiene del papel desarrollado por la investigación	La investigación	Cómo definiría el papel desarrollado por la investigadora durante el programa de formación, cree que ha tenido influencia directa en el programa de formación, de ser así: qué impacto positivo y negativo ha tenido, cree que este papel debería quedar integrado en futuras ediciones del programa de formación.
Analizar la percepción que tienen del impacto de su formación docente en el aprendizaje de sus alumnos	El alumnado	Creen que su formación docente incide directamente en el aprendizaje del alumnado, de ser así: en qué sentido, esta incidencia es positiva o negativa, qué elementos le permiten afirmarlo.

<p>Conocer la concepción de la innovación docente</p> <p>Identificar experiencias llevadas a cabo con anterioridad y durante la formación</p> <p>Relacionar el asesoramiento llevado a cabo durante la formación con la innovación docente</p>	<p>La innovación docente.</p> <p>a. Concepción de la innovación docente</p> <p>b. Experiencias de innovación previas a la formación</p> <p>c. Experiencias de innovación durante la formación</p> <p>d. El asesoramiento y la innovación docente</p>	<p>Su percepción personal y la percepción de la innovación en su entorno docente. Expectativas en relación a la innovación docente. Previsión de futuro.</p> <p>Tipo de experiencias desarrolladas anteriormente, valoración que extrae de las mismas. Participación en equipos de innovación docente .</p> <p>Ha definido el tipo de experiencia que va a desarrollar dentro del Proyecto de Innovación Docente, qué dificultades cree que puede encontrarse en su aplicabilidad.</p> <p>Cómo ha ayudado el asesoramiento a la innovación docente: ejemplos.</p>
<p>Identificar los elementos que consideran que más han ayudado en su formación</p> <p>Identificar los elementos que menos han contribuido a su aprendizaje durante la formación</p>	<p>Valoración</p> <p>a. Valoración general</p> <p>b. Aspectos positivos</p> <p>c. Aspectos negativos</p> <p>d. Propuestas de mejora</p>	<p>Qué valoración global hace de la experiencia realizada. Qué recomendaciones haría a un profesor que inicia su formación docente. Volvería a repetir una experiencia formativa como ésta.</p> <p>Qué tres elementos positivos destacaría de la formación recibida</p> <p>Qué aspectos considera negativos de la formación recibida</p> <p>Qué tres mejoras aportaría en relación al proceso de formación a través del asesoramiento de cara a la siguiente fase del programa de formación y para futuras ediciones para futuras ediciones.</p>

### **Planificación de las entrevistas semiestructuradas**

El trabajo de Massot, Dorio y Sabariego (2004) plantea tres momentos diferentes a considerar en la utilización de la entrevista como instrumento de recogida de información. Cada uno de estos momentos integra a su vez tareas claramente delimitadas, veamos cuáles son:

1. Momento de la preparación:
  - a. Determinar los objetivos de la entrevista.
  - b. Identificar a las personas que van a ser entrevistadas.
  - c. Formular las preguntas y secuenciarlas.
  - d. Localizar y preparar el lugar donde va a realizarse la entrevista.
2. Momento de desarrollo:
  - a. Crear un clima de familiaridad y confianza.
  - b. Actitudes del entrevistador para favorecer y facilitar la comunicación.
  - c. Registrar la información de la entrevista.
3. Momento de valoración:
  - a. Valoración de las decisiones tomadas para la planificación de la entrevista.
  - b. Valoración del desarrollo de la entrevista.

Dadas las características de la investigación y del programa de formación objeto de estudio, se determinó la realización de dos entrevistas dirigidas a los participantes, dos entrevistas a asesores y una entrevista a la persona responsable de la formación en el ICE<sup>44</sup>, en periodos concretos y con el fin de recoger información de especial interés para la investigación. Es por ello que se planificó muy cuidadosamente su administración.

Partiendo, y ampliando al mismo tiempo la clasificación establecida por Massot, Dorio y Sabariego (2004), las entrevistas realizadas en el estudio se han caracterizado por desarrollarse de la siguiente forma:

1. Momento de la planificación de las entrevistas semiestructuradas.
  - a. Identificar la finalidad de la administración de las entrevistas como instrumento de la investigación. En este caso fue: conocer la experiencia vivida por las personas implicadas en dos momentos diferentes del programa de formación, con el fin de analizar en detalle tanto el proceso desarrollado como los resultados obtenidos.
  - b. Determinar los momentos críticos para la aplicación de la entrevista y los informantes clave. Así pues se determinó la realización de:
    - i. Entrevistas a participantes a mitad del programa de formación (mes de junio) y al finalizar el mismo (mes de febrero-marzo).
    - ii. Entrevistas a asesores a mitad del programa de formación (mes de junio) y al finalizar el mismo (mes de febrero-marzo).

---

<sup>44</sup> Véase Anexos: 13, 14, 15, 16 y 17.

- iii. Entrevista a la persona responsable de la formación en el ICE de la UPC al finalizar el programa de formación (mes de febrero).
  - c. Realizar una primera distribución general de las dimensiones y contenidos que serían abordados en cada una de las entrevistas, atendiendo tanto al momento como a los informantes clave.
2. Momento de la preparación:
- a. Determinar los objetivos generales de cada una de las entrevistas.
  - b. Definir los objetivos específicos, dimensiones y contenidos de las entrevistas<sup>45</sup>, siendo para ello necesaria una previa revisión bibliográfica en relación al objeto de estudio y, en el caso de la segunda entrevista, considerando la experiencia y resultados obtenidos de la administración del primer instrumento.
  - c. Identificar a las personas que iban a ser entrevistadas y, en función de éstas, realizar las adaptaciones oportunas (en cuanto a contenido y forma).
  - d. Formular las preguntas y secuenciarlas.
  - e. Sólo en el caso de las entrevistas a participantes: Pilotar el instrumento y, en función de los resultados, reformular las preguntas y volver a secuenciarlas.
  - f. Contactar con los informantes para establecer el lugar, día y hora de realización de la entrevista, informándoles al mismo tiempo de los objetivos y duración de la misma.
  - g. Preparar los dispositivos para el registro de las entrevistas y realizar una prueba previa a las mismas.
  - h. En el caso de la primera entrevista a participantes, recopilar información sobre:
    - i. Las necesidades formativas identificadas por los docentes previo a la formación (mediante el documento "Análisis de mi propia docencia" entregado individualmente al inicio del programa de formación y donde también describieron qué, por qué y cómo llevan a cabo su docencia<sup>46</sup>).
    - ii. La clasificación y priorización de necesidades grupales que realizaron durante la primera sesión del programa.

Dadas algunas dificultades detectadas en la entrevista del mes de junio a participantes, en relación al lenguaje y a la significación de determinados conceptos, entendidos de forma distinta entre investigadora y entrevistados, para la realización de la segunda entrevista se optó por enviar previamente por correo electrónico las preguntas que serían abordadas durante el segundo encuentro con los participantes.

Para la definición de la segunda entrevista a participantes, la segunda entrevista a asesores y la primera y única entrevista al responsable de la formación del ICE de la UPC, todas ellas diseñadas durante el mes de enero de 2012 y realizadas durante el mes de

---

<sup>45</sup> Véase Tabla 35.

<sup>46</sup> Véase Anexo 1.

febrero – marzo de 2012, profundicé aún más en el campo de conocimiento al que se adscribe esta investigación, realizando así un análisis bibliográfico exhaustivo en el que constantemente se mezclaban interpretaciones surgidas de la experiencia vivida durante la primera etapa del programa de formación<sup>47</sup>. Así, la voz de los diferentes autores consultados iba vistiéndose de sentido y significado para mí, aquellas experiencias, aportaciones e ideas leídas, aunque alejadas en el tiempo, en el lugar y, en algunas ocasiones, del ámbito de actuación, sugerían nuevas formas de mirar y enfocar la investigación, abrían nuevas interpretaciones y caminos en mi realidad investigada y, con matices que siempre fueron tenidos en cuenta, quedaron integrados en el cuerpo de conocimiento que fundamenta este estudio.

De la intersección entre este nuevo saber con la experiencia adquirida durante la primera etapa del programa de formación y con el contexto, finalidad y objeto del estudio, fue como construí y contrasté en gran medida las entrevistas realizadas durante la segunda etapa del programa de formación.

### 3. Momento de desarrollo:

- a. Crear un clima de familiaridad y confianza.
- b. Actitudes del entrevistador para favorecer y facilitar la comunicación. Siguiendo y ampliando las consideraciones derivadas del trabajo de Ruíz Olabuénaga (1999), citado por Massot, Dorio y Sabariego (2004), se tuvo especialmente en cuenta las siguientes:
  - i. Pedir expresamente la posibilidad de grabar la conversación y los objetivos que con ello se perseguían
  - ii. Reiterar la confidencialidad de la información obtenida durante la entrevista así como la protección del registro.
  - iii. Explicar el objetivo y motivación del estudio, así como las dimensiones que serían analizadas.
  - iv. Clarificar el concepto de asesoramiento, para evitar así el reduccionismo que lo vincula únicamente a la relación entre asesor y asesorado.
  - v. Formular preguntas sin esquema fijo de categorías de respuestas.
  - vi. Controlar el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado.
  - vii. Alterar el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si fuese preciso y obviando aquellas que ya han sido respuestas en preguntas anteriores.
  - viii. No ocultar los sentimientos o juicios de valor, en caso de ser requeridos.
  - ix. Establecer una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad.

---

<sup>47</sup> Como se desprende del Capítulo 4, el programa de formación se ha desarrollado en dos etapas claramente diferenciadas, marcadas por la realización de los Planes de Aplicación en el Aula. El momento de desarrollo de las entrevistas ha coincidido con el momento de finalización de estas dos etapas.

- x. Adoptar el estilo del oyente interesado pero sin evaluar las respuestas.
- c. Registrar la información de la entrevista mediante la grabación de la conversación, utilizando dos dispositivos tecnológicos diferentes.

A pesar que el contenido de las entrevistas y la formulación de las preguntas fue minuciosamente seleccionado y preparado, la flexibilidad inherente a la entrevista semiestructurada permitió integrar aquellos otros contenidos no previstos inicialmente y que de forma espontánea y natural surgieron en los primeros encuentros con los participantes, de especial interés para la investigación y no considerados hasta ese momento como tales. De igual forma sucedió con la propia formulación de las preguntas.

Todo ello implicó que las entrevistas, una vez pilotadas en el caso de los participantes, fuesen puestas a prueba en los encuentros iniciales y moldeada con contenidos vivos y ricos surgidos de este primer contacto con la realidad y con la experiencia de los participantes. En el caso de las entrevistas a los dos asesores, éstas no fueron pilotadas, pero la flexibilidad con la que abordé la primera de ellas con el primer asesor me permitió identificar los aspectos más importantes de la misma y considerarlos en la entrevista con el otro asesor, profundizando en lo más relevante y rico para el propio estudio.

Así pues, la flexibilidad del instrumento y de la investigadora para integrar nuevas formulaciones, así como la capacidad de detectar nuevas ideas, significados y ámbitos de interés, fue clave para no perder de vista elementos esenciales para la comprensión y posterior interpretación de la información recogida a lo largo del estudio.

#### 4. Momento de valoración:

- a. Valoración de las decisiones tomadas para la planificación de la entrevista y propuestas de mejora de cara a futuras entrevistas.
- b. Valoración del desarrollo de la entrevista.
- c. Informe preliminar y general de las respuestas obtenidas.

#### **Dimensiones que integran cada una de las entrevistas realizadas**

De los objetivos específicos, dimensiones y contenidos definidos para la elaboración de las entrevistas, se formularon las preguntas que integrarían cada una de ellas, atendiendo especialmente al momento en que se recogería la información como a la fuente de la que se pretendía obtener.

En la Tabla 36 se identifican las dimensiones consideradas como clave en cada una de las entrevistas realizadas, dado el momento en el que se recogía la información y el informante al que se consultaba:

**Tabla 36. Dimensiones que integran las entrevistas realizada a asesores, participantes e institución.**

INSTRUMENTOS	DIMENSIONES		
	ASESORES	PARTICIPANTES	RESPONSABLE DE FORMACIÓN ICE UPC
Entrevista Junio '12	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concepción de la docencia</li> <li>2. Concepción del asesoramiento</li> <li>3. Como modelo de formación</li> <li>4. El Plan de Aplicación en el Aula (PAA)</li> <li>5. Asesoramientos grupales</li> <li>6. Asesoramientos individuales</li> <li>7. La figura del asesor</li> <li>8. Los procesos de aprendizaje, reflexión y mejora continua.</li> <li>9. Aprendizajes realizados</li> <li>10. Facilitadores del aprendizaje</li> <li>11. Dificultades encontradas</li> <li>12. Aspectos positivos</li> <li>13. Propuestas de mejora</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Necesidades formativas</li> <li>2. Concepción del asesoramiento</li> <li>3. Los contenidos</li> <li>4. El Plan de Aplicación en el aula (PAA)</li> <li>5. Los asesoramientos grupales</li> <li>6. Los asesoramientos individuales</li> <li>7. La figura del asesor</li> <li>8. Los procesos de aprendizaje, reflexión y mejora continua</li> <li>9. Aprendizajes realizados</li> <li>10. Dificultades encontradas</li> <li>11. Relación entre participantes</li> <li>12. Aspectos positivos</li> <li>13. Propuestas de mejora</li> </ol>	
Entrevista Febrero – Marzo '12	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concepción de la docencia</li> <li>2. Motivaciones personales / Expectativas</li> <li>3. Concepción del asesoramiento</li> <li>4. Como modelo de formación</li> <li>5. Aprendizajes realizados</li> <li>6. La figura del asesor</li> <li>7. Los procesos aprendizaje, reflexión y mejora continua</li> <li>8. Relación entre participantes</li> <li>9. El ICE</li> <li>10. La investigación</li> <li>11. El asesoramiento y la innovación docente</li> <li>12. Valoración general</li> <li>13. Aspectos positivos</li> <li>14. Aspectos negativos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concepción de la docencia</li> <li>2. Motivaciones personales / Expectativas</li> <li>3. Necesidades formativas</li> <li>4. Concepción del asesoramiento</li> <li>5. Los contenidos</li> <li>6. El contrato de formación</li> <li>7. Los talleres</li> <li>8. El Plan de Aplicación en el Aula (PAA)</li> <li>9. Asesoramientos grupales</li> <li>10. Asesoramientos individuales</li> <li>11. La carpeta docente</li> <li>12. Materiales, Recursos y Temporalidad</li> <li>13. La figura del asesor</li> <li>14. Los procesos de aprendizaje, reflexión y mejora continua</li> <li>15. Dificultades encontradas</li> <li>16. Relación entre participantes</li> <li>17. El ICE</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Motivaciones personales / Expectativas</li> <li>2. Concepción del asesoramiento</li> <li>3. Como modelo de formación</li> <li>4. Los contenidos</li> <li>5. La figura del asesor</li> <li>6. Aprendizajes realizados</li> <li>7. El ICE</li> <li>8. La investigación</li> <li>9. Valoración general</li> <li>10. Aspectos positivos</li> <li>11. Aspectos negativos</li> <li>12. Propuestas de mejora</li> </ol>

		<ul style="list-style-type: none"><li>18. La investigación</li><li>19. El alumnado</li><li>20. Experiencias de innovación docente durante la formación</li><li>21. El asesoramiento y la innovación docente</li><li>22. Valoración general</li><li>23. Aspectos positivos</li><li>24. Aspectos negativos</li><li>25. Propuestas de mejora</li></ul>	
--	--	---	--



Durante la segunda entrevista con los asesores, no se planteó ninguna cuestión en relación a las actividades que habían formado parte de la formación, dado que en una reunión de coordinación previa entre investigadora y asesores, se analizó en detalle cada una de las actividades y elementos que habían formado parte del programa, analizando su funcionamiento, reflexionando sobre ellas y determinando si deberían integrarse en posibles ediciones futuras.

La primera entrevista a participantes, se realizó a todas las personas que en el momento de aplicación mantenían su interés por continuar con la formación, siendo un total de trece de las catorce personas inicialmente inscritas. La segunda entrevista a participantes se realizó únicamente a los ocho participantes que finalizaron el programa en su totalidad.

Como puede observarse en una comparativa entre las Tablas 35 y 36, no todas las dimensiones definidas fueron finalmente integradas en las entrevista semiestructurada realizadas, siendo algunas de ellas, por otra parte, consideradas en varias entrevistas realizadas tanto en momentos diferentes como a personas distintas. Esto se debió a varios motivos:

- Dada la información recogida mediante otros instrumentos aplicados anteriormente o en paralelo a las entrevistas, como era fundamentalmente la observación sistemática no participante, algunas dimensiones obtuvieron respuesta, como fue el caso, por ejemplo, de la dimensión "Situación profesional".
- El análisis de algunas dimensiones permitía recabar información relacionada con otras dimensiones, por ello se optó por priorizar una de ellas y reducir el número de preguntas finales de las entrevistas. Como por ejemplo la dimensión "experiencias de innovación previas a la formación" que pudo ser analizada en relación a la dimensión "Experiencias de innovación durante la formación".
- En el caso de la duplicidad de dimensiones analizadas en entrevistas diferentes, los criterios para tomar esta decisión se basaron en las siguientes consideraciones:
  - o Por sí mismas tenían relevancia para la investigación, por tanto era importante profundizar en su análisis. Siendo éste el caso de dimensiones como "Concepción del asesoramiento" o "La figura del asesor".
  - o Aportaban información de especial interés para conocer la evolución y cambio en la perspectiva de los informantes. Motivo por el cual se planteó una determinada dimensión en las dos entrevistas realizadas a las mismas personas en los dos momentos de aplicación. Así es el caso de la dimensión: "Necesidades formativas".
  - o Resultaban de interés para contrastar diferentes puntos de vista de agentes que se aproximaban a la investigación desde posicionamientos y funciones diferentes, como eran los participantes, los asesores y el responsable de la formación en el ICE. Por ello la dimensión "Los procesos de aprendizaje, reflexión y mejora" fueron planteadas en las entrevistas a todas las personas que han intervenido en este estudio.

### Pruebas piloto de las entrevistas dirigidas a los participantes

En ambas ocasiones en que entrevisté a los participantes, una vez tuve definidas las dimensiones y preguntas de la entrevistas llevé a cabo una prueba piloto previa a su aplicación final.

Para ello conté con la colaboración de dos profesores de la UPC, expertos en formación inicial de docentes y conocedores de los objetivos y características que configuraban el estudio, ambos aspectos fueron cruciales para que los resultados de la pilotación se ajustasen tanto al objeto de la investigación como a las características de las personas participantes en la misma.

Sus conocimientos en cuanto a intereses formativos, experiencia y contenidos básicos para el ejercicio de la docencia del profesorado en los ámbitos disciplinares propios de la UPC, arrojaron ideas de gran interés que fueron integradas en las entrevistas que finalmente realicé al profesorado participante en esta investigación.

Las instrucciones que planteé para la validación de las entrevistas fueron fundamentalmente dos:

- Interesaba conocer si las preguntas estaban bien formuladas, de forma que pudiesen ser interpretadas correctamente por profesorado de la UPC y participante en un programa formación inicial.
- Era preciso conocer si las preguntas eran reiterativas, oportunas y relevantes, si eran coherentes y si, a su parecer, seguían una secuenciación lógica.

De esta forma, la validación de la entrevista dirigida a participantes la realizamos tanto desde el punto de vista conceptual como técnico, de manera que esto me permitiese comprender mejor las limitaciones del instrumento (tanto desde la perspectiva del sentido como desde la perspectiva de la forma) e integrar las modificaciones pertinentes, generando así los instrumentos finales<sup>48</sup>. La Tabla 37 recoge una síntesis de los resultados de las pruebas piloto en relación a las diferentes dimensiones contempladas en la cada una de las entrevistas a participantes<sup>49</sup>.

**Tabla 37. Síntesis de resultados obtenidos mediante la pilotación de la entrevista dirigida a los participantes.**

DIMENSIÓN	EN RELACIÓN AL PLANTEAMIENTO DE PREGUNTAS
<b>ENTREVISTA 1</b>	
Concepción del asesoramiento	Correcto desde el punto de vista conceptual y técnico
Necesidades formativas	Sería oportuno hacer referencia durante la entrevista a las necesidades formativas individuales que cada participante identificó en el documento "Análisis de mi docencia". Para recordar cuales fueron las necesidades grupales, durante la entrevista se debería tener una copia del listado que se consensuó en el grupo.
Los contenidos	A pesar que los contenidos hacen referencia directa a los desarrollados durante los talleres, esta vinculación no queda clara al final de la entrevista y da la sensación que no se ha preguntado sobre los talleres.

<sup>48</sup> Véase Anexos 13 y 14.

<sup>49</sup> Cabe destacar que cada dimensión contemplaba una serie de preguntas que fueron realizadas a los dos profesores durante las entrevistas de pilotación.

	Se debería especificar que cuando se habla de contenidos se hace referencia a los contenidos desarrollados durante los talleres, los asesoramientos y los Planes de Aplicación en el Aula.
El Plan de Aplicación en el Aula (PAA)	La primera pregunta se centra en la importancia del acompañamiento durante el desarrollo del PAA, la segunda en las limitaciones y la tercera en la ayuda que le ha supuesto de dicho acompañamiento. La respuesta a la primera pregunta puede responder, a su vez, a la tercera. Es por ello que se plantea cambiar el orden de la segunda y de la tercera pregunta.
Asesoramientos grupales	Correcto desde el punto de vista conceptual y técnico
Asesoramientos individuales	Correcto desde el punto de vista conceptual y técnico
Figura del asesor	Correcto desde el punto de vista conceptual y técnico
Los procesos de aprendizaje, reflexión y mejora continua	En la primera pregunta no se entiende a qué hace referencia cuando se habla de reflexión: ¿es sólo pensar? Si va más allá de pensar, si se pretende reflexionar para actuar, es muy importante especificarlo. Las preguntas recogidas dentro de esta dimensión deben replantearse para dar a entender a qué se hace referencia cuando se habla de reflexión. Al final de la entrevista se observa que la segunda de las preguntas coincide con una de las que se plantean dentro de la dimensión “Valoración general”, es por ello que se sugiere eliminarla de esta dimensión.
Criterios de análisis	Se considera que la pregunta que forma parte de esta dimensión ya ha sido planteada anteriormente, dentro de la dimensión “Concepción del asesoramiento”, por ello se propone eliminarla.
Relación entre participantes	Se considera que el intercambio de experiencias es fundamental en cualquier tipo de formación docente, es por ello que se plantea eliminar la referencia directa a la formación inicial.
Valoración	Correcto desde el punto de vista conceptual y técnico
<b>ENTREVISTA 2</b>	
Motivaciones personales / Expectativas	Correcto desde el punto de vista conceptual y técnico
Necesidades formativas	Correcto desde el punto de vista conceptual y técnico
Concepción del asesoramiento	Correcto desde el punto de vista conceptual y técnico
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Necesidades formativas</li> <li>– El contrato de formación</li> <li>– Los talleres</li> <li>– El Plan de Aplicación en el Aula (PAA)</li> <li>– Asesoramientos grupales</li> <li>– Asesoramientos individuales</li> <li>– La carpeta docente</li> <li>– Experiencias de innovación docente durante la formación</li> <li>– Materiales, Recursos y temporalidad</li> </ul>	<p>Inicialmente se pregunta dentro de una misma cuestión por la valoración de los participantes en relación tanto a las actividades como a los materiales y recursos utilizados. Se propone distinguir entre actividades realizadas durante el programa de formación y materiales utilizados, formulando así dos preguntas diferentes.</p> <p>Así mismo, se plantea reformular las preguntas en relación a las actividades que forman parte del programa de formación de manera que los participantes puedan priorizar en función de aquellas que más les han servido. Y en cuanto a los materiales y recursos, se propone que valoren cada uno de los aspectos planteados de forma abierta</p>
Los contenidos	Se propone reajustar la formulación de la primera pregunta para facilitar su comprensión La segunda pregunta relacionada con esta dimensión se considera reiterativa en relación a anteriores, por lo que se propone su eliminación Se propone integrar una pregunta que permita identificar aquellos contenidos que deberían ser eliminados de la formación realizada
Los procesos de reflexión y mejora continua	Se propone incorporar una pregunta en relación a si dicho proceso de reflexión y mejora continua será integrado como práctica docente en el futuro.
– Experiencias de innovación docente durante la	Se propone reajustar la formulación de la última pregunta para facilitar su comprensión

formación – El asesoramiento y la innovación docente	
La figura del asesor	Se reorienta una de las preguntas, centrándola no en el asesoramiento como proceso sino en la figura de asesor La última pregunta, orientada a la valoración general de la figura de asesor, ya ha sido planteada en anteriores cuestiones dentro de la misma dimensión
– Relación entre participantes – El ICE – La investigación – El alumnado	Se propone considerar el orden de las preguntas en función de los objetivos de la entrevista.
Valoración	Se propone reordenar las preguntas planteadas dentro de esta dimensión, así como añadir una cuestión vinculada con la valoración que hacen los participantes entre el esfuerzo e implicación en el programa y los resultados obtenidos.
– Aspectos positivos – Aspectos negativos – Propuestas de mejora	Correcto desde el punto de vista conceptual y técnico

Pilotar ambas entrevistas antes de su realización tuvo como resultado mi propio entrenamiento en la formulación de las preguntas, así como la familiarización con el instrumento, lo que me aportó seguridad y confianza en su posterior aplicación.

### 5.6.2.3. El grupo de discusión

*Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (Krueger, 1991, p. 26).*

El grupo de discusión ha sido escogido como uno de los principales instrumentos de investigación por varias razones:

- La potencialidad de la interacción que promueve para hacer emerger la experiencia del grupo y construir conjuntamente nuevas interpretaciones y significaciones sobre un mismo fenómeno
- El debate y la comunicación entre participantes, favorecedor del intercambio de opiniones desde posicionamientos distantes, de forma que promueva la reflexión sobre la experiencia propia y de los demás y considere el programa de formación desde un punto de vista más amplio y complejo.
- La asunción por parte de los participantes de un rol activo donde ponen de manifiesto sus preocupaciones, ideas y opiniones en relación a unas determinadas temáticas
- La flexibilidad y adaptabilidad en las preguntas y temas planteados así como el significativo grado de profundización en los mismos

Para Krueger (1991) los grupos de discusión tienen como objetivo obtener información interpretativa de un determinado número de personas, provocando e invitando a la autoconfesión sobre un determinado hecho o fenómeno. Massot, Dorio y Sabariego (2004, p. 343) plantean que el objetivo de este instrumento no es otro que el de “promover la apertura entre los participantes y generar un discurso grupal para identificar distintas tendencias y regularidades en sus opiniones”. Suárez Ortega (2005, p. 34), por su parte, considera al grupo de discusión como “especialmente útil para conocer y/o comprender actitudes, sentimientos, motivaciones, percepciones y opiniones, siempre desde la propia perspectiva de los agentes implicados y en conexión con el ambiente”. Para la autora, el grupo de discusión no busca “tras su aplicación explicaciones causales descontextualizadas del fenómeno o de la situación que estudiamos”. Por el contrario, se quiere “reflejar la experiencia tal cual la perciben, la construyen y la analizan las personas implicadas dándoles un determinado sentido dentro del contexto en el que tiene lugar” (Suárez Ortega, 2005, p. 36)

Callejo (2001) identifica como principales rasgos del grupo de discusión los que siguen:

- Ser una situación de interrelación cara a cara.
- Ser una situación pública.
- Ser un encuentro.
- Ser una demanda de investigación.

Sin embargo, Massot, Dorio y Sabariego (2004), destacan como cualidades el grupo de discusión las siguientes:

- Ser una entrevista realiza a un grupo de personas, adoptando así un carácter colectivo.
- Diseñada como una discusión entorno a áreas de interés, tópicos o dimensiones de estudio.
- El grupo se define a partir de una particularidad compartida entre sus integrantes, siendo esta particularidad objeto de estudio de la investigación.
- Pretende descubrir la forma como los participantes entienden la realidad.

Del trabajo de Suárez Ortega (2005) se desprende un análisis pormenorizado de las características *externas* e *internas* del grupo de discusión, recogidas en la Tabla 38 y consideradas de especial interés para esta investigación.

**Tabla 38. Características que definen a los grupos de discusión. Elaborado a partir del trabajo de Suárez Ortega (2005, p. 26).**

CARACTERÍSTICAS EXTERNAS: PREPARACIÓN	CARACTERÍSTICAS INTERNAS: APLICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Tamaño del grupo /número de participantes.</i> Entre cinco y diez.</li> <li>- <i>Selección de los participantes: criterios.</i> Decidir quienes y con qué características, han de ser:               <ul style="list-style-type: none"> <li>o <i>Buenos informantes</i> y poseer el <i>perfil</i></li> <li>o Homogeneidad según los objetivos del estudio. / Heterogeneidad en el proceso discursivo.</li> <li>o Costes económicos, temporales y de esfuerzo.</li> </ul> </li> <li>- <i>Selección de contextos de investigación.</i> <i>Determinado</i> por el tipo social y por los objetivos de la investigación.</li> <li>- <i>Captación de los participantes.</i> Acceso al <i>campo</i> y a los informantes garantizando su participación.</li> <li>- <i>Conocimientos – desconocimiento de los participantes.</i> El hecho que los <i>participantes</i> se conozcan o no entre sí tiene implicaciones en las <i>decisiones muestrales</i> así como en la <i>validación</i> de la estrategia.</li> <li>- <i>Existencia – inexistencia del grupo.</i> El <i>grupo</i> puede no existir al margen de la técnica de investigación, o sí existir, pero en este caso la técnica plantea un <i>espacio</i> y <i>tiempo</i> diferentes a los que vive de forma habitual. En cualquier caso, el grupo no existe fuera de la investigación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Se requiere responder a una tarea.</i> El grupo no se forma de <i>manera</i> natural, sino que responde al objetivo de la investigación.</li> <li>- <i>Situación discursiva:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Se exige una reflexión (individual y colectiva)</li> <li>o Subjetividad e Intersubjetividad</li> <li>o Construcción colectiva de significados sociales</li> </ul> </li> <li>- <i>Metodología.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Útil para el estudio y análisis de situaciones problemáticas complejas.</li> <li>o Orientación fenomenológica</li> <li>o Grupo no natural: <i>artificio metodológico</i></li> </ul> </li> <li>- <i>Uso paralelo de la observación, indicadores sociales y fuentes documentales.</i></li> <li>- <i>Moderación grupal.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Formación y experiencia profesional del moderador.</li> <li>o Planteamiento de preguntas abiertas guiadas por el moderador/investigador.</li> <li>o Dominio de diversas técnicas de moderación grupal: silencio, pausas, petición de información complementaria, observación...</li> </ul> </li> <li>- <i>Uso paralelo de la observación, indicadores sociales y fuentes documentales</i></li> </ul>

*Este discurso se produce a través de discursos individuales que chocan y se escuchan, y a su vez, son usados por los mismos participantes en forma cruzada, contrastado y enfrentada. En esta situación discursiva los puntos de vista y las percepciones de las personas se desarrollan en su interacción con otras personas, e incluso pueden cambiar por medio de sus comentarios (Massot, Dorio y Sabariego, 2004, p. 343).*

Así, el grupo de discusión señala al intercambio entre los participantes y a la construcción conjunta de un nuevo conocimiento a partir del cual aproximarse al fenómeno objeto de estudio. Es bajo este prisma como he diseñado, desarrollado y valorado el grupo de discusión en esta investigación, prestando especial atención a las potencialidades y consideraciones identificadas por Massot, Dorio y Sabariego (2004-2005) planteadas en la Tabla 39:

**Tabla 39. Potencialidades y consideraciones del grupo de discusión, a partir de Massot, Dorio y Sabariego (2004, p. 344).**

POTENCIALIDADES	CONSIDERACIONES
<p>Validez subjetiva de las discusiones colectivas. Costo relativamente bajo. Sitúa a los participantes en situaciones reales y naturales. Formato no estructurado, permitiendo la flexibilidad en la recogida de información. Técnica fácil de entender, siendo los resultados creíbles. Agilidad en la producción de resultados. Se enriquece y reorienta a medida que avanza la investigación. Metodológicamente permite ser utilizada como fuente de obtención de información y/o como medio para profundizar en el análisis.</p>	<p>Bajo grado de control del investigador. La conversación puede ser determinada por los participantes. Puede desviarse el discurso o plantearse temas de escaso interés para la investigación, lo que conlleva a un esfuerzo del moderador por mantener el tema de conversación. Análisis de datos complejo. Modificación de las opiniones de los participantes producto del debate. Formación previa del moderador. Cada grupo es diferente y posee características propias. Participación de las personas que forman parte del grupo de discusión.</p>

Aspectos, todos ellos, muy presentes durante el diseño y desarrollo de los dos grupos de discusión realizados en el marco de esta investigación.

### Objetivos generales y momentos de aplicación

Para la investigación que nos ocupa, centrada en un programa de formación inicial docente a través de asesoramiento, y considerando tanto el interés por recoger y analizar la experiencia de los participantes a esta formación, como el resto de instrumentos de recogida de información que nos ayudarían en todo el proceso (entrevista, el diario de campo, la observación sistemática no participante y el análisis documental), los dos elementos tenidos en cuenta en la identificación de las dimensiones a abordar, fueron el objetivo general y el momento en que se producirían dichos grupos de discusión, puesto que de ello dependía en gran parte la información que podía extraer.

Atendiendo al objetivo general de los grupos de discusión llevados a cabo, consistente en generar un diálogo entre los participantes que permitiese recoger opiniones y argumentaciones en relación a su experiencia sobre el asesoramiento en el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria, se desarrollaron dos grupos de discusión a lo largo de la investigación. Ambas formadas por un grupo de cinco profesores participantes en el programa:

- El primer grupo de discusión se realizó a la mitad del programa de formación (el 29 de junio de 2011), con el fin de recoger las opiniones, ideas y valoraciones de los participantes sobre el proceso de asesoramiento y la figura de asesor, identificando a su vez las potencialidades, limitaciones y mejoras a tener en cuenta en la siguiente etapa del programa de formación o bien en futuras ediciones.
- El segundo grupo de discusión tuvo lugar una vez finalizada la formación (2 de marzo de 2012) y pretendía recoger la opinión, ideas y valoración de los participantes sobre el proceso de asesoramiento llevado a cabo, los agentes intervinientes en la formación y los apoyos recibidos para su propio aprendizaje, así como establecer

conclusiones consensuadas sobre la formación del profesorado universitario a través del asesoramiento y su relación con la innovación docente.

### Objetivos específicos, dimensiones y contenido de los grupos de discusión

De igual forma que la definición de las entrevistas obedeció al sistema categorial surgido del contacto con el trabajo de campo, los grupos de discusión se orientaron a dar respuesta a las cuestiones objeto de interés definidas previamente en la investigación. Ambos instrumentos fueron elaborados en paralelo, lo que permitió distinguir entre aquellas dimensiones que demandaban ser tratadas de forma más personal e individual (integradas así en las entrevistas) y aquellas otras dimensiones el análisis de las cuales fuese más rico si eran reflexionadas conjuntamente, puestas en contacto y contrastadas con opiniones y puntos de vistas diferentes. Éstas últimas fueron seleccionadas especialmente para los grupos de discusión.

Intentando mantener en todo momento la coherencia con el estudio y desarrollar un análisis de todas las dimensiones identificadas como importantes para la investigación, durante el proceso de identificación de los objetivos específicos, dimensiones y contenidos de los grupos de discusión, recogidos en la Tabla 40, partí del trabajo realizado anteriormente para la definición de las entrevistas, expuesto en la Tabla 35.

**Tabla 40. Objetivos específicos, dimensiones y contenidos del grupo de discusión.**

OBJETIVOS	DIMENSIONES <sup>50</sup>	CONTENIDO
Profundizar en las diferencias que los participantes identifican entre el modelo de formación tradicional y el basado en el asesoramiento  Analizar la concepción del asesor y la función atribuida al mismo	El proceso de asesoramiento  b. Como modelo de formación  i. La figura del asesor  q. Facilitadores del aprendizaje  r. Dificultades encontradas	Qué diferencias identifica entre el modelo de formación basado en el asesoramiento y el modelo tradicional de formador (como el visto en las sesiones taller), qué ventajas e inconvenientes encuentra en el asesoramiento como modelo de formación, cree que sería oportuno mantener este modelo de asesoramiento en la formación inicial docente del profesorado universitario o mantendría el modelo tradicional de formador, porqué.  Cómo definiría su relación con el asesor, le ha facilitado la resolución de dudas, le ha aportado elementos para la reflexión, le ha proporcionado información de interés, en qué cree que más le ha ayudado el asesor, qué características cree que debería tener un buen asesor.  Durante el programa de formación mediante asesoramiento, qué personas, elementos, actividades... han facilitado o potenciado su proceso de aprendizaje.  Durante el proceso de formación mediante asesoramiento, con qué dificultades se ha encontrado
Analizar la relación establecida entre los participantes y	El ICE	Relación con el ICE, información proporcionada, apoyos recibidos por la institución (campus virtual, aulas, videoconferencia...)

<sup>50</sup> La numeración de las dimensiones para el grupo de discusión es coherente con la numeración establecida para las entrevistas.



el ICE		
Indagar sobre la percepción que se tiene sobre las funciones que deben ser asumidas por los formadores de los talleres	Los formadores	Cómo definiría las funciones asumidas por los formadores de los talleres organizados en el marco del programa de formación, información y documentación proporcionada por los mismos, vinculación de los contenidos desarrollados con la práctica real de los asistentes, actividades realizadas, resolución de cuestiones y preguntas de los participantes...
Indagar sobre la percepción que se tiene del papel desarrollado por la investigación	La investigación	Cómo definiría el papel desarrollado por la investigadora durante el programa de formación, cree que ha tenido influencia directa en el programa de formación, de ser así: qué impacto positivo y negativo ha tenido, cree que este papel debería quedar integrado en futuras ediciones del programa de formación.
Conocer la concepción de la innovación docente  Relacionar el asesoramiento llevado a cabo durante la formación con la innovación docente	La innovación docente. a. Concepción de la innovación docente  d. El asesoramiento y la innovación docente	Su percepción personal y la percepción de en su entorno docente. Expectativas en relación a la innovación docente. Previsión de futuro.  Cómo ha ayudado el asesoramiento a la innovación docente: ejemplos

Dado el número de participantes de los grupos de discusión, así como el tiempo disponible para su desarrollo, a la vez que considerando la importancia de profundizar y analizar en detalle determinados elementos del programa de formación y de su experiencia personal en el mismo, no consideré oportuno abordar más dimensiones de las recogidas en la Tabla 35. En caso contrario podría peligrar la consecución de los objetivos previstos para la utilización de este instrumento.

La elección de las dimensiones a analizar, en cada uno de los momentos en los que se realizaron los grupos de discusión, se debió principalmente a dos planteamientos:

- Su análisis era más rico si en él interaccionaban al mismo tiempo diferentes puntos de vista y opiniones en relación a la misma dimensión.
- La dimensión debía hacer referencia a un aspecto suficientemente amplio para que todos los asistentes lo conociesen y tuviesen una experiencia personal al respecto o bien se hubiesen podido hacer una opinión sobre el mismo.
- A la vez, dicha dimensión debía hacer referencia a un aspecto suficientemente concreto para no dejar margen a la divagación y poder extraer conclusiones adaptadas a la situación vivida y al contexto real, siendo al mismo tiempo de interés para la investigación.

## Planificación de los grupos de discusión

Siguiendo las aportaciones de Massot, Dorio y Sabariego (2004), para el desarrollo del grupo de discusión como instrumento de recogida de información he tenido en consideración los siguientes aspectos:

- Existencia de una planificación del contenido y objetivos, concretándose todo ello en un guión para cada uno de los grupos de discusión realizados y que fue clave para orientar el debate generado.
- Presencia de un moderador que fuese introduciendo los temas en forma de preguntas abiertas y llevase el control de su desarrollo. En este caso, mis funciones como moderadora fueron:
  - o Convocar la sesión y hacer llegar el guión para el grupo de discusión.
  - o Identificar a los participantes así como los temas a desarrollar.
  - o Planificar la sesión, así como la temporalidad y ubicación de la misma.
  - o Observar los silencios, comportamientos y ubicación de los participantes.
  - o Controlar las intervenciones.
  - o Plantear el tema sobre el que debatir.
  - o Tomar registro de los contenidos y argumentos desarrollados, por escrito y mediante la utilización de una videocámara.
- Ser suficientemente grandes como para dar cabida a la diversidad de puntos de vista y suficientemente pequeños para integrar la voz de todos y cada uno de los participantes. Dada la recomendación de participantes (entre 5 y 10), finalmente ambos grupos de discusión contaron con la implicación de 6 personas.
- Con una duración de 120 minutos, en este caso excediendo la recomendación de no ser superior a los 90.

Atendiendo y ampliando las fases iniciales definidas por Suárez Ortega (2005), el proceso seguido para el desarrollo de los grupos de discusión llevados a cabo dentro de esta investigación ha sido el siguiente:

### 1. Fase I Exploratoria:

- a. Acercamiento a la problemática e intereses de la investigadora.
- b. Definición de las posibles cuestiones de investigación.
- c. Relación entre núcleos conceptuales, instrumentos e informantes clave<sup>51</sup>.
- d. Identificación de las dimensiones objeto de análisis mediante los grupos de discusión.

### 2. Fase II. De preparación:

- a. Primer grupo de discusión:
  - i. Planteamiento del marco teórico – conceptual, revisión de literatura:

---

<sup>51</sup> Véase Capítulo 6.

- I. En relación al problema de investigación.
      - II. Sobre grupos de discusión.
    - ii. Aspectos de diseño
      - I. Indagación.
      - II. Toma de decisiones para su preparación.
    - iii. Elaboración del guión para el desarrollo del grupo de discusión.
  - b. Segundo grupo de discusión:
    - i. Análisis del diseño y desarrollo del primer grupo de discusión.
    - ii. Toma de decisiones para su preparación.
    - iii. Elaboración del guión para el desarrollo del grupo de discusión
3. Fase III. De aplicación, el trabajo de campo:
- a. Acceso al campo
  - b. Identificación de los informantes clave.
  - c. Contacto con los participantes:
    - i. Contactar mediante correo electrónico con el fin de informar sobre:
      - I. El objetivo del grupo de discusión
      - II. La duración aproximada
      - III. El lugar, día y hora de la entrevista
      - IV. Informar de la grabación en vídeo de la sesión
    - ii. Nuevo contacto mediante correo electrónico para enviar el guión y confirmar su participación
  - d. Desarrollo del grupo de discusión:
    - i. Preparación de la videocámara i de la gravadora.
    - ii. Durante el momento del grupo de discusión, se tuvo muy en cuenta:
      - I. Pedir nuevamente la conformidad de los participantes para grabar en vídeo la sesión, explicando claramente cuáles eran los objetivos que con ello perseguía.
      - II. Reiterar la confidencialidad de la información obtenida durante la entrevista así como la protección del registro.
      - III. Clarificar cuales eran los objetivos del grupo de discusión.
      - IV. Seguir el guión que previamente se había procurado a los participantes.
  - e. Recogida productiva de información utilizando diferentes procedimientos (como fueron las notas y el registro en vídeo y audio).

El primer grupo de discusión se caracterizó por ser algo totalmente novedoso tanto para los participantes como para mí. Gracias al guión previo y a la meticulosa planificación de su

desarrollo, el debate generó información de gran relevancia para el estudio y se produjo de acuerdo a lo establecido.

El segundo grupo de discusión, coincidente con el último encuentro entre los participantes y la investigadora, tuvo un carácter más distendido y ameno, con una sensación de cierre, donde de forma natural y espontánea todos los participantes realizaron una valoración final y muy positiva de la formación recibida, despidiéndose así del programa y de la investigación. Así mismo, fue latente y manifiestamente expresada la voluntad de conocer el origen del programa, los motivos por los que ellos participaron y no otros profesores también interesados en su formación docente, así como los resultados desprendidos del propio estudio de investigación llevado a cabo.

Ambos grupos de discusión fueron gravados en vídeo y audio: aún conociendo las limitaciones que su utilización podía comportar, siendo la más relevante su influencia restrictiva para la manifestación y expresión de ideas y el contenido de las mismas, se optó por usarla debido a la necesidad de recoger fielmente la información aportada por cada uno de los participantes, así como su actitud al respecto del debate que se generaba, siendo ello imposible si a la vez mi función consistía en moderar el grupo de discusión en los términos que anteriormente he planteado.

### **El guión de los grupos de discusión**

Una vez definidos los objetivos, dimensiones y contenidos de los grupos de discusión, el siguiente paso no fue otro que el de elaborar el guión que, a su vez, facilité a los participantes semanas antes de su realización, con el fin de que todos conocieran de antemano la temática a abordar y el proceso a seguir.

La información que contenía el guión<sup>52</sup>, en ambos grupos de discusión, era la siguiente:

- Título: "Análisis y valoración del proceso de asesoramiento desarrollado durante el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria".
- Nombre de la persona destinataria del guión.
- Temática del grupo de discusión, en este caso el proceso de asesoramiento y breve definición.
- Objetivo principal del instrumento.
- Localización, día, hora y participantes convocados.
- Información sobre el grupo de discusión como instrumento de recogida de información en la investigación educativa.
- Información sobre los participantes convocados.
- Identificación de las cuestiones a las que se pretendían dar respuesta.
- Información sobre el desarrollo de la sesión.
- Planificación de la sesión.

Así pues, cada uno de los guiones recogían una serie de preguntas suficientemente amplias y flexibles, a la vez que concretas y directas, para que, centrándose en el objeto de

---

<sup>52</sup> Véase Anexos 18 y 19.

investigación, los participantes pudiesen analizarlas en base a sus experiencias, intereses y motivaciones en relación al programa de formación.

En el primer grupo de discusión, las cuestiones a las que se pretendían dar respuesta fueron las siguientes:

- a. Entendiendo que en la formación a través del asesoramiento actúa un profesor experto (asesor) que acompaña a los participantes durante su proceso de aprendizaje, poniendo en juego cuando es necesario sus conocimientos y experiencia, mientras que en la formación tradicional actúa un profesor experto (ponente) que centra su acción con los participantes en el traspaso de su conocimiento y de su experiencia: ¿Qué ventajas y desventajas consideras que tiene la formación a través del asesoramiento en relación a la formación tradicional?.
- b. ¿Cuáles crees que deben ser las características y funciones del asesor para favorecer la formación inicial del profesorado universitario en la UPC?.
- c. ¿Qué dificultades has encontrado durante la formación?.
- d. ¿Cómo crees que se podrían solucionar estas dificultades?.
- e. Cualquier otra cuestión que se quiera añadir.

Para el segundo grupo de discusión, de igual modo que ocurrió con la segunda aplicación de las entrevistas, la experiencia desarrollada en el programa de formación y en la propia investigación, así como la información generada y los interrogantes surgidos a lo largo del proceso, me permitieron perfilar y afinar las cuestiones que finalmente formulé, siendo éstas las que siguen:

- a. Delimitación de las funciones y características de las diferentes figuras que han participado en la formación:
  - i. Asesores.
  - ii. Formadores de los talleres.
  - iii. ICE.
  - iv. Investigación.
- b. ¿Qué elementos/personas/situaciones han facilitado tu aprendizaje durante el programa de formación?
- c. ¿Qué tipo de relación crees que puede existir entre el asesoramiento y la formación para la innovación en el ámbito universitario?
- d. Cualquier otra cuestión que se quiera añadir

#### **5.6.2.4. La observación sistemática no participante**

La opción por la observación sistemática no participante se rige por su plena coherencia con las características definidas por Stake (1998, p. 23) en relación al estudio de casos, principal metodología de investigación asumida por este estudio, y que define de la siguiente forma:

- El buen estudio de casos es paciente, reflexivo y dispuesto a considerar otras versiones de casos.
- Es empático y no intervencionista.
- Trata de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas.
- El investigador cualitativo de casos intenta preservar las *realidades múltiples*, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede.

Con el fin de plantear la observación sistemática no participante como un instrumento de considerable relevancia para esta investigación, se ha tenido en cuenta los estudios realizados sobre la metodología observacional, desarrollada principalmente por Arnau, Anguera y Gómez (1990), quienes la consideran:

*Como procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en el contexto indicado, y una vez sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro del marco específico de conocimiento en el que se sitúa (Arnau, Anguera y Gómez, 1990, p. 128).*

La metodología observacional puede ser utilizada como método, con entidad suficiente para la generación un conocimiento científico y con una estructura propia del método científico, o como técnica de recogida de información complementaria a otras y supeditada a los planteamientos de una determinada metodología de investigación.

En el caso de esta investigación ha sido utilizada como técnica de recogida de información, aún así, los requisitos que necesariamente debe integrar como tal (Arnau, Anguera y Gomez, 1990) son:

1. Servir a un objetivo ya formulado de investigación.
2. Ser planificado sistemáticamente.
3. Optimizar los datos recogidos.
4. Adecuar la estrategia de análisis en función del objetivo.

Siguiendo los criterios taxonómicos aportados por Arnau, Anguera y Gómez (1990), la metodología observacional llevada a cabo en el marco de esta investigación se caracteriza por ser:

1. Empírica. Más cercana a la vía inductiva y donde las únicas hipótesis válidas son aquellas que poseen un carácter exploratorio.
2. Directa<sup>53</sup>. Puesto que precisa de conductas que sean percibidas a través de nuestros órganos sensoriales.

---

<sup>53</sup> Del trabajo de Arnau, Anguera y Gómez (1990, p. 129), es preciso atender a la distinción que los autores realizan en relación a la observación directa, donde se “requiere conductas perceptibles mediante nuestros órganos sensoriales”, y la observación indirecta que “tendría a su cargo diferentes tipos de información que tanto podrían referirse a diversas técnicas “vivas” de investigación social referidas a la colectividad como a las de carácter documental, centradas en las diferentes modalidades de análisis de contenido”. En el caso de esta investigación, la observación directa se realizará en todos y cada uno de los encuentros realizados con los participantes y asesores (esto es, en reuniones, asesoramientos y otros encuentros presenciales o no que puedan surgir durante el desarrollo del programa de formación), y la observación indirecta se centrará en el análisis documental de todos los materiales, informes, trabajos y otros materiales generados en el marco del programa de formación objeto de análisis. Así mismo, en este estudio se contemplan como apartados

3. Sistematizada. Caracterizándose principalmente por tener un objetivo claramente preciso y detallado y por seleccionar la información en base a unos criterios que permitan la comprensión de la situación objeto de estudio.
4. Es en relación a su carácter Participante / No Participante donde entran en juego mis dos roles asumidos en esta investigación:
  - a. Principalmente ha sido una observación No participante o externa, puesto que como investigadora me he posicionado fuera de la situación objeto de observación en los encuentros entre asesor y asesorados.
  - b. Al mismo tiempo, en algunas ocasiones ha existido una observación Participante o interna, puesto que como responsable de formación he participado activamente en las reuniones entre ICE y asesores y he mantenido un contacto directo con los participantes. Ello, a la vez, me ha servido para la obtención de información, documentación y registros sobre el proceso y resultados que se iban obteniendo durante el desarrollo del programa de formación.

*La observación, que deberá planificarse en su proceso de preparación y de recogida de datos, debe contar con un ineludible componente intencional, tanto si la representación se realiza directamente mediante los sentidos humanos como a través de medios técnicos de registro (Arnau, Anguera y Gómez, 1990, p. 131).*

Esta intencionalidad es la que promueve el establecimiento de una pauta de observación que me ha permitido recoger aquello que pretendía analizar, en plena coherencia con las características del objeto de estudio y de la propia investigación.

Para el desarrollo de esta investigación se han tenido en consideración las potencialidades y consideraciones de la observación no participante desde el punto de vista de la metodología observacional desarrollada por Arnau, Anguera y Gómez (1990), recogidas en la Tabla 41.

**Tabla 41. Potencialidades y consideraciones de la Metodología Observacional, a partir de Arnau, Anguera y Gómez (1990, p. 131).**

POTENCIALIDADES	CONSIDERACIONES
<p>Facilita la generación de hipótesis.</p> <p>Garantiza la preservación de toda la riqueza informativa de la situación.</p> <p>Permite realizar el seguimiento de personas que no pueden emitir respuestas que puedan ser recogidas mediante otras técnicas o de personas que no saben que son observadas.</p>	<p>Inconsistencia de los datos cuando éstos se obtienen de forma puntual, ya que el azar y la multitud de circunstancias diversas dan lugar a fluctuaciones que requieren un lógico seguimiento a lo largo de sesiones de observación que se disponen sucesivamente a un cierto período de tiempo, impidiendo conocer las tendencias que muestren determinadas conductas en base a su frecuencia o hallar si existen estructuras o patrones con cierta estabilidad. La solución a este inconveniente es muy simple, ya que basta incorporar la dimensión de temporalidad en el planteamiento inicial que conduce al “timing” o temporalización en la fase de recogida de datos.</p> <p>Imposibilidad de prever la ocurrencia de conductas de interés, lo cual repercute en la disponibilidad instantánea para llevar a cabo un registro sistemático y en la decisión adoptada acerca del muestreo observacional.</p> <p>Complejidad que revisten muchas situaciones, que dificulta en gran medida el proceso de codificación.</p>

claramente delimitados y definidos la Observación Sistemática No Participante y el Análisis documental, asumiendo así entidad de instrumentos.

Proporciona diversos sistemas de observación con finalidad evaluadora.	A nivel de contenido, siempre que se realice una inferencia que no cuente con la necesaria garantía de objetividad y, por tanto, constituya un riesgo en sí misma.
--	--

Las consideraciones recogidas en la Tabla 41, así como los sesgos y dificultades propios del observador, definidos y ampliamente caracterizados por Arnau, Anguera y Gómez (1990) han estado muy presentes durante el desarrollo de la metodología observacional como instrumento de recogida de información en el seno de esta investigación.

### **El acceso al escenario y los objetivos generales de la observación**

Para el estudio, mi presencia fue negociada con los asesores y participantes al inicio del programa de formación, de manera que todas las personas implicadas conocían de la investigación, los objetivos que perseguía y los momentos en los que, como investigadora, acudiría para observar el desarrollo de la formación y que especialmente coincidirían con los asesoramientos grupales.

Los asesoramientos grupales han sido los lugares de encuentro entre el asesor y un grupo reducido de profesorado en formación. A lo largo del programa se planificaron diversos encuentros de este tipo con objetivos y metodologías diferentes, pero con la misma premisa común: favorecer la reflexión, el diálogo, el aprendizaje y el intercambio de experiencias entre participantes y entre éstos y los asesores.

*Como técnica de investigación, la observación permite contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal como discurre por sí misma* (Ruiz e Ispizua, 1989; citados en Del Rincón et ál., 1995, p. 227).

Los objetivos que me planteé para la observación que llevé a cabo durante los asesoramientos grupales se centraron en:

- Comprender qué es lo que estaba teniendo lugar durante esos encuentros.
- Analizar la forma como asesores y asesorados establecían la relación.
- Profundizar en el lenguaje oral y corporal de los participantes.
- Vivir la forma como construían el conocimiento.
- Estar ahí cuando se planteaban dudas y se intuían respuestas.
- Ver cómo se afianzaba la relación entre compañeros, cómo se debatía, divergía y convergía ante nuevas ideas o planteamientos.
- Desmenuzar el rol y funciones que cada uno asumía, intuir la impronta personal que en ellos habitaba y estar atenta a las reacciones y consecuencias de los actos que se daban.

Sin influenciar en lo que ocurría, sin mediar en el proceso de asesoramiento que tenía lugar ante mí: simplemente viéndolo fluir y dejando que los sucesos y situaciones aconteciesen.

Para ello fue totalmente necesario que los participantes y asesores no me viesan como una “intrusa” y, cabe decir, que al principio tal vez sí fuese así, puesto que resultaba raro en un grupo tan reducido (de 5-9 personas) ver a alguien a un lado, tomando notas, observando



y sin participar en ningún momento. Pero al poco tiempo se tomó como un acto natural de un proceso de formación que, ya de por sí, era algo novedoso y poco corriente en la formación del profesorado de la UPC. Y ello se puso de manifiesto cuando las miradas ya no corrían en mi busca mientras observaba, y cuando los complejos no limitaban a la hora de mostrar sentimientos y temores o de hablar, o incluso ser críticos, con el ICE y con el programa de formación.

Al inicio de la investigación me planteé la posibilidad de grabar las sesiones de asesoramiento grupal que tenían lugar en el marco del programa de formación, pero también desde un inicio tuve claro que no iba a hacerlo. Los motivos principales fueron tres:

- Los participantes tenían poca estabilidad en la UPC, siendo en la mayoría de los casos profesorado asociado. De forma que fácilmente podían no sentirse cómodos con la grabación de sus conversaciones, pensando qué pasaría si llegase a oídos de sus directores o compañeros de departamento u otros profesores. Este hecho podía provocar una desconfianza nada favorable para su proceso de aprendizaje y para la propia investigación.
- En el caso de grabar las sesiones, podría relajarme a la hora de tomar notas y los problemas técnicos de la misma podrían hacer que perdiese información relevante para el estudio. En cambio, el hecho de tomar notas textuales o casi textuales me mantenía alerta, activa y vigilante ante lo que acaecía delante de mí. Esta actividad, frenética en ocasiones, me hizo reflexionar al mismo tiempo sobre lo que tenía lugar, sobre lo que ocurría, el porqué y sus consecuencias, me hizo recorrer entre planteamientos teórico – prácticos sobre el asesoramiento y la investigación. Reflexionando ahora sobre mi propia reflexión en la acción, comprendo y doy sentido en mi vivencia a las aportaciones de Schön (1998).
- Las serias dificultades con las que podía encontrarme durante el proceso de transcripción (ya fuese literal o no), fundamentalmente en el momento de distinguir las voces de los participantes.

Así mismo, y siendo consciente también de las ventajas que podía suponer disponer de esta información en formato digital, decidí grabar únicamente las entrevistas y grupos de discusión, donde la dinámica corría de mi parte y asumía el rol de marcar tiempos y temáticas.

### **El cuaderno y la pauta de observación**

*Cada profesional selecciona un foco de observación, observa en ambientes o situaciones distintos, se interesa por distintos eventos o conductas, utiliza diferentes registros, realiza un tipo de análisis de datos, en suma, utiliza un programa de investigación (conjunto de aspectos teóricos y metodológicos articulados) que es diferente al de otros (Del Rincón et ál., 1995, p. 227)*

El hecho de no grabar las sesiones suponía tener muy claro en qué debía focalizar mi atención y cómo recoger y disponer de la información para posteriormente poder utilizarla. Para ello, generé una pauta de observación, que posteriormente fue adaptada a los objetivos de cada uno de los asesoramientos grupales, y que integró diversos núcleos

conceptuales, recogidos en el Esquema 17, de acuerdo a las categorías elaboradas a partir del primer contacto con la realidad<sup>54</sup>:

### **OBSERVACIÓN DE LOS ASESORAMIENTOS GRUPALES**

#### **POSIBLES ELEMENTOS QUE PUEDEN SURGIR:**

#### **MACROCATEGORÍA 1: EL ASESORAMIENTO COMO EJE VERTEBRADOR DE LA FORMACIÓN INICIAL**

##### *Categorías e indicadores*

1. Características del asesor
  - 1.3. Motivaciones y expectativas
2. La figura del asesor
  - 2.1 Concepción del asesor (qué características creen que debe tener un buen asesor?)
3. Tipos de asesoramiento (inferir cómo se ha comportado cada asesor y el tipo de asesoramiento)
4. Relación entre las personas implicadas en el asesoramiento:
  - 4.1. Relación entre asesores y participantes
  - 4.2. Relación entre participantes
  - 4.3. Relación con el ICE
5. El proceso de asesoramiento
  - 5.1. Dificultades durante el proceso
  - 5.2. Asesoramientos grupales (temas, preparación, preguntas planteadas, respuestas de los asesores, calidad, tiempo...)
  - 5.3. Propuestas de mejora para futuras experiencias de formación inicial basada en el asesoramiento

#### **MACROCATEGORÍA 2: RESULTADOS DE LA FORMACIÓN A TRAVÉS DEL ASESORAMIENTO**

##### *Categorías e indicadores*

6. Los aprendizajes
  - 6.1. Los procesos de reflexión durante la formación y el asesoramiento
7. La innovación docente
  - 7.1. El contexto institucional: elementos facilitadores y coercitivos
  - 7.2. Utilización de los asesoramientos individuales y grupales para la innovación docente
  - 7.3. Colaboración con equipos docentes externos
  - 7.4. Valoración de la innovación docente

#### **ELEMENTOS EN LOS QUE CENTRAR ESPECIAL ATENCIÓN:**

##### **RESPECTO AL ASESOR**

- Capacidad de gestión del grupo: análisis de lo que ocurre a su alrededor y actuar en consecuencia, estar atento a lo que surge. El tipo de intervención para dirigir la actividad y el debate, control de los tiempos y de las intervenciones...
- Capacidad de adaptación: al nivel de conocimiento de los participantes, a las preguntas que plantean los participantes, a las necesidades individuales y a las necesidades de contexto, adaptar los contenidos a las preguntas.
- Dominio del contenido
- Capacidad comunicativa: qué elementos y recursos de la comunicación verbal y no verbal utiliza.
- Tipo de aportaciones realizadas en relación a las preguntas o consultas de los participantes.
- Cómo se enfrenta a las preguntas y cuestiones planteadas por los participantes: con la teoría, con su experiencia práctica, no responde...

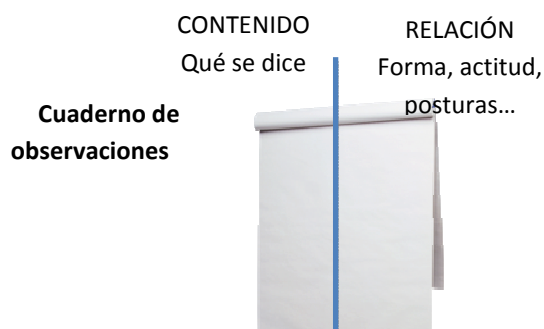
<sup>54</sup> Véase Capítulo 6.

- Elementos didácticos: ejemplificaciones, utilización de la experiencia de los participantes, actividades planteadas
  - Generación y mantenimiento de un entorno de aprendizaje motivador, amable, donde aprender pueda ser una actividad placentera.
- RESPECTO A LOS ASESORADOS
- Temáticas planteadas
  - Tipo de intervención: afirmaciones, explicación de experiencias, planteamiento de preguntas, desarrollo de ideas, reflexiones personales...
  - Capacidad de diálogo con el asesor y con los otros participantes: seguridad con la que hablan, forma de hablar, el momento en el que intervienen...
  - Cómo asumen la respuesta del asesor (tipo de respuestas que da al comentario del asesor...)
- RESPECTO AL ASESORAMIENTO EN GENERAL Y EL CONTEXTO EN EL QUE SE PRODUCE
- Tiempo
  - Participantes
  - Lugar
  - Momento
  - Objetivos

**Esquema 17. Pauta para la observación de los asesoramientos grupales.**

La pauta de observación fue utilizada como una guía flexible, adaptable y facilitadora de la observación, de forma que su utilización en todo momento ha recogido a la posibilidad de integrar nuevos elementos inicialmente no previstos y modificar los existentes, aspectos todos ellos que han contribuido a una validación del instrumento en la propia práctica. La pauta de observación fue un punto de partida, el primer intento por focalizar mi atención en algo concreto y observable directamente, y que mi posterior observación sobre la realidad se encargó de complementar, nutrir y enriquecer.

Así mismo, y a recomendación de mi director de tesis, organicé un cuaderno donde mis observaciones no sólo se centrasen en el contenido, sino también en la relación entre los participantes. Así, dividí el cuaderno de observaciones de manera que me ayudase a identificar mejor las notas que iba tomando, tal y como muestra la Imagen 2.



**Imagen 2. El cuaderno de observaciones.**

Recoger de esta manera la información de los asesoramientos grupales que tuvieron lugar y posteriormente transcribirla digitalmente fue un proceso tedioso al inicio, pero a la vez ampliamente interesante desde el momento en que me permitió volver a situarme en las sesiones vividas, relacionar lo que había ocurrido con otros momentos, dar sentido a

algunas palabras y acciones y analizar en detalle todo lo ocurrido. Así mismo, la transcripción de estas sesiones iba generando, paralelamente, reflexiones sobre todo aquello que había tenido lugar, reflexiones propias del diario de campo, lo que hacía más rico, vivo y cercano el proceso de observación y reflexión de la investigación.

Como he puesto de manifiesto a lo largo de este apartado, la observación sistemática no participante se llevó a cabo fundamentalmente durante los asesoramientos grupales, pero cualquier encuentro (formal o no formal, ) con los participantes y asesores dio pie a llevar a cabo un registro de lo sucedido. Es por ello que en el Esquema 15<sup>55</sup>, este instrumento abarca en su totalidad la Fase III de la investigación, correspondiente al desarrollo del programa de formación a través de asesoramiento.

#### 5.6.2.5. El análisis documental

El análisis documental se define como “una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos escritos” (Del Rincón et ál., 1995, p. 341) y tiene como fin dotar al estudio de información de interés para la finalidad y objetivos de la investigación.

El análisis documental como instrumento de investigación tiene como objetivos:

- Complementar la información extraída de otros instrumentos como son el diario de campo, la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión o la observación sistemática no participante.
- Aportar información a la que es difícil acceder de otra forma y que puede resultar especialmente interesante para una mayor comprensión tanto de la situación y escenarios en los que se produce el proceso de asesoramiento, como de los procesos reflexivos e introspectivos que los participantes y asesores dan a la experiencia vivida.

Siempre en plena coherencia a los núcleos conceptuales a los que atiende esta investigación<sup>56</sup>, a continuación se enumeran los documentos objeto de análisis en este estudio.

#### Documentos y Campus virtual objeto del análisis

Podemos clasificar los documentos analizados en dos grandes ámbitos:

- Documentos vinculados al diseño y desarrollo del proceso de asesoramiento, en el que cabe mencionar especialmente:
  - o Documentos elaborados durante la fase de diseño del programa de formación que tuvieron como objetivo definir el asesoramiento, el escenario de formación, el rol asumido por los asesores y la investigación, las posibles problemáticas que podían encontrarse y alternativas a ellas....
  - o Información institucional facilitada a los participantes durante el proceso de difusión del programa de formación a través de asesoramiento.

---

<sup>55</sup> Véase apartado 5.6.2. de este trabajo.

<sup>56</sup> Véase Capítulo 6.

- Identificación de necesidades formativas y talleres mediante los que se pretende una aproximación conceptual a las mismas.
- Rúbricas de evaluación, autoevaluación y coevaluación.
- Documentación sobre asesoramientos individuales.
- Actas de las reuniones.
- Documentación proporcionada por los asesores a los participantes: guiones y ejemplos para la realización de actividades, criterios de evaluación, calendarios...
- Intercambio de mensajes de correo electrónico.
- Documentos elaborados por los participantes, donde encontramos:
  - Análisis de mi docencia.
  - Planes de Actuación en el Aula.
  - Proyectos de Investigación Docente.
  - Feedback aportado durante la coevaluación entre compañeros.
  - Carpeta docente.

Dentro de este apartado es importante destacar un análisis exhaustivo y pormenorizado del uso del Campus virtual utilizado durante todo el proceso, por su singular escenario facilitador del intercambio de experiencias y de información, así como escenario privilegiado de comunicación entre participantes y entre éstos y los asesores. De esta forma, fueron analizados como elementos del Campus Virtual:

- Acceso según perfiles.
- Organización y estructura.
- Documentación proporcionada.
- Participación y aportaciones de los participantes.
- Participación y aportaciones de los asesores.
- Participación y aportaciones de los formadores.
- Creación y utilización de funcionalidades avanzadas (foros, wikis, tareas...).

## **5.7. LA MUESTRA Y EL PROCESO DE SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES**

La primera cuestión ante la que me encontré durante el proceso de selección de la muestra fue la determinación de si el estudio exigía una representatividad de la población (que en este caso sería todo el profesorado de la UPC) o ello no era condición indispensable para el estudio.

Me situé, pues, ante un escenario con dos opciones: un Muestreo de cariz probabilístico, donde la selección de personas se haría de forma aleatoria, o un Muestreo de tendencia No Probabilística, donde no todas las personas de la población tenían las mismas probabilidades

de participar en el estudio. Tejada (1997), citado por Ruiz (2008), plantea tres grandes diferencias entre ambos tipos de muestreo, como puede observarse en la Tabla 42:

**Tabla 42. El proceso de muestreo de Tejada (1997); citado en Ruiz (2008).**

<b>PROBABILÍSTICO</b>	<b>NO PROBABILÍSTICO</b>
Que sea posible definir, inequívocamente, un conjunto de muestras mediante la aplicación del procedimiento a una población específica	La muestra se toma de una parte de la población que es o resulta más accesible
Que a cada una de estas muestras se les pueda asignar una probabilidad determinada	La muestra se selecciona esporádicamente
Que la selección de la muestra se realice de acuerdo con dicha probabilidad	Es una muestra pequeña y heterogénea, el investigador inspecciona la totalidad de ésta, y selecciona una pequeña muestra "típica".

Para el desarrollo de esta investigación he llevado a cabo un muestreo no probabilístico que, "aunque no permite extraer muestras representativas de la población, sí facilitan el estudio cualitativo en profundidad del tema que interesa dentro de un contexto determinado" (Martínez, 2007, p. 56).

Ruiz (2008) define como técnicas propias del Muestreo no Probabilístico las siguientes: muestreo de conveniencia o accidental, muestreo intencional, muestreo por cuotas y muestreo bola de nieve. Ante estas técnicas, la que plantea un escenario más oportuno a la investigación que aquí se presenta es el muestreo intencional, puesto que la muestra se selecciona en función de los criterios establecidos por mí como investigadora, dadas las características típicas de lo que pretendo estudiar y que, al tiempo, considero que pueden aportar la información necesaria para el estudio (Ruiz, 2008).

El objetivo de esta investigación no es analizar una muestra representativa de una determinada población, sino conocer la experiencia, interpretaciones y significados de un grupo de profesores universitarios en relación al asesoramiento como modelo de formación inicial docente. Y para ello es fundamental que el profesorado participante tenga interés en su formación docente, siendo precisamente este el primer criterio utilizado para la selección de la muestra. A lo largo de este apartado iré analizando el proceso seguido y los criterios establecidos para un estudio en el que han participado 14 profesores y profesoras interesados en su formación didáctico – pedagógica, 2 profesores con gran experiencia docente que asumían el rol de asesores y 6 formadores encargados de las actividades formativas en las que se constituyeron los talleres.

A continuación se explicita la forma como entraron a formar parte de esta investigación todas y cada una de las personas que la han hecho posible.

### **5.7.1. Selección de profesorado participante en el programa de formación inicial**

Previo al proceso de selección del Personal Docente Investigador (PDI) de la UPC que participaría en esta experiencia de formación inicial docente, se me planteó la siguiente cuestión en relación a la muestra: ¿cuál era el contexto y situación más favorable para llevarla a cabo? Ante esta tesitura, surgían dos alternativas encontradas:

- Ubicar el programa de formación en un centro docente concreto y dirigido al profesorado adscrito a él.
- Ubicar el programa de formación como oferta abierta del ICE, dirigido a todo el profesorado interesado independientemente de su lugar de procedencia.

Ambos planteamientos llevaban asociados potencialidades y limitaciones importantes a considerar:

- El centro docente ofrecía un espacio concreto y un contexto limitado, proporcionando así la posibilidad de analizar todo el proceso en detalle y considerar los factores que condicionarían o determinarían la experiencia que pretendía llevar a cabo, así mismo, la implicación del centro docente favorecería considerablemente la participación del profesorado, como ha sido constatado en numerosas ocasiones en la formación organizada por el ICE. No obstante, la idiosincrasia, características e implicación del centro impregnarían el propio diseño y desarrollo del programa de formación, lo que me haría más difícil obtener un análisis y resultados que posteriormente fuesen transferidos al contexto general de la UPC.
- La abertura del programa de formación a todo el PDI de la UPC recogería de forma más fiel el perfil del profesorado destinatario final, lo que contribuiría a realizar un análisis y obtener unos resultados más ajustados a la realidad docente en la universidad. Sin embargo, abrir el programa de formación a todo el profesorado podría ir en detrimento de las inscripciones al Programa de Formación Inicial (ProFI) que anualmente ofrecía el ICE y necesariamente implicaría llevar a cabo un importante proceso de difusión y selección de los participantes, consistiendo la mayor de las limitaciones en la prácticamente segura dispersión geográfica de los participantes, lo que a su vez dificultaría considerablemente tanto el encuentro entre éstos y los asesores como el proceso de seguimiento necesario para la investigación.

Valorando las ventajas y desventajas de ambas opciones, junto con el ICE decidimos optar por el desarrollo del programa de formación en el contexto concreto de un centro docente propio de la UPC, en este caso situado en Terrassa. El centro docente en cuestión fue escogido fundamentalmente por la importante participación de su profesorado en el ProFI, teniendo una presencia considerablemente importante durante años anteriores. Es por ello que se realizó formalmente la propuesta de realización del programa durante el mes de noviembre de 2010.

Del contacto con las personas responsables de la formación del profesorado en el centro docente en cuestión y con profesorado interesado en su formación inicial docente, tres profesores decidieron formar parte de este nuevo proyecto. Es importante señalar que este número tan reducido de participantes estuvo directamente relacionado con una disminución de la inscripción durante ese año del profesorado del centro docente en el ProFI.

Debido al reducido número de profesorado potencialmente interesado y, por tanto, susceptible de participar en el programa de formación (no siendo superior a cuatro personas), la segunda acción emprendida consistió en contactar con profesorado inscrito en el ProFI perteneciente a centros docentes geográficamente cercanos. Aún así, la suma de profesores potencialmente susceptibles de participar no fue suficiente para llevar a cabo la experiencia.

La siguiente estrategia utilizada para la configuración de la muestra fue la de contactar con profesorado inscrito en el ProFI y perteneciente a escuelas de uno de los Campus que la UPC tenía en el área metropolitana de Barcelona. Esta vez sí, se identificó suficiente número de profesores como para poder llevar a cabo la experiencia de formación inicial objeto de esta investigación.

Así pues, las personas que han configurado la muestra de participantes en este estudio pertenecían a dos campus universitarios diferentes dentro de la UPC, lo que permitió superar las limitaciones identificadas anteriormente sobre el contexto de desarrollo del estudio, y atender a las potencialidades que ofrecía la ubicación del programa en entornos concretos y limitados, en el que participaron profesores de diferentes campus, centros docentes y departamentos.

Un aspecto de gran relevancia por su impacto directo en las personas que formaron parte de la muestra y que ejerció una importante influencia en el entorno laboral y formativo en la UPC, fue el momento por el que atravesaba (y atraviesa aún hoy) nuestro país: durante el transcurso del estudio, la situación de crisis socioeconómica vivida ha implicado el desarrollo de acciones de contención presupuestaria que han afectado directamente al profesorado de la UPC, así como al del resto de universidades españolas. Este hecho, que ha provocado inestabilidad e inseguridad laboral y ha conducido al despido o no renovación de profesorado asociado, es importante tenerlo en cuenta, puesto que ha latido vivamente en algunos momentos del desarrollo del programa de formación, llegando incluso a afectar directamente a algunos de los participantes en este estudio.

### **5.7.2. El proceso de selección del profesorado participante**

El requisito indispensable y criterio principal para la identificación de la muestra de este estudio fue el interés de los participantes por realizar un programa de formación inicial docente en la UPC.

Previamente a la inscripción, totalmente voluntaria y que cada profesor debía realizar a través de la web del ICE<sup>57</sup>, procedí a informar a todos los participantes de las particularidades de la formación así como del carácter e implicaciones de la investigación de la que iba a ser objeto. Por ello tuvo lugar un primer contacto personal (telefónico y/o presencial) donde pretendía detectar la adecuación del programa a las características y necesidades formativas de las personas susceptibles de estar interesadas en su realización.

Durante la fase inicial de selección de participantes consideré como requisitos previos de necesario cumplimiento para participar en el programa de formación los siguientes:

- Interés en emprender un proceso de formación inicial para la mejora de su actividad docente.
- No haber realizado (o haber realizado escasa) formación vinculada a la docencia (universitaria o no).
- Tener docencia asignada a la universidad.

---

<sup>57</sup> Cabe recordar que el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria fue integrado como una actividad formativa propia del ICE de la UPC.



- Disponer de cierta autonomía y posibilidad de introducir cambios en la asignatura en la que impartía docencia.

Durante el primer contacto telefónico y/o personal con participantes susceptibles de formar parte en el programa de formación, informé sobre:

- El motivo por el cual me ponía en contacto con ellos: desde el ICE habíamos recibido su petición de inscripción al ProFI y nos dirigíamos a ellos para conocer si estarían interesados en participar en un programa de formación inicial piloto.
- Las características del programa de formación piloto en comparación con el ProFI al que se habían inscrito:
  - o Basado en el asesoramiento de un profesor experto en docencia e innovación.
  - o En el que la mitad de los contenidos formativos serían desarrollados a petición de las personas participantes.
  - o Contemplaba el diseño de un proyecto de innovación docente, que posteriormente podría ser desarrollado en la práctica real.
- El desarrollo de una investigación educativa que discurriría en paralelo al programa de formación. En este primer encuentro (telefónico o presencial) tuve especial interés en informar detalladamente al profesorado de las características de la investigación y la implicación que supondría para los participantes.

Una vez los participantes mostraron interés por el programa de formación, como coordinadora del mismo les facilité toda la información necesaria al respecto, así como el acceso a las inscripciones que cada participante debía tramitar telemáticamente en caso de decidirse finalmente a llevarlo a cabo<sup>58</sup>.

Cabe decir que del primer contacto telefónico o personal que realicé con el profesorado interesado en participar en el programa de formación, tuve en consideración los siguientes aspectos:

- Sus motivaciones para participar en un proceso de formación para la docencia.
- Las expectativas en relación a la formación inicial.
- Su formación previa vinculada a la docencia, universitaria o no (principalmente relacionados con conocimientos didáctico - pedagógicos).
- Su compromiso con el desarrollo de la formación (grado de implicación y participación en el programa de formación en el que se inscribía).
- Su disponibilidad durante el próximo año y medio (previsiones de viaje, realización o presentación de tesis doctoral, compromisos complementarios a la docencia, carga docente, otros compromisos profesionales o personales, disponibilidad horaria, etc.).

Finalmente iniciaron su participación en el estudio un total de 14 profesores y profesoras quienes inicialmente reunían los criterios identificados y, a su vez, aceptaban las condiciones propias de la formación y de la investigación.

---

<sup>58</sup> La información facilitada a los participantes, una vez tuvimos la primera conversación y mostraron interés por participar en el programa de formación, queda recogida en el Anexo 20.

En la Tabla 43 puede observarse una relación de cada participante con el Campus, la Escuela y el Departamento al que pertenecía en el momento de iniciar la formación, así como otra información de interés para la investigación.

**Tabla 43. Información participantes.**

PARTICIPANTES	CAMPUS	CEN- TRO	DEPARTAMEN- TO	VINCULACIÓN	GÉNERO	ASESOR DE REFERENCIA	GRUPO
P1	BCN	C1	D1	Asociado	H	A1	BCN
P2	BCN	C1	D2	Colaborador	H	A1	BCN
P3	BCN	C1	D3	Asociado	H	A1	BCN
P4	BCN	C1	D3	Asociada	M	A1	BCN
P5	BCN	C2	D4	Asociado	H	A1	BCN
P6	BCN	C2	D5	Colaborador	H	A1	BCN
P7	BCN	C2	D6	Asociada	M	A1	BCN
P8	BCN	C2	D6	Asociado	H	A1	BCN
P9	BCN	C3	D7	Asociado	H	A1	BCN
P10	Terrassa	C4	D8	Asociada	M	A2	Terrassa
P11	Terrassa	C5	D9	Asociada	M	A2	Terrassa
P12	Terrassa	C5	D10	Ayudante	H	A2	Terrassa
P13	Terrassa	C6	D2	Asociado	H	A2	Terrassa
P14	Vallès	C7	D4	Ayudante	H	A2	Terrassa

Cabe señalar que en el contexto de la UPC, la proporción de profesores es significativamente mayor a la proporción de profesoras, es por ello que en el programa de formación existe tanta distancia entre el número de hombres y mujeres participantes, siendo así fiel a la realidad que caracteriza a la población de donde se extrae esta muestra.

En relación al centro y departamento de pertenencia, como muestra la Tabla 43, existía una gran dispersión, participando profesores y profesoras de siete centros docentes de la UPC y diez departamentos diferentes.

Para el desarrollo del programa de formación, los 14 participantes se organizaron en dos grupos, de acuerdo al Campus universitario al que pertenecía su centro docente:

- 9 Participantes en el grupo de Barcelona
- 5 Participantes en el grupo de Terrassa

Cada uno de los grupos dispuso de un asesor de referencia para el desarrollo del programa de formación a través de asesoramiento, favoreciendo así la proximidad de la formación y la contextualización de las actividades diseñadas en el marco del programa.

### 5.7.3. Selección de asesores

Previo a cualquier propuesta formal dirigida a los profesores susceptibles de desarrollar la función asesora dentro de este estudio, definí la figura de asesor como elemento clave del proceso de formación que pretendía llevar a cabo<sup>59</sup>. Esta delimitación preliminar, llevada a

<sup>59</sup> Esta definición inicial de la función del asesor/a puede obtenerse en el Anexo 2.

cabo durante la fase de Diseño y Planificación de la investigación<sup>60</sup>, fue revisada y ampliada en base a la práctica, considerando así las siguientes características como elementos fundamentales para la identificación y selección de asesores:

- Amplia experiencia en docencia universitaria.
- Vinculación con el ICE y compartir su misma filosofía docente.
- Ejercicio de la docencia o vinculación con la universidad en el periodo de desarrollo del programa de formación.
- Interés por la innovación, indagación y mejora constante como docente universitario.
- Accesibilidad y capacidad de escucha activa.
- Motivación por su propio aprendizaje y formación permanente.
- Capacidad de autocrítica y autoevaluación.
- Habilidades sociales que potenciasen el desarrollo social, personal y profesional de los participantes de la formación.
- Interés por desarrollar nuevos proyectos de formación de profesorado.
- Disponibilidad durante el año y medio de duración de la formación.

En este estudio han participado como asesores dos profesores de la UPC que cumplen con todas y cada una de las características consideradas como propias para el desarrollo de la función que asumirían a lo largo del programa de formación. El contacto con cada uno de ellos se produjo en momentos diferentes y de forma dispar:

- Abril 2010. A1: desde el mismo momento en que la idea de la esta investigación comenzó a tener un poco de forma, y con la voluntad de saber si lo que se estaba comenzando a configurar tenía posibilidades de realización en la realidad de la UPC, me puse en contacto con un profesor de la universidad a quien atribuyo un importante criterio pedagógico y metodológico, tanto en docencia universitaria como en formación docente del profesorado, con el fin de contrastar e intercambiar ideas. El contacto con este profesor fue muy premeditado, no sólo por su criterio, sino porque reunía todas y cada una de las características que yo misma atribuía a la figura de asesor en esta investigación. Analizar con él las posibilidades reales del programa de formación así como las funciones que el asesor debía asumir en el mismo, me ayudó no sólo a concretar y delimitar ideas que inicialmente eran muy difusas, sino a sentirme segura en esta investigación al saber que mi propuesta atendía a las necesidades formativas y características reales del profesorado de la UPC.

Fueron diversas las reuniones que se iniciaron con una charla informal sobre el objeto de este estudio, en las que se trató la necesidad de expresar por escrito y analizar las situaciones que en el marco de la formación podrían generarse y donde se trazaron los planteamientos iniciales del programa. Una vez hecho esto, realicé formalmente mi propuesta para formar parte del estudio asumiendo la figura de asesor.

Inicialmente, la idea era desarrollar el programa de formación con un único asesor, dado que el grupo de participantes sería reducido al plantearse desde el ICE como una experiencia piloto, pero finalmente optamos por buscar otro asesor por diversos motivos:

---

<sup>60</sup> Véase apartado 5.4.

- Otorgar más garantías de realización al programa de formación, puesto que en caso que uno de los asesores no pudiese continuar el otro podría asumir sus funciones y el programa seguiría adelante.
  - La implicación de un segundo asesor permitiría no sólo la coordinación entre ellos, sino la autoformación como asesores de profesores universitarios. Siendo esta experiencia provechosa y formativa para dos profesores que, posteriormente, podían guiar a otros profesores que asumiesen también el rol de asesor si en un posible futuro el programa se volviese a repetir.
- Octubre 2010. A2: una vez definida un poco más la figura de asesor y el planteamiento del programa de formación, se procedió a identificar un segundo profesor de la UPC que reuniese las características atribuidas a la función que se le propondría desarrollar en el programa de formación. Se contactó con el Asesor 2 por su vinculación con el ICE, siendo un profesor con gran responsabilidad y experiencia, exigente con su docencia e implicado en las acciones que, dentro del ICE, llevaba a cabo. Dado que personalmente no nos conocíamos, inicié mi contacto con él mediante correo electrónico, donde expuse mi voluntad por reunirme con él y le informé, de forma muy general, sobre la propuesta que iba a realizarle. Nuestro primer encuentro personal sirvió para, además de proporcionarle toda la información que en aquel momento disponía del programa de formación, confirmar su participación en el mismo.

De las reuniones iniciales con A1, se generó una documentación de especial interés no sólo para situarme a mí misma en relación a la investigación, a lo que perseguía y a cómo me imaginaba todo el proceso, sino también como hoja de ruta para los primeros pasos del programa de formación, en los que necesariamente los asesores y yo debíamos conocer cuales serían nuestras funciones y debíamos tener clara una estructura que sirviese como punto de partida para ir construyendo sobre ella. Surgieron, pues, dos documentos de referencia de los que dispusimos antes de iniciar el proyecto de formación y que previamente fueron validados por el ICE:

- "La formación inicial basada en el asesoramiento"<sup>61</sup> donde recogía tanto la filosofía como los objetivos de la propuesta formativa.
- "Previsión de actuaciones"<sup>62</sup> que integraba una serie de aspectos o situaciones que podrían producirse durante el asesoramiento y que, de no actuar sobre ellos o tenerlos en consideración, podrían poner en peligro su éxito, siendo relacionados con posibles actuaciones a llevar a cabo para la consecución de los objetivos. Este documento de referencia permitió concretar lo que inicialmente fue una idea en cierta medida difusa en una situación real en la que nuestras acciones condicionarían el éxito o fracaso del programa de formación.

En todo momento caractericé la propuesta por su flexibilidad, transmitiendo la idea que el programa de formación se iría construyendo, con la ayuda e implicación de los asesores y participantes, *en* y *desde* la propia práctica. Para ello, las reuniones de coordinación entre ICE, asesores e investigadora fueron cruciales para situarnos en el momento en el que nos

---

<sup>61</sup> Véase Anexo 2.

<sup>62</sup> Véase Anexo 3.

encontrábamos, tener presentes en todo momento nuestros objetivos y definir el camino que aún nos faltaba por recorrer.

Dado que en el programa de formación se constituyeron dos grupos de profesorado en función de la territorialidad, A1 asumió ser el asesor de referencia del grupo de Barcelona y A2 del grupo de Terrassa, con la posibilidad de darse apoyo mutuo en momentos puntuales ya que el número de profesores variaba sustancialmente de un grupo al otro. En la Tabla 44 se recoge información de cada uno de los asesores.

**Tabla 44. Información asesores.**

ASESORES	CAMPUS	CENTRO	DEPARTAMENTO	VINCULACIÓN	GÉNERO	GRUPO DE ASESORAMIENTO
A1	Castelldefels	C8	D11	Catedrático	H	BCN
A2	Terrassa	C4	D12	Titular	H	Terrassa

El programa de formación fue asumido como propio por el ICE de la UPC, es por ello que se contó con su aprobación en el proceso de selección de los participantes, asesores y formadores.

#### **5.7.4. Selección de formadores para impartir las actividades formativas**

Los formadores de esta investigación son profesores universitarios que, dentro del programa de formación, actúan como expertos en los talleres que imparten. Talleres que fueron definidos junto con los asesores y participantes durante la primera sesión del programa.

La identificación y selección de personas que asumirían el rol de formadores se realizó en base a los siguientes criterios:

- Reconocida experiencia en docencia universitaria.
- Reconocida experiencia en la formación del profesorado universitario, especialmente en la formación inicial en el ICE de la UPC.
- Vinculado en la actualidad a la docencia universitaria, pudiendo ser de la UPC o de otra universidad catalana o española.
- Conocimientos expertos teórico - prácticos sobre la temática propia del taller.
- Conocimiento sobre las características del profesorado de la UPC y sobre la formación ofrecida por el ICE.

Una vez definidos los contenidos que desde el punto de vista del ICE deberían formar parte del programa e identificados aquellos que los participantes consideraron importantes para su formación, procedí de la siguiente forma, esta vez desde mi rol como coordinadora del programa de formación en el ICE:

- Realizar un primer contacto con los formadores expertos en dicho contenido, realizándoles la propuesta de participación.

- Facilitar información sobre el programa, las necesidades formativas identificadas por el grupo, los contenidos a desarrollar y la necesidad formativa concreta a la que su taller debía dar respuesta.
- Facilitar información sobre la forma como se desarrollarían las sesiones talleres, en este caso a través de videoconferencia, con el objetivo de acercar el programa de formación al contexto docente del profesorado.
- Contactar con los asesores, informándoles sobre quienes serían finalmente los formadores con el fin que pudiesen ponerse en contacto, en caso necesario, para hacerles llegar información adicional sobre las expectativas, intereses y motivaciones del profesorado participante, y que hubiesen sido detectadas a lo largo del asesoramiento.

Finalmente, los formadores que participaron en el programa de formación fueron un total de seis. En la tabla 45 se recoge la actividad formativa en la que participaron, las horas dedicadas así como la universidad en la que en aquel momento ejercían como docentes.

**Tabla 45. Información formadores.**

<b>FORMADORES</b>	<b>ACTIVIDAD FORMATIVA<sup>63</sup></b>	<b>HORAS</b>	<b>UNIVERSIDAD</b>
<b>F1</b>	Sesión 2. La función docente en el EEES y la carpeta docente	1h	UPC
<b>F2 y F3</b>	Taller 1. Introducción a metodologías activas para el desarrollo del aprendizaje	8h	UPC
<b>F4</b>	Taller 3. La comunicación efectiva en el aula	8h	UPC
<b>F6</b>	Taller 4. Introducción a herramientas digitales al servicio de la docencia	4h	UB
<b>F5</b>	Taller 5. Planificación y evaluación de aprendizajes y competencias	12h	UPC

La relación de los formadores con los participantes se ha podido prolongar en el tiempo, una vez finalizado el taller, en caso de que los participantes requiriesen de algún tipo de información específica trabajada durante el taller, como así sucede en el resto de formación organizada en el ICE de la UPC.

## **5.8. POSIBILIDADES DE REALIZACIÓN DEL ESTUDIO Y ACCESO AL ESCENARIO**

Antes de llevar a cabo esta investigación, analicé en detalle las posibilidades de realización de la misma, valorando así el acceso al escenario donde se desarrollaría el estudio.

Tomando como punto de partida el análisis del contexto realizado<sup>64</sup>, donde la institución en la que pretendía desarrollar la investigación era una unidad básica de la UPC, donde el EEES influía y determinaba significativamente en el modelo de formación, y donde existía una considerable y valiosa experiencia en formación inicial de su profesorado, este estudio surgió precisamente como una propuesta de adaptación de la formación inicial a los nuevos

<sup>63</sup> En el Capítulo 4 puede obtenerse más información de las actividades de formación que se han desarrollado en el marco de este programa de formación.

<sup>64</sup> Véase Capítulo 3 de este trabajo.

requerimientos europeos en el marco de la institución, teniendo en cuenta sus recursos, líneas de intervención, planes estratégicos y procesos de actuación interna y externa.

Como he apuntado en apartados iniciales, trabajé en dicha institución desde 2005 hasta 2013, habiendo pasado por diferentes puestos y funciones hasta llegar al que finalmente desarrollé como responsable de la formación inicial y continua para la docencia del profesorado de la UPC. A lo largo de este tiempo y de la experiencia que la vinculación con la institución me supuso, generé un conocimiento que me permitió plantear un estudio acorde y coherente con las características del contexto en el que iba a ser llevado a cabo, nacido y concebido dentro de la misma institución.

Como **posibilidades de realización** de la investigación en el ICE de la UPC, consideré las siguientes:

- Era un estudio que atendía a las características de la institución y a las necesidades del profesorado al que se dirigía, puesto que en su diseño tuve en cuenta la experiencia desarrollada previamente por la institución en el ámbito de la formación inicial, las necesidades y expectativas que el profesorado me hizo llegar a lo largo de los años, así como la detección de necesidades realizada por la institución para la formación inicial docente.
- La realización del proyecto suponía la utilización de recursos de los que ya disponía la institución, es decir, asumir el proyecto de investigación como propio no implicaba desarrollar procesos diferentes a los que en aquel momento realizaba, tales como: inscripción, reserva de aulas y equipamientos, contacto con formadores y profesorado inscrito, certificación, etc.
- Existía un acceso directo al campo, puesto que la investigadora era la misma persona responsable de organizar la formación inicial del profesorado, de forma que llevar a cabo la investigación no suponía realizar un proyecto en paralelo en el que participasen otras personas diferentes a las que componían la plantilla de la institución, sino que se podía desarrollar como un proyecto totalmente integrado con las demás actuaciones dirigidas a la formación del profesorado universitario de la UPC. Cabe destacar, en este sentido, que teniendo la persona que realizaría el proyecto (es decir, yo misma) un profundo conocimiento del contexto, de la institución y de las directrices que debían tenerse en cuenta, la institución no debía asumir riesgos en cuanto a la realización de actuaciones que entrasen en contradicción o no fuesen coherentes con la misión y visión institucional, ni invertir esfuerzos en su formación y aproximación a la dinámica organizativa.
- En ningún caso planteé la realización de este proyecto como una sustitución del actual programa de formación inicial (ProFI): concebí el estudio como una prueba piloto que permitiese posteriormente a la institución analizar y comprender los resultados obtenidos y determinar las actuaciones futuras. Por tanto, llevar a cabo este proyecto no suponía en ningún caso asumirlo como único programa de formación inicial, sino analizar su desarrollo y resultados así como valorar su adscripción como programa propio de la institución. Por tanto, en el caso de no obtener los resultados esperados, la institución no habría puesto en riesgo su oferta de formación inicial.

- La innovación para la mejora de la docencia era una máxima de la UPC y, consecuentemente del ICE. En este sentido, plantear un programa de formación inicial que, a la vez de suponer una innovación para la mejora de la actividad formativa desarrollada, permitiese una mejora de los aprendizajes del profesorado asistente, fue un elemento de especial interés que ampliaba las posibilidades de realización del estudio.

Así mismo, estas posibilidades eran significativamente acrecentadas si poníamos en relación las características del programa de formación que proponía el estudio con las directrices establecidas por el EEES, puesto que, como hemos comentado anteriormente, la UPC entendía que uno de los mecanismos que podían impulsar una convergencia real al modelo europeo era el diseño y desarrollo de planes de formación del profesorado acordes y coherentes con los planteamientos y requerimientos promulgados por Europa. Proponer una formación basada en las necesidades formativas de su profesorado, en la que éste asumía la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, que permitía la reflexión, evaluación y construcción conjunta entre colegas, que profundizase en los aspectos a mejorar sobre su propia práctica docente en un marco de innovación y desarrollo, y que le proporcionase instrumentos y estrategias con los que hacer frente a los requerimientos europeos en materia de educación superior, dio un importante impulso a la implementación de esta investigación en la institución.

Una vez concebido el programa de formación objeto de estudio, fue presentado al ICE y a los asesores quienes aportaron, desde su perspectiva y acercamiento a la formación del profesorado, nuevos elementos, ideas y consideraciones que fueron integrados en el diseño de la formación, recogiendo y plasmando así las voces de las personas que asumirían un compromiso formal con el programa de formación y con la investigación. Posteriormente, el contacto del proyecto con los participantes también fue generando cambios que, sin afectar en absoluto a la esencia, objetivos y estructura de la investigación ni del proyecto de formación, sí han permitido atender a sus necesidades reales y sentidas.

La firma de un contrato de formación por parte del ICE, de los asesores, de los participantes y de la investigadora al inicio de todo el proceso fue clave para facilitar el acceso al escenario, asentar las bases del rol y funciones asumidos por cada parte y formalizar un compromiso con el programa de formación y con la propia investigación.

## 5.9. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

Con el fin de confiar en los resultados obtenidos y asegurar la autenticidad del proceso de investigación, he seguido una serie de criterios *de racionalidad* o *regulativos* que han guiado la opción metodológica escogida y que he aplicado tanto al proceso como a las técnicas propias de esta investigación (Del Rincón et ál., 1995).

Diversos autores coinciden en señalar los criterios de *veracidad*, *aplicabilidad*, *consistencia* y *neutralidad* como los criterios fundamentales para el aseguramiento del rigor metodológico de cualquier investigación científica (Guba, 1982; Del Rincón et ál., 1995). Estos criterios regulativos divergen en la praxis de la investigación naturalista y cuantitativa, como se desprende de la Tabla 46.



**Tabla 46. Criterios regulativos y metodológicos de investigación. Adaptado por Del Rincón et ál. (1995, p. 32) a partir de Guba (1982, p. 104).**

<b>CRITERIOS REGULATIVOS</b>	<b>METODOLOGÍA EMPÍRICO ANALÍTICA</b>	<b>METODOLOGÍAS NATURALISTAS O INTERPRETATIVAS</b>
Veracidad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa/Generalización	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Del Rincón et ál. (1995) establecen una relación directa con los procedimientos que deben dar respuesta a cada uno de los criterios regulativos propios de toda investigación científica. En el marco de esta investigación he tenido en cuenta los criterios regulativos y metodológicos mediante los procedimientos recogidos en la Tabla 47.

**Tabla 47. Relación de criterios regulativos y procedimientos de la investigación, siguiendo a Del Rincón et ál (1995).**

CRITERIOS	PROCEDIMIENTOS	PROCEDIMIENTOS EN LA INVESTIGACIÓN
a) <i>Valor de verdad:</i> Isomorfismo entre los dos datos recogidos por el investigador y la realidad. CREDIBILIDAD.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Observación persistente.</li> <li>– Triangulación.</li> <li>– Recogida de material referencial.</li> <li>– Comprobaciones con los participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Observación persistente a lo largo de todo el proceso de investigación.</li> <li>– Triangulación de Tiempo, de Espacio, de Teorías, de Investigadores, de Métodos y Múltiple, con el fin de garantizar la independencia de los datos respecto al investigador.</li> <li>– Recogida de material referencial que permita la contrastación de los resultados con la realidad (actas de reuniones, trabajos elaborados por los participantes, documentación proporcionada por los asesores...)</li> <li>– Comprobaciones de datos e interpretaciones con las personas implicadas en la investigación.</li> <li>– Corroboración o coherencia estructural con el fin de asegurar la no existencia de contradicciones entre los datos e interpretaciones, explicando así mismo interpretaciones alternativas, negativas o atípicas.</li> <li>– Establecimiento de adecuación referencial: comprobando que los análisis e interpretaciones alcanzadas con toda la información recogida durante la investigación.</li> </ul>
b) <i>Aplicabilidad:</i> Grado en que pueden aplicárselos descubrimientos de una investigación a otros sujetos y a otros contextos. TRANSFERIBILIDAD.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Muestreo teórico intencional.</li> <li>– Descripción exhaustiva.</li> <li>– Recogida de abundantes datos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Muestreo teórico intencional, recogiendo la máxima información para orientar la comparación de escenarios y contextos.</li> <li>– Descripción exhaustiva que permita establecer correspondencias con otras situaciones y contextos.</li> <li>– Recogida de abundantes datos para comparar el contexto de investigación con otros contextos a los que se podrían transferir los datos.</li> </ul>
c) <i>Consistencia:</i> Repetición de resultados cuando se realizan investigaciones en los mismos sujetos en igual contexto. DEPENDENCIA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identificación del status y rol del investigador.</li> <li>– Descripciones minuciosas de los informantes.</li> <li>– Identificación y descripción de las técnicas de análisis y de recogida de datos.</li> <li>– Delimitación del contexto físico, social e interpersonal.</li> <li>– Réplica paso a paso.</li> <li>– Triangulación de métodos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identificación del status y rol del investigador.</li> <li>– Descripciones minuciosas de los informantes.</li> <li>– Identificación y descripción de las técnicas de análisis y de recogida de datos.</li> <li>– Delimitación del contexto físico, social e interpersonal.</li> <li>– Establecer pistas de revisión, describiendo cómo se recogieron e interpretaron los datos.</li> <li>– Réplica paso a paso, esto es, revisar los procedimientos y las circunstancias en las que se dieron.</li> <li>– Triangulación de métodos, recogiendo información de una misma persona a través de diferentes instrumentos (entrevista, observación...).</li> <li>– Auditoría de dependencia, en la que otros investigadores externos analizan la idoneidad de los procesos seguidos.</li> </ul>
d) <i>Neutralidad:</i> Garantía de que los descubrimientos de una investigación no están sesgados por el investigador. CONFIRMABILIDAD.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Descriptores de baja inferencia.</li> <li>– Comprobaciones de los participantes.</li> <li>– Recogida de datos mecánica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Descriptores de baja inferencia, en los que se realizan registros precisos sobre el fenómeno objeto de estudio.</li> <li>– Comprobaciones de los participantes para asegurar la precisión de la información obtenida.</li> <li>– Recogida de datos mecánica.</li> <li>– Ejercicio de reflexión donde el investigador de a conocer su posicionamiento en relación al objeto de estudio.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Triangulación.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Triangulación.</li><li>- Auditoría de confirmabilidad, donde un investigador externo comprueba la correspondencia entre los datos obtenidos y las interpretaciones generadas.</li></ul>
--	--	---

Tanto el proceso de investigación como la elaboración y administración de instrumentos de recogida de información, han obedecido a los criterios de rigor planteados anteriormente y aceptados por la comunidad académica en el ámbito de la investigación educativa. Lo cual es fundamental para la obtención de información que permita confiar en los resultados obtenidos, asegurando al mismo tiempo la autenticidad del proceso de investigación.

## ***A modo de síntesis***

Teniendo en cuenta que el interrogante de esta investigación se concreta en: **¿Es el asesoramiento de proceso un modelo válido para la formación inicial docente del profesorado universitario?**, el estudio pretende analizar, comprender e interpretar las vivencias, experiencias y significados de las personas que participan en el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria de la Universitat Politècnica de Catalunya, aplicando un modelo de formación inicial docente del profesorado basado en el asesoramiento, donde el asesor se erige en una figura clave, por su carácter vehicular tanto de la formación como del aprendizaje. Al mismo tiempo, aproximarme a su perfil en base a la experiencia vivida se antoja, en sí mismo, un objetivo básico de la investigación.

Ante estas premisas del estudio, se erige como adecuada y sumamente pertinente la metodología interpretativa de perspectiva fenomenológica, donde el estudio instrumental de casos es la estrategia de investigación que me permitirá comprender en su complejidad la experiencia que tendrá lugar durante el desarrollo del Programa, utilizando para ello un muestreo de tendencia no probabilística. Así mismo, los instrumentos que posibilitarán una mayor aproximación y comprensión a las experiencias, vivencias y significados de las personas implicadas en la formación serán: el diario de campo, la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión, la observación sistemática no participante y el análisis documental.

Investigación que, abierta en todo momento a la integración de cambios procedentes de los participantes y del desarrollo propio del estudio, será coherente con los criterios de rigor, de multiinstrumentalidad y de triangulación con las fuentes e instrumentos de recogida y análisis de información.

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 6. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS .....</b>	<b>257</b>
6.1. EL PROCESO DE CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS ....	258
6.1.1. Una nueva perspectiva de las dimensiones de la investigación desde el estudio de campo. La perspectiva inductiva (Etapa II) .....	259
6.1.1.1. El momento de descubrimiento .....	260
6.1.1.2. El momento de perfeccionamiento .....	260
6.1.2. Resultados y conclusiones (Etapa III) .....	266
6.1.2.1. El momento de reconstrucción del sistema categorial. Proceso deductivo-inductivo	266
6.1.2.2. El momento de análisis de la información.....	278
6.1.2.3. El momento del establecimiento de resultados y conclusiones .....	279
6.2. LA TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	279
<b>A MODO DE SÍNTESIS .....</b>	<b>282</b>



## CAPÍTULO 6. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

El interrogante de partida del proyecto de investigación es el siguiente: **¿Es el asesoramiento de proceso un modelo válido para la formación inicial del profesorado universitario?**

Para ello, situándome en el paradigma interpretativo, en base a literatura científica especializada y partiendo de la realidad así como de mi propia práctica y experiencia en la formación del profesorado novel, defino a través de la deducción un modelo de formación teórico que, mediante un proceso inductivo, es puesto en práctica con el fin de analizar su validez. De esta forma, parto del conocimiento, de la realidad y de la experiencia para formular una teoría y volver, nuevamente, a la realidad para comprobar, analizar e interpretar qué sucede.

El modelo de investigación que aquí planteo queda definido en base a las siguientes características:

- Se trata de una investigación aplicada, pues su interés se centra en la resolución de problemas prácticos que podrán ser generalizables en situaciones y contextos muy concretos y similares a la situación y contexto en que se desarrolla esta investigación: la formación inicial docente de profesorado universitario.
- Se utiliza una metodología de análisis cualitativo, siguiendo esta metodología tanto en la construcción de instrumentos, como en la interpretación y análisis de los resultados obtenidos.
- La investigación se orienta a la toma de decisiones, pues tiene como objetivo la solución de problemas concretos vinculados a la formación inicial docente del profesorado universitario, así como a la descripción, observación e interpretación de los fenómenos que se desarrollan durante el proyecto.
- El estudio es de corte empírico según las fuentes, basado en la observación y experimentación, a la vez que descriptivo según la dimensión cronológica, centrándose en fenómenos de la actualidad como lo es la formación inicial docente del profesorado que hoy día se desarrolla en el ámbito universitario, y de especial interés para las universidades por su relevancia para la adaptación al modelo formativo propuesto por el EEES.
- Es una investigación de campo en la que se analiza e interpreta la situación, vivencias y experiencias que se producen en el marco del programa de formación, así como las decisiones que se adoptan y los resultados que de ellas se generan.
- Por último, cabe destacar que se trata de un estudio de cohorte, puesto que los participantes comparten una característica común: el ejercicio de la función asesora o bien su formación inicial para la docencia universitaria.



## 6.1. EL PROCESO DE CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS

La obtención y el análisis de los datos discurre de forma paralela al desarrollo del trabajo de campo, complementándose y aportando nuevas formas de entender y analizar las experiencias surgidas del propio proceso de investigación. Es por ello que en la Fase II de Diseño y planificación de la investigación<sup>65</sup> contemplé la identificación de los *procedimientos de análisis de datos* (Martínez, 2007), procedimientos que apliqué durante la Ejecución del Diseño de la investigación desarrollado en la fase III. Permitiendo así que la fase IV se centrara en el análisis, interpretación y reflexión de la información obtenida.

Para el proceso de categorización y análisis de datos cualitativos, he llevado a cabo varias etapas con la pretensión de sistematizar un proceso de obtención de información caracterizado por ser cíclico, dinámico, flexible y comprensivo, dentro del cual pudiese realizar una aproximación a la realidad objeto de estudio. Para ello, fue importante “categorizar, codificar y clasificar los datos en función de criterios que se establecen para analizar e interpretar adecuadamente los significados de los comentarios emitidos por los sujetos” (Martínez, 2007, p. 86).

Cada una de las etapas estuvieron influidas por la realización del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria, y en el caso de las dos últimas reconocen momentos diferentes en los que he llevado a cabo distintos procedimientos y actividades de obtención, análisis, profundización e interpretación de información. Así, las etapas y momentos del análisis de la información han sido los siguientes:

- Etapa I. Primera aproximación a las dimensiones del estudio desde un posicionamiento deductivo. Desarrollada al inicio del programa de formación.
- Etapa II. Una nueva perspectiva desde el estudio de campo. La perspectiva Inductiva. Llevada a cabo durante el desarrollo del programa de formación y que ha determinado la elaboración de los instrumentos de recogida de información.
  - o El momento de descubrimiento.
  - o El momento de perfeccionamiento.
- Etapa III. Resultados y conclusiones. Realizada al finalizar el programa de formación.
  - o El momento de reconstrucción del sistema categorial. Proceso deductivo-inductivo.
  - o El momento de análisis de la información.
  - o El momento de establecimiento de resultados y conclusiones.

La primera etapa, recogida en el Capítulo 5 de este informe, sirvió para orientar la construcción de los instrumentos de recogida de información a la vez que para centrar y guiar mi mirada, sin perder en ningún momento la flexibilidad y aberturas necesarias para identificar aquello que emergía del desarrollo del programa de formación y de la propia investigación. Así, esta primera aproximación a las cuestiones del estudio desde un posicionamiento deductivo, fue adoptando una perspectiva inductiva desde el mismo instante en que inicié el trabajo de campo.

---

<sup>65</sup> Véase apartado 5.4.2. de esta investigación.

Las etapas II y III son las que quedan recogidas a lo largo de este capítulo. No obstante, en todo momento he mantenido una codificación que me permitiese identificar la información obtenida en relación a la fuente de procedencia y a la documentación o instrumento mediante el cual fue registrada.

La codificación utilizada en la investigación queda recogida en el Esquema 18:

Fuentes de información:

- P1... 14: participante 1...14.
- A1, A2: asesor 1, asesor 2.
- ICE: ICE.
- INV: investigadora.
- DALGI: grupo de interés.

Documentación e instrumentos utilizados para el análisis de la información:

- AN: análisis de necesidades (ejemplo: AN\_P1, AN\_P2).
- AI: asesoramiento individual (ejemplo: AI\_A2\_P13).
- AG/AGT/AGB: asesoramiento grupal / asesoramiento grupal Terrassa / asesoramiento grupal BCN.
- E1, E2: entrevista 1, entrevista 2 (ejemplo: E1\_A1, E2\_P5).
- GD1, GD2: grupo de discusión 1, grupo de discusión 2.
- CT: contrato de formación.
- FOROS: aportaciones de los participantes a los foros.
- RICE: reuniones ICE (ejemplo: RICE3, RICE3).
- RA: reuniones asesores (ejemplo: RA1, RA4).
- RP: reuniones director tesis (ejemplo: RP8).
- PAA1, PAA2: plan de aplicación en el aula 1, plan de aplicación en el aula 2 (ejemplo: PAA1\_P13, PAA2\_P4).
- DD: carpeta docente (ejemplo: DD\_P3).
- PID: proyectos de innovación docente (ejemplo: PID\_P6).
- DC: diario de campo.

#### Esquema 18. Codificación.

A continuación muestro el detalle de las Etapas II y III, así como sus respectivos momentos.

##### **6.1.1. Una nueva perspectiva de las dimensiones de la investigación desde el estudio de campo. La perspectiva inductiva (Etapa II)**

El sistema de categorías es considerado como un instrumento de medida propio de la investigación, puesto que:

*No existe ninguna situación que pueda considerarse prototípica, ni conducta estándar, ni replicación de ocurrencia, sino que, por ser imprevisible en contenido de la observación –*

*tanto en su conjunto, como contemplado desde cada instante del tiempo –, se requiere la construcción de una especie de andamiaje que proporcione soporte y cobertura a aquellas conductas que, mediante la correspondiente operación de filtrado, son consideradas relevantes de acuerdo con los objetivos de la investigación, y todo ello con un máximo de flexibilidad que posibilite la adaptación al flujo de conducta tal cual transcurre y a la situación y contexto en que se inscriba (Anguera, 1993, p. 115-116).*

Dentro de esta etapa inductiva, tuvieron lugar dos momentos diferentes para el establecimiento y consolidación de un sistema categorial inductivo, surgido del contacto con la realidad objeto de la investigación: el Momento de descubrimiento y el Momento de perfeccionamiento.

#### **6.1.1.1. El momento de descubrimiento**

Una vez iniciado el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria, llevé a cabo de forma paralela la aproximación a nuevos estudios y trabajos propios del área de conocimiento al que se adscribe esta investigación. Este proceso, que me permitió una mayor profundización y la comprensión de nuevos marcos teóricos y conceptuales, me reportó elementos anteriormente no concebidos en el marco de estudio, orientando al mismo tiempo su evolución.

Esta aproximación, junto con los primeros pasos del programa de formación y los resultados extraídos durante los primeros meses de trabajo de campo, me plantearon modificaciones importantes en la categorización inicial<sup>66</sup>: la observación sistemática y el diario de campo arrojaron luz y aportaron diferentes puntos de vista sobre las dimensiones y el tipo de información que proporcionarían solidez y consistencia al estudio.

Fue un momento de descubrimiento y transformación, fruto del cual ajusté la relación entre cada núcleo conceptual con los instrumentos que llevaría a cabo durante el estudio y las fuentes clave que lo alimentarían.

La observación sistemática no participante fue principalmente el instrumento que, a la vez que dio origen a este ajuste, puesto que me ponía en contacto directo con la realidad estudiada, lo integró plenamente en su desarrollo.

#### **6.1.1.2. El momento de perfeccionamiento**

Este momento se caracterizó por ser el espacio de tiempo en el que afiné la relación de cada núcleo conceptual con el instrumento que reportaría información relevante sobre el mismo y el informante del que procedería la información.

Su desarrollo estuvo condicionado por las entrevistas y grupos de discusión que realicé durante el mes de junio de 2011, puesto que el diseño de estos instrumentos requería de núcleos conceptuales sólidos, concretos y coherentes tanto con el proceso de investigación como con el objeto de estudio sobre el que se pretendía indagar.

Así mismo, a la luz de la información y resultados obtenidos de la aplicación de los primeros instrumentos, y previamente a la aplicación de los instrumentos que todavía

---

<sup>66</sup> Dicha categorización inicial queda recogida en el apartado 5.5. del Capítulo 5 de este trabajo.

faltaban por diseñar, di un paso más en el establecimiento inductivo de las categorías que han orientado el análisis de la información en el marco de esta investigación.

En este momento fue donde surgieron algunos aspectos de interés para el análisis que me orientaron hacia:

- Priorización de los núcleos conceptuales en función de su relevancia para la investigación.
- Descarte de aquellas categorías de las que el estudio podía prescindir, por su baja importancia para la investigación.
- Fusión de categorías que inicialmente habían sido consideradas como unidades.
- Definición de nuevos núcleos conceptuales en base al trabajo de campo desarrollado.
- Establecimiento de relaciones entre categorías.
- Distinción de núcleos conceptuales que permitían la interrelación entre las aportaciones de los diferentes agentes, y aquellos que debían analizarse por separado por su riqueza en relación a la comprensión de la experiencia vivida por las personas.
- Redefinición de los instrumentos que podían aportar información a cada uno de los núcleos conceptuales definidos.

A lo largo de esta segunda etapa, donde diferencio entre dos momentos diferentes, la información fue recogida en base a los siguientes instrumentos y fuentes de información:

**Tabla 48. Relación de instrumentos e informantes durante la segunda etapa de análisis de información.**

INSTRUMENTO		INFORMANTES	OBSERVACIONES
Entrevista	Primera a participantes	13	Sólo una profesora no fue entrevistada por su falta de disponibilidad. Finalmente abandonó el programa de formación.
	Primera a asesores	2	
	Segunda a participantes	8	Únicamente fueron entrevistados aquellos profesores que finalizaron en el tiempo establecido por el programa.
	Segunda a asesores	2	
	Responsable ICE	1	
Grupo de discusión	Primero	6	Se intentó realizar dos grupos, uno en BCN y el otro en Terrassa. Por falta de participantes, sólo se llevó a cabo el de de BCN, donde asistieron 6 de los 9 participantes convocados.
	Segundo	6	Se convocó un único grupo de discusión en BCN, al que participaron 6 de los 8 participantes convocados.

Como instrumentos desarrollados en esta segunda etapa, también cabe añadir el diario de campo y la observación sistemática no participante. Así mismo, durante todo este periodo de investigación, fui recopilando y clasificando toda la información obtenida, transcribiendo de forma literal las entrevistas y grupos de discusión así como registrando la información generada mediante la observación sistemática no participante y el diario de campo.

La Tabla 49 recoge el sistema de categorización inicié y desarrollé durante esta segunda etapa caracterizada por adoptar una perspectiva inductiva. Sistema categorial que tuvo un papel fundamental de guía en el diseño de las entrevistas, el grupo de discusión, la observación sistemática no participante y el análisis documental llevado a cabo durante el estudio. Lo que me permitió ir reflexionando, contrastando, ampliando y consolidando la información y el análisis que iba realizando durante el mismo trabajo de campo.

Tabla 49. Categorización, instrumentos e informantes clave del estudio.

MACROCATEGORÍA 1: EL ASESORAMIENTO COMO EJE VERTEBRADOR DE LA FORMACIÓN INICIAL	Instrumentos					Informantes		
	Entrv	Diario	GrDisc	Anal Docu	Enc	As	Part	ICE
<b>Categorías e indicadores</b>								
1. Características personales del asesor						X	X	
1.1. Formación previa (académica y dentro del ICE)	X			X (port)		X	X	
1.2. Trayectoria profesional	X	X		X (port)		X	X	
1.3. Motivaciones y expectativas	X	X		X (port)				
2. La figura del asesor								
2.1. Concepción de asesor (qué características creen que debe tener un buen asesor?)	X		X			X	X	X
2.2. Tipos de asesoramiento (inferir cómo se ha comportado cada asesor y el tipo de asesoramiento al que ha respondido)	X	X	X			X	X	X
2.3. Aportaciones al asesoramiento (qué ha aportado cada asesor al programa en general y al asesoramiento en particular)	X					X		X
2.4. Limitaciones identificadas en su función dentro del programa (qué cree que le ha faltado o le falta para dar respuesta al asesoramiento?)	X					X		
2.5. Formación previa del asesor (es necesaria una formación previa? Dónde se debería proporcionar esta formación? Qué contenidos debería tener? Qué metodologías debería utilizar? Qué características debería tener diferentes a la formación tradicional? Necesidad de crear equipo entre un asesor experto y otro no experto? Mentoría del asesor experto hacia el asesor novel?)	X					X		X
2.6. Apoyo a la figura del asesor (con qué apoyos debería contar el asesor durante el asesoramiento? Por parte del ICE. Debería contar con la ayuda de otro asesor?. Recursos materiales, documentales, digitales...)	X					X		X
3. Relación entre las personas implicadas en el asesoramiento:								
3.1. Relación entre asesores y participantes	X	X	X			X	X	
3.2. Relación entre participantes	X	X		X (rubrc)		X	X	
3.3. Relación entre asesores	X	X				X		X
3.4. Relación con el ICE	X	X		X (reun)		X	X	X
4. El proceso de asesoramiento								
4.1. Concepción de asesoramiento (qué características creen que debe tener un buen asesoramiento? – en cuanto a proceso-)	X		X			X	X	X
4.2. Dificultades durante el proceso	X	X	X			X	X	
4.3. Comunicación entre asesores y participantes (cómo se ha producido, accesibilidad, disponibilidad...)	X	X	X	X (cv)		X	X	
4.4. Asesoramientos individuales (preguntas planteadas, respuestas dadas, temas, preparación por parte de	X		X	X (as ind)		X	X	

los asesores, objetivos, acuerdos, quien lo demanda, calidad, tiempo...)								
4.5. Asesoramientos grupales (temas, preparación, preguntas planteadas, respuestas de los asesores, calidad, tiempo...)		X						
4.6. Criterios de evaluación (qué criterios consideran que deberían utilizarse para evaluar el asesoramiento o qué criterios utilizan para evaluar el asesoramiento)	X		X	X (cv)		X	X	X
4.7. Recursos (temporales, materiales, documentales, digitales...) utilizados para el asesoramiento	X	X		X (cv, doc)			X	
4.8. Ventajas del asesoramiento en relación a otras modalidades formativas	X		X			X	X	X
4.9. Desventajas del asesoramiento en relación a otras modalidades formativas	X		X			X	X	X
4.10. Cómo ha influido el asesoramiento en la formación inicial del profesorado universitario.	X		X			X	X	
4.11. Propuestas de mejora para futuras experiencias de formación inicial basada en el asesoramiento	X		X			X	X	X
5. El ICE								
5.1. Impacto del asesoramiento en la institución	X							X
5.2. Apoyos directos e indirectos de la institución (económicos, campus virtual, aulas, videoconferencia...)	X	X				X	X	X
6. El programa de formación								
6.1. Necesidades formativas de los participantes		X			X		X	
6.2. Características del programa de formación		X						
6.3. Cambios incorporados respecto a la idea inicial		X						
6.4. Potencialidades del programa de formación	X					X	X	X
6.5. Limitaciones del programa de formación	X					X	X	X
6.6. Dificultades (personales, logísticas, de clarificación por parte del ICE...) para seguir el programa de formación	X						X	
6.7. Experiencia personal en el desarrollo del programa de formación	X						X	
<b>MACROCATEGORÍA 2: RESULTADOS DE LA FORMACIÓN A TRAVÉS DEL ASESORAMIENTO</b>	Entrv	Diario	GrDisc	Anal Docu	Enc	As	Par t	ICE
<b>Categorías e indicadores</b>								
7. Los aprendizajes								
7.1. Diseño del propio proceso de aprendizaje	X						X	
7.2. Los procesos de reflexión durante la formación y el asesoramiento	X	X				X	X	
7.3. Los aprendizajes realizados (aprendizaje a través del asesoramiento, de los PAA, de los talleres, del PID..., qué ha aprendido, calidad de los aprendizajes, cómo ha aprendido mejor, qué destacaría...)	X		X			X	X	
7.4. Aprendizaje a través de la relación con los compañeros	X						X	
7.5. Aprendizaje a través de la relación entre asesores	X					X		

7.6. Evaluación de los aprendizajes: autoevaluación, coevaluación y criterios de calidad	X		X	X (port, rubrc)		X	X	
8. La innovación docente								
8.1. El contexto institucional: elementos facilitadores y coercitivos (contacto, influencia y apoyo de la institución en el diseño y aplicación de proyectos de innovación)	X	X	X			X	X	X
8.2. Utilización de los asesoramientos individuales y grupales para la innovación docente	X	X	X				X	
8.3. Criterios de calidad definidos para la evaluación de los PID (la versión del ICE, la versión de los asesores y la versión de los participantes)				X (crit ev)				
8.4. Impacto de la innovación en la propia docencia	X		X	X (port)			X	
8.5. Colaboración con equipos docentes externos a la formación para definir los procesos de innovación	X	X					X	
8.6. Los cambios introducidos en la docencia a través de los Planes de Aplicación en el Aula (PAA) (tipología, valoración...)	X			X (port)		X	X	X
8.7. Tipos de innovación propuestas a través de los Proyectos de Innovación Docente (PID) (tipología, valoración...)	X			X (port)		X	X	X
8.8. Aplicabilidad de las innovaciones (bajo el punto de vista de los participantes, de los asesores y de la institución)	X					X	X	X
8.9. Previsión de futuro en cuanto a la innovación en la propia práctica docente.	X						X	
8.10. Valoración de la innovación docente (en su sentido más amplio) desde el punto de vista de los asesores, de los participantes y de la institución.	X	X	X			X	X	X

#### LEYENDA

As: Asesores; Part: Participantes; ICE: Instituto de Ciencias de la Educación

Entrv: Entrevistas; Diario: Diario de campo, GrDisc: Grupo de discusión; Anal Docu: Análisis Documental; Enc: Encuestas; Port: portafolio/carpeta docente; rubric: rúbricas de evaluación, CV: campus virtual; as ind: documentación de los asesoramientos individuales recogidos por los asesores; DOC: documentos elaborados o aportados por los asesores para el asesoramiento (al campus virtual u a otros lugares); crit ev: criterios de evaluación; reuni: actas de reuniones.



### **6.1.2. Resultados y conclusiones (Etapa III)**

La tercera y última etapa del proceso de análisis de información la llevé a cabo al finalizar el trabajo de campo, coincidiendo con la Fase IV de la investigación, denominada Interpretación y Reflexión.

A lo largo de la misma, se han distinguido tres momentos diferentes: Momento de reconstrucción del sistema categorial, Momento de análisis de la información y Momento del establecimiento de resultados y conclusiones.

#### **6.1.2.1. El momento de reconstrucción del sistema categorial. Proceso deductivo-inductivo**

Este momento tuvo como punto de partida los resultados obtenidos de un primer análisis interpretativo, y me permitió generar el sistema categorial definitivo. Para ello, desarrollé las siguientes acciones:

- Indagación de trabajos sobre procesos de análisis de información en investigación educativa.
- Recopilación y clasificación de la información obtenida a lo largo de todo el estudio mediante los diversos instrumentos utilizados:
  - o Diario de campo.
  - o Entrevistas.
  - o Grupos de discusión.
  - o Observación sistemática no participante.
  - o Análisis de documentos.
- Codificación de la información extraída durante todo el proceso.
- Identificación y organización de categorías durante un primer momento de análisis de la información, utilizando como apoyo a todo este proceso el programa Atlas ti en su versión 5.
- Descarte de aquellas categorías de las que el estudio podía prescindir, por su baja importancia para la investigación.
- Definición y delimitación de cada uno de los núcleos conceptuales surgidos.

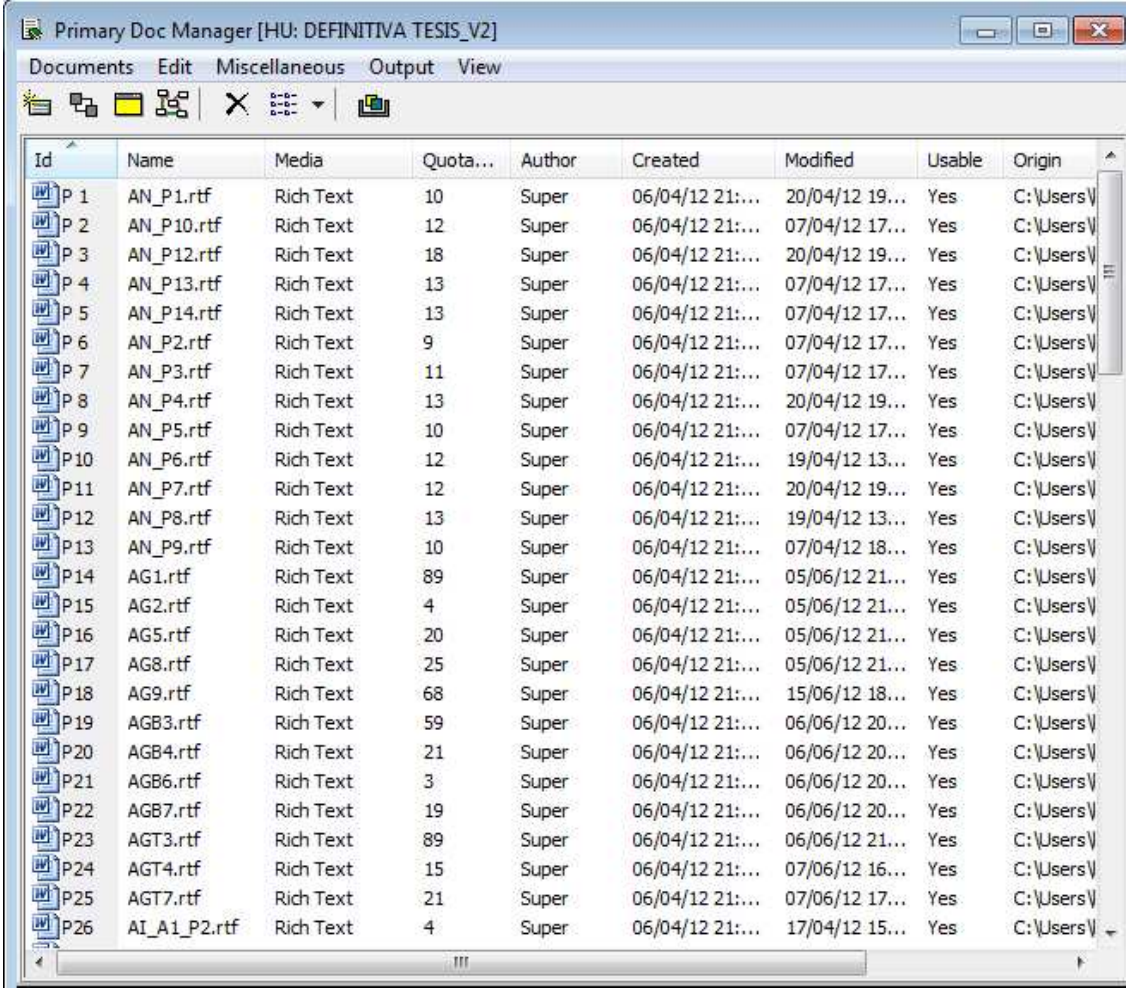
Todo este proceso, en especial los tres últimos aspectos señalados, me supusieron un replanteamiento en el sistema categorial a partir de la inducción que permitió el trabajo de campo, permitiéndome así la elaboración del sistema de categorización definitivo, recogido en la Tabla 53 que aparece más adelante.

*“La codificación no es un proceso rígido, los buenos libros de códigos se desarrollan y refinan a medida que avanza la investigación. Se puede comenzar con diversos temas principales, y a medida que el análisis avanza, dividir estos temas principales en subtemas. De la misma manera, es posible que a lo largo del análisis se decida unir algunos de los temas principales y combinar los subtemas, o que surjan temas nuevos que substituya, incluyan o subdividan categorías anteriores. Estas categorías se incorporan y*

*el proceso se diamiza y flexibiliza durante todo el análisis” (Fernández, L., 2006, p. 6. Siguiendo a Álvarez- Gayou, 2005; Ryan i Bernard, 2003).*

A continuación recojo mis propias reflexiones escritas en el diario de campo en relación al proceso de identificación, organización, análisis y establecimiento definitivo de categorías acompañado por el programa Atlas ti, y a lo que en este camino me voy encontrando.

*Para categorizar he empezado por documentos con una información muy focalizada: “análisis de mi propia docencia”, “carpeta docente” y “PAA”, que son documentos realizados por los participantes. Eso me ha servido para tener un primer contacto con las categorías, intentando dejar aflorar las categorías inductivas, pero con una estructura previa en base a la categorización deductiva realizada y a la información de cómo ha ido el proceso de recogida de información. Una vez realizado este contacto con el proceso de categorización y con el propio programa utilizado para ello (Atlas ti), me he metido de lleno en analizar los documentos que contienen la información más relevante y voluminosa: las entrevistas, grupos de discusión y observación de los asesoramientos, instrumentos que principalmente me han aportado la información que necesito para este estudio.*



The image shows a screenshot of the 'Primary Doc Manager' window in ATLAS.ti. The window title is 'Primary Doc Manager [HU: DEFINITIVA TESIS\_V2]'. It has a menu bar with 'Documents', 'Edit', 'Miscellaneous', 'Output', and 'View'. Below the menu bar is a toolbar with various icons. The main area contains a table with the following columns: Id, Name, Media, Quota..., Author, Created, Modified, Usable, and Origin. The table lists 26 documents (P1 to P26) with their respective details.

Id	Name	Media	Quota...	Author	Created	Modified	Usable	Origin
P 1	AN_P1.rtf	Rich Text	10	Super	06/04/12 21:...	20/04/12 19...	Yes	C:\Users\
P 2	AN_P10.rtf	Rich Text	12	Super	06/04/12 21:...	07/04/12 17...	Yes	C:\Users\
P 3	AN_P12.rtf	Rich Text	18	Super	06/04/12 21:...	20/04/12 19...	Yes	C:\Users\
P 4	AN_P13.rtf	Rich Text	13	Super	06/04/12 21:...	07/04/12 17...	Yes	C:\Users\
P 5	AN_P14.rtf	Rich Text	13	Super	06/04/12 21:...	07/04/12 17...	Yes	C:\Users\
P 6	AN_P2.rtf	Rich Text	9	Super	06/04/12 21:...	07/04/12 17...	Yes	C:\Users\
P 7	AN_P3.rtf	Rich Text	11	Super	06/04/12 21:...	07/04/12 17...	Yes	C:\Users\
P 8	AN_P4.rtf	Rich Text	13	Super	06/04/12 21:...	20/04/12 19...	Yes	C:\Users\
P 9	AN_P5.rtf	Rich Text	10	Super	06/04/12 21:...	07/04/12 17...	Yes	C:\Users\
P10	AN_P6.rtf	Rich Text	12	Super	06/04/12 21:...	19/04/12 13...	Yes	C:\Users\
P11	AN_P7.rtf	Rich Text	12	Super	06/04/12 21:...	20/04/12 19...	Yes	C:\Users\
P12	AN_P8.rtf	Rich Text	13	Super	06/04/12 21:...	19/04/12 13...	Yes	C:\Users\
P13	AN_P9.rtf	Rich Text	10	Super	06/04/12 21:...	07/04/12 18...	Yes	C:\Users\
P14	AG1.rtf	Rich Text	89	Super	06/04/12 21:...	05/06/12 21...	Yes	C:\Users\
P15	AG2.rtf	Rich Text	4	Super	06/04/12 21:...	05/06/12 21...	Yes	C:\Users\
P16	AG5.rtf	Rich Text	20	Super	06/04/12 21:...	05/06/12 21...	Yes	C:\Users\
P17	AG8.rtf	Rich Text	25	Super	06/04/12 21:...	05/06/12 21...	Yes	C:\Users\
P18	AG9.rtf	Rich Text	68	Super	06/04/12 21:...	15/06/12 18...	Yes	C:\Users\
P19	AGB3.rtf	Rich Text	59	Super	06/04/12 21:...	06/06/12 20...	Yes	C:\Users\
P20	AGB4.rtf	Rich Text	21	Super	06/04/12 21:...	06/06/12 20...	Yes	C:\Users\
P21	AGB6.rtf	Rich Text	3	Super	06/04/12 21:...	06/06/12 20...	Yes	C:\Users\
P22	AGB7.rtf	Rich Text	19	Super	06/04/12 21:...	06/06/12 20...	Yes	C:\Users\
P23	AGT3.rtf	Rich Text	89	Super	06/04/12 21:...	06/06/12 21...	Yes	C:\Users\
P24	AGT4.rtf	Rich Text	15	Super	06/04/12 21:...	07/06/12 16...	Yes	C:\Users\
P25	AGT7.rtf	Rich Text	21	Super	06/04/12 21:...	07/06/12 17...	Yes	C:\Users\
P26	AI_A1_P2.rtf	Rich Text	4	Super	06/04/12 21:...	17/04/12 15...	Yes	C:\Users\

Imagen 3. Listado de documentos incorporados en el Atlas ti para su análisis.

*Mientras leo la información y la selecciono para categorizarla...*

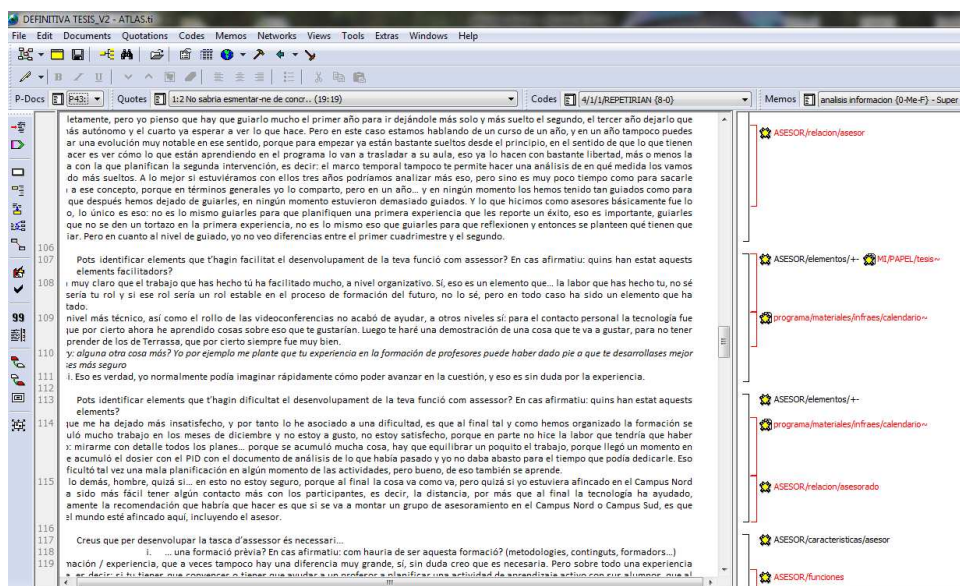


Imagen 4. Ejemplo de categorización mediante el programa Altas ti.

*...estoy pensando en el análisis que posteriormente realizaré de la misma, y ya organizo la información (mediante los denominados Codes del programa de análisis cualitativo) de forma que después pueda recoger los aspectos que más me interesan y ordenarlo de tal forma que sea comprensible para mí y para las posibles conclusiones que posteriormente pueda elaborar.*

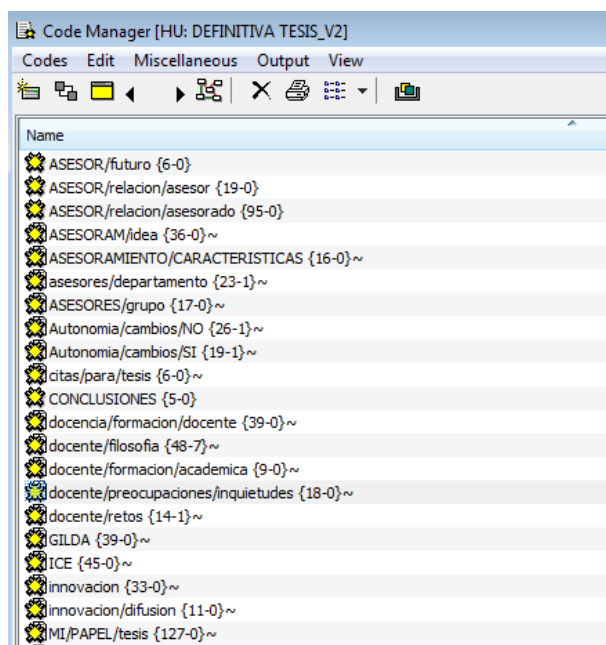


Imagen 5. Ejemplos de Codes asignados para el análisis de la información en el programa Altas ti.

*Por ese mismo motivo, mantengo memos en el Atlas ti, y tengo un documento físico aparte en el que voy anotando, de cada ámbito de interés, qué tipo de análisis podría realizar para sacar provecho de la información obtenida.*

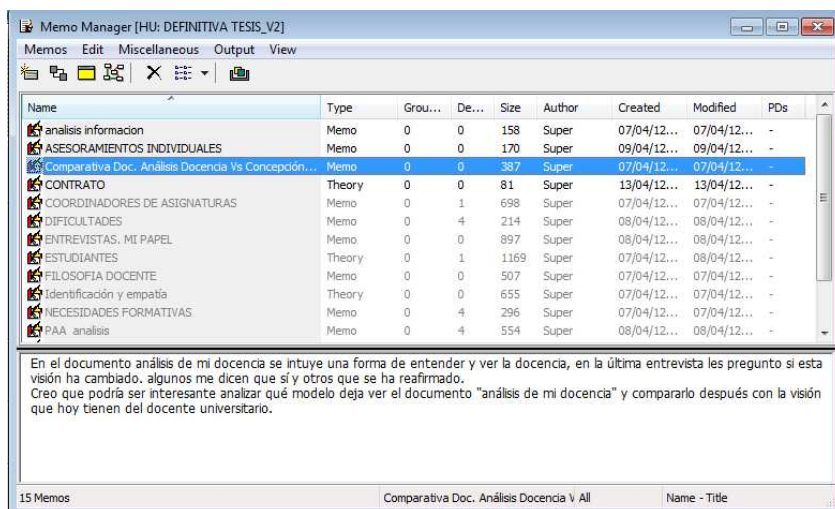


Imagen 6. Ejemplos de Memos registrados en el programa Atlas ti.

*Eso también me permite clarificar las categorías y definir las, sabiendo qué información puedo integrar en cada una de ellas y qué información es mejor plantearla en otro lugar o categoría.*

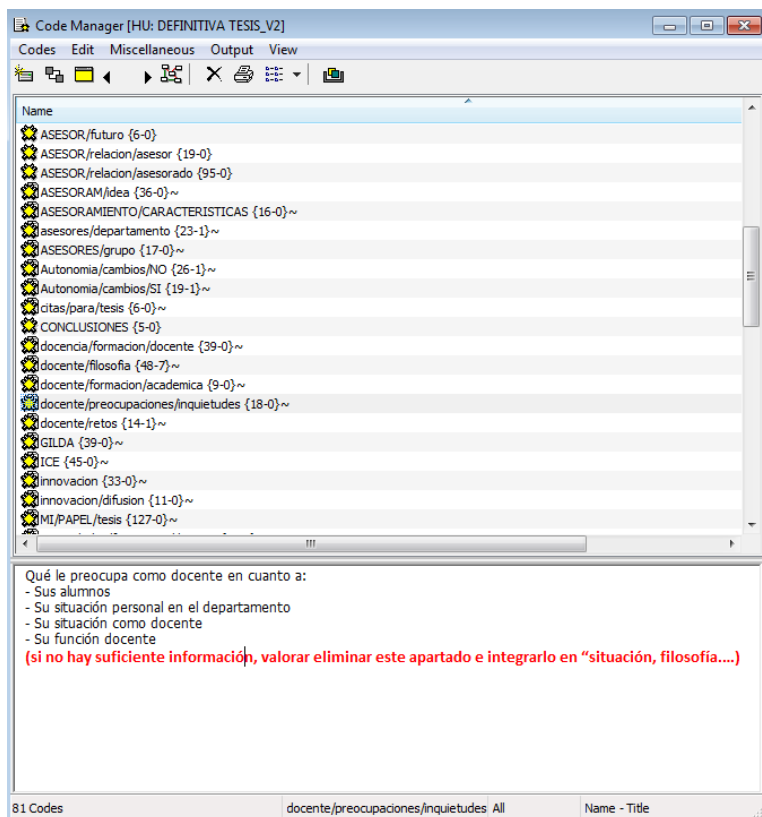


Imagen 7. Ejemplos de información asignada a los Codes definidos en el programa Atlas ti.

*Por otro lado, a medida que me adentro en la información y voy definiendo las categorías de forma inductiva, van surgiendo nuevos lazos de relación (que voy uniendo mediante el programa altas ti), y van surgiendo grandes interrogantes y cuestiones que me hacen redefinir y/o consolidar las categorías a medida que voy avanzando.*

*Ha sido el proceso que más respeto me ha generado, preguntas como: ¿tengo toda la información que necesito? ¿Lo haré bien? ¿Me dejaré información relevante? Y el gran temor de no haber recogido toda la información necesaria y ya ser demasiado tarde para volver atrás y poder acceder a ella: el programa de formación ya ha finalizado, y todo lo que hice entonces es lo que ahora tengo, no me es posible volver para organizar nuevamente y profundizar en la información o recoger otra diferente a la que ahora tengo. Es aquí donde me doy cuenta del gran valor que tiene la planificación de todo el proceso, la clarificación del objeto de estudio y de la disposición de unas categorías iniciales, flexibles y deductivas que permitan iniciar el camino, que posibiliten ir recogiendo información focalizada y no perderme en el mar de información que un proceso de investigación acaba generando. Tener esa guía, ese referente a partir del cual organizar la información que iba surgiendo, y que a su vez permitiese cambios y fuese maleable, ha sido básico para el proceso de investigación, e incluso para mi motivación para seguir adelante. El proceso ya es duro de por sí, no quiero imaginar cómo habría sido sin ese punto de partida.*

*Las categorías que veo claras, soy capaz de especificarlas, integrándolas en un marco más general, por ejemplo:*

- *Docencia/filosofía*
- *Docencia/situación*
- *Docencia/formación/académica...*

*En cambio, las categorías que no tengo tan claras o son más abstractas, como la idea de asesoramiento, lo incluyo todo en una misma categoría, y a medida que avanzo defino todo lo que incluyo en esa categoría: por ejemplo “asesoramiento/idea”, bajo este epígrafe incluyo al inicio las aportaciones en relación a qué idea tiene el profesor de lo que es el asesoramiento, a medida que voy avanzando en la categorización, esta categoría va integrando otro tipo de información estrechamente relacionada, como:*

- *Ventajas/ desventajas en relación al modelo tradicional*
- *Diferencias entre el ProFI y este programa de formación*

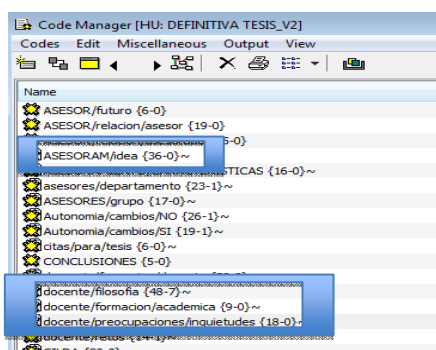


Imagen 8. Ejemplos de Codes definidos en el programa Altas ti.



*También he identificado categorías en las que incluyo información que no sabía cómo catalogar, haciendo un cajón de sastre que posteriormente vuelvo a revisar y, esta vez sí, clasificar de acuerdo a las categorías ya definidas.*

De todo este proceso, surgieron un total de 81 unidades de análisis (o Codes según terminología del Atlas ti) con unidades de significado asignadas (a través de las denominadas Quotations del programa de análisis cualitativo de datos), como se recogen en la Tabla 50:

**Tabla 50. Unidades de análisis definidas en la investigación y frecuencias de unidades de significado.**

UNIDADES DE ANÁLISIS	FRECUENCIA
4/1/1/REPETIRIAN	8
4/10/ASESORAMIENTO/FINICIAL	13
4/8/1/RECOMENTAR/PROFI	8
4/8/VENTAJAS	21
4/9/INCONV	14
análisis/aspectos/amejorar/mi/docencia	13
análisis/aspectos/positivos/mi/docencia	13
análisis/como/aprenden	19
análisis/como/evaluas	13
análisis/comoalumno/evito	10
análisis/comoalumno/reproduzco	13
análisis/necesidades/formativas	16
análisis/que/haces	14
análisis/que/me/gusta/docencia	13
análisis/que/quiero/que/aprendan	14
ASESOR/aportaciones	8
ASESOR/carac/personales	38
ASESOR/caracteristicas/asesor	76
ASESOR/coordinacion/ICE	52
ASESOR/diferencia/formadores	9
ASESOR/elementos/+-	37
ASESOR/funciones	296
ASESOR/futuro	6
ASESOR/relacion/asesor	19
ASESOR/relacion/asesorado	95
ASESORAM/idea	36
ASESORAMIENTO/CARACTERISTICAS	16
asesores/departamento	23
ASESORES/grupo	17
Autonomia/cambios/NO	26
Autonomia/cambios/SI	19
citas/para/tesis	6
CONCLUSIONES	5
docencia/formacion/docente	39
docente/filosofia	48

docente/formacion/academica	9
docente/preocupaciones/inquietudes	18
docente/retos	14
DALGI	39
ICE	45
innovacion	33
innovacion/difusion	11
MI/PAPEL/tesis	127
necesidades/formativas/durante	58
programa/aprendizajes/realizados	94
programa/as/grup	46
programa/as/grupal/limitaciones	21
programa/as/indiv	75
programa/cambios/en/otros/docentes	11
programa/cambioxaprendizaje	22
programa/contenidos/eliminar	10
programa/contenidos/faltan/a mejorar	65
programa/contenidos/interes	58
programa/contrato	18
programa/dificultades	49
programa/dosier/docente	25
programa/estudiantes	55
programa/expectativas	54
programa/formadors/tallers	46
programa/impacto/alumnos	14
programa/materiales/infraes/calendario	79
programa/modelo/aprendizaje	34
programa/NIVELES	8
programa/PAA	158
programa/PAA/futuro	4
programa/PAA/informe/conclusiones	10
programa/PAA/informe/descripcion	10
programa/PAA/informe/incidencias	8
programa/PAA/informe/mejoras	9
programa/PAA/informe/resultados	6
programa/perfil/participantes	109
programa/PID	61
programa/recerca/instruments	25
programa/relacions/intercanvi/companys	158
programa/resultados	27
relacion/coordinadores/assignatura	31
relación/otros/colegas	54
SOLO/INVEST	42
Valoracion/FUTURO/programa	10
valoracion/LIMITACIONES/MEJORAS	49
valoracion/POSITIVO	77

De todas las unidades de significado recogidas, merecen una especial atención aquellas que integran 50 o más unidades de significado, siendo un total de 19, tal y como recoge la Tabla 51:

**Tabla 51. Unidades de análisis con mayor frecuencia.**

<b>UNIDADES DE ANÁLISIS</b>	<b>FRECUENCIA</b>
ASESOR/funciones	296
programa/PAA	158
programa/relacions/intercanvi/companys	158
MI/PAPEL/tesis	127
programa/perfil/participantes	109
ASESOR/relacion/asesorado	95
programa/aprendizajes/realizados	94
programa/materiales/infraes/calendario	79
valoracion/POSITIVO	77
ASESOR/caracteristicas/asesor	76
programa/as/indiv	75
programa/contenidos/faltan/a mejorar	65
programa/PID	61
necesidades/formativas/durante	58
programa/contenidos/interes	58
programa/estudiantes	55
programa/expectativas	54
relación/otros/colegas	54
ASESOR/coordinacion/ICE	52

Llegado a este punto, tuve que discernir aquellas categorías relevantes de otras que no lo eran, pero que parecían importantes por su alta frecuencia debido a que iban apareciendo a lo largo de la información recogida, así, llegó el momento de discriminar entre aquello que era significativo de lo que era repetitivo. Ya que no por ser repetitivo era necesariamente clave para la investigación.

Una vez realizada la primera categorización a través del programa Atlas ti, y siendo plenamente consciente de la necesidad de profundizar y depurar el trabajo realizado hasta el momento, llevé a cabo las siguientes actuaciones:

- Revisión, selección y análisis de la información obtenida a través de los múltiples instrumentos de recogida de información, siguiendo el sistema categorial definido previamente pero permitiendo que emergiesen nuevas categorías producto de la revisión, y desprendiéndome de información poco o nada relevante. Para ello generé informes, a partir del programa Atlas ti, sobre cada una de las categorías definidas, que me permitió depurar la información, vincularla a otras categorías con las que fuese más coherente y utilizarla después para el proceso de interpretación.



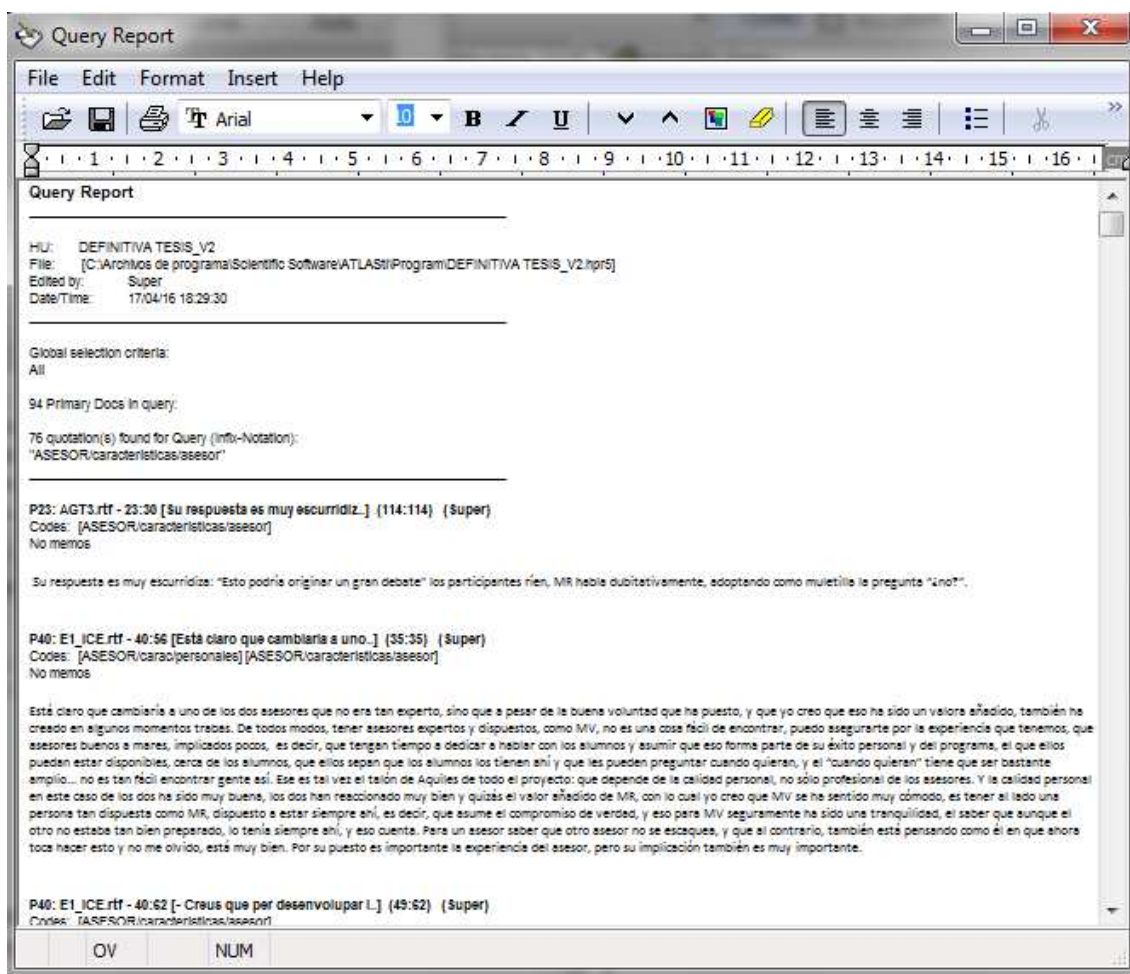


Imagen 9. Ejemplo de informe generado a partir del programa Atlas ti.

- Una vez depurados los datos que contenían cada una de las unidades de análisis, procedí al establecimiento de relaciones entre categorías:
  - o Priorización de los núcleos conceptuales en función de su relevancia para la investigación.
  - o Organización en metacategorías, apreciando dos de ellas: El asesoramiento como eje vertebrador de la formación inicial y Resultados de la formación a través del asesoramiento.
  - o Fusión de categorías, como por ejemplo incorporación de la categoría inicial “2.5. Formación previa del asesor” a la categoría definitiva “2.1. Perfil del asesor”.
  - o Distinción de núcleos conceptuales que permitían la interrelación entre las aportaciones de los diferentes agentes, y aquellos que debían analizarse por

separado por su riqueza en relación a la comprensión de la experiencia vivida por las personas.

A continuación en la Tabla 52 pueden observarse todos los cambios relativos a la fusión y reorganización del sistema categorial.

Tabla 52. Reorganización del sistema de categorización.

<b>MACROCATEGORÍA 1: EL ASESORAMIENTO COMO EJE VERTEBRADOR DE LA FORMACIÓN INICIAL<sup>67</sup></b>	
<b>Categorías e indicadores</b>	
1.	<del>Características personales del asesor</del> <u>Participantes en la formación</u>
1.1.	<del>Formación previa (académica y dentro del ICE)</del> <b><i>Este indicador no ha tenido relevancia en la investigación</i></b>
1.1.	<u>Trayectoria</u> <u>Situación profesional</u>
1.2.	<u>Motivaciones y expectativas</u> <u>en relación a la formación</u>
2.	<del>La figura del asesor</del> <u>La función asesora</u>
2.1.	<del>Concepción de asesor (qué características creen que debe tener un buen asesor?)</del> <u>Perfil del asesor</u>
2.2.	<del>Funciones del asesor</del> <u>Tipos de asesoramiento (inferir cómo se ha comportado cada asesor y el tipo de asesoramiento al que ha respondido)</u>
2.3.	<u>Asesores del programa de formación e innovación en docencia universitaria</u> <u>Aportaciones al asesoramiento (qué ha aportado cada asesor al programa en general y al asesoramiento en particular)</u>
2.4.	<u>Elementos facilitadores y limitadores para el desempeño de su función</u> <u>Limitaciones identificadas en su función dentro del programa (qué cree que le ha faltado o le falta para dar respuesta al asesoramiento?)</u>
2.5.	<del>Formación previa del asesor (es necesaria una formación previa? Dónde se debería proporcionar esta formación? Qué contenidos debería tener? Qué metodologías debería utilizar? Qué características debería tener diferentes a la formación tradicional? Necesidad de crear equipo entre un asesor experto y otro no experto? Mentoría del asesor experto hacia el asesor novel?)</del> <b><i>Este indicador estaría dentro de la 2.1. Porque finalmente no ha tenido relevancia para la investigación</i></b>
2.6.	<del>Apoyo a la figura del asesor (con qué apoyos debería contar el asesor durante el asesoramiento? Por parte del ICE. Debería contar con la ayuda de otro asesor?. Recursos materiales, documentales, digitales...)</del> <b><i>Integrado dentro del apartado 2.4.</i></b>
2.5.	<u>Valoración que las personas implicadas realizan de la función asesora</u>
2.6.	<u>Asesor de la disciplina</u>
2.7.	<u>Grupo de asesores</u>
3.	<u>Relación entre las personas implicadas en el asesoramiento:</u>
3.1.	<u>Entre asesores y participantes</u>
3.2.	<u>Entre participantes</u>
3.3.	<u>Entre asesores</u>
3.4.	<u>Con el ICE</u>
3.5.	<u>Relación con la investigación</u>
4.	<u>Proceso de asesoramiento</u>
4.1.	<u>Concepción de asesoramiento</u>
4.2.	<del>Dificultades durante el proceso</del> <b><i>Lo fusiono con apartado 6.6</i></b>
4.3.	<del>Comunicación entre asesores y participantes (cómo se ha producido, accesibilidad, disponibilidad...)</del> <b><i>Lo fusiono con "Relaciones entre asesores y asesorados"</i></b>
4.2.	<u>Ventajas e inconvenientes del asesoramiento</u>
4.3.	<u>Características de un asesoramiento de calidad</u>

<sup>67</sup> Los conceptos tachados son los que inicialmente aparecían como núcleos conceptuales y que finalmente, bien no han sido mantenidos en la categorización final, bien han sido reformulados. En subrayado aparecen los nuevos conceptos surgidos durante el proceso de categorización. Sin señalar aparecen los conceptos mantenidos durante la investigación. En aquellas categorías eliminadas completamente aparecen las oportunas explicaciones del motivo por el que finalmente se ha prescindido de ellas.

4.4. Asesoramientos individuales
4.5. Asesoramientos grupales
4.6. <del>Criterios de evaluación (qué criterios consideran que deberían utilizarse para evaluar el asesoramiento o qué criterios utilizan para evaluar el asesoramiento) Este indicador no ha aparecido de forma significativa</del>
4.7. <del>Recursos (temporales, materiales, documentales, digitales...) utilizados para el asesoramiento</del> <b>Integrado dentro del apartado 6.3</b>
4.8. <del>Ventajas del asesoramiento en relación a otras modalidades formativas</del> <b>Integrado dentro del apartado 4.2.</b>
4.9. <del>Desventajas del asesoramiento en relación a otras modalidades formativas</del> <b>Integrado dentro del apartado 4.2.</b>
4.10. <del>Cómo ha influido el asesoramiento en la formación inicial del profesorado universitario</del> <u>Asesoramiento como modelo de formación docente del profesorado universitario</u>
4.11. <del>Propuestas de mejora para futuras experiencias de formación inicial basada en el asesoramiento</del> <b>Integrado dentro del apartado 6.6</b>
<b>5. El ICE y el programa de formación</b>
5.1. <del>Impacto del asesoramiento en la institución</del> <u>Expectativas del ICE y la valoración que hace de los resultados obtenidos</u>
5.2. <u>Acción del ICE desde el punto de vista de la subdirección y de los asesores</u>
5.3. <u>Acción del ICE desde el punto de vista de los participantes</u>
5.2. <del>Apoyos directos e indirectos de la institución (económicos, campus virtual, aulas, videoconferencia...)</del> <b>Esto es puramente descriptivo, por tanto irá en el apartado que hace referencia al programa de formación y no en el informe interpretativo</b>
<b>6. El programa de formación basado en el asesoramiento</b>
6.1. <u>La formación docente según el profesorado universitario</u>
6.2. <u>Necesidades formativas de los participantes</u>
6.3. <u>Características del programa de formación</u>
6.4. <del>Cambios incorporados respecto a la idea inicial</del> <b>Esto va en el apartado de contexto, concretamente en el diseño del programa de formación. Por tanto lo elimino del informe interpretativo</b>
6.4. <u>Potencialidades del programa de formación basado en el asesoramiento</u>
6.5. <u>Limitaciones, mejoras y propuestas de continuidad del programa de formación basado en el asesoramiento</u>
6.6. <u>Dificultades en el seguimiento del para seguir el programa de formación</u>
6.7. <del>Experiencia personal en el desarrollo del programa de formación</del> <u>Contribución de las actividades realizadas a su formación como docentes universitarios</u>
6.8. <u>Futuro del programa de formación</u>
<b>MACROCATEGORÍA 2: RESULTADOS DE LA FORMACIÓN A TRAVÉS DEL ASESORAMIENTO</b>
<b>Categorías e indicadores</b>
<b>7. Los aprendizajes</b>
7.1. <u>Diseño del propio proceso de aprendizaje</u>
7.2. <del>Los procesos de reflexión</del> <u>Modelo de aprendizaje reflexivo</u>
7.3. <u>Aprendizajes realizados</u>
7.4. <u>Aprendizaje a través de la relación con los compañeros</u>
7.5. <u>Aprendizaje a través de la relación entre asesores</u> <b>Integrado dentro del apartado 3.1. y 3.2.</b>
7.6. <del>Evaluación de los aprendizajes: autoevaluación, coevaluación y criterios de calidad</del> <b>Esta categoría no ha aparecido de forma significativa, ha sido integrada a lo largo del informe</b>
<b>8. La innovación docente</b>
8.1. <u>Innovación docente y su relación con el asesoramiento</u>
8.2. <u>Contexto institucional: elementos facilitadores y coercitivos</u>
8.3. <u>Cambios introducidos en la docencia a través de los Planes de Aplicación en el Aula (PAA)</u>
8.4. <del>Tipos de innovación propuestas a través de los Proyectos de Innovación Docente (PID) (tipología, valoración...)</del> <u>Innovación en los PID</u>
8.5. <u>Difusión de las innovaciones desde el punto de vista de participantes, asesores e ICE</u>
8.6. <del>Utilización de los asesoramientos individuales y grupales para la innovación docente</del> <b>Se convierte en</b>

<b>el apartado 8.1</b>
<del>8.7. Criterios de calidad definidos para la evaluación de los PID (la versión del ICE, la versión de los asesores y la versión de los participantes) <b>Esta categoría no ha aparecido de forma significativa</b></del>
<del>8.6. Impacto de la innovación en la propia docencia</del>
<del>8.7. El grupo de interés</del>
<del>8.8. Colaboración con equipos docentes externos a la formación para definir los procesos de innovación <b>Integrado dentro del apartado 8.6</b></del>
<del>8.9. Aplicabilidad de las innovaciones (bajo el punto de vista de los participantes, de los asesores y de la institución) <b>Integrado a lo largo del apartado 8</b></del>
<del>8.8. Previsión de futuro en cuanto a la innovación en la propia práctica docente</del>
<del>8.10. Valoración de la innovación docente (en su sentido más amplio) desde el punto de vista de los asesores, de los participantes y de la institución <b>Integrado a lo largo de todo el apartado 8</b></del>
8.9. Resultados directos de la formación, desde el punto de vista del subdirector de formación y de los asesores

Así, el sistema de categorización definitivo es el que presenta la Tabla 53.

Tabla 53. Sistema de categorización definitivo.

<b>MACROCATEGORÍA 1: EL ASESORAMIENTO COMO EJE VERTEBRADOR DE LA FORMACIÓN INICIAL</b>
<b>Categorías e indicadores</b>
1. Participantes en la formación
8.1. Situación profesional
8.2. Motivaciones y expectativas en relación a la formación
2. La función asesora
2.1. Perfil del asesor
2.2. Funciones del asesor
2.3. Asesores del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria
2.4. Elementos facilitadores y limitadores para el desempeño de su función
2.8. Valoración que las personas implicadas realizan de la función asesora
2.9. Asesor de la disciplina
2.10. Grupo de asesores
3. Relación entre las personas implicadas en el asesoramiento:
3.1. Entre asesores y participantes
3.2. Entre participantes
3.3. Entre asesores
3.4. Con el ICE
3.5. Relación con la investigación
4. Proceso de asesoramiento
4.1. Concepción de asesoramiento
4.4. Ventajas e inconvenientes del asesoramiento
4.5. Características de un asesoramiento de calidad
4.6. Asesoramientos individuales
4.7. Asesoramientos grupales
4.6. Asesoramiento como modelo de formación docente del profesorado universitario
5. El ICE y el programa de formación
5.1. Expectativas del ICE y la valoración que hace de los resultados obtenidos
5.2. Acción del ICE desde el punto de vista de la subdirección y de los asesores
5.3. Acción del ICE desde el punto de vista de los participantes
6. El programa de formación basado en el asesoramiento
6.1. La formación docente según el profesorado universitario
6.2. Necesidades formativas de los participantes

6.3. Características del programa de formación
6.4. Potencialidades del programa de formación basado en el asesoramiento
6.5. Limitaciones, mejoras y propuestas de continuidad del programa de formación basado en el asesoramiento
6.6. Dificultades en el seguimiento del para seguir el programa de formación
6.7. Contribución de las actividades realizadas a su formación como docentes universitarios
6.8. Futuro del programa de formación
<b>MACROCATEGORÍA 2: RESULTADOS DE LA FORMACIÓN A TRAVÉS DEL ASESORAMIENTO</b>
<b>Categorías e indicadores</b>
7. Los aprendizajes
7.1. Diseño del propio proceso de aprendizaje
7.2. Modelo de aprendizaje reflexivo
7.3. Aprendizajes realizados
7.4. Aprendizaje a través de la relación con los compañeros
8. La innovación docente
8.1. Innovación docente y su relación con el asesoramiento
8.2. Contexto institucional: elementos facilitadores y coercitivos
8.3. Cambios introducidos en la docencia a través de los Planes de Aplicación en el Aula (PAA)
8.4. Innovación en los PID
8.5. Difusión de las innovaciones desde el punto de vista de participantes, asesores e ICE
8.6. Impacto de la innovación en la propia docencia
8.7. El grupo de interés
8.8. Previsión de futuro en cuanto a la innovación en la propia práctica docente
8.9. Resultados directos de la formación, desde el punto de vista del subdirector de formación y de los asesores

### 6.1.2.2. El momento de análisis de la información

Los pasos desarrollados en este segundo momento, una vez ya poseía un sistema categorial sólido y consistente, fueron los siguientes:

- Análisis de la información contenida en base a una revisión vertical (de cada uno de los informantes, teniendo en cuenta sus propias características, necesidades formativas, expectativas y situación personal y profesional) y horizontal (analizando las aportaciones realizadas por los diferentes informantes a cada una de las categorías objeto de estudio), incluyendo en ambas ocasiones una primera descripción e interpretación.
- Descripción e interpretación de cada uno de los núcleos conceptuales, planteando así mismo unas conclusiones provisionales.

Algunas de mis reflexiones recogidas en el diario de campo durante este momento son las que se presentan a continuación:

*Una vez he superado la primera etapa de categorización, me centro en hacer el índice del informe interpretativo de acuerdo a los objetivos de la investigación y de las categorías inductivas que han ido surgiendo.*

*Mientras hago este índice establezco relaciones entre categorías, acabo de elaborar la definición de las categorías que han surgido (y que defino en un documento aparte, relacionando cada una de las categorías con el apartado correspondiente del informe interpretativo mediante el código: C1, C2, C3...), las fusiono o las matizo de acuerdo al*

*objetivo de la investigación. Esto me ayuda a tener mucho más claro qué persigo y qué información me es de interés y cual no. Así, para la siguiente etapa del análisis tendré las ideas más claras y focalizaré mucho más mi atención en lo que es útil para la investigación.*

*De aquí se han desprendido dos focos de categorías que es necesario que acabe de matizar:*

- *Las unidades de análisis: El asesoramiento como idea y Programa – asesoramiento*
- *Las unidades de análisis: Docente situación / Perfil / Intercambio*

*Para no confundirme más (en la primera categorización todo aquello relacionado con el asesor lo dejé en una única unidad de análisis, dada su importancia para la investigación y mi incapacidad en aquél momento de tener claro qué quería analizar en relación a esta categoría), opté por hacer una única que posteriormente desglosaría. Esto me ha ido muy bien, porque a pesar que ahora he de revisar en detalle esta categoría y hacer subcategorías, después de hacer el índice tengo claro qué quiero y qué información requiere la investigación para dar respuesta a sus objetivos.*

### **6.1.2.3. El momento del establecimiento de resultados y conclusiones**

Los pasos que dí en este tercer y último momento del análisis de información, fueron los siguientes:

- Relacionar las conclusiones extraídas de cada uno de los núcleos conceptuales.
- Contrastar las voces de todas las personas implicadas en la investigación, considerando sus experiencias, interpretaciones y significados en relación al tema objeto de estudio.
- Comparar los resultados obtenidos con los derivados de otros estudios próximos al área de interés de esta investigación.
- Ubicar los descubrimientos realizados en el estudio en un marco teórico que permitiese la comprensión de los mismos.
- Elaborar el informe interpretativo preliminar, en el que se diera cabida a todos los puntos de vista, perspectivas e interpretaciones sugeridas por las personas implicadas y comprometidas con la investigación.

## **6.2. LA TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Fue en el Momento del establecimiento de resultados y conclusiones cuando llevé a cabo la triangulación de la información, lo que me permitió elaborar el Informe interpretativo definitivo así como el establecimiento de resultados y las principales conclusiones fruto del trabajo realizado a lo largo de toda la investigación, sin perder nunca de vista tanto la cuestión a la que se pretendía dar respuesta: **¿Es el asesoramiento de proceso un modelo válido para la formación inicial del profesorado universitario?**, como los objetivos específicos del estudio:

A) En relación al caso de estudio:

- Obtener información e interpretar tanto la experiencia vivida desde el punto de vista de los agentes implicados como los significados generados a partir de la formación y el asesoramiento.
- Analizar los procesos de asesoramiento y de aprendizaje reflexivo desarrollados para la consecución de los objetivos inicialmente establecidos.
- Proponer mejoras al diseño y desarrollo de experiencias de formación inicial del profesorado universitario basadas en el asesoramiento de proceso, que faciliten la adquisición de conocimiento práctico docente.

B) En relación al proceso de asesoramiento como modelo:

- Delimitar y precisar el perfil y el marco de actuación del asesor universitario.
- Identificar los elementos que deben tenerse en cuenta en el asesoramiento como proceso de formación inicial del profesorado universitario para favorecer procesos de aprendizaje reflexivo.

En base a la delimitación que me proporcionaba la cuestión y objetivos mencionados, procedí a la utilización de un procedimiento inferencial...

*...Que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados, en un proceso que distingue varios niveles de síntesis, y que parte desde las subcategorías, pasa por las categorías y llega hasta las opiniones inferidas en relación con las preguntas centrales que guían la investigación propiamente" (Cisterna, 2005, p. 9).*

De esta forma, el proceso de triangulación integró:

- Triangulación de cada **subcategoría o indicador para la obtención de conclusiones de primer nivel.**

Así, para cada subcategoría integré las aportaciones de:

- o Participantes
- o Asesores
- o Institución
- o Observaciones directas de la investigación

Para cada aportación, especifiqué a qué instrumento, documento e informante pertenecía según la codificación establecida. Por tanto, la triangulación de cada subcategoría la relacioné a informantes y a instrumentos (pero los instrumentos los integré todos en función de lo que aportaban los participantes, de forma que NO analizaba la información en base a cada instrumento, y SÍ en base a cada participante, lo que me permitía analizar la evolución de los participantes, entre la primera entrevista y grupo de discusión, y la segunda entrevista y grupo de discusión).

- Triangulación de cada **categoría para el establecimiento de las conclusiones de segundo nivel o conclusiones categoriales.**
- Triangulación **intercategorial: conclusiones de tercer nivel** realizadas a partir del cruce de conclusiones entre categorías: "y que estarían expresando los resultados a

las preguntas que desde el estamento surgen a los interrogantes centrales que guían la investigación” (Cisterna, 2005, p. 10).

- **Triangulación con el marco teórico** como “fuente esencial para el proceso de construcción de conocimiento” (Cisterna, 2005, p. 10) de la propia investigación. Lo que ha implicado la relectura y revisión de fuentes bibliográficas, y su discusión y comparación con las argumentaciones e ideas recogidas a lo largo del trabajo de campo, conllevando una reelaboración de las conclusiones que, ahora sí, poseen un carácter integrador y definitivo para este estudio.



## ***A modo de síntesis***

Para dar respuesta al interrogante y objetivos de la investigación, he partido de la realidad, práctica y experiencia propia para elaborar un modelo teórico que posteriormente he llevado a cabo para comprobar, analizar e interpretar qué sucede, volviendo nuevamente al interrogante y objetivos y, en base a la perspectiva que éstos me proporcionaban, establecer unos resultados y conclusiones que aportasen una nueva experiencia al conocimiento actual sobre el asesoramiento de proceso como modelo de formación inicial docente del profesorado universitario.

Así, el establecimiento de categorías se convierte en un proceso deductivo – inductivo que acompaña a la investigación desde la Fase de diseño y planificación hasta la de análisis, interpretación y reflexión de la información obtenida, pasando por la Fase de ejecución del diseño, desarrollándose en etapas diferentes con momentos claramente diferenciados, hasta llegar a un conjunto de núcleos conceptuales integradores del marco teórico y la experiencia concreta llevada a cabo.

El sistema categorial finalmente obtenido, ha permitido la utilización de un procedimiento inferencial caracterizado por la triangulación de subcategorías y categorías, así como por una triangulación intercategorial y con el marco teórico, lo que ha supuesto el establecimiento de conclusiones con un marcado carácter integrador.

**CUARTA PARTE**  
**RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**



## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 7. INFORME INTERPRETATIVO .....</b>	<b>289</b>
7.1. LOS PARTICIPANTES .....	289
7.1.1. Situación profesional .....	289
7.1.2. Motivaciones y expectativas en relación a la formación .....	291
7.2. LA FUNCIÓN ASESORA.....	292
7.2.1. El perfil del asesor.....	292
7.2.2. Funciones del asesor .....	299
7.2.2.1. Las funciones del asesoramiento en la formación inicial del profesorado universitario .....	300
7.2.2.2. La función del asesor ¿evoluciona? .....	306
7.2.2.3. Los límites de la función asesora .....	307
7.2.3. Los asesores del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria.....	308
7.2.4. Elementos facilitadores y limitadores para el desempeño de su función ...	310
7.2.4.1. ¿Qué elementos han ayudado en el desempeño de la función como asesor? .....	310
7.2.4.2. ¿Qué elementos han dificultado su desempeño como asesor?.....	312
7.2.5. La valoración que las personas implicadas realizan de la función asesora llevada a cabo .....	312
7.2.5.1. Qué se valora de forma más positiva de la función desempeñada.....	312
7.2.5.2. Qué consideraciones se plantean para la mejora de la función asesora .	314
7.2.6. El equipo de asesores .....	315
7.3. RELACIÓN ENTRE LAS PERSONAS IMPLICADAS EN EL ASESORAMIENTO .....	318
7.3.1. Relación entre asesores y participantes.....	318
7.3.1.1. La relación asesora: ¿cómo se construye y cuáles son sus rasgos distintivos? .....	318
7.3.1.2. ¿Qué valoración hacen los asesores de la relación interpersonal mantenida con los asesorados? .....	321
7.3.1.3. ¿Qué valoración hacen los asesorados de la relación interpersonal mantenida con los asesores? .....	322
7.3.2. Relación entre participantes .....	325
7.3.2.1. Rasgos de la relación entre participantes.....	326
7.3.2.2. La relación entre participantes desde el punto de vista de los docentes en formación .....	330
7.3.2.3. El asesoramiento y su contribución al establecimiento de relaciones de colaboración .....	332
7.3.2.4. El grupo formativo y sus características .....	333
7.3.2.5. Heterogeneidad versus Homogeneidad .....	335

7.3.2.6. Futuras mejoras para el establecimiento y consolidación de relaciones de colaboración entre participantes .....	336
7.3.3. Relación entre asesores.....	338
7.3.4. Relación con el ICE.....	340
7.3.4.1. La relación entre el ICE y los participantes .....	341
7.3.4.2. La relación entre el ICE y los asesores .....	342
7.3.5. Relación con la investigación.....	348
7.3.5.1. Dos dimensiones de una misma realidad .....	348
7.3.5.2. Características de la relación de la investigación con los participantes y asesores .....	350
7.3.5.3. ¿Cómo han vivido participantes y asesores esta relación? .....	353
7.4. EL PROCESO DE ASESORAMIENTO .....	359
7.4.1. Concepción de asesoramiento .....	359
7.4.1.1. La idea de asesoramiento .....	359
7.4.1.2. ¿Qué diferencia el asesoramiento de la tutorización?.....	361
7.4.2. El asesoramiento y el modelo tradicional de formación. Ventajas, inconvenientes y cuestiones de interés.....	363
7.4.3. Las características de un asesoramiento de calidad .....	366
7.4.4. Los asesoramientos individuales .....	370
7.4.4.1. Quién, dónde y por qué se convocan los asesoramientos individuales....	370
7.4.4.2. Valoración de los asesores y participantes sobre los asesoramientos individuales.....	371
7.4.5. Los asesoramientos grupales .....	373
7.4.5.1. Los primeros encuentros entre asesores y asesorados.....	374
I. La primera sesión.....	374
II. La segunda sesión.....	378
7.4.5.2. Las sesiones de asesoramiento grupal .....	379
I. El primer asesoramiento. Grupo 1 .....	380
II. El primer asesoramiento. Grupo 2 .....	384
III. Los encuentros posteriores. Grupo 1 .....	390
a. La relación y las dinámicas generadas.....	392
b. Las estrategias utilizadas por el asesor para la relación y el desarrollo de las dinámicas grupales .....	395
c. Las estrategias utilizadas por el asesor para profundizar en la experiencia de los participantes.....	400
IV. Los encuentros posteriores. Grupo 2 .....	403
a. La relación y las dinámicas generadas.....	404
b. Las estrategias utilizadas por el asesor para la relación y el desarrollo de las dinámicas grupales .....	408
c. Las estrategias utilizadas por el asesor para profundizar en la experiencia de los participantes.....	411

V. Los encuentros conjuntos.....	414
VI. La sesión final.....	419
7.4.5.3. Los asesoramientos grupales desde el punto de vista de los participantes y asesores .....	423
I. Su desarrollo y potencialidades.....	424
II. Limitaciones y mejoras .....	428
7.4.6. El asesoramiento como modelo de formación docente del profesorado universitario .....	432
7.5. EL ICE Y EL PROGRAMA DE FORMACIÓN .....	436
7.5.1. Las expectativas del ICE y la valoración que hace de los resultados obtenidos .....	436
6	
7.5.2. La acción del ICE desde el punto de vista de la subdirección y de los asesores .....	437
7	
7.5.3. La acción del ICE desde el punto de vista de los participantes .....	438
7.6. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN BASADO EN ASESORAMIENTO.....	441
7.6.1. La idea de formación docente del profesorado universitario.....	441
7.6.2. Necesidades formativas de los participantes.....	443
7.6.2.1. Necesidades formativas iniciales .....	443
7.6.2.2. Necesidades formativas surgidas de la primera sesión de asesoramiento .....	444
4	
7.6.2.3. Necesidades formativas durante el programa de formación.....	445
7.6.2.4. Necesidades formativas al finalizar la formación, y cómo tienen previsto solventarlas .....	446
7.6.2.5. Mejoras en relación al trabajo de las necesidades formativas sentidas durante la formación.....	448
7.6.3. Características del programa de formación .....	449
7.6.3.1. El contrato de formación .....	449
7.6.3.2. Los contenidos .....	450
7.6.3.3. La carpeta docente .....	453
7.6.3.4. Los formadores .....	455
7.6.3.5. Las entrevistas y los grupos de discusión .....	457
7.6.3.6. Los recursos utilizados .....	459
7.6.4. Potencialidades del programa de formación basado en asesoramiento.....	464
7.6.5. Limitaciones, mejoras y propuestas de continuidad del programa de formación basado en asesoramiento .....	466
7.6.6. Dificultades en el seguimiento del programa de formación .....	469
7.6.7. Contribución de las actividades realizadas a su formación como docentes universitarios.....	472

7.6.8. El futuro del programa de formación.....	472
7.7. LOS APRENDIZAJES.....	474
7.7.1. Diseño del propio proceso de aprendizaje.....	474
7.7.2. El aprendizaje reflexivo durante la formación y el asesoramiento.....	476
7.7.3. Los aprendizajes realizados.....	480
7.8. LA INNOVACIÓN DOCENTE.....	486
7.8.1. La idea de innovación docente y su relación con el asesoramiento.....	486
7.8.2. El contexto institucional: elementos facilitadores y coercitivos.....	489
7.8.3. Los cambios introducidos en la docencia a través del PAA.....	491
7.8.4. La innovación en los PID.....	496
7.8.5. Difusión de las innovaciones desde el punto de vista de participantes, asesores e ICE.....	501
7.8.6. Impacto de la innovación en la docencia.....	501
7.8.6.1. Cambios en los estudiantes.....	502
7.8.6.2. Cambio en otros colegas.....	505
7.8.7. El grupo de interés.....	506
7.8.8. Previsión de futuro en cuanto a la innovación docente.....	508
7.9. RESULTADOS DIRECTOS DE LA FORMACIÓN, DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL SUBDIRECTOR DE FORMACIÓN Y DE LOS ASESORES.....	510

## CAPÍTULO 7. INFORME INTERPRETATIVO

*Jo vaig entrar al curs i no esperava que... pensava “mira, serà un cúmul de material i d’instrumental i aniràs a casa amb la motxilla una mica més plena”, i no només ha estat això sinó que se’t plantegen noves rutes i nous espais on conèixer coses, llavors això és lo millor que es pot esperar de qualsevol curs*

(GD2, P6)

El informe interpretativo que a continuación se expone constituye una síntesis del documento que, de forma exhaustiva y detallada, analiza toda la información recogida a lo largo del estudio y que se encuentra en el CD adjunto a esta tesis doctoral.

### 7.1. LOS PARTICIPANTES

Las características de los participantes, su situación profesional y laboral así como las motivaciones que les impulsan a emprender su propia formación docente, son claves para entender e interpretar el transcurso tanto del programa como de esta investigación.

#### 7.1.1. Situación profesional

Como se recoge en el apartado 5.7. de esta investigación, todos los participantes son profesores y profesoras del ámbito de la ingeniería y la arquitectura, en ocasiones bien son doctores o bien están en proceso de elaboración de su tesis doctoral, pero en ningún caso disponen de una formación básica para la docencia universitaria.

*Jo no havia fet cap curs anteriorment sobre docència universitària, sinó que entres directament a fer-ho, i a més a més com durant aquests tres anys que porto havia estat fent la tesi, doncs no havia tingut temps ni de reflexionar (E2, P8)*

La mayoría de los participantes son asociados<sup>68</sup>, lo que conlleva una serie de limitaciones para el ejercicio de su función como docentes expresadas por ellos mismos de la siguiente forma:

*Quejas por ser profesor asociado: falta de tiempo, grupos muy numerosos y poca remuneración económica (AG1, P13)*

*La gran mayoría de personas que asistimos al curso somos asociados, y nosotros nos vemos limitados en muchas cosas para hacer cambios en el aula (E1, P13)*

*Molts dels que estem aquí som associats, això vol dir que tenim una feina apart, i això és un sobreesforç (E1, P7)*

Sean o no asociados, la carrera académica a la que aspiran exige una serie de responsabilidades y tareas entre las que su formación como docentes no es una de las más requeridas, importantes o valoradas tanto desde el punto de vista de la institución como para su posterior acreditación por las agencias responsables. Aún así, los participantes

---

<sup>68</sup> Véase apartado 5.7.1. para conocer en detalle las características de los participantes.



consideran que es de gran importancia prepararse y formarse como docentes universitarios...

*M'he d'acreditar. (...) Crec que tu com a docent t'has de formar i has de millorar, faig aquest curs, però igualment no paro de publicar, anar a congressos... la feina és el triple, per això la gent no es puja al carro. Però si a més l'AQU tingués en compte aquesta recerca educativa (GD2, P5)*

...y no entienden porqué la institución no otorga ni a la formación ni a la propia función docente, la importancia que realmente merecen para la calidad de la formación universitaria.

*Tothom coincideix en la necessitat de què la formació i el que estan fent sigui reconegut de cara a la seva acreditació i dins la UPC (GD1)*

Llegando a mostrarse críticos también con la formación existente dentro de la institución, desde el momento en que su aprovechamiento no se da entre el profesorado con más influencia en los planes de estudios, sino entre profesorado que habitualmente tiene un contrato temporal y/o a tiempo parcial.

*A una persona amb un contracte temporal no li pots plantejar fer un curs de dos anys perquè pot ser l'any vinent ja no hi són. Un altre tema és el perfil del professorat que ve a fer el curs, com pot ser que el curs aquest sigui de gent que està amb contracte temporal?. Aquest no és un problema del programa, sinó un problema del perfil i de la motivació de la gent que fa els cursos (E1, P2)*

Tal es la precaria situación laboral y la exigencia de la investigación para la carrera académica, que finalmente P4, P3, P14, P10, P9 y P1 no concluyen el programa de formación.

*Li pregunto en quina situació es troba la seva vinculació amb a la UPC, em diu que de moment continuarà el proper quadrimestre impartint docència, però no sap què passarà més enllà (E1, P5)*

*Inicialment, el P14 m'explica que ell no ha pogut seguir bé el programa de formació perquè esta fent moltes coses a la vegada: està acabant la tesi, està fent un màster a més de l'activitat com a professor de la UPC (...). Finalment el P14 no es posa en contacte amb el A2 i deixa el programa de formació per falta de temps. Al poc me n'assabento que ocupa un càrrec a la direcció de l'escola (E1, P14)*

*A1 pregunta a P9, quien plantea su situación: dice que tiene muy negra su continuidad en la UPC, hasta ahora iba de substitución en substitución pero ahora la chica a la que substituía vuelve y en septiembre no sabe si continuará, a pesar que desde el Departamento lo intentarán. Dice que él está muy interesado en continuar con la formación (AGB4)*

Situación que tienen muy presentes ambos asesores.

*Son asociados a tiempo parcial y que por lo tanto su influencia en la universidad es muy limitada, es más, puede ocurrir que dentro de tres meses estén en la calle, es más alguno seguro que estará en la calle, porque cuando empiecen a recortar empezarán por los de tiempo parcial (E2, A1)*

Para A2, es normal que los participantes no puedan asistir a todas las sesiones previstas y, en determinados momentos, no sigan con normalidad el programa de formación, dado tanto las condiciones como las exigencias anteriormente consideradas.

*Els participants no poden fer res més que acceptar el que els hi demanen els seus caps, i si al P12 l'han enviat a Luxemburg, allà ha d'anar. (...) Em comenta que en aquests moments han d'estar preocupats per fer la tesi i fer articles com bojos per poder-se mantenir (AGT7, A2)*

### 7.1.2. Motivaciones y expectativas en relación a la formación

La siguiente pregunta que cabe plantearse en relación a los participantes es ¿qué les ha movido a emprender un proceso formativo como el que se proponía en esta investigación? Aunque en la mayoría de los casos coinciden en apuntar a motivaciones complejas y poco definidas como lo son aprender sobre temáticas de interés para su docencia...

*En general tot serà ben rebut, ja que entre tots podem fer una gran tasca (AN, P13)*

*Todos nos apuntamos con ganas de aprender (E1, P4)*

...y mejorar e innovar como docentes...

*Mi objetivo es mejorar e innovar (AG1, P2)*

...también aparecen aspectos concretos que les empujan a iniciar su andadura por la formación docente, estos son:

- Establecer vínculos entre la titulación y la profesión en el mercado laboral
- Intercambiar y conocer otras experiencias y visiones de profesores que puedan enriquecer la acción docente
- Reflexionar sobre la propia docencia y sobre aspectos de interés docente
- Introducir cambios efectivos en sus asignaturas
- Conocer el perfil docente que institucionalmente se promueve desde la formación

*Faig aquest curs perquè considero que em pot donar visions/experiències/idees que com a professor jo no tinc per falta d'experiència. El que pretenc és discutir, captar experiències d'altres professors amb més experiència per tal de dur a terme millor la meva tasca docent (AN, P12)*

*Reflexionar sobre uns temes dels que normalment no reflexiones, i si algú que en sap doncs, pot explicar-te alguna cosa que pots aprofitar per millorar la teva docència, crec que és el més important i el que em va motivar a fer-ho (E1, P14)*

*Lo que aprenda en este programa de formación puede repercutir en positivo en la asignatura (AG1, P9)*

Como aspecto destacado en la motivación por emprender el proceso formativo, aparece la relación con el alumnado, ya sea para ayudarlo a aprender, para que siga motivado por los estudios, para captar su atención, etc.

*Mal formamos a los estudiantes y los frustramos de mala manera. Vienen con muchas ganas y parece que al final todo esto se reduce a lo que le gusta al profesor (el proyecto, la persona...) y lo que acaban entendiendo los estudiantes es que lo importante es saber qué quiere el profesor más que no el proyecto en sí, y esto no es formar. Me vienen los alumnos y es dramático, porque algunos vienen con miedo por lo que puedas decir (AG1, P14)*

*Sobre tot m'interessava molt la millora de l'atenció i motivació i fer diferent la classe, és molt avorrit anar a classe i soltar el rotllo. Aquest aspecte a mi m'interessava molt (E1, P4)*

*Donde está el buen asesor sobre todo es en el profesional que ha aprovechado bien sus experiencias, el buen provecho de esas experiencias*

(E1, ICE)

## 7.2. LA FUNCIÓN ASESORA

Uno de los objetivos de esta investigación consiste en **Delimitar y precisar el perfil y el marco de actuación del asesor universitario**. Es por ello que el presente apartado resulta de especial interés para el estudio realizado.

### 7.2.1. El perfil del asesor

Conocer qué características deben formar parte del perfil de asesor, en base a la experiencia de las personas que han formado parte del programa llevado a cabo, nos puede orientar para la futura selección de profesionales que, ante el asesoramiento de proceso como modelo formativo, desarrollen dicha función. Como se desprende del apartado 7.4 de este mismo informe interpretativo, no existe unanimidad a la hora de aproximarse a una descripción sobre el asesoramiento como proceso formativo, pero lo que apunta el desarrollo de este apartado es que sí existe cierto consenso en la caracterización de la figura del asesor en la formación docente universitaria.

Así, desde el punto de vista de la institución, las características que debe tener esta figura fundamentalmente son dos: ha de ser una persona experta a la vez que dispuesta, aunque advierte que esto no resulta sencillo de encontrar.

*Tener asesores expertos y dispuestos (...) no es una cosa fácil de encontrar, puedo asegurarte por la experiencia que tenemos, que asesores buenos a mares, implicados pocos* (E1, ICE)

Veamos con más detalle a qué se refiere con estos rasgos:

1. El compromiso del asesor con los participantes y con la formación, y su predisposición y disponibilidad para llevar a cabo su tarea es, bajo el punto de vista de la institución, un valor añadido de gran importancia.

*Que tengan tiempo a dedicar, a hablar con los alumnos y asumir que eso forma parte de su éxito personal y del programa, el que ellos puedan estar disponibles, cerca de los alumnos, que ellos sepan que los alumnos los tienen ahí y que les pueden preguntar cuando quieran, y el “cuando quieran” tiene que ser bastante amplio...* (E1, ICE)

2. Cuando apela a que el asesor ha de ser una persona experta, remite a una amplia experiencia previa y no únicamente al dominio de conocimientos específicos: la formación previa del asesor no garantiza su competencia, sino que es la experiencia, la aplicación práctica, su praxis como docente, lo que hace que una persona sea, bajo el punto de vista del Subdirector del ICE<sup>69</sup>, alguien adecuado para desarrollar la función asesora dentro de la formación docente.

---

<sup>69</sup> El Subdirector de formación del ICE fue la persona implicada directamente en el diseño y desarrollo del programa de formación, así como la persona a quien realicé la entrevista. Es por ello que apelo al Subdirector del ICE como la principal voz de la institución en la que ha tenido lugar esta investigación.

*El éxito (...) es fruto de su experiencia, y no sólo de su formación. De su experiencia bien desarrollada, porque las experiencias tampoco tienen porqué ser todas buenas (E1, ICE)*

Nos encontramos, pues, ante la necesidad de discernir entre aquellas experiencias docentes válidas y aquellas que no lo son y que, siguiendo la argumentación del ICE, podrían esgrimirse atendiendo al criterio de la propia praxis docente.

Pero... ¿qué hay de la formación dirigida al asesor? Para el ICE, ésta sólo tiene sentido en tanto en cuanto sistematiza la metodología del asesoramiento, tomando siempre como punto de partida sus propias experiencias docentes, pero no con la intención de construir un cuerpo de conocimientos que después sea transmitido a los participantes, ya que se este cuerpo de conocimientos ya ha sido construido en la praxis que como docentes han acumulado a lo largo del tiempo y es, precisamente eso, lo que les capacita para ejercer la tarea asesora.

*Diseñar un plan de formación para asesores funcionaria sobre todo porque han tenido experiencia previa de buena práctica docente, la formación serviría para organizarles las ideas de cómo asesorar, pero no para traspasar sus buenas ideas. Yo creo que dónde hace falta la formación, si es que hace falta, es en el concepto de asesoramiento puro y duro, es decir, de cómo se asesora a otra persona (E1, ICE)*

Lo que apunta a una trayectoria previa como característica importante para el desempeño de la función asesora. Idea a la que también alude A1 ante la cuestión de si es necesaria una formación del asesor:

*La frontera entre formación y experiencia está un poco difusa. (...) '¿Hace falta haber recibido cursos para poder ser asesor?' si esa es la pregunta, la respuesta es: no. '¿Es necesario haber tenido experiencia en estos temas de innovación docente para poder asesorar a otros?', pues sí, esa sería una cuestión (E2, A1)*

Para A1, formación y experiencia docente a menudo van de la mano, es decir, aquel profesorado que tiene las buenas experiencias a las que se refería el ICE, habitualmente ya ha realizado cursos de formación sobre docencia que responde a sus propias inquietudes y cuestionamientos como docente.

*Si tú haces la lista de personas que, porque tienen experiencia en la aplicación de estas metodologías en sus asignaturas serian buenos candidatos, (...) te encontrarás a gente que ya ha hecho muchos talleres de formación (E2, A1)*

Bajo el punto de vista de A2, la formación previa del asesor tampoco es imprescindible para llevar a cabo su función, pero sí puede constituirse en un instrumento que aporte las herramientas necesarias para facilitar el proceso. En caso de no disponer de ellas, como considera que ha sido su situación, sí puede llevarse a cabo el asesoramiento, pero el asesor ha de ser consciente del esfuerzo adicional que ello le va a representar.

*A2: Em vaig estar empassant vídeos del youtube i llegint documents varis...*

*INV: autoformació*

*A2: Si, és clar.*

*INV: creus que per a un assessor tenir una formació prèvia és bàsic*

*A2: Jo crec que això ajuda molt. Ho dic des de la posició del que es pensa que pot ser amb aquesta eina hauria pogut resoldre millor algunes coses (...).*

*INV: la formació és imprescindible per desenvolupar la funció assessora?*

*A2: No, imprescindible no perquè jo ho he fet, però si no hi és hi ha un cost que un ha d'estar disposat a assumir. (...) No té problemes, però no és gratis (E2, A2)*

En la misma dirección a la que apuntaba el ICE, para A2 la formación y experiencia previas del asesor no son indicadores que garanticen unos buenos resultados en el desempeño de su función, pero sí existe un elemento imprescindible para que ésta pueda llevarse a cabo con éxito: la motivación por ser asesor.

*INV: per ser assessor no caldria cap condició prèvia*

*A2: Si, una bàsica i principal: voler-ho fer (E2, A2)*

Precisamente esta premisa es la que puede hacer que el asesor mantenga viva cierta predisposición hacia temas vinculados con la docencia y el aprendizaje, que busque información y recursos que den apoyo a su nuevo rol y, a la vez, sea empático con los docentes en formación, y todo ello le conduzca a asumir ese “coste” que le supondrá el ejercicio de la tarea asesora, el mismo al que apunta A2.

La formación y experiencia previas pueden no garantizar el éxito de la función asesora, pero desde el punto de vista de A1, para que el asesor pueda comprender a los participantes y avanzarse a lo que éstos pueden encontrar durante la integración de cambios en el aula, ha de haber vivido ese tipo de situaciones y problemáticas en primera persona.

*Sobre todo una experiencia previa, es decir: si tú tienes que convencer o tienes que ayudar a un profesor a planificar una actividad de aprendizaje activo con sus alumnos, que al final de eso se trata, para que después sobre eso pueda reflexionar, pues tienes que poder explicar cómo hacerlo, y tienes que poder anticiparle las dificultades que tendrá y decirle “no lo hagas así que te equivocarás” y eso sólo lo puedes hacer si tienes experiencia en la cuestión (E2, A1)*

De esta forma, para A1 es necesario que el perfil de asesor integre:

1. Experiencias docentes reflexionadas.
2. Recursos que permitan proporcionar información y documentación de interés a los participantes (ya sea mediante artículos, páginas de internet, personas a quienes dirigirse...).
3. Competencias de comunicación interpersonal para poder debatir e interlocutar de forma cordial, siendo capaz de motivar y entusiasmar al otro, mostrando una actitud proactiva...
4. En un segundo nivel, aunque no siendo requisito indispensable, A1 considera que sería interesante que el asesor tuviese experiencia en la formación docente del profesorado universitario.

*Habría que pedirle que tuviera una cierta trayectoria en haberse enfrentado con el proceso de probar cosas y reflexionar sobre ellas, yo creo que eso es inevitable (...), y tener un cierto conocimiento de recursos al alcance de la gente para documentarse (E1, A1)*

*Ser capaz de en el momento determinado dar las palabras de ánimo que correspondan (E1, A1)*

Desde el punto de vista de los participantes, aparece una gran diversidad de matices que consideran que debe componer el perfil del asesor. El Anexo 21 “El perfil del asesor desde el punto de vista de los docentes en formación” recoge la percepción de los docentes en formación, pudiéndose observar cómo ésta evoluciona entre la primera y en la segunda entrevista así como las conclusiones a las que llegan en los grupos de discusión.

La mayoría de participantes coinciden en señalar la necesidad de que el asesor sea una persona con experiencia, siendo ésta en el ámbito de la docencia y de la innovación docente, pero muchos inciden en que ello, a pesar de ser necesario, no es suficiente: así, la actitud se convierte en un aspecto recurrente en las aportaciones de los participantes en el momento de caracterizar la función asesora.

La experiencia en docencia y en innovación docente, la motivación por ejercer la función asesora, la capacidad de comunicar y escuchar así como la actitud orientada al aprendizaje de los participantes, se erigen, pues, en los pilares básicos del perfil de asesor desde el punto de vista de los participantes, pero existen también otros elementos que debería poseer la persona que ejerza de asesora, proporcionando de esta forma ciertas garantías de éxito para el aprendizaje de los docentes en formación y la consecución de los objetivos formativos. Los rasgos, pues, que debería poseer la persona asesora son:

1. Experiencia en docencia y en innovación docente, con una clara voluntad de ponerla a disposición de los participantes.
2. Inquietudes docentes y orientada a la innovación, que sepa detectar y potenciar la innovación docente de los participantes.
3. Motivación por el desarrollo de su función y con capacidad de motivar y generar nuevas inquietudes entre los participantes en su proceso de formación y en su docencia.
4. Competencia comunicativa para transmitir y escuchar a los participantes.
5. Actitud: positiva, recíproca, próxima, accesible, abierta a aprender, orientada al aprendizaje y mejora de la docencia, empática, interesada en la formación docente, implicada y comprometida con el aprendizaje de los participantes, paciente, responsable y crítica.
6. Conocimiento sobre aquello que es fundamental para la formación docente, que organice y paute a la vez que sea crítica con el trabajo de los participantes.
7. Experiencia en el trato con otros docentes y orientada a ayudarlos y darles apoyo durante su proceso formativo.
8. Visión holística de la docencia y de la formación, a la vez que orientada a las necesidades y particularidades de la situación de los profesores en formación y del grupo y que, en base a todo ello, plantee posibles respuestas.
9. Disponibilidad para dedicar tiempo y esfuerzo a la formación docente del profesorado participante, y que tenga a su disposición o conozca los recursos necesarios como para llevar a cabo, o que otros lleven a cabo, innovaciones docentes.
10. Autopercepción de profesional de la docencia: que sea y se sienta profesor de universidad.
11. Predisposición a ejercer de asesor de forma voluntaria.
12. Conocimiento de la institución en la que ejerce de asesor.
13. Capacidad de adaptación al entorno y a la casuística de los participantes.

De un análisis más pormenorizado se desprende cómo durante la segunda fase del programa aparece con fuerza la necesidad de que el asesor sea capaz tanto de identificar las

buenas ideas y la innovación docente como de conducirla para que de ella puedan extraer el máximo partido posible tanto los mismos docentes en formación como la propia institución. De aquí se intuye una evolución de la percepción de esta figura, otorgándole una proyección de futuro y con la voluntad de que la innovación tenga una incidencia clara y directa en la docencia universitaria<sup>70</sup>.

La pertenencia a la misma institución es un aspecto ampliamente reiterado que, en ocasiones, no es coincidente en las distintas opiniones de los participantes. En esta dirección, existen tres aspectos del perfil de asesor sobre el que concurren puntos de vista encontrados y en los que se ha producido un debate interesante desde el punto de vista de la investigación:

1. Vinculación a la institución en la que se produce la docencia.

Muy relacionado con el apartado anterior, desde el punto de vista de P11, P12 y P13, el asesor ha de ser una persona ampliamente conocedora de la institución en el marco de la cual se desarrolla la formación y la docencia y, por tanto, ha de disponer de los recursos necesarios para el desarrollo de la innovación docente.

*No serveix que l'assessor tingui experiència aplicada, ha de saber també com funciona la institució (E1, P12)*

Sin embargo, P7 no concibe al asesor necesariamente vinculado a la misma institución en la que ejerce su docencia: lo importante no es que sea docente en la misma universidad, sino que sea un buen docente y asesor y, de esta forma, que pueda aportar ideas y conocimientos de interés para el aprendizaje de los participantes.

*Tots tenim molt clar què ensenyem, quina és la nostra disciplina i sabem separar perfectament el tema disciplinar del tema pedagògic, no? (E2, P7)*

2. Perfil docente y perfil investigador.

Para P3, es necesario que el participante pueda interaccionar con asesores y formadores que sean buenos docentes y, además, con asesores y formadores que sean buenos investigadores, puesto que bajo su punto de vista este aspecto incide directamente en el tipo de docencia que se lleva a cabo...

*Seria bo tenir entrades des dels dos punts de vista. Penso que la gent que fa més recerca pot tenir una docència molt diferent (GD1, P3)*

... mientras, P5 no cree necesario ni conveniente realizar esta distinción, puesto que un buen investigador es aquél que es capaz de traspasar los resultados de sus estudios a su docencia, y para ello pone como ejemplo a su asesor de referencia.

*I además si mires a A1 també fa recerca, i fan unes classes acollonants (GD1, P5)*

3. Proximidad a la disciplina de aquellos que son asesorados.

La primera entrevista que realicé fue a uno de los participantes, quien me plantó la necesidad de que la figura del asesor estuviese vinculada a su propio departamento.

Ante esta cuestión, decidí integrar su análisis en todas las entrevistas posteriores, pero las respuestas no fueron unánimes y encontré argumentos a favor y en contra de esta idea.

---

<sup>70</sup> En el apartado 7.2.2. Funciones del asesor, analizo más en profundidad esta idea.

Los participantes que consideran que sí es necesario contar con un asesor dentro de su departamento, esgrimen las siguientes argumentaciones:

- Las orientaciones que proporcionaría el asesor en relación a la planificación y aplicación práctica de cambios en las asignaturas mejoraría substancialmente las experiencias docentes.
- Haría posible crear grupos de profesorado con objetivos similares, intercambiar experiencias y extender la dinámica de la mejora e innovación docente al resto de compañeros (e incluso al centro docente) con mayor facilidad.

*Com es planifica i com es controla (...). Si l'assessorament va vinculat també amb la disciplina en la que un practica, crec que milloraria (E1, P5)*

En cuanto a aquellos docentes que no creen necesario que el asesor esté vinculado al departamento, basan su opinión en los siguientes razonamientos:

- No todos los miembros del departamento están interesados ni preocupados por la calidad docente. Es difícil encontrar este tipo de perfil dentro del departamento, además los participantes consideran que la actitud y predisposición del asesor es básica para el aprendizaje de los docentes en formación. Lo importante entonces es su voluntad para ejercer la función asesora, entendiendo que si no tiene todo el conocimiento, sí dispone de los recursos necesarios para acceder a él.
- El hecho de estar en contacto con profesores de otros departamentos y disciplinas, más o menos alejadas de la propia, enriquece el mismo proceso de aprendizaje en cuanto a la aportación de visiones y puntos de vista diferentes a los que habitualmente se dan en la docencia de su campo de conocimiento específico.

*Jo ho veig fins i tot contraproductent. (...) Suposo que depèn del departament, però jo amb la gent amb la que estic treballant, titulats i catedràtics, són gent molt gran i estan cansats o desencantats del tema, no sé jo si voldrien participar d'això, jo crec que no (E1, P8)*

*El fet de sortir i escoltar a persones d'altres disciplines per mi ha estat més enriquidor que si haguessin vingut els meus companys, perquè de fet ja saps quines idees tenen, com treballen, com corregeixen... en canvi veure com ho fa un d'arquitectura o de medicina (GD1)*

Este debate sobre la necesidad o no de disponer de un asesor de departamento en el proceso de formación docente, me llevó a plantearme la siguiente teoría, corroborada posteriormente por los mismos participantes: en casos en los que el docente no tiene acceso a personas que puedan resolverle dudas puntuales o no haya relaciones de confianza con su equipo docente más directo, manifiestan abiertamente la necesidad o la gran importancia de disponer de alguien del departamento implicado en su formación docente, alguien con experiencia a quien plantear dudas más vinculadas con la disciplina, o bien que esté en relación con el asesor. En cambio, aquellos profesores que mantienen relaciones de confianza con otros miembros de su departamento, y que de forma natural pueden plantearles dudas y mantener conversaciones informales sobre el tema, no consideran importante que en el departamento exista la figura de un profesor implicado en su formación.

*A nivell personal no ho trobo necessari, perquè a nivell de contingut de la matèria puc consultar amb molts altres professors. Com són els inicis tinc dubtes del contingut perquè no el domino plenament, però aquest aspecte està resolt perquè tinc als meus companys als que puc preguntar si tinc dubtes (E1, P4)*



A pesar del debate generado, los participantes no consideran que haya sido imprescindible la vinculación del asesor con su departamento para que se haya producido aprendizaje y mejora docente.

*Si l'assessor hagués tingut, a més a més, coneixement dels continguts, pot ser hagués pogut millorar, si coneix l'assignatura pot ser el màxim, però implicar una altra persona no ho trobo altament necessari. Crec que el contingut pot anar perfectament separat del que és la redacció o els continguts importants del PAA o del PID. Si ho tens bé, però sinó no passa res. En el meu cas no m'ha impedit seguir endavant (E1, P4)*

Por último, creo importante recoger que la satisfacción de los participantes con los asesores y la relación mantenida con éstos se pone de manifiesto en muchas de las aportaciones que ellos mismos realizan en el momento de definir cuál debería ser el perfil del asesor en la formación docente del profesorado universitario:

*Es una persona que se nota que está experimentada en el tema de la docencia (E2, P13)*

*INV: Quines característiques més? Si haguéssim de fer una selecció, en qui ens hauríem de fixar?*

*En algú com A1. Una persona empàtica, que sigui un professor professional, que tampoc hi ha tants (E1, P2)*

*Ha de tenir molta mà esquerra, ha de ser una persona experimentada en temes de docència, i experimentada en tractar docents. El nostre A2, com a mínim a nosaltres, ens ho ha demostrat (GD2)*

Lo que induce a pensar que el establecimiento de una relación de colaboración y confianza entre asesor y asesorado resulta de gran importancia para el mismo ejercicio de la función asesora<sup>71</sup>.

Pero... ¿qué diferencia a un asesor de un formador?. Resulta de interés analizar, en base a la experiencia que han tenido las personas que han formado parte del programa de formación, qué características otorgan a la figura de formador (más cercana al modelo tradicional y con la que han podido interactuar en los talleres) y qué rasgos consideran propios de la figura de asesor. Distinción que, a su vez permite un mayor acercamiento al objeto de estudio de esta investigación.

En base a las aportaciones de todos los implicados/en en el proceso de asesoramiento, recojo a continuación en la Tabla 54 las principales particularidades que otorgan sentido a cada una de dichas figuras.

---

<sup>71</sup> Aspecto que analizo con más detalle en el apartado 7.3. Relación entre las personas implicadas en el asesoramiento.

**Tabla 54. Diferencias entre la figura de formador y la figura de asesor desde el punto de vista de los docentes en formación.**

<b>FORMADOR</b>	<b>ASESOR</b>
Dispone del conocimiento experto en una determinada área temática...	Dispone de una visión general y de recursos suficientes que le acercan al conocimiento docente...
<i>Mentre ets assessor sempre pots dir que d'aquesta cosa específica no en saps i ja ho buscaràs (E1, A2)</i> <i>L'assessor ha de tenir efectivament una visió molt més general (GD2)</i>	
... por tanto, ofrece una visión de especialista del tema sobre el que trata.	... por tanto, ofrece una orientación genérica. Puede llegar a ser especialista en determinados temas, pero no en todos sobre los que versa la formación. Necesariamente debe conocer al colectivo al que asesora y el contexto en el que se enmarca.
<i>Un formador ha de ser expert en algo o tenir molta experiència en una cosa, i un assessor ha de ser més aviat genèric. No cal que tingui cap coneixement específic, però (...) que tingui experiència, que sàpiga tractar als docents i que tingui experiència en la casa (GD2)</i>	
El proceso formativo en el que se integra diferencia claramente entre el rol de enseñante y el rol de aprendiz.	El proceso formativo al que da respuesta se caracteriza por ser construido conjuntamente con los asesorados.
<i>Està bien el fet de diferenciar: "Es un assessor, no es un professor", primer per a trencar el mite de que aquí vienes a aprendre, no, aquí venim a sumar (E1, P13)</i>	
Transmite la información y su conocimiento docente en base a su propia experiencia.	Tiene conocimiento y comprende la situación del docente en formación, empatizando con el asesorado para poder ayudarlo a su proceso de aprendizaje, por tanto el punto de partida es la experiencia del participante.
<i>Ha de tenir aquest component d'entendre què està passant a cadascú, a cada membre del grup, per poder assessorar en condicions (GD2)</i>	
Orientación generalista de las situaciones docentes.	Personalización de la formación de acuerdo a las situaciones particulares.
<i>En el cas de l'assessor, seria agafar el meu cas particular i enfocar-ho bé al tipus de docència que jo faig, si és un grup de teoria o de laboratori. És molt més personalitzat (GD2)</i>	

Caracterización que nos lleva a contraponer nuevamente dos modelos formativos claramente distanciados en su concepción del ser docente y de su desarrollo profesional. Así, en el modelo de asesoramiento, el docente en formación se convierte en el núcleo de un proceso formativo global ajustado a sus propias necesidades, características e inquietudes docentes.

### **7.2.2. Funciones del asesor**

Donde se descubre realmente al asesor de proceso es en el desempeño de sus funciones, de ahí la importancia de analizar cómo actúa y cómo se manifiesta su quehacer profesional en el contacto directo con el profesorado en formación.

No pretendo en este apartado analizar en detalle qué funciones ha asumido cada uno de los asesores ni qué valoraciones hacen ellos mismos ni los participantes. El objetivo que persigo se centra en construir, en base a la experiencia vivida y a la observación realizada

durante el estudio, qué funciones debería desempeñar el asesor universitario en la formación docente.

### **7.2.2.1. Las funciones del asesoramiento en la formación inicial del profesorado universitario**

Durante el análisis interpretativo de las funciones que han llevado a cabo los asesores en el programa objeto de esta investigación, me he planteado en diversas ocasiones la importancia de no pretender diseccionarlas ni separarlas unas de otras: es difícil definir una función al margen del resto, porque todas ellas están interrelacionadas, se retroalimentan y tienen sentido en interacción mutua.

Aproximándome a ellas, pues, desde una concepción dialógica e integrando la visión de todas las personas implicadas, a continuación enumero aquellas funciones que atribuyen al asesor dentro de un proceso de formación docente del profesorado universitario, se hayan dado o no dentro del programa objeto de este estudio:

#### **1. Conocer a los participantes así como su situación y contexto docente.**

Función necesaria para poder ajustar tanto los contenidos de la formación como la propia acción asesora a las necesidades y características reales de cada uno de los participantes. Es en base a esta función que el asesor:

- Conoce a los participantes y sus experiencias docentes: quienes son, que asignaturas imparten, cuantos estudiantes tienen y a qué cursos pertenecen, cómo es el equipo docente en el que trabaja, qué tipo de innovaciones ha llevado a cabo...
- Identifica elementos que pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de nuevas experiencias docentes en el contexto real.
- Detecta y analiza la evolución que realizan los participantes a lo largo del programa de formación.

*A1 asume el protagonismo pidiendo a los participantes que se presenten: "Quién eres y cuáles son tus motivaciones (A1, AG1)*

*Tenir un assessor, company, guia... que des de l'inici et veu, sap els teus dubtes, veu la teva assistència i veu com has anat evolucionant. Tenir una persona amb la que puguis consultar i que ha vist la teva evolució (GD1)*

#### **2. Facilitar el aprendizaje docente.**

Constituyéndose en dinamizador y catalizador de los aprendizajes. Para ello el asesor:

- Identifica, define y analiza las necesidades formativas sentidas por los participantes al inicio, durante y al finalizar el programa de formación.
- Genera espacios para la consulta y el planteamiento de preguntas.
- Enfatiza y remarca los puntos clave considerados como básicos para la formación, así como para la función e innovación docentes.
- Establece un equilibrio entre los contenidos básicos y las necesidades sentidas.

- Promueve el análisis y la reflexión sobre los contenidos trabajados por los participantes en otras actividades formativas, especialmente en los talleres, para así asentar los aprendizajes derivados de las mismas.
- Asume la función de formador, evaluador, coach... de acuerdo al momento, objetivos y necesidades del programa de formación y de los participantes.
- Estimula la reflexión y la autoevaluación del propio Trabajo.
- Supervisa y proporciona feedback sobre el trabajo realizado, promoviendo la mejora del mismo
- Promueve el avance de las necesidades e inquietudes que el profesorado pueda tener durante la formación.
- Mantiene abiertos y accesibles los canales de comunicación con los participantes.

*Tu tens una idea, tu la desenvolupes, aquesta persona no et diu ni sí ni no, sinó que et fa sortir aspectes en els que tu no hi has pensat. És un acompanyament en el qual ell no és un professor i tu un alumne, sinó que és un acompanyament en el que ell ajuda d'una forma indirecta a que tu avaluïs el teu treball (E1, P4)*

*Jo entenc que l'assessor munta un organigrama o esquema més genèric i després nosaltres si volem aprofundir sobre algun tema ho podem fer. Podem dir la nostra. (...) L'assessor, després de donar els coneixements bàsics, es posa sempre en un segon terme i, en funció del que apareix, reforça la idea, aprofundeix... (GD1)*

*Ell hauria de tenir molt clar, i no dubto que sigui així, quins coneixements bàsics hem de tenir i com es distribueixen al llarg del curs, per molt que l'alumne tingui unes inquietuds no podem passar sense saber això. Per tant també és professor- assessor, per tant no només ha d'estar en un segon terme sinó que també ha d'estar tibant del carro (...). Hi han coses que hem de sortir del curs sabent-les, i per moltes inquietuds que tingui l'alumne, si aquest objectiu no s'ha assolit fer que s'assoleixi (GD1)*

3. Favorecer, guiar y acompañar las experiencias docentes de los participantes, promoviendo la innovación docente y ayudando a que éstas se conviertan en fuente de aprendizaje.

Para el desempeño de esta función el asesor desarrolla las siguientes acciones:

- Sistematiza el proceso de: diseño de nuevas experiencias, valoración de los riesgos, desarrollo de las mismas, recogida de información e indicadores para su evaluación, obtención de resultados y establecimiento de conclusiones y mejoras de cara a futuras experiencias. Incidiendo en aquello que necesariamente han de tener en cuenta en cada una de dichas etapas y promoviendo el análisis documental de las mismas.
- Centra el contenido y la envergadura de las acciones a llevar a cabo.
- Reconduce la lógica o acción de los participantes para disponer de ciertas garantías de éxito en la implementación de cambios en el aula.
- Ayuda a encontrar respuestas a las dificultades con las que pueden encontrarse o se encuentran: en su asignatura, con los alumnos y con otros docentes.
- Analiza y profundiza junto con los docentes en sus experiencias de cambio, introduce elementos para la reflexión, aporta cuestiones de interés y nuevas ideas...

- Empatiza con los docentes: tanto en su poca experiencia como docentes como en su poca experiencia en la integración de cambios en sus asignaturas, conociendo y manifestando abiertamente el coste emocional que todo ello tiene para un docente que se inicia en procesos de innovación.
- Motiva, anima y promueve la acción de los participantes, orienta hacia la mejora su docencia, habla abiertamente de los obstáculos que pueden encontrarse y proporciona recursos para seguir adelante.
- Avanza situaciones que se pueden dar, dificultades con las que pueden encontrarse o errores comunes en el campo de la innovación docente.
- Identifica y transmite, de la experiencia e intervención de los participantes, aquello importante para la formación y mejora docente del grupo.
- Prepara a los participantes para el futuro de la práctica e innovación docente, esto es: para su carrera como docentes una vez finalizado el programa de formación.
- Abre posibilidades para el desarrollo de nuevas experiencias de innovación docente.

*El asesor te recomienda la experiencia y te ayuda a reflexionar sobre ella, pero lo que está claro es que tienes que hacer la experiencia y para mí eso es la aplicación (E1, A1)*

*Ha sabut ser positiu amb tothom inclús en els pitjors moments, jo he vist correccions que tot anava malament i ell deia "Bueno, no passa res", me'n recordo al P3 que un dia el jefe el va maxacar un munt i el A1 fent de teràpia, en plan "Bueno, pues le dices esto, le dices lo otro, y si te dice esto le dices lo otro, y luego me lo cuentas", va ser molt important (E2, P7)*

*Molt important. Tant en el control del risc com en la posada en escena del risc. És a dir: el risc per defecte o per excés. Pots optar per una aplicació i ser tan prudent que probablement si algú no et guia, es queda en res, o per excés, per passar-te, que creï un problema. (...) Necessites a algú que et digui "no passa res" o "sí que passa, però farem això", crec que és molt important, no ho pots fer sense això (E1, P7)*

*I en aquest aspecte ha estat fonamental: ha plantejat aspectes que jo no hi havia pensat, o situacions a l'aula que suposo que ell s'ha trobat i que jo no havia pensat, i m'ha donat una guia de com afrontar-los. (...) M'ha agradat això que et pogués avançar problemes possibles que et podies trobar amb pràctica a l'aula, és a dir, que l'assessorament no només és a nivell de planificació del PAA, d'escriure i plantejar-ho conceptualment (E1, P4)*

*A1 em va dir "ostres, això presenta-ho en algun lloc" i ho vaig presentar i m'ho van agafar en un congrés internacional (...)" Si el A1 no m'hagués dit que això tenia potencial, jo no ho hagués presentat segur (E2, P7)*

#### 4. Promover el aprendizaje colaborativo y el intercambio de experiencias entre iguales.

Función de considerable importancia para el modelo de aprendizaje reflexivo en el que se sitúa esta investigación. Para el desarrollo de dicha función, el asesor:

- Desarrolla y dinamiza actividades en el aula con los docentes en formación con el fin de favorecer la relación entre ellos, compartir e intercambiar experiencias docentes...
- Abre espacios dedicados a que los participantes expongan y expliquen sus experiencias al resto de compañeros, ofreciendo la posibilidad de plantearse preguntas entre ellos, proporcionarse ideas y sugerencias sobre cómo llevar a cabo la

innovación, verbalizar similitudes y diferencias en relación a las experiencias realizadas...

- Conduce y dinamiza debates sobre temáticas relevantes para la docencia donde se pongan en contraste diferentes ideas, experiencias y conocimientos.
- Facilita los elementos necesarios para la construcción de un cuerpo de conocimiento docente elaborado a partir de todas las experiencias compartidas.

*Plantear actividades cortitas pero periódicas que dinamicen el grupo y generen una cierta cohesión y sensación de estar juntos en el barco (E1, A1)*

*Generar más debate sobre lo que significa ser un buen docente entre los participantes (E2, A1)*

A mi em va agradar molt que els assessors, quan van allà, han recollit tota la nostra feina, l'exposen a títol d'exemple i a partir d'aquí es fan millores d'aquelles feines, perquè tu podries haver fet una cosa molt similar a la que ha presentat el company i la d'ell és molt més bona que la teva i no t'has enterat, i a sobre l'assessor li diu que això es millora (E2, P11)

*Recordo que quan al setembre o fins fa molt poc pensava en el meu PID de manera individual, i va ser el A1 que va dir "no, no, ja que esteu els de DALGI munteu-ho entre els tres" i jo no ho he entenia, però quan ho hem fet he dit "ah!, ja entenia perquè A1 volia això", perquè hem sumat esforços i és molt més ric, més ambiciós i a on no arribava jo ve un altre company que sap més, l'altre insisteix en què ha provat els portafolis docents... vull dir que s'ha enriquit moltíssim (E2, P5)*

##### 5. Diseñar, desarrollar y evaluar el proceso de formación para la mejora docente

Función estrechamente vinculada a la planificación, gestión y ejecución del proceso de formación, donde el asesor:

- Trabaja en colaboración con un equipo de profesionales implicados en el programa de formación: otros asesores, ICE, formadores... para el diseño, desarrollo, gestión y evaluación de las acciones formativas.
- Da coherencia y sentido a los contenidos, objetivos, actividades... estableciendo vínculos entre ellos y entre éstos y la acción docente.
- Informa, desarrolla, dinamiza y evalúa las actividades previstas para la adquisición de aprendizajes docentes, dentro y fuera del aula.
- Explica el qué y para qué de las actividades que los docentes llevan a cabo a lo largo de la formación.
- Relaciona las ideas surgidas y las experiencias docentes con el cuerpo de conocimiento en educación, estableciendo estrechos vínculos entre la teoría y la práctica docente.
- Sitúa a los participantes en qué momento de su formación se encuentran, recapitula y analiza las acciones y actividades realizadas hasta el momento durante el programa de formación.
- Busca, elabora y proporciona documentación e información adicional de interés para la docencia del profesorado participante.
- Busca y elabora instrumentos para el seguimiento y evaluación de los aprendizajes
- Conoce los contenidos trabajados por los participantes en el resto de actividades formativas del programa, especialmente en los talleres.

- Identifica los momentos críticos del programa de formación y actúa para dar apoyo a los participantes en su superación.
- Toma decisiones cuando el grupo no sale de un determinado posicionamiento que le impide avanzar en su aprendizaje.
- Plantea actividades complementarias para aquellos participantes que, por diversos motivos, no hayan podido realizarlo en los plazos previstos.

*Va recalquant quales son les avantatges de la formació que va rebent, li posa èmfasi en aquestes conversacions o activitats que tenen, sobre certes coses que han après en la formació, i això fa que el participant ho aplique, proveu, ensaïe... (E1, ICE)*

*Acordar i decidir quales serien les activitats més apropiades per aconseguir el que volíem aconseguir dels participants: decidir com ha de ser el PAA, quantes vegades ho tenen que fer, decidir si val la pena o no que se li corrija entre ells... decidir el procés, les tasques que havia de fer (E2, A1)*

*És algú que t'acompanya durant tota la formació i que t'ajuda a donar-li una visió de conjunt a les coses (E1, P12)*

*I en el cas que hi hagués algun taller obligatori i específic pels participants, sí que pot ser l'assessor que faci una tasca d'informar més al formador de les necessitats que ha de cobrir, en el grau de detall que l'assessor en aquell moment estigui en condicions de fer (RA7, A1)*

#### 6. Poner a disposición de los participantes su propia experiencia como docente.

El asesor, en cuanto docente universitario, basa su conocimiento en su propia experiencia como tal. Es precisamente esa experiencia la que le hace comprender la situación en la que se encuentran los profesores en formación y la que puede aportar como fuente y cuerpo de conocimiento en sí misma. Para ello, el asesor:

- Relaciona su experiencia con aquello que está explicando o con las experiencias que narran los participantes.
- Da ejemplos concretos y reales sobre cómo él u otros docentes han actuado ante una situación o dificultad parecida a la que se plantea.
- Responde a las preguntas que los participantes le realizan sobre cómo actúa o ha actuado ante una determinada situación o dificultad.
- Pone a disposición de los participantes algunos de los instrumentos, recursos o documentos que él mismo utiliza durante su docencia.

*P2 pregunta a A2 cómo pasa a sus alumnos el QUIC, y A1 le dice la forma como él y sus compañeros lo aplican en el aula (AGB3)*

*Crec que el més important és notar que ell té molta experiència, és a dir, el fet de què la seva experiència estigui disponible i que qualsevol problema que tens tu saps que ho respon amb la seva experiència, és molt important, i es nota en les respostes que dóna en general i les que et dóna a tu concretament amb el teu problema. Això és el que més m'ha ajudat, lo clar que té aquesta experiència. Es notaven que les respostes que donaven eren fruit de l'experiència i no fruit de la teoria. I això en aquest tipus d'aplicacions és molt important (E1, P7)*

#### 7. Establecer vínculos entre los participantes y el ICE, favoreciendo así que la formación se ajuste lo máximo posible a lo que se espera de ella por ambas partes.

Para el desempeño de esta función, el asesor:

- Recoge las necesidades normativas manifestadas por la institución.
- Interlocuta con el ICE con el fin de que institucionalmente se lleven a cabo acciones para dar respuesta a las necesidades sentidas dentro de la misma formación.
- Orienta a los participantes hacia otros servicios o cursos de formación organizados por el ICE que les puede ser de interés dada su situación o inquietudes docentes particulares.
- Informa al ICE sobre los proyectos docentes de los participantes y busca la máxima difusión / proyección de los mismos en la comunidad académica.

*A1 interviene diciendo: "os hemos preguntado si podéis transformar/innovar en el aula para saber cómo podemos organizar el programa de formación. (...) Está previsto en esta primera sesión conocer vuestras inquietudes y expectativas y detectar vuestras necesidades para organizar las actividades del programa (AG1, A1)*

*L'assessor ens podria dir quins cursos feu a l'ICE i si estem interessats apuntar-nos. Això seria també part de les funcions de l'assessor: si tu estàs interessat en això, aquí hi ha aquest curs que et pot interessar (GD1)*

*Aprofitem a l'assessor perquè ens expliqui, perquè ens guii i perquè ens digui com ho hem de fer i fer de nexa d'unió entre el que estem fent i l'ICE, les nostres propostes i l'ICE...(GD2, P2)*

#### 8. Atender de forma individualizada a cada uno de los participantes.

Para lo cual el asesor:

- Mantiene un contacto directo y fluido con los participantes de forma individual y en grupo.
- Proporciona las explicaciones necesarias con el fin de consolidar aprendizajes y resolver dudas.
- Tutoriza y hace un seguimiento personalizado de los participantes.
- Adapta sus acciones a la situación de cada participante.
- Revisa los trabajos de los participantes en base al conocimiento previo de su situación docente particular.
- Propone tareas o actividades complementarias.
- Acompaña al aprendizaje, estableciendo objetivos ambiciosos que lo procuren.

*Y por supuesto la labor de estar al servicio de las inquietudes que pueda tener cada uno en particular. Esa función es básica: estar sensible a lo que los participantes puedan necesitar a nivel individual. Por ejemplo: si se convoca una reunión para explicar cómo va el PAA y hay alguien que no ha podido venir, pues ser proactivo y decir "no has venido, pero por qué no me lo cuentas?". Es decir, ser sensible a todos y cada uno de ellos e ir a buscarlos en el caso de que no den señales de vida (E1, A1)*

*L'assessorament individual, la particularitat de cadascú, llavors l'assessor sí que pot dir-te segons el teu perfil concret, et pot dir com ho implementaries, què faries, què no faries, els problemes que pots tenir... (E1, P2)*

#### 9. Ayudar a la interrelación del docente en el marco del contexto institucional.



La vida de profesor universitario no puede ser concebida al margen de la institución en la que se inscribe, de un equipo docente en el que actúa y de un grupo de estudiantes al que se dirige. Para el desarrollo de esta función, el asesor:

- Sitúa a los participantes en el contexto institucional en el que se encuentran.
- Proporciona algunas recomendaciones para el trato con compañeros con el fin de favorecer la mejora e innovación docente del profesorado participante.
- Piensa en los alumnos de los participantes en formación y hace que éstos reflexionen sobre qué piensan, cómo aprenden, cómo responden... sus propios estudiantes.

*Cuando vayáis a hacer algún cambio en el aula, habladlo primero con vuestros compañeros de asignatura (A1, AG1)*

#### 10. Mantener la tensión a lo largo de todo el proceso formativo.

Siguiendo las aportaciones de A2, una de las principales funciones del asesor consiste en mantener cierta tensión en los participantes, de forma que ésta favorezca que los docentes en formación se muestren activos, se impliquen y se esfuercen en la consecución de los objetivos formativos, esto es: que adquieran nuevos aprendizajes y experiencias docentes.

Así, A2 considera que la tensión...

- Ha de tener una clara intencionalidad por parte del asesor.
- Implica un compromiso de los participantes.
- Requiere de la acción y reflexión de los participantes a lo largo de su formación.
- Permite que los participantes aprovechen al máximo el proceso de formación.

*La intención ha de ser la de ir involucrando, la de mantener a las personas involucradas y reflexivas y activas sobre todo lo que se está haciendo (E1, A2)*

*El asesor juega el papel de catalizador de compromiso de los participantes, en cierta medida, cuesta porque les has de insistir (E1, A2)*

Pero... esa tensión que permite al asesor establecer una relación de compromiso con los participantes y que, sujeta a una clara intencionalidad formativa, induce a la acción y reflexión de forma que los aprendizajes y experiencias docentes reviertan de forma positiva en ampliar el campo de conocimiento de los participantes... ¿cómo se crea?

*Estando. Porque eres el guardia civil que está allí, has de jugar un poco ese papel: les has de buscar, les has de exigir los resultados (...), pienso que lo importante es estar, estar y preguntar de vez en cuando. Porque cuando preguntas es cuando creas la tensión (E2, A2)*

La tensión implica, pues, una interpelación directa, individualizada y, en cierta medida, exigente a los participantes que repercuta en una acción que ha sido planificada y reflexionada previamente, fijando en todo momento el punto de mira en su mejora profesional.

#### **7.2.2.2. La función del asesor ¿evoluciona?**

La aplicación de los instrumentos de investigación me permitió mantener un contacto directo tanto con los participantes como con los asesores, y de ese contacto y su comparativa con las respuestas que ellos mismos me habían ofrecido durante el estudio y al

finalizar el mismo, me planteé una cuestión de especial interés que no pude dejar de compartir en la entrevista con A1: la función del asesor a lo largo del proceso formativo, ¿evoluciona?

*INV: mi pregunta es si la función del asesor, en el momento en el que se planifican asesoramientos en las dos etapas, es diferente o es la misma, es decir, si la función del asesor evoluciona.*

*A1: Hombre, evoluciona... la función en general no evoluciona, es la misma, tienes que asesorar al profesor en los pasos siguientes que tiene que dar, lo que pasa es que no es lo mismo asesorar para que dé el primer paso que asesorar para reflexionar sobre los resultados del primer paso y dar el segundo, no es exactamente el mismo tipo de reflexión ni el mismo tipo de cosas que le vas a decir, porque no es lo mismo el primer paso que el segundo, y planificar el tercero. Pero en la naturaleza de lo que hay que hacer (...) sería lo mismo en el primer bloque que en el segundo (E2, A1)*

Tal vez, no sea la función asesora lo que evoluciona a medida que se desarrolla el programa de formación, sino que más bien son los objetivos y las actividades las que adquieren un mayor grado de complejidad y exigencia. Como bien apunta A1, no es lo mismo asesorar para dar el primer paso, ese en el que surgen todas las dudas y temores ante aquello nuevo que se va a llevar a cabo, que reflexionar sobre qué se ha hecho y planificar una nueva acción, un nuevo paso, ahora con el importante punto de apoyo que es la experiencia previa desarrollada: las dudas y temores pueden notarse menos, pero lo que aumenta es la pretensión de alcanzar metas más ambiciosas.

Así, se produce un camino paulatino hacia la innovación docente en el que el profesorado va incorporando a su praxis experiencias cada vez más amplias y complejas que le permiten evolucionar en su profesión.

### **7.2.2.3. Los límites de la función asesora**

Pero también existen lindes a la acción del asesor en el ámbito de la formación docente del profesorado universitario, como lo es la cultura y vida dentro del departamento.

El contexto institucional general en el que asesores y asesorados se mueven, por su incidencia directa en la actividad docente, hace que sea necesario conocer de qué recursos y mecanismos se sirve la universidad y pone a disposición del profesorado en relación a la docencia y a la innovación. Recursos y mecanismos no siempre conocidos entre el profesorado y sobre los cuales los asesores han informado puntualmente a lo largo del programa de formación.

Pero existe un micro-contexto institucional, el del propio departamento, donde el docente interactúa y trabaja en colaboración con otros profesores. Es en este micro-contexto donde los asesores no pueden ejercer como tales, puesto que la cultura, dinámica y funcionamiento pueden ser tan diversos y variados que no sea posible ofrecer la información y respuestas que buscan los docentes en formación.

*Doy por sentado que cuando una persona entra a trabajar o está trabajando en la universidad, está en un departamento donde tiene ya un asesor para estas cosas, me refiero a la vida como profesor y a cómo moverse en la universidad, hay alguien en el departamento que le ayuda o le asesora en el día a día (E2, A1)*

El asesor, por tanto, en cuanto que comparte un mismo marco general de actuación, puede ayudar a los docentes a ejercer como tales, pero no puede guiarles ni ayudarles en su

proceso de adaptación ni de relación dentro de un equipo docente al que él mismo no pertenece.

Otro límite vinculado a la función asesora es el de condicionar o determinar la acción de los participantes de acuerdo a lo que el asesor cree que deben hacer.

*Quan algú té algun problema, que hi hagi una persona a la que tu puguis acudir perquè t'ajudi a solucionar aquell problema. No cal que te'l solucioni, no cal que et digui el que has de fer, però sí que et doni algun consell o alguna idea per poder tu afrontar millor els problemes que tu tens (E1, P12)*

*No és que ens digués "feu això", però quan ho vam dir ell va dir "ah, jo ja ho havia pensat això", i quan ho va saber, sense pressionar, perquè no va pressionar gaire, ens va deixar anar: "escolta, podeu fer la presentació de DALGI com un PID" i nosaltres continuàvem cadascú amb el nostre tema (riu) i llavors va arribar un moment en què nosaltres sí que vam veure que havia de ser... i llavors ell sí, es va notar que tenia moltes ganes que ho féssim. Però es va mantenir, jo crec que molt ben fet, al marge per no condicionar, és a dir, no va voler que ens sentíssim obligats en cap moment, i això segur que va ser bo, perquè ens ho vam creure més (E2, P7)*

La función del asesor no es la de establecer, marcar o dirigir las experiencias y acciones de los participantes en formación, sino la de guiarlos y acompañarlos en la ejecución de aquellas decisiones que ellos mismos han tomado. Ello no significa que no aporte nuevas ideas, introduzca elementos de reflexión, alerte de posibles problemas o reconduzca la acción para que ésta revierta de forma positiva en los participantes y sus alumnos. Pero siempre, siempre, la decisión la toma el docente en formación, el asesor es el encargado de promover la reflexión y, por tanto, aporta todos los elementos necesarios para que en ella se considere, en el máximo grado posible, su complejidad.

### **7.2.3. Los asesores del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria**

Aunque ambos asesores han tenido el encargo de desarrollar las mismas funciones, durante el programa de formación han vivido experiencias significativamente diferentes mediadas, a la vez, por sus vivencias y conocimientos previos en relación a la docencia, a la formación universitaria y a la relación con el alumno. Pero ¿quiénes son y qué les caracteriza como profesionales de la docencia?

Del análisis del perfil de cada uno emergen más puntos en común que divergencias. Como principal diferencia entre ellos se erige su conocimiento teórico en el campo de la didáctica y de la pedagogía así como su vinculación con la formación docente del profesorado universitario: mientras A1 ha estado muy implicado en estos ámbitos durante muchos años...

*Quando habla A1 tiene la autoridad que le da la experiencia, y esa autoridad le hace hablar con mucha más seguridad, y los demás lo sienten (...) Participó en el diseño del ProFI y lo puso en marcha durante parte del tiempo que fue subdirector del ICE (E1, A1, INV)*

... A2 lo ha vivido con mayor intensidad a través del programa objeto de estudio de esta investigación.

*Jo no em considero expert en temes de formació de professorat (E1, A1)*

A2 define esta diferencia de la siguiente forma:

*Jo m'imagino que A1 és capaç de visualitzar això d'alguna manera, perquè ell ja ha reflexionat sobre el tema de formació del professorat i té idees sobre tot això, i té conceptes, estructures, de forma que pot mirar, identificar i interpretar, i fer-se aquesta guia per ell mateix i compartir-la amb els altres. Però jo, per exemple, no tinc ara mateix aquesta visió. (...) Quan l'escolto em fa l'efecte que ell té una visió que jo no tinc (E1, A2)*

Pero ello no ha impedido que A2 asesore a los participantes, asuma su compromiso con ellos y participe activamente en el diseño, desarrollo y evaluación del programa de formación a medida que éste se ha ido construyendo.

Las características personales que comparten ambos asesores, desprendidas de la observación y el contacto directo con cada uno de ellos, se definen de la siguiente forma:

1. Tienen inquietudes docentes que hacen que emprendan nuevos proyectos vinculados a la mejora profesional.
2. Se implican en el programa de formación y muestran predisposición para ayudar y acompañar a los docentes en su proceso de aprendizaje.
3. Son críticos consigo mismos como profesores y como asesores: identifican aspectos positivos y mejoras en su acción.
4. Manifiestan abiertamente su preocupación por los participantes: piensan en qué pueden necesitar o cómo viven el proceso de formación.
5. Poseen amplia experiencia en innovación docente.
6. Tienen voluntad de trabajar conjuntamente y aprender de ello.

*Quan s'han fet coses noves, m'ha agradat implicar-me. (...) Sóc una mica inquiet (...), m'agrada conèixer coses noves, i per tant, d'alguna manera la oportunitat aquesta, el fet d'experimentar una cosa nova i diferent em resulta molt atractiu (E1, A2)*

*Ese es tal vez el talón de Aquiles de todo el proyecto: que depende de la calidad personal, no sólo profesional de los asesores. Y la calidad personal en este caso de los dos ha sido muy buena, los dos han reaccionado muy bien y quizás el valor añadido de A2, con lo cual yo creo que A1 se ha sentido muy cómodo, es tener al lado una persona tan dispuesta como A2, dispuesto a estar siempre ahí, es decir, que asume el compromiso de verdad (...). Para un asesor saber que otro asesor no se escaquea, y que al contrario, también está pensando como él en que ahora toca hacer esto y no me olvido, está muy bien. Por su puesto es importante la experiencia del asesor, pero su implicación también es muy importante (E1, ICE)*

*Certa inquietud per tot el tema de l'ensenyament i l'aprenentatge més o menys l'he tingut i, de resultes de tot això, ja m'havia implicat amb temes d'innovació docent: ara estic fent el meu tercer projecte d'innovació docent (E1, A2)*

En ambos casos los asesores están abiertos a aprender de las nuevas experiencias...

*INV: Quan em vaig posar en contacte amb tu per proposar-te la teva participació com a assessor, perquè vas acceptar?*

*A1: Yo creo recordar que era porque básicamente no sabía gran cosa de cómo se hace un asesoramiento y, como todo en la vida, requiere una experiencia para aprender eso. Entonces, mi motivación principal para implicarme en este proyecto era experimentar una cosa que yo no conocía de manera directa que es el tema del asesoramiento en el formato en el que lo hemos probado. Esa era mi expectativa, i también aprender, aprender lo que implica ser un asesor (E2, A1)*

... y lo que afirman haber aprendido es:

*Penso que el producte és bo, ho dic de veritat, quan vaig entrar jo no havia participat mai en temes de formació en aquest nivell, i la veritat és que tenia poca fe, no era una persona especialment creient de tot això, i m'he convertit una mica, si. Fins al punt que el treball final de màster que he dirigit d'aquest de secundària, he ajudat una mica al noi que ho volia fer, a encarrilar-lo precisament en temes d'aprenentatge cooperatiu (E1, A2)*

*D'alguna manera en aquest procés: que ha passat? Que jo també he après coses, m'he posicionat, he reflexionat... i m'ha anat bé, he après (E1, A2)*

*Me ha permitido, básicamente, desarrollar un poquito más la capacidad para, a la vista de una opinión, de un planteamiento de un profesor, pues hacerle comentarios constructivos que le ayuden a reflexionar y todo esto, eso me ha gustado. Ya lo venía haciendo pero me ha ayudado a hacerlo mejor (...) aprender un poco más de cómo sentarme media hora con una persona y serle útil, eso también es lo que más valoro en este proceso. Serle útil quiere decir que gracias a la discusión haber sido capaz de conseguir que haga una planificación mejor, o que haga un portafolio mejor o que haga un PID mejor, en poco tiempo (E2, A1)*

Ante la pregunta realizada en la segunda entrevista a los asesores sobre si volverían a participar en un programa de formación similar a este, la respuesta es afirmativa en ambos casos.

Resulta de interés observar cómo los pilares básicos de la acción asesora identificados por los participantes forman parte, en gran medida, de las características propias de las personas que han desarrollado dicha función en el marco de esta investigación, y que son: experiencia en innovación docente, voluntad y motivación por participar en el programa, compromiso con los participantes y una clara orientación a su aprendizaje, a lo que hay que añadir una amplia y rica experiencia como docentes universitarios en la UPC.

#### **7.2.4. Elementos facilitadores y limitadores para el desempeño de su función**

Como se desprende de apartados anteriores, el punto de partida, los conocimientos y experiencias previas con las que cada asesor se aproxima al desempeño de su función como tal, son significativamente diferentes, lo que hace que se perciban distintos elementos que, bajo su punto de vista, han facilitado u obstaculizado el ejercicio de su función.

##### **7.2.4.1. ¿Qué elementos han ayudado en el desempeño de la función como asesor?**

Ambos asesores coinciden al asegurar que dos de los elementos que han facilitado el ejercicio de su función como asesores han sido:

- Las reuniones de coordinación entre asesores, ICE y la investigación, las cuales estaban dirigidas a la toma de decisiones, a reflexionar conjuntamente sobre las acciones emprendidas y el proceso a seguir, a realizar un seguimiento del programa de formación... en definitiva, a situar:

*Dónde estamos, de dónde venimos y hacia dónde vamos (E2, A2)*

*Está muy claro que el trabajo que has hecho tú ha facilitado mucho, a nivel organizativo. Sí, eso es un elemento que... la labor que has hecho tú, no sé cual sería tu rol y si ese rol sería un rol estable en*

*el proceso de formación del futuro, no lo sé, pero en todo caso ha sido un elemento que ha facilitado* (E2, A1)

- Y la disposición de los elementos técnicos necesarios para establecer la comunicación con los docentes en formación.

Por su parte, A1 identifica como elemento favorecedor su propia experiencia como formador de profesorado universitario, lo que hacía que pudiese:

*Imaginar rápidamente cómo poder avanzar en la cuestión, y eso es sin duda por la experiencia* (E2, A1)

Y sugiere como elemento facilitador para la función asesora el disponer de una serie de materiales y documentos a los que poder recurrir durante el proceso de asesoramiento.

*Poner a disposición de la gente un cierto paquete de información de interés general como puede ser las normativas, criterios de evaluación del profesorado... (...), alguna manera en la que el asesor pudiera tener ayuda para hacer esa recopilación que puede no serle trivial a él* (E2, A1)

Es importante tener en cuenta que durante el programa de formación, A2 se ha enfrentado a una situación completamente novedosa y alejada de su quehacer profesional habitual o conocido, lo que ha requerido que haya tenido que poner en marcha una serie de mecanismos que le permitiesen dar respuesta a las demandas que la propia función le requería. Así, los elementos que A2 considera que le han facilitado su función como asesor han sido:

- La formación docente previa realizada dentro de la UPC, aunque ésta no haya sido excesivamente amplia bajo su punto de vista.
- La inquietud personal por temas vinculados con la docencia y el aprendizaje, vehiculados durante los últimos años a través de proyectos de innovación docente.
- La predisposición a asumir nuevos retos profesionales.
- La inquietud por conocer y la voluntad por aprender lo suficiente como para ejercer su función como asesor. Aspecto que le ha inducido a un proceso de autoformación y búsqueda de información sobre contenidos propios de la formación para así poder ayudar a los participantes a encontrar posibles respuestas ante las preguntas surgidas durante su proceso de aprendizaje.
- La misma puesta en práctica de su función, de manera que la experiencia de ser asesor durante la primera etapa le ha ayudado a encarar la segunda fase del programa. De esta forma, la práctica y su reflexión se esgrimen en sí mismos como elementos de aprendizaje ante los desafíos de asumir nuevas funciones.

*Jo sóc un internauta. Et plantejges l'objectiu i després t'has d'espavilar, t'empasses vídeos de youtube i informes de la Unió Europea i documentació diversa... i vas intentant construir alguna cosa* (E2, A2)

*A mesura que coneixes a la gent... també et situes... t'adones més del paper que has d'acabar jugant* (E1, A2)

Experiencia y actitud vuelven a ser la combinación ideal para el desarrollo de la función asesora dentro del proceso de formación basado en el asesoramiento de proceso, a los que en este caso se suman las inquietudes y procesos reflexivos para el análisis y mejora de su acción.

#### 7.2.4.2. ¿Qué elementos han dificultado su desempeño como asesor?

Para A1, la distancia geográfica con los participantes ha dificultado en cierta medida el desarrollo de su función, puesto que el hecho de estar en el mismo campus habría facilitado la relación con los asesorados.

*La distancia, por más que al final la tecnología ha ayudado. Seguramente la recomendación que habría que hacer es que si se va a montar un grupo de asesoramiento en el Campus Nord o Campus Sud, es que todo el mundo esté afincado aquí, incluyendo el asesor (E2, A1)*

Desde el punto de vista de A2, en cambio, los elementos que han limitado en algunos momentos su función como asesor se resumen en los siguientes:

- El no dominio experto de determinados contenidos específicos tratados durante el programa de formación.
- La falta de un plan estructurado, característica inherente del propio programa de formación, lo cual ha generado cierta incertidumbre ante cómo se desarrollaría el proceso formativo.
- La no obtención de un feedback o retroalimentación directa de los participantes sobre cómo se estaba llevando a cabo el asesoramiento. El no disponer de él no le ha permitido poder valorar su función y su grado de aportación al aprendizaje de los docentes.

*No he vist d'una manera prou clara el feedback de tot això, d'alguna manera tu pots valorar el resultat d'una acció quan hi ha un feedback, quan davant d'una acció hi ha una resposta, però quan ha hagut una acció i no ha hagut cap resposta, no hi ha mesura. No tinc elements (E1, A2)*

Retroalimentación a la que también alude A1 en diversas ocasiones:

*A mí lo que me gustaría es saber su respuesta (RA\_7, A1)*

Ambos asesores coinciden en señalar como limitación la escasez de tiempo para proporcionar feedback durante la última etapa del programa, relacionado a su vez con la desproporción en el encargo de trabajos a los participantes. Así, la flexibilidad en los plazos de entrega de los participantes ha generado una acumulación de trabajo en los asesores que, a su vez, no ha permitido ofrecer a los participantes todas las respuestas deseadas.

*Poco tiempo para hacer lo que me hubiera gustado hacer ahora, que es mirarme esto último que han escrito, ese documento de análisis que lo tengo pendiente todavía (E1, A1)*

#### 7.2.5. La valoración que las personas implicadas realizan de la función asesora llevada a cabo

Basándonos ahora en cómo se ha desempeñado la tarea asesora para la formación docente, resulta de interés analizar:

##### 7.2.5.1. Qué se valora de forma más positiva de la función desempeñada

Todos los participantes coinciden en afirmar que es muy importante disponer del acompañamiento de un asesor durante la aplicación práctica de cambios en el aula. Y aunque la respuesta es unánime, algunos docentes especifican que tal vez no le consulten ni

se dirijan a él en ningún momento del desarrollo de la experiencia, pero el simple hecho de saber que está allí, proporciona seguridad en la implementación de cambios en el aula.

*Es como una baranda quitamiedos. A lo mejor tu subes una escalera y ni te coges a la baranda, pero si no estuviera la baranda estarías asustado (E2, P13)*

De ello se desprende la idea de que no es necesario que el asesor esté presente para que efectivamente ejerza una influencia positiva en los docentes en formación, pero sí es preciso que los participantes sean conscientes que disponen de él en el momento en el que lo requieran.

De forma general, el profesorado participante valora muy positivamente las funciones desempeñadas por los asesores a lo largo del programa de formación, fundamentalmente porque este acompañamiento les ha permitido:

- Controlar los miedos y dudas que surgen ante el desarrollo de nuevas experiencias docentes, aportando seguridad ante la aplicación de cambios en el aula.
- Recoger una visión diferente, externa y experta, sobre sus experiencias docentes.
- Disponer de diferentes técnicas y procedimientos sobre innovación docente validadas en la práctica.
- Mejorar sus trabajos y experiencias docentes.
- Transferir los aprendizajes a la práctica docente de forma más rápida a como se produciría de forma individual.

*El valor més gran del curs és realment el paper de l'assessor, és lo més interessant del curs, trobo molt important aquest treball, sinó jo hagués trigat molt més a aplicar coses a l'aula, si només son cursos... amb tanta informació se't fa una muntanya (E1, P4)*

*Sobre tot seguretat i perdre la por. És com dir "no passa res, fes això, ho mires i si no va bé ja ho canviarem" (...). Primer esperonar-te, perquè en un primer moment et fa molta por fer res (E2, P7)*

*Un altre punt de vista, una visió des de fora, una visió experta. Tot el que són treballs individuals, de vegades, estàs tan dins que no veus... i en canvi aquesta visió externa, més neutral, i a més és una persona que ja té experiència" (E2, P8)*

Ante una pregunta directa, los asesores coinciden en señalar como potencialidades del programa de formación basado en asesoramiento aspectos vinculados a la relación directa con los participantes.

*M'ha generat la sensació que he estat millor assessor perquè he tingut la oportunitat de parlar personalment amb aquesta excusa, cosa que no va passar en el primer quadrimestre, quan vam fer les reunions grupals. I s'han establert com connexions més fortes i més vives amb la gent com a resultat d'aquests assessoraments més individuals, per tant pot ser és del que més content estic en aquest segon quadrimestre (RA\_7)*

Precisamente este vínculo entre la satisfacción de los asesores y su relación con los participantes me resulta de gran interés: es obvio afirmar que esta relación es la pieza fundamental de su función como asesor, por tanto resulta coherente considerar que es precisamente la que aporta sentido y significado a la función asesora, a la vez que permite valorar la misma. Lo que me llama especialmente la atención es que ésta sea una premisa tan claramente interiorizada por los asesores e importante para autovalorar su acción como tal. Así, toma pleno sentido la aportación de A2 cuando afirma:



*Jo no tinc clar quina ha estat la meva petita contribució en aquesta tasca, en aquesta activitat. No he tingut els elements per mesurar-ho (E1, A2)*

Por tanto, es de gran importancia que, para el desempeño de su función, los asesores dispongan de información suficiente y de calidad para poder evaluar su propia acción y, en base a ello, reorientarla. Pero siempre yendo un paso más allá de los indicadores que el programa pueda generar en cuanto a la aplicabilidad de los contenidos trabajados en el aula, abordando de pleno lo que se produce en la relación directa entre asesor y docentes en formación.

### **7.2.5.2. Qué consideraciones se plantean para la mejora de la función asesora**

Como mejoras, los participantes señalan principalmente que los asesores:

- Expliquen en mayor detalle y profundidad sus experiencias como docentes.
- Tengan una clara orientación a la carrera docente.
- Clarifiquen con mayor insistencia desde el inicio quien/es son y cuál es la función que desempeñan en el programa de formación, para que realmente pueda ser efectiva.

Participantes y asesores coinciden al señalar que, dada la experiencia llevada a cabo, una mejora a considerar dentro de la función asesora para la formación docente consiste en una mayor proactividad por parte del asesor que revierta en un mayor contacto con los participantes...

*Jo crec que hauria d'accentuar més el rol d'assessor individual durant el primer quadrimestre, cosa que no va passar, i en canvi he vist que és molt benefició quan l'he fet durant el segon quadrimestre (RA7, A1)*

*Caldria un contacte més directe i més freqüent amb els participants: per exemple als tallers, que estiguessin més involucrats en les classes que anem fent, que participessin de la seva programació... (GD1)*

... aunque en este punto también hay divergencias en dos sentidos: algunos participantes dudan de que el asesor deba estar muy encima de ellos, como profesores universitarios que son (P13 y P8), mientras otros participantes consideran que ellos mismos deberían haberse implicado más y haber recurrido más frecuentemente a los asesores (P7 y P9)

*Planteja el dubte de si ell (l'assessor) ha d'estar a sobre (GD1, P8)*

*Pot ser no el vam exprimir prou ara vist amb perspectiva. Jo pot ser l'hagués hagut de trucar més, perquè clar, només anava quan ens avisava ell, alguna vegada el vaig avisar entremig d'un pla que m'estava liant, i em va ajudar molt (...). Però ara amb retrospectiva penso que l'hagués hagut d'empenyar més (E2, P6)*

A pesar de las mejoras identificadas, todos los participantes coinciden en su satisfacción por haber participado en un programa de formación en el que existía la figura de asesor.

*I després és molt valuosa l'aplicació, els PAA, perquè que tinguis assessorament mentre estàs portant a temps real una activitat això és... jo casi pagaria per fer-ho, és de coaching, és de nivell molt alt, la possibilitat de tenir a algú que et supervisi el que estàs fent després d'aquests coneixements inicials és molt important, a això li dono molta, molta importància: poder tenir algú que et vagi supervisant quan estaves fent això (E2, P7)*

En relación a las mejoras que integraría para el desarrollo de la función asesora de cara al futuro, desde la subdirección de formación se apunta a la importancia de que los asesores tengan plenamente interiorizados y trabajen determinados mensajes básicos que necesariamente han de formar parte de los objetivos de aprendizaje del programa, para garantizar así que estos sean cubiertos mediante la formación.

*De cara a un futuro podríamos pautar sobre todo aquellos mensajes que tienen que quedar muy claros desde los asesores. No en el sentido de que comulguen con ello, pero sí de que son parte de los objetivos de aprendizaje de la formación, y esos mensajes se tienen que transmitir (E1, ICE)*

Asumiendo una visión crítica de la función que como asesores han desempeñado, A1 considera que, de cara al futuro, como asesor debería ser más insistente con aquellos docentes que no han seguido los plazos o han tardado en responder...

*Es decir, ser sensible a todos y cada uno de ellos e ir a buscarlos en el caso de que no den señales de vida. Es una cosa por ejemplo que yo creo que también es mejorable (E1, A1)*

... y A2 plantea como mejoras de su acción el hecho de tener una actitud más activa y generar actividades directamente orientadas a ayudar a que los participantes reflexionen y asimilen aquello aprendido.

*Des de la posició de l'assessor es podria haver tingut una actitud més activa: acabat el mòdul, entrar i preguntar com ha anat, què han après, "digueu-me, escriviu-me les quatre coses principals..." (E1, A2)*

#### **7.2.6. El equipo de asesores**

De forma natural, surgió en la segunda etapa del programa una estrecha colaboración entre los participantes pertenecientes a un ámbito de conocimiento concreto, con motivo de la elaboración del Proyecto de Innovación Docente (PID), quienes decidieron realizar un proyecto conjunto de influencia directa en sus asignaturas y en otros profesores de su centro docente.

Dada la embergadura y proyección de la propuesta, los participantes solicitaron a su asesor, al ICE y a uno de los formadores del programa su opinión al respecto. Para ello se organizó un encuentro en el que presentaron el proyecto y cada uno de los asistentes les proporcionaron, desde una visión crítica y constructiva, consideraciones, ideas y elementos que deberían tener en cuenta tanto en el diseño como en la implementación de aquello que pretendían llevar a cabo.

*P5: A partir de la reunió que vam tenir vam fer el canvi.*

*INV: quina reunió?*

*P5: La reunió que vam tenir amb tu, l'ICE, el JDomingo... a més a més vam tenir un comitè de luxe.*

*INV: creus que allò es pot aproximar a una reunió d'assessorament?*

*P5: Si. Veus, per exemple seria un bon cas també, fer una valoració amb tres o quatre opinions alhora, no únicament la d'un assessor individual, aquella reunió va anar genial en molts sentits (E2, P5)*

*Va anar molt bé que hi hagués l'ICE, que hi hagués el JDomingo i el A1, que hi haguessin varies... perquè cada un d'ells van aportar coses diferents (E2, P6)*

Este encuentro, no planificado en el programa de formación, fue valorado muy positivamente en el grupo de discusión y en las entrevistas personales que tuvieron lugar al finalizar el programa, hasta el punto de ser considerado como un elemento que debería formar parte de la misma formación.

La idea de crear un grupo de asesores interdisciplinar, donde se analice de forma crítica los proyectos de innovación docente de los participantes, del cual se obtengan diferentes visiones, donde puedan sumarse ideas y del que se obtenga un feedback de expertos orientado a la mejora de sus propuestas, fue claramente aplaudido por los participantes...

*Jo a la pregunta de si el PID hauria de tenir un grup d'assessors, la resposta és totalment sí. Si s'entèn el PID com una espècie de projecte final de carrera o més enllà: com el pas en el que ens creiem professionalment i apliquem coses d'innovació docent (...). Quan més gent participi i quan més gent assessori en un PID, molt millor sortirà (GD2, P5)*

... quienes fueron un poco más allá en sus peticiones...

*És en aquest grup on jo definiria uns rols, per exemple:*

- *Algú de la UPC, però directament inclús rectorat, és a dir, si tot això no té una visibilitat a fora de la universitat, si no som conscients de que aquest sobreesforç recau sobre la qualitat de la docència, sobre la formació i que pujarà el nivell de la universitat... això és fonamental, llavors algú de dintre, bastant important de la UPC, tindria que estar mirant tot això. I per tant també podria formar part d'aquest grup d'assessors.*
- *Penso que tot això que fem és perquè després passarem uns comitès de qualitat, perquè no tenir a algú de l'AQU o de l'ANECA? Perquè no tenir a algú d'una agència qualificadora externa que també miri aquest procés i ens vagi recordant aquestes pautes (GD2, P5)*
- *Que en aquest grup d'assessors hi haguessin també representants del departament, seria fonamental (GD2, P5)*
- *En aquest grup d'assessors hi hauria d'haver un psicòleg (GD2, P5)*

...incluso planteando que formadores y responsables del ICE pudiesen ejercer como asesores en momentos puntuales.

Si bien es cierto que el programa de formación ha pretendido una estrecha colaboración y comunicación entre los dos asesores, no se ha creado un grupo de asesores con los objetivos y el perfil demandados por los participantes.

Una de las grandes premisas bajo las que se ha trabajado la innovación docente en el programa de formación, ha sido la de dotar del máximo realismo posible al proceso de presentación de los proyectos de los participantes, es decir, simular los mecanismos con los que se encontrarán en el momento de presentarse a convocatorias oficiales y competitivas. Esta premisa entra en contraposición directa con la idea de los participantes de que los proyectos de innovación, previamente a ser presentados, obtengan el feedback y la crítica de expertos en diferentes temáticas que les ayuden a mejorarlo.

*A1: jo estava pensant... tinc dubtes... dubtes, eh, no és que cregui ni que si ni que no, dubtes per dos motius: 1) primer, insisteixo en què jo em resistiria a què el procés de preparació i sotmetiment del PID fos molt diferent a lo real, ja ho és en el sentit que nosaltres intervenim, però si a sobre ha d'intervenir un altre assessor encara l'allunyem molt més del que realment es trobarà, el que pot ser és formatiu és la resposta que li han donat: què passarà quan presentis un PID, i 2) (...) que a més a més garantim que tindrem un assessor de la matèria ho veig una mica complicat. Tan de bó que sí,*

*però no sé si l'ICE pot assumir aquest compromís. I novament allunyar tot el procés del que seria el procés real (RA7)*

Nos hallamos, pues, ante la tensión de preparar a los participantes para afrontar los mecanismos con los que se encontrarán en la realidad o bien de dibujar un escenario exponencialmente formativo donde cada proyecto de innovación docente sea evaluado desde una crítica constructiva con posicionamientos diferentes.

*Hi ha una part emocional en tot això que s'ha de construir. I tu has d'aconseguir que la persona en un moment de desànim, des d'un punt de vista acadèmic, la tinguis lligada per la part emocional. I has de mirar de construir això (E2, A2)*

### **7.3. RELACIÓN ENTRE LAS PERSONAS IMPLICADAS EN EL ASESORAMIENTO**

El modelo de asesoramiento de proceso no puede entenderse al margen de la relación que establece la persona que inicia su proceso formativo con el resto de participantes y, principalmente, con la persona que asume el rol de asesor.

Esta relación se antoja la clave para alcanzar tanto el éxito en los objetivos formativos del programa como para lograr las metas que, a título individual, los participantes se plantean. Pero aún hay más, la relación que se establece entre las personas que forman parte del programa y la calidad y significatividad de los aprendizajes obtenidos están estrechamente unidos. De ahí la importancia de profundizar en qué tipo de relación se establece, qué características asume, cómo se construye y cómo se manifiesta a lo largo de la formación.

#### **7.3.1. Relación entre asesores y participantes**

##### **7.3.1.1. La relación asesora: ¿cómo se construye y cuáles son sus rasgos distintivos?**

*Hoy por hoy, lo que veo que tiene más éxito para que un asesorado se sienta bien asesorado y responda mejor, es una buena relación interpersonal con el asesor (E1, ICE)*

Ante esta contundente afirmación surgen dos grandes interrogantes a los que trataré de aproximarme en el presente apartado mediante el análisis realizado al amparo de esta investigación: ¿cómo se construye la relación interpersonal entre asesores y asesorados? y ¿qué características posee?

En el marco del programa de formación llevado a cabo, existe una parte importante de la relación interpersonal construida en los asesoramientos grupales y otra parte fundamental erigida a través de la interacción directa entre asesor y asesorado, esto es: en el contacto individual que éstos mantienen, ya sea presencial o telemático<sup>72</sup>.

Tomando como punto de partida que el objetivo principal de la relación asesora es la movilización y la acción de los participantes para su propia mejora docente, el asesor ha de iniciarla con una clara intención:

*La intenció ha de ser la d'anar involucrant, la de mantenir a les persones involucrades i reflexives i actives sobre tot el que s'està fent. I d'aquesta manera vas enllaçant discursos, activitats... (E1, A2)*

No obstante, la relación no sólo depende del asesor: de nada sirven las acciones y la actitud que éste lleve a cabo si el asesorado no muestra interés por construirlas y mantenerlas. En caso que esta voluntad por parte del asesorado no exista, el asesoramiento está condenado al fracaso, como apunta tanto el Subdirector del ICE como algunos participantes:

---

<sup>72</sup> El detalle de cómo se han producido a lo largo del programa de formación tanto los asesoramientos individuales como grupales, puede obtenerse en el apartado 7.4. El proceso de asesoramiento.

*El tema del asesoramiento yo siempre lo he visto bien, soy un poco crítico con esto, porque otras veces que lo hemos intentado no ha funcionado muy bien porque la gente no tiende a utilizar al asesor (E1, ICE)*

*El asesor tiene que ser una persona experta y con un nivel y una experiencia, (...) y luego tiene que haber una persona en el otro lado, el asesorado, que sea también receptivo (E1, P13)*

Si entendemos que la relación asesora no puede concebirse al margen de las personas que en ella actúan, puesto que requiere de las contribuciones de todas las partes, es importante tener en cuenta la confluencia de experiencias que en ella se dan y cómo la actitud con la que se acerca cada uno intercede directamente en el intercambio, la comunicación... el aprendizaje de unos y otros.

Como anteriormente apuntaba A2, el asesor se aproxima a esa relación con una clara intención y con un encargo institucional para el ejercicio de su función, es por ello que se convierte en el responsable de establecer los fundamentos para que la interacción sea efectivamente formativa.

Dada la importancia de la relación interpersonal entre asesor y asesorado dentro del asesoramiento de proceso, resulta de interés analizar en detalle cómo, en el marco de esta investigación, se ha ido construyendo. Así, del análisis realizado en base a las aportaciones de todas las personas implicadas en el estudio, se derivan una serie de rasgos que, marcados por la acción del asesor, la caracterizan. De esta forma, la relación entre asesor y asesorado ha venido marcada por:

- El reconocimiento del trabajo y esfuerzo realizado por los participantes durante el proceso formativo, animando a seguir adelante en el proceso de mejora docente.
- La valoración de la importancia de las ideas y consideraciones de los participantes, reforzando positivamente la participación activa de los docentes en formación.
- La comprensión hacia sentimientos de duda y temor que los participantes pueden experimentar al llevar a cabo nuevos proyectos...
- ... y el ánimo ante los errores cometidos o que pueden cometer en un futuro los participantes, percibiéndolos como normales dentro de todo proceso de aprendizaje.
- La interpelación directa a los participantes en base a un conocimiento previamente construido sobre: quienes son, cual es su situación docente y qué proyectos pretenden o han llevado a cabo.
- La igualdad interpersonal y la empatía con los docentes en formación, dejándose, a la vez, conocer por los participantes mediante sus experiencias profesionales, las valoraciones que realiza de las mismas, sus opiniones respecto a la función docente...
- La orientación y guía del ritmo y las acciones a llevar a cabo dentro del programa de formación, pensando en los objetivos a alcanzar, en las características de los participantes, en los recursos y herramientas disponibles...
- La voluntad de mejora de las experiencias docentes, en base a una crítica constructiva de las mismas.
- El contacto directo y la comunicación bidireccional y fluida entre asesor y asesorados a lo largo del proceso de formación.

- La disponibilidad para que los participantes puedan plantearle abiertamente sus dudas y la accesibilidad para la comunicación con los participantes, presencial y telemática.
- La cercanía física en la relación con los participantes.
- El respeto por la autonomía de los asesorados en la toma de decisiones sobre su acción docente, ajustándose a sus necesidades e inquietudes particulares.
- El compromiso y el posicionamiento cercano con los participantes, acompañando su proceso de aprendizaje y formando parte de él de forma activa y voluntaria.
- La distensión y relajación en la comunicación mediante la incorporación de momentos y elementos como son las bromas, ironías, ejemplos cotidianos cercanos...
- La cordialidad y el respeto por las personas y sus acciones docentes, así como el interés por conocer los resultados obtenidos por los participantes ante las experiencias llevadas a cabo.
- La naturalidad, no siendo forzada en ningún momento la relación, sino dando opción a que sea el asesorado quien se acerque al asesor sin insistir constantemente en mantener el contacto.
- El interés y la preocupación por la situación particular de los participantes.
- La individualización y la orientación de la acción asesora en función de la situación de cada participante.

*Trobo molt interessant el teu pla. (...) Tot està a punt per començar l'experiment!* (FOROS, A2)

*Todos tenemos miedo, pero aquí viene la frase de Bertrand Russell (que hace referencia al miedo a cometer errores): ¿Por qué empeñarse en cometer siempre el mismo error habiendo tantos errores nuevos por cometer?" Los participantes sonríen* (AGB3, A1)

*El asesor debe conocer a sus asesorados, se tiene que esperar de él ese grado de interés por conocerlos y, por lógica, para conocer a una persona tienes que dejarte conocer. (...) Yo lo he percibido en los momentos en los que los he visto juntos con los alumnos, en la manera de hablar con ellos, en las conversaciones que tenían cuando estaban presentando (...), se notaba que ya esto estaba hablado y que había cierta empatía hacia lo que hablaban los alumnos, el asesor estaba implicado.* (E1, ICE)

*Si he tingut mai un problema li envio un correu i em respon ràpid* (E1, P12)

*P7 pregunta si su PAA puede diseñarlo para aplicarlo en el siguiente cuatrimestre, que es cuando empieza la asignatura donde le interesa aplicar cambios.*

*A1: "¿Esto es lo que te pide el cuerpo? ¿Esto es lo que te gustaría?"*

*P7 responde afirmativamente.*

*A1: "Me parece perfecto"* (AGB3)

*A1: "Esta puede ser una buena idea" (habla poniéndose en el lugar de los participantes) y realiza una aportación al comentario de P3.*

*P3: "Sí, me parece interesante"*

*A1: "Por tanto no tienes excusa" (se refiere a hacer el PAA en el calendario previsto)*

*P3: "No, si estoy contento porque he encontrado una solución", los participantes, incluido JNailly, ríen.*

A1: *“Muy bien. Más problemas (AGB3)*

*Ja n’he perdut de gent pel camí, la P10, (...), i fins i tot vaig anar al seu departament a interessar-me per ella, a veure com estava a nivell contractual (E2, A2)*

### **7.3.1.2. ¿Qué valoración hacen los asesores de la relación interpersonal mantenida con los asesorados?**

Ante la relación con los participantes, los asesores han centrado su interés en estar pendiente a ellos en: cómo podían vivir el proceso, qué necesidades tenían, cuáles eran sus dudas... estando disponible y resolviendo en la medida de lo posible las cuestiones planteadas durante su proceso formativo.

*He estat pendent (...) de cara a totes les qüestions que han anat formulant al llarg del programa (E2, A2)*

A2 focaliza el núcleo importante de la interacción, sobre todo, en el diseño de las experiencias que posteriormente los participantes llevarán a cabo...

*Jo allà on veig més la interacció amb els participants és en aquesta part de les activitats, en els PAA, del PID, allà hi ha interacció real, d’interacció real hi ha sempre, però allà hi ha interacció real amb un objectiu molt clarament enfocat que permet tractar els temes del programa de formació i aplicar-los a un objectiu concret (E2, A2)*

... mientras, A1 considera que parte de la relación asesora se establece, sobre todo, en los encuentros individuales entre asesor y participantes.

*S’han establert com connexions més fortes i més vives amb la gent com a resultat d’aquests assessoraments més individuals i justament és perquè estaven planificades: l’excusa era parlar del PID i després aprofitàvem i parlàvem de tot individualment (RA7)*

Aportaciones que, juntas, dibujan una misma idea: la relación asesora tiene un claro objetivo pedagógico, es intencional y planificada por parte del asesor quien, a su vez, vehicula sus acciones para ayudar, facilitar y acompañar a los docentes en formación durante su proceso de cambio y aprendizaje, manteniendo un contacto individual, directo, cercano y fluido con cada uno de ellos.

La valoración que hace A1 de la relación establecida es que ésta ha sido positiva y didáctica y los participantes han recurrido a ella, principalmente, con la motivación de encontrar un apoyo que les permitiese mejorar y/o llevar a cabo sus experiencias docentes.

*Yo he visto un cierto interés en (...) recabar la opinión de una persona supuestamente experta en cuanto a sus planes, tanto en los PAA como en el PID (E2, A1)*

Para A2, uno de los elementos que han ayudado al establecimiento de la relación entre asesor y asesorados ha sido la disposición de los recursos necesarios para que ésta tuviese lugar...

*Des d’un punt de vista tècnic ha hagut tots els elements necessaris per establir tots els contactes que ha calgut amb tothom (E1, A2)*

... no obstante, la distancia física no ha dejado de ser un impedimento que habría que salvar en futuras relaciones interpersonales entre asesor y asesorados.

*Quizá si yo estuviera afincado en el Campus Nord habría sido más fácil tener algún contacto más con los participantes (E2, A1)*



La limitación que ha existido en la relación interpersonal bajo el punto de vista de A2 es la poca interacción que ha concurrido en determinados momentos y que ha hecho que haya faltado una respuesta por parte de los participantes...

*En algun moment sí que m'ha semblat que costava de fer seguir els participants, de mantenir-los implicats... (...). Jo de vegades em desesperava, passaven fins a tres setmanes, no sabia què fer, no sabia ni a on era (E2, A2)*

... lo que ha impedido que la relación fuese todo lo provechosa que podría haber sido para su propia formación. Tal vez, la solución sea, como apunta A1, la intensificación del contacto individual del asesor con los participantes:

*Tengo la sensación que eso habría que intensificarlo más en el proceso y estar más cerca, cara a cara con los implicados (...). Ser sensible a todos y cada uno de ellos e ir a buscarlos en el caso de que no den señales de vida (E1, A1)*

Lo que implica que el asesor ha de dar un paso más en la consolidación de la relación: tan importante es construirla y establecer las bases de la interacción, como mantenerla y protegerla a lo largo del tiempo. Y esto implica: mantener un contacto directo, personal y fluido con los participantes, conocer y asumir el rol que en ella va a desempeñar como asesor, identificar su intencionalidad, planificarla, utilizar los medios necesarios... y todos los aspectos que hemos ido desgranando en este mismo apartado. Pero siempre bajo una de las premisas apuntadas al inicio, y es que la relación asesora no depende únicamente del asesor: los docentes en formación han de tener la voluntad de construirla y mantenerla, llevando a cabo acciones para que ella acontezca, puesto que de ello depende el éxito o fracaso del proceso de asesoramiento.

### **7.3.1.3. ¿Qué valoración hacen los asesorados de la relación interpersonal mantenida con los asesores?**

A pesar de haberse proporcionado a todos los participantes la misma información y acceso al asesor, la relación con él se ha vivido de formas y desde posicionamientos significativamente diversos:

- Algunos docentes en formación consideran que deberían haber aprovechado más la relación con el asesor y haber recurrido más a él cuando han tenido la oportunidad.
- P2 afirma que la relación no ha existido al margen de las sesiones presenciales, aunque otros participantes aseguran haber establecido la relación mediante vías telemáticas o encuentros individuales fuera de las sesiones grupales establecidas buscando al asesor cuando lo han requerido, sin necesidad de que fuese él quien diese el primer paso.

*Pot ser no el vam exprimir prou ara vist amb perspectiva. Jo pot ser l'hagués hagut de trucar més, perquè clar, només anava quan ens avisava ell, alguna vegada el vaig avisar entremig d'un pla que m'estava liant, i em va ajudar molt (E2, P7)*

*Està dins d'aquest marc on l'assessor et pregunta, tu li respons, ell et respon i ja està i quan acabem vas cap a casa. I no és allò de que quan estàs a casa dius "podria enviar-li un correu amb aquest dubte que m'ha quedat" (E1, P2)*

*Sempre que he necessitat algo li he preguntat, i sempre que he volgut tractar algun tema, ell em podia ajudar en el tema que jo necessitava (E2, P12)*

La falta de tiempo por parte de los participantes para dedicar a la formación, debido a estar desarrollando en paralelo tareas docentes y de investigación en el propio ámbito disciplinario, se esgrime como una posible limitación en la relación.

*Aprofites o no en funció de la teva disponibilitat per dedicar-li al curs: com més temps tens més pots tirar d'aquest curs i consultar a l'assessor (GD1)*

Las mejoras identificadas desde el punto de vista de los participantes se centran en que la relación con los asesores sea más estrecha desde el primer día del asesoramiento y que permita saber qué pueden obtener los participantes de ella, ofreciéndoles la oportunidad de conocer en detalle las experiencias docentes de los asesores como ejemplos prácticos concretos de intervención en el aula.

*Una cosa que jo sí he trobat a faltar: saber una mica el bagatge de cada assessor. (...) Però tampoc ens ha explicat massa... o a mi no m'ha quedat massa clar el que ell ens podia aportar. Una altra cosa és el que ens ha aportat, que insisteixo que té molta vàlua, però en cap moment... així com de vegades tens professors que saps el que et poden donar perquè coneixes el seu bagatge previ, jo hagués agraït saber una mica d'on surt, quina experiència té... (E2, P6)*

*L'assessor és una persona experta en aquest camp, i això ho ha transmès. Això és el que necessites: algú expert que et va dient coses, i ja es veu que és una persona que sap de què parla, i això és molt important. El que trobo a faltar és que hagués exterioritzat encara més o que hagués donat més (E2, P2)*

Así, para la construcción de la relación asesora se hace necesario la clarificación de la misma desde el inicio del proceso formativo. Conocer las reglas del juego y quienes son las personas que en ella intervienen, permite a los participantes tener una idea clara de qué pueden extraer de la relación y cómo les puede ayudar a su formación, a la vez que puede permitir a los asesores un mayor conocimiento de los participantes y ajustar así su acción dentro del programa.

Uno de los grandes intereses de los participantes en el programa de formación es saber cómo otros profesores ejercen su docencia, pero no quedándose únicamente en esbozos generales de cómo actúan, sino yendo a la concreción: cómo se planifican, qué recursos utilizan, qué instrumentos elaboran, cómo establecen la relación con los alumnos, qué problemas han tenido y cómo los han solucionado, qué hacen ante determinadas reacciones de sus estudiantes... Y eso es precisamente uno de los aspectos que buscan dentro de la relación con el asesor: una referencia, un modelo, un ejemplo.

Principalmente, los participantes coinciden en señalar que la relación interpersonal con el asesor les ha dado seguridad en lo que estaban haciendo o se planteaban desarrollar...

*Consell i seguretat sobre el que estava fent. Seguretat en el sentit de "tranquil, cadascú té les seves característiques i no et preocupis", vull dir, vaig tenir una mica de frustració quan jo anava a les classes i veia que tothom aplicava moltes coses (E2, P12)*

... pero la variedad de respuestas de los participantes nos permiten considerar la riqueza de la relación asesora puesto que esta les ha sido de utilidad para:

- Obtener nuevas ideas para su innovación docente y elementos para la reflexión sobre su actividad.
- Disponer de ejemplos en la elaboración de informes y en la aplicación de cambios en el aula.
- Validar lo que ya hacía en el aula desde el punto de vista de la experiencia del asesor.

- Mejorar y dotar de rigor el diseño y desarrollo de nuevas experiencias.
- Visualizar posibles reacciones, situaciones o escenarios con los que pueden encontrarse en su actividad docente.
- Resolver las dudas que conlleva el inicio y desarrollo de todo cambio docente.
- Obtener la experiencia práctica de profesores experimentados que previamente se han encontrado ante las situaciones que ahora viven los docentes en formación.
- Gestionar los riesgos y miedos que se esconden tras cualquier cambio en el aula.
- Tener el apoyo moral y la confianza de alguien experimentado que de soporte a las experiencias de innovación docente que llevan a cabo.
- Integrar una visión crítica a la vez que estimulante del trabajo realizado.

*Ha plantejat aspectes que jo no hi havia pensat (E1, P4)*

*M'ha ajudat a millorar el meu PAA, després dels comentaris dels companys, veus aspectes i el millors, però clar, el millors de veritat o qualitativament amb l'assessor, perquè ja té molta experiència en aquest tipus d'aplicacions i l'experiència ho és tot (E1, P4)*

*Que plantegin preguntes, que plantegin possibles situacions de després i millors del PAA (E1, P4)*

*El fet de què la seva experiència estigui disponible i que qualsevol problema que tens tu saps que ho respon amb la seva experiència (E1, P7)*

*Ara, després d'haver-ho viscut, crec que és molt important tenir al costat un tutor, que tinguis algú a qui puguis dir-li que estàs perdut (E1, P7)*

*El suport moral, que sembla que no però que també és important. El dir "ho esteu fent bé, endavant, això està ben enfocat, ànims..." (E2, P5)*

Ante la pregunta directa a los participantes de las dificultades que han tenido con el asesor durante el desarrollo del programa de formación, todos coinciden en asegurar que éstas no han existido. Y aunque la mayoría aseveran haber encontrado esencialmente aquello que buscaban en su relación con el asesor...

*Sempre que he necessitat algo he preguntat i he estat respost bastant ràpidament i bastant... he rebut una opinió sobre algo que demanava i en cap moment he notat que se m'expulsés, que això també s'agraeix, és a dir, que es mullés la persona a l'hora de respondre, això jo crec que és importat. (...). Vull dir que he tingut un bon feedback, m'ha agradat, sí (E2, P12)*

... dos participantes apuntan a que no han recurrido a él, bien porque esperaban más de la relación con el asesor, considerando que éste debería haber mantenido un mayor contacto en ellos, más allá del desarrollo de los encuentros planificados dentro de la formación, o bien porque no consideraban que una de sus funciones fuese estar a disposición de los participantes cuanto éstos lo necesitasen.

*Penso que l'assessor ja té prou feina com per haver d'anar-lo a buscar i explicar-li. Cadascú actua com actua, jo quan tinc un problema l'intento solucionar i vaig fent... no sé, pot ser hi ha un altre que de seguida va a buscar ajuda, però el més important és que jo no tenia la sensació que l'assessor estava per aquestes coses, que no era la seva funció (E2, P2)*

Adquiere ahora mayor importancia la mejora detectada por los participantes de establecer las bases de la relación asesora desde el primer día de asesoramiento, clarificando así a los participantes qué pueden obtener de la misma durante su proceso de aprendizaje. También ahora destaca la mejora propuesta por A1 cuando plantea la

necesidad de provocar más encuentros individuales con los participantes. A pesar que cabe no olvidar la responsabilidad de los mismos participantes por construir y mantener la relación con el asesor.

Del análisis realizado a lo largo de este apartado, surgen dos conceptos que tal vez no hayan aparecido explícitamente, pero que sí han estado presentes tanto en la relación que ha tenido lugar como en algunas de las respuestas obtenidas en esta investigación y que, a su vez, son fundamentales para toda relación pedagógica: la confianza y la autoridad. Así, para el establecimiento de esta relación, es totalmente necesario que el asesorado confíe en su asesor, en su experiencia, conocimientos y acciones, dotándolo de cierta autoridad sobre las cuestiones docentes sobre las que trata, siendo así fuente de conocimiento válido para su propia mejora docente.

¿Qué hacer cuando un asesorado no atribuye a su asesor la autoridad o no tiene la confianza necesaria que haga que su función cobre pleno sentido en el proceso de aprendizaje? Mi respuesta, construida en base al estudio llevado a cabo, es que la primera estrategia consiste en prevenir que esta situación llegue a producirse, por ejemplo, mediante un intercambio de expectativas, un mayor conocimiento de las personas que forman parte de la relación y un análisis de las funciones que desempeñan en la misma. En caso que ésta se diera, se debería actuar rápidamente para construir esa autoridad o confianza, pudiéndose utilizar para ello muchos de los elementos que he ido desgranado a lo largo de este mismo apartado pero, en caso de no conseguirla, en ningún momento la relación debe ser forzada, por lo que tal vez la mejor opción sea ajustar las expectativas de los participantes y la acción del asesor: resituar en qué consiste la relación asesora, en qué momentos y con qué contenidos puede el asesorado disponer de ella... pudiendo ser, incluso, una opción el cambio de asesor, más ajustado a la situación docente del participante en formación.

Pero identificar la falta de confianza o autoridad es labor del asesor, quien ha de estar atento a que la relación efectivamente integre estos dos elementos. Así, disponer de instrumentos para la obtención de retroalimentación, como apuntaban en apartados anteriores los asesores, se convierte en algo de especial relevancia para poder detectar posibles dificultades no sólo en la relación, sino también en las funciones desempeñadas, en el aprendizaje de los participantes, en las actividades planteadas...

### **7.3.2. Relación entre participantes**

Conocer las bases de la relación entre iguales en el contexto de procesos de asesoramiento para la formación docente, así como qué agentes intervienen, en qué grado y cuál es su impacto, se convierte en algo totalmente necesario para disponer los medios, recursos y acciones necesarios que permitan que dicha relación potencie el aprendizaje de cada uno de sus miembros en un clima de colaboración y confianza mutuos.

El grupo constituido para el desarrollo del programa de formación ha estado formado por un total de 14 profesores de la UPC, pertenecientes a siete centros docentes diferentes. Para el desarrollo de determinadas acciones formativas, se han distribuido según la territorialidad en el Grupo 1 y Grupo 2.

Todo el grupo ha tenido contacto a través del campus virtual, donde se han distribuido aleatoriamente a sus miembros para las coevaluaciones de los Planes de Aplicación en el Aula (PAA). Las sesiones de asesoramiento y los talleres presenciales se han dado de tres formas diferentes:

- Conjuntamente y presencialmente.
- Conjuntamente y virtualmente, mediante videoconferencias.
- Separadamente el grupo 1 del 2, únicamente para determinados asesoramientos grupales.

Atendiendo a las consideraciones del Subdirector del ICE, cabe señalar a la importancia de que los participantes se sientan acompañados por sus iguales no sólo durante su proceso formativo, sino también durante el proceso de mejora docente...

*Yo creo que el acompañamiento de los compañeros es también importante, de hecho el éxito que ha tenido lo de arquitectura se ha debido a ese acompañamiento entre ellos. Eso es quizás uno de los puntos que podíamos decir que ha tenido éxito de este plan piloto de formación (E1, ICE)*

... la colaboración que entonces se establece permite que sus acciones sean más ricas y de mayor envergadura e impacto no sólo en su desarrollo profesional, sino también en el contexto en el que como docentes actúan. El subdirector del ICE también apunta al compromiso y la implicación que el grupo genera en el resto de sus miembros cuando éste está cohesionado.

*Los propios formados, que han visto que al estar acompañados era más fácil llegar y seguramente en algunos momentos de flaqueza les puede haber venido bien para reencontrarse y no perderse del grupo ni del calendario. De algún modo les ha hecho implicarse más (E1, ICE)*

Veamos en detalle cómo ha sido la relación entre iguales y qué valoración hacen de la misma los principales agentes implicados.

### **7.3.2.1. Rasgos de la relación entre participantes**

Esta relación ha cristalizado en los encuentros grupales presenciales, ya fuese de todo el grupo o bien en el marco de los dos subgrupos creados, así como en los encuentros telemáticos a través principalmente de las videoconferencias, del correo electrónico y del campus virtual.

La función del asesor ha sido de gran importancia, aunque en ocasiones poco visible pero no por ello de menor impacto, en la configuración de esta relación, puesto que ha llevado a cabo actividades que han promovido el conocimiento entre los participantes, ha fomentado abiertamente el intercambio de experiencias entre ellos en las sesiones grupales...

*Me gustaría que me dijeseis qué tenéis en mente y que lo compartáis porque os puede dar ideas (AGB3)*

... y ha inducido la coevaluación crítica de los trabajos entre compañeros a través del campus virtual, mediante instrumentos de evaluación previamente establecidos para ello. Así, cada participante debía evaluar y proporcionar retroalimentación a los trabajos de sus compañeros, pudiendo acceder a las experiencias de los demás en cualquier momento.

Pero también hay una serie de acciones llevadas a cabo por el asesor que han mediado de forma crucial, directa y, en ocasiones, imperceptible en la relación entre asesorados durante los encuentros presenciales, y esta serie de acciones son las que lleva a cabo en su propia relación con ellos de forma individual o colectiva durante los momentos compartidos con todo el grupo. Es decir, la propia relación que mantiene el asesor con los asesorados personalmente y conjuntamente, observada por todos los miembros, asienta unas bases importantes para la interrelación que hace que la relación entre ellos pueda ser más o menos colaborativa, exista más o menos cohesión y confianza entre los miembros del grupo.

Los talleres también han creado, en algunos momentos, escenarios en los que se invitaba a la participación e intercambio entre participantes y al desarrollo de actividades en el aula de forma conjunta, lo que ha incidido directamente en la comunicación e interrelación entre los docentes en formación.

Este contexto formativo, junto con las características del grupo y de sus miembros, han generado un clima que, como se desprende del desarrollo de este mismo apartado, apunta al establecimiento de una relación de colaboración y confianza mutuos. Aspecto de gran relevancia para garantizar el aprendizaje entre iguales. Así, desde el primer contacto entre participantes:

- Se han generado debates, participando activamente de las intervenciones del resto de docentes en formación.
- Se han aportado ideas, en base a sus propias experiencias docentes o conocimientos previos, para la resolución de situaciones problemáticas planteadas por otros compañeros.
- Se ha puesto de manifiesto una clara voluntad de colaboración: el conocimiento de los demás ha hecho que identificasen vínculos y puntos de unión interesantes y que se buscasen momentos para el intercambio fuera de la formación.
- Se ha producido de forma cordial y cercana, incorporando comentarios de distensión para romper el hielo.

*Se genera entonces un debate entre P14, P1 y P13 (AG1)*

*Hay dos profesores: P17 y P14 que son del mismo departamento y no se habían visto antes. Se crea un debate entre ellos y P14 la invita a su centro para profundizar en el tema de su tesis (AG1)*

*Perdonad que explique mi situación personal, pero creo que esto se resuelve dando información a los estudiantes sobre qué aprenderán y qué objetivos se persiguen (AG1)*

*P6 comenta en referencia a la situación de P13 "Porque todos están dormidos", y se producen risas de los asistentes (AG1)*

A lo largo del programa de formación, la relación entre participantes ha ido evolucionando, adquiriendo cada vez más rasgos de compromiso, implicación, confianza y colaboración, siendo sus características las siguientes:

1. Intercambio de experiencias personales como ejemplos de actuación docentes, integrando un análisis detallado y comparativo de las experiencias llevadas a cabo tanto por ellos mismos como por sus compañeros, contribuyendo así a la creación de un cuerpo de conocimiento compartido.

*P5: "els teus alumnes tenen accés a les pràctiques de l'any passat?", l'P2 li respon. El P5 i explica com ho fa ell, i la P17 assenteix. El P6 també comenta com ho fa ell (AGB7)*

*P5: “abans has dit que hauries de millorar el feedback, com l’hauries millorat?” P8 li respon. (...). P2 pregunta “l’aplicació del PAA no ha estat com esperaves. El fallo ha estat en el disseny o la planificació o... jo no ho he aplicat, però vull saber si puc trobar problemes...” (AG5)*

*Quant al joc de rol, jo n’he fet alguns a la meua classe, i el que millor funciona és quan hi ha oposició ferma als arguments d’algú (FOROS, P6)*

2. Aportaciones para la mejora de las experiencias de los demás, ya sea en base a su creatividad, su experiencia o sus conocimientos: partiendo de la situación de un compañero, el objetivo es contribuir con nuevas ideas, puntos de vista y perspectivas que le ayuden o le subrayen nuevas acciones para su mejora docente.
3. Crítica constructiva hacia los planes de acción propios y de los compañeros, detectando posibles dificultades y aportando soluciones a las mismas. Siendo esta en sí misma objetivo concretado en una actividad guiada dentro del curso, no sólo se ha circunscrito a la revisión de trabajos, sino que ha sido transferida por los propios participantes a las sesiones de asesoramiento grupal presenciales.

*Si ho he entès bé (...) els tres personatges juguen en el mateix equip. Potser fora bo que hi hagués un quart personatge (o un d’aquests tres) que li interessés que aquest projecte no tiri endavant per la raó que sigui (competència, emplaçament de la fàbrica o fins i tot raons personals), i que podria ser la mà dreta del cap de l’empresa que sol·licita el nou projecte. Potser això enriquiria substancialment la discussió. Quant al paper de cada un, potser s’agraïria especificar més els interessos de cada personatge, i evitar que tinguin un text de referència tant similar (FOROS, P6)*

*El P6 segueix comentant, i diu que va utilitzar una tècnica que va extreure de la P17 (AGB7)*

4. Aceptación como válidas tanto de las aportaciones como de las experiencias que llevan a cabo sus compañeros para la mejora de su propia acción docente, no siendo lo más importante quién dice qué, sino lo que se dice, el contenido de aquello que se aporta y su utilidad para llevarlo a la práctica en el contexto docente real.
5. Generación de debates con puntos de vista encontrados y no siempre resueltos. En las sesiones de asesoramiento grupal.
6. Reflexión individual en base a lo que sus compañeros explican, estando así activos en las actividades que se plantean en el programa de formación y en lo que cada participante cuenta y aporta al grupo, valorando la narración de los demás como fuente en sí misma para la reflexión y el aprendizaje.

*P17 respon: “no sé què fer perquè el comentari que m’ha fet la P11 m’ha fet pensar, però no sé com introduir-ho. M’ha fet reflexionar però no sé què fer (AGB7)*

7. Análisis y descripción de los errores y dificultades con los que se han encontrado durante la planificación y/o desarrollo de cambios en el aula, sin percibir como algo negativo sus propias equivocaciones y considerando que los demás podrán aprender de ellas y evitar que les suceda lo mismo (aspecto que también ha formado parte manifiesta de la actividad dentro del programa de formación).
8. Agradecimiento y aceptación de las aportaciones críticas de los compañeros al propio trabajo, asumiendo así la crítica procedente de otros colegas en base a sus experiencias docentes.

*Gràcies, per les teves correccions. Hi han apartats que no els he deixat gaire clars, i els estructuraré millor. I n'hi han d'altres que potser no els he deixat prou clars, ja que et generaven confusions (FOROS, P10)*

*Gràcies, P2. La veritat és que, quan vaig fer el pla, em vaig descuidar de mirar la rúbrica. Coincideixo en tot el que em comentes. De seguida incorporo les teves suggerències (FOROS, P6)*

9. Felicitación y reconocimiento del trabajo realizado por los demás, animando a sus compañeros a seguir adelante.

*Aquí tens la meva rúbrica de coavaluació. M'ha semblat excel.lent, molt complet i molt ben treballat (FOROS, P4)*

10. Agradecimiento y reconocimiento de lo que les ha aportado la relación con los compañeros no sólo en la formación, sino también en su actividad y mejora docente como profesores universitarios.

*La importancia del aprendizaje con vosotros y con los compañeros, porque ves el trabajo de los demás y ha estado muy bien (AG9)*

11. Compromiso y responsabilidad de los docentes en formación para con los demás participantes y voluntad de trabajar conjuntamente, lo que les impide aceptar propuestas que después no puedan cumplir por falta de tiempo o de dedicación.

*L'P8 diu que ell no ho té clar perquè no sap si s'hi podrà dedicar, i li sap greu comprometre's i després no poder arribar. El P6 i la P17 l'animen a participar-hi, tot i què li diuen que s'ho rumii (AG8)*

12. Ofrecimiento de ayuda mutua entre compañeros para facilitar a otros la realización de las actividades previstas o el seguimiento del programa de formación.

*Compañeros:*

*He encontrado una revista llamada REDU (Revista de Docencia Universitaria), algunos números dedicados a temas monográficos, muy interesantes. Además, con acceso abierto a todos sus artículos. Por cierto, hay algunos textos publicados por profesores de la UPC. <http://redaberta.usc.es/redu> (FOROS, P5)*

13. Comunicación fluida, al margen de las sesiones grupales, estableciéndose así relaciones interpersonales más allá del escenario puramente formativo, más tímidas al inicio de la formación para llegar a alcanzar niveles más profundos al finalizar la misma.

*Mientras llegan los participantes, se producen charlas paralelas entre los asistentes de forma disentida, todos hablan con todos (AG9)*

*Me ha llamado la atención la buena relación entre los participantes (entre P17, P6 i P8, se han hecho un comentario y han intercambiado algunas risas) (DC\_O\_1)*

*Hem parlat molt... amb els que venen més a classe, hi ha com un grup, i ens enviem mails i informació... de vegades de temes de la formació i de vegades de temes nostres (E1, P7)*

14. La petición expresa de colaboración y ayuda a sus compañeros...

*M'agradaria passar una enquesta abans de l'aplicació i després, per tal de veure si els aspectes insatisfactoris es resolen...Algú coneix algun model de referència, una mica menys genèric que el que vam passar quan encara no feiem el curs experimental? (FOROS, P17)*

15. ... y la obtención de diferentes respuestas a las peticiones realizadas.



*Jo estic fent servir l'enquesta SEEQ, adaptada per a l'ICE. És l'enquesta que va ser desenvolupada pel professor Herb Marsh. El SEEQ (Students' Evaluations of Educational Quality) és un qüestionari que permet recollir l'opinió dels estudiants sobre una assignatura. La pots baixar de la web de l'ICE: [http://www.upc.edu/ice/portal-de-recursos/eines\\_i\\_recursos/eines-upc/enquesta-de-satisfaccio-seeq](http://www.upc.edu/ice/portal-de-recursos/eines_i_recursos/eines-upc/enquesta-de-satisfaccio-seeq) També hi ha un curs que t'expliquen com fer després les teves valoracions amb un programa d'excel ben fàcil d'anar. Salutacions (FOROS, P5)*

*En el meu pla hi ha l'enquesta SEEQ retallada, si vols te la passo en excel (FOROS, P8)*

Así pues, del análisis llevado a cabo se desprende una relación cordial y próxima donde los participantes han podido intercambiar, aportar, criticar, apoyar, felicitar y ofrecer ayuda mutua, lo que ha facilitado la creación de un clima de colaboración y confianza entre ellos, tan importante para promover un verdadero aprendizaje entre iguales, el cual, según ellos mismos aseveran, se ha producido de forma positiva.

### **7.3.2.2. La relación entre participantes desde el punto de vista de los docentes en formación**

Pero... ¿cómo han vivido los propios participantes la relación con sus iguales?

Algunos consideran que la relación fundamentalmente se ha dado en las sesiones presenciales previamente establecidas, donde el contacto era directo y, por tanto, se incitaba a la interacción entre ellos...

*Durant les sessions sí comentem molt, l'ambient és molt bo i intercanviem impressions, hi ha confiança... però una cosa són les sessions i una altra cosa és quan cadascú torna a les seves activitats, és normal que no hi hagi tanta interacció (E1, P1)*

*Fora no hem mantingut relació perquè no s'ha donat ni he tingut més temps (E1, P11)*

... no siendo ésta interacción ni muy profunda ni estrecha.

*S'ha donat contacte, intercanvi de coses, però no profundament. No contacto amb ells per preguntar-lis o per comentar-lis algun problema que pugui tenir, però si surt algo a classe i comentem que ens enviarem alguna cosa interessant, això sí (E1, P12)*

Pero esta percepción de los participantes al inicio del programa de formación, ha ido dando paso a una visión de la relación más cercana, familiar y agradable a medida que avanzaba el contacto entre ellos y se desarrollaba la formación.

*Jo m'ho he passat molt bé, a part he conegut gent que et trobes pel passadís i és un gust, perquè coneixes gent, t'ho has passes bé, (...) i això és una cosa que motiva moltíssim i aprens (...). Hi havia bon ambient i això és important. I tenia ganes d'anar-hi (E2, P11)*

La gran cohesión generada, sobre todo en la segunda fase de la formación, entre participantes de la misma disciplina...

*Per afinitat de disciplina, els arquitectes estem molt ben integrats (E1, P5)*

...asentó las bases de lo que poco después llegó a constituirse en un grupo de interés en innovación educativa reconocido y apoyado por el propio ICE. El nacimiento de este grupo de innovación en el marco del programa de formación, es la culminación de la colaboración

que se ha establecido entre algunos de los participantes y que ha supuesto un gran impacto en el centro docente al que pertenecen los profesores que forman parte de él<sup>73</sup>.

Retomando el tema de la relación dada en el seno del grupo de formación, bajo el punto de vista de los participantes el vínculo que se ha generado entre todos ellos ha venido dado no solo en base a unos objetivos e intereses comunes, sino también gracias a compartir sus experiencias de cambio en el aula.

*El fet d'estar fent un curs amb un grup de gent et dóna un mínim de cohesió perquè comparteixes hores amb ells, hi ha un interès comú, intercanviem opinions ... però en aquest sentit encara més en el sentit de que tots som docents, tots hem posat en comú una sèrie de pràctiques i d'activitats, jo crec que el vincle és més fort (E1, P1)*

Este hecho, unido a que el grupo ha sido pequeño y permitía una mayor interacción entre ellos...

*El fet que sigui grups reduïts ajuda a que hi hagi més... en grups grans aquesta cohesió probablement no existiria o existiria en un grup reduït dels seus membres (E1, P1)*

...a que se ha promovido el intercambio, el análisis y evaluación de sus experiencias, habiendo existido pleno acceso a los trabajos de los compañeros...

*Els fòrums han sigut interessants, però crec que la riquesa ha estat que jo pogués anar a qualsevol PAA del company i mirar-me'l (E2, P11)*

...y a que ha existido la voluntad de ayudarse mutuamente y aportar sus conocimientos y experiencias a los demás de forma voluntaria y sin presiones externas...

*Valoro molt que hi hagi gent com la P11 o el P13 que expliquin i aportin les seves experiències. I valoro que siguin com son ells, molt oberts i que tinguin ganes d'explicar. Es nota que la gent que s'ha apuntat ho fa perquè vol, i això és important també, que no és una obligació (E1, P12)*

...ha permitido que la relación haya fluido entre todos los miembros del grupo: aunque existían personas con mayores afinidades e intereses comunes, la comunicación se ha establecido entre el conjunto de los participantes, no habiéndose generado ningún conflicto más allá que la oposición de ideas y puntos de vista diferentes en momentos puntuales.

*En los descansos todo el mundo habla con todo el mundo, se montan grupitos en cada lado, pero al cabo de nada se mezclan, todo el mundo habla con todo el mundo, eso está perfecto (E1, P13)*

A pesar de que la distancia entre el grupo 1 y 2 ha hecho que la relación entre el conjunto de participantes no haya sido tan fluida como dentro de los mismos grupos...

*Si que hi ha grup, però és bastant disseminat el grup perquè hi ha el d'aquí i el de Terrassa, que ja divideix una mica (E1, P8)*

...se define en general como una relación entre colegas, donde existe una voluntad por parte de las personas por mantenerla viva y enriquecerla.

*Tenim la relació de col·leguisme, de gent que esta ficada en el mateix problema. La relació la tenim com a alumne en les coavaluacions, però molt bé, la gent amb ganes de que la cosa tiri endavant i de mantenir la relació (E1, P2)*

Pero todo ello no habría sido posible sin la motivación, el interés y el compromiso con que los participantes han vivido su proceso formativo, sin su voluntad de mejorar día a día,

---

<sup>73</sup> Dada su importancia para esta investigación, en el apartado 7.8.7. analizo en detalle el surgimiento y consolidación de esta iniciativa.

sin sus ganas de colaborar y de aprender los unos de los otros, sin su predisposición a generar y mantener una relación entre ellos que les ayudase en su proceso formativo como docentes universitarios.

En general, la relación entre iguales es valorada por los propios integrantes del grupo como muy buena...

*Se ha creado un buen clima. La relación entre participantes es buena, excelente (E1, P13)*

...llegando a manifestar abiertamente un importante impacto de la misma en su propio proceso de aprendizaje.

*INV: Creus que aquesta relació ha estat important durant el teu procés formatiu?*

*P2: Ha tingut la seva importància (E2, P2)*

*INV: Creus que aquesta relació ha estat important durant el teu procés formatiu*

*P2: Crucial (E2, P2)*

### **7.3.2.3. El asesoramiento y su contribución al establecimiento de relaciones de colaboración**

Ante una pregunta directa a los participantes, estos aseguran que el proceso de asesoramiento efectivamente tiene una incidencia directa en la cohesión de un grupo y en el establecimiento de las relaciones de colaboración entre participantes, dado que puede favorecerla y hacer que se creen sinergias entre sus miembros, o bien todo lo contrario.

*Si la predisposición de las personas del grupo es que haya buen clima es más fácil. Pero desde el inicio el asesor puede generar un mal clima o un buen clima, si lo quiere. (...) El asesor tiene un papel importante en armonizar, en la armonía del grupo. Otra cosa es que luego cada uno se junte por afinidades o aficiones... (E1, P13)*

Así, el asesor aparece como un agente con una incidencia directa en el establecimiento de relaciones positivas que permitan la cohesión y colaboración entre todos los docentes en formación. De esta forma, puede actuar para que exista un mayor conocimiento entre sus miembros y que, de aquí, puedan surgir proyectos conjuntos en base a los mismos intereses en innovación docente, siendo este uno de los grandes potenciales de la formación a través de asesoramiento bajo el punto de vista de los participantes.

*Moltes vegades trobes que en innovació docent la gent no vol fer moltes coses, perquè tenen la prioritat d'estabilitzar-se dins la UPC i la innovació docent, tot i què compta pel currículum, no és una prioritat seva, en canvi això pot servir com a pol d'atracció de gent que té aquests interessos i per tant pots trobar algú que vulgui treballar aquests temes (E1, P12)*

*Jo crec que sí té a veure, perquè l'assessorament també és una manera de conèixer altres col·legues, ja sigui de departament o d'universitat, que tenen inquietuds similars i es creen vincles que són positius i que poden anar més enllà fins i tot de la millora de la docència, fins i tot podien anar a temes de recerca (E1, P14)*

De esta forma, la función asesora vuelve a estrechar lazos con la innovación docente, en este caso al amparo de la relación directa entre participantes. Reto que debe asumir de cara a futuras experiencias de formación docente.

Para los participantes, es importante disponer del acompañamiento de un asesor durante su proceso formativo, como se desprende de apartados anteriores de este mismo informe, pero también lo es, y mucho, formar parte de un grupo cohesionado puesto que cada uno de ellos aporta cosas diferentes pero igualmente importantes al aprendizaje docente.

*Fins i tot és més important un grup de persones cohesionades, perquè un grup motiva. Ha d'haver un mínim de contacte amb el grup (E1, P11)*

*Per mi és fonamental que qui t'estigui assessorant tingui experiència, en el meu cas. Pot ser en casos més controlats no. Els companys et donen idees, però no és el mateix, no és el mateix que algú que té experiència que sentis... t'anima, t'ajuda a reconduir quan t'has passat (E1, P7)*

Derivado del análisis realizado hasta el momento en cuanto a las valoraciones de todas las personas implicadas en el estudio, destaco la importancia de la acción del asesor y de los propios participantes para favorecer o no las relaciones entre iguales, pero también cabe considerar la existencia de una relación directa con el tipo de actividades que se llevan a cabo para promover la colaboración entre participantes, siendo el PAA un momento álgido para dicha colaboración.

*La màxima col·laboració és en el PAA on hi ha una coavaluació i per tant tu t'impliques en la feina de l'altre, a les altres activitats no t'impliques tant en l'activitat de l'altra, només informes de la teva experiència (E1, P4)*

*Jo allà on veig més la interacció amb els participants és en aquesta part de les activitats, en els PAA, del PID, allà hi ha interacció real (E2, A2)*

#### **7.3.2.4. El grupo formativo y sus características**

Aunque la motivación, el interés y la acción de las personas implicadas, así como las actividades que se generen, son cruciales para la creación y consolidación de relaciones de confianza y colaboración entre iguales, también es cierto que las características del grupo como tal pueden incidir directamente en ellas.

*Si no se consolida una mínima masa crítica hay el peligro de que la gente tenga la sensación de ser pocos y de perder el tiempo. Esto es un peligro que tiene el proceso, en el Campus Nord de alguna manera nos salva un poco porque quieras o no siempre seremos más de cinco, y yo veo que van generando lazos y relaciones interesantes, pero quizá en Terrassa no acabe de cuajar (E1, A1)*

Así, según las personas que han formado parte de esta investigación, el grupo formativo debería configurarse en base a las siguientes premisas:

1. Todas las personas que han participado en el programa de formación coinciden en asegurar que el número de participantes debería ser lo suficientemente reducido como para que permita la atención individualizada del proceso de aprendizaje y se establezcan relaciones próximas y cercanas entre todos ellos, y a la vez que sea lo suficientemente amplio como para que en la relación se dé la divergencia, la aportación de experiencias diferentes, el intercambio de puntos de vista distantes...

*Hi ha com una espècie de treball en equip que penso que no es pot fer si és un grup molt gran. Però si són 4 o 5 tampoc no funciona (E1, P7)*

*El número de alumnos no estoy seguro si valorarlo como positivo o negativo. Positivo porque al ser pocos se sienten más asesorados, más acogidos sobre todo. Negativo porque algunos momentos de*

*actividades de grupo seguro que los profesores han sentido cierto grado de soledad por falta de asistencia de sus compañeros. Cuando hay pocos y éstos fallan, se nota mucho más (E1, ICE)*

Si bien es cierto que la experiencia formativa requería de un número de participantes reducidos, y de esta forma lo han valorado tanto el ICE como los asesores, de cara a futuras ediciones se propone lo siguiente:

*Intentaría que el número fuera un poco más elevado, y garantizar que si hay que cubrir ciertos aspectos territoriales, que hubiera siempre una cuota mínima del equivalente del doble al tamaño de un grupo, es decir, que si un grupo es de cuatro personas a nivel de trabajo, de ocho, y si es de tres, seis personas mínimo, para que haya dos grupos o un grupo cojo que es absorbido y puedan seguir trabajando (E1, ICE)*

Pero siempre considerando el reto de mantener un grupo que verdaderamente pueda ser atendido en base a las bondades del asesoramiento.

*Que llegase a más gente sin perder este elemento de valor añadido que es la interacción individualizada, porque claro, el modelo más típico de formación es un curso en el que puedes meter a 60 personas, pero entonces ya has perdido... para mí el reto sería cómo hacer que el grupo de asesorados fuera mayor, manteniendo esa actividad de interacción directa entre asesor y asesorado (E2, A1)*

La ratio, pues, a la que se apunta es de aproximadamente 10 profesores por asesor.

2. La importancia de la territorialidad es manifiesta, organizando así los grupos de personas en función de campus universitarios, centros docentes...

*El desplaçament d'un campus a un altre sempre és molt feixuc. Tenir una colla de gent a un campus fa que les coses siguin més fàcils (RA7)*

Y en relación a las personas que formen parte del grupo formativo, deberían cumplir los siguientes requisitos:

3. Tener docencia y, además, no sólo tener la opción de llevar a cabo cambios en el aula, sino que vayan un paso más allá y se comprometan a desarrollar acciones de mejora en su realidad docente.

*Porque si hablamos de experiencias entre participantes, qué experiencia me puede aportar a mí una persona que no ha hecho cambios en el aula? (E1, P13)*

4. Asegurar previamente su asistencia, participación e implicación en el programa de formación, puesto que sólo así se podrá asegurar que su acción revierta positivamente, y no en detrimento, en el resto de participantes.

*Que els que formen part del grup estiguin disposats o tinguin la suficient dedicació com per ficar-se en sèrio en el tema, és importantíssim (...) Si l'any que ve ho feu, intenteu que la gent es comprometí molt seriosament a seguir-lo, perquè sinó redunda en benefici dels altres. No és en contra d'ells, sinó a ritmes, l'assessorament grupal pot fallar perquè hi ha ritmes diferents dels que formen part (E1, P5)*

Aspecto al que también apunta A1, quien alerta al mismo tiempo de la dificultad de encontrar este perfil de participantes dadas las características del colectivo de profesorado universitario interesado en su formación docente.

*Si buscamos que la gente que empieza acabe, esto yo creo que potencialmente es mejor, pero, por otra parte, puede ser más difícil encontrar a gente con esa disponibilidad de dedicarle un año de su vida para acabarlo (E1, A1)*

5. Preferiblemente, tener cierta estabilidad en la UPC, para que la formación incida en una mejora docente a corto, medio y largo plazo dentro de la institución, rentabilizando así los recursos y garantizando en mayor medida cierta transferencia a la institución.

*Priorització de professors amb una vinculació més estable (...). Institucionalment és millor formar personal estable que no pas formar personal temporal (RA7)*

Provocan ciertas divergencias entre los participantes el establecimiento de dos criterios para la creación de los grupos formativos: que éstos configuren en base al ámbito de conocimiento y que los participantes dispongan de cierta experiencia previa para poder formar parte de ellos. Veamos en detalle qué argumentos esgrimen a favor y en contra de estas ideas.

### 7.3.2.5. Heterogeneidad versus Homogeneidad

Para favorecer el aprendizaje de los participantes en formación ¿es mejor pertenecer a un grupo homogéneo o heterogéneo?

Como hemos visto en apartados anteriores, para los participantes es importante sentirse acompañados durante su proceso formativo, pero para algunos de ellos lo sería aún más estando en compañía de otros docentes del mismo ámbito de conocimiento y centro docente, puesto que no sólo la comprensión entre ellos y el acompañamiento dentro y fuera de la formación aumentaría, sino que también ayudaría a generar un impacto más potente en su innovación y/o contexto profesional.

*P5: Això jo crec que és una cosa a tenir molt en compte: a mi m'ha facilitat molt el procés que hi haguessin professors de la meva escola, saber que no estàs sol, no trobar-te sol, i a partir d'aquí ha sortit un grup, hem compartit coses. I jo crec que alhora de triar, quan establiu els criteris, intenteu que siguin al menys tres professors de cada facultat.*

*P2: Dic que estic sol, ho dic no tant en el sentit de sol de fer-ho jo sol: jo tinc la meva classe, els meus estudiants i la meva matèria, no hi ha un grup de professors que fem aquella matèria o que fem matèries semblants, no, jo estic sol.*

*P5: Ja, però si haguessis tingut un company del mateix departament, de la mateixa assignatura formant-se.*

*P2: Molt millor, clar (GD2)*

Así, la homogeneidad disciplinar surge como un criterio de especial importancia en el momento de configurar los grupos formativos por su potencialidad para el aprendizaje y la transferencia del mismo a la realidad docente.

Pero la heterogeneidad, tanto disciplinar como de experiencia y trayectoria docente, también es vista por otros participantes como un rasgo necesario para la configuración del grupo formativo: conocer otros docentes con contextos diferentes que se enfrentan ante situaciones similares pero que aportan nuevas ideas y formas de entender la realidad, Enriquece el intercambio a la vez que favorece el crecimiento profesional.

Heterogeneidad que permite ir más allá de la cultura y el razonamiento endogámico de un campo disciplinar para aportar ideas y visiones de otros campos de conocimiento más alejados pero que pueden constituir de interés para el propio.

*Si jo em poso en la situació que tots els meus companys d'enginyeria tècnica vinguessin i fes el curs amb ells, si que pot ser fomentaria més la relació amb ells, però pot ser seguiríem amb els vicis adquirits que ja hi ha dins una carrera, dins d'una assignatura, i el fet de sortir i escoltar a persones d'altres disciplines per mi ha estat més enriquidor que si haguessin vingut els meus companys, perquè de fet ja saps quines idees tenen, com treballen, com corregeixen... en canvi veure com ho fa un d'arquitectura o de medicina. Jo crec que és important que sigui heterogeni el grup (GD1\_1, P9)*

La tensión entre homogeneidad y heterogeneidad disciplinar y de experiencia/trayectoria docente se convierte entonces en un delicado equilibrio que hay que saber mantener en el grupo y en la formación...

*Hauria de ser heterogeni en el sentit d'àmbit disciplinari i experiència docent, però també és important que, dins d'aquesta heterogeneïtat, es cerqui l'homogeneïtat (GD1, P5)*

...pero siempre atendiendo a un elemento común, compartido por todos los participantes y que de forma tan clara describe P2: la voluntad de mejora de la propia docencia.

*Crec que lo important de què funcioni, tal i com està funcionant que jo crec que està funcionant molt bé, és que som un grup homogeni amb el sentit que tenim interès en millorar la nostra docència, i això és el que realment fa que el programa funcioni. Ja es veu: tenim unes inquietuds, demanem que es multipliqui el número d'hores, demanem que l'assessor tingui moltes funcions... això vol dir que hi ha un interès real i que el programa està funcionant. Jo crec que l'èxit ve perquè la gent que estem aquí tenim interès en què això funcioni (GD1\_1, P2)*

Homogeneidad y heterogeneidad constituyen, pues, dos facetas de una misma realidad que hay que saber atrapar y aprovechar dentro del propio escenario formativo como elemento de calidad del aprendizaje docente.

### **7.3.2.6. Futuras mejoras para el establecimiento y consolidación de relaciones de colaboración entre participantes**

Bajo el punto de vista de los participantes, los límites que han existido en la relación (y que deberían entenderse como futuras mejoras del programa de formación para aumentar la cohesión del grupo) se concretan en la falta de contacto personal entre el grupo 1 y 2...

*Amb els de Terrassa, al final, la videoconferència està bé, però al no trobar-te no acabes creuant, no acabes fent aquests lligams (...), perquè no és més que una persona que surt a la pantalla un temps i ja està, després no la coneixes (E1, P5)*

...y una mayor dinamización del campus virtual para poder extraer el máximo aprendizaje y provecho de la relación entre los participantes, dentro y fuera del aula.

*I l'organització d'ATENEA crec que ha faltat més de dinàmica, que no hagués estat un simple repositori, sinó que s'hagués dinamitzat més els fòrums amb totes aquestes coses de compartir necessitats, dubtes, informació (GD2)*

Otra de las mejoras a las que apuntan algunos participantes es la de integrar actividades que potencien aún más la comunicación y el aprendizaje colaborativo entre el grupo, así como el conocimiento de sus propias experiencias docentes desarrolladas en el marco del programa de formación, aunque existen ciertas discrepancias ante esta idea, puesto que algunos participantes aseguran conocer las experiencias desarrolladas por sus compañeros al estar disponibles y haber accedido a ellas a través del campus virtual, y por asistir a las

presentaciones realizadas durante las sesiones presenciales donde se describía: qué se pretendía llevar a cabo, cómo se estaba desarrollando y qué resultados habían obtenido.

*P8: discrepo en què no coneixem les experiències dels companys. Jo no conec el de tots, però els PAA que es van explicar a les sessions que vaig estar sí les conec: a la primera sessió s'explicava l'assignatura, a una altra els resultats... i en aquestes sessions on cadascú explicava, els assessors anaven fent comentaris i dient quins punts no havien quedat clars (GD1\_1)*

Para A1 sería importante mejorar algunas de las actividades llevadas a cabo por los participantes, especialmente aquellas que se han circunscrito únicamente a que cada cuál explicase lo que tenía previsto desarrollar o lo que estaba haciendo por considerar que éstas no han generado suficientemente el sentimiento de grupo y no han sido las más adecuadas para su proceso formativo...

*Yo no acabo de estar muy contento con esa labor de asesoramiento que consistía en organizar una reunión para que todo el mundo explicase lo que estaba haciendo, no estoy seguro de haber conseguido ahí generar un intercambio especialmente enriquecedor (E2, A1)*

...aspecto con el que divergen los participantes, quienes consideran que precisamente esta dinámica ha enriquecido su proceso de aprendizaje, les ha permitido darse cuenta que sus problemas son compartidos y han visualizado otras formas de ser docente fácilmente extrapolables a su propia acción profesional.

*Tu expliques el teu problema i veus els dels demés, i veus amb quins problemes s'han enfrontat. De fet això em va bé, perquè quan van explicar l'aplicació a l'aula vaig veure que els temors que jo tenia en algun cas se'ls han trobat, i vaig veure que almenys no és només una cosa meva, sinó que són coses reals, i veus la situació dels altres (E1, P2)*

Sentirse acompañados, conocer otras experiencias de profesores con similares circunstancias y parecidas características, aprender de las ideas de otros docentes en formación, preguntar y obtener respuestas entre iguales... se convierte en un instrumento formativo en sí mismo que, a su vez, sería importante potenciar como herramienta de formación docente.

*Si m'atrevis a dir alguna cosa a millorar, que insisteixo que la meva valoració és absolutament positiva, és pot ser confiar més en el treball que nosaltres hem fet com a eina docent, com a eina docent formativa, és a dir, tant els PAA com el PID com les carpetes docents, que fos una cosa més compartida, més debatuda i més intercanviada, és a dir, per una banda tenim tota la vessant teòrica, però nosaltres, entenc jo, necessitem veure què fa l'altre, quin mecanisme utilitza, quin resultat té, si jo m'ho puc aplicar o no puc aplicar-ho, com hauria de modificar-ho... aquestes qüestions que jo crec que enriqueixen tant o més que una sessió sobre una tècnica metodològica específica (GD2)*

Una idea de mejora unánime bajo el punto de vista de los participantes se vincula con la importancia de mantener viva la actividad del grupo, que todos los docentes en formación participen y se involucren.

*És important mantenir l'activitat del grup: quanta més gent participi en l'assessorament grupal, majors beneficis obtens individualment (E1, P4)*

Aunque también hay que atender a la crítica vinculada con la asistencia y permanencia de los participantes a lo largo de todo el programa de la formación.

*La nostra assistència és criticable, en general, m'incloc a mi mateix (E2, P8)*

En esta misma línea, A1 considera el grupo de participantes como un elemento formativo en sí mismo, pero que dentro del programa no se ha propiciado suficientemente su



cohesión, por ello cabría integrar más actividades que generen entre los participantes el sentimiento de pertenencia al grupo.

*Una de las cosas a mejorar sería que hubieran más momentos en el programa donde los participantes interaccionan para reflexionar juntos, y discutir juntos y llegar a conclusiones juntos, cosa que ha ocurrido poco, porque cuando hemos estado juntos se ha llevado una dinámica distinta: yo os cuento mi vida, los demás me aplaudís y ahora la cuento yo... eso está bien, pero no necesariamente genera una cohesión, ni un proyecto común ni un grupo, que al final se ha producido pero por otras circunstancias. O sea que sí, habría que hacer algo más para cohesionar (E2, A1)*

Por tanto, surge como un aspecto a mejorar en futuras ediciones del programa de formación la propia acción del asesor sobre la creación y consolidación del sentimiento de grupo y de las relaciones que en él se establecen entre sus miembros. Así, los participantes consideran que el asesor debería actuar más directamente para fomentar y potenciar la colaboración entre los miembros con las mismas necesidades, inquietudes y/o proyectos docentes, puesto que tiene la visión de cada uno de ellos y la posibilidad de establecer vínculos de unión, tan necesarios para la colaboración entre iguales.

*Ell també hauria de ser capaç de sobrevolar i veure què fem cadascú de nosaltres i fer que ho comentem entre nosaltres. Això ha sortit d'un manera improvisada: he contactat amb la P17 o amb el P6 perquè em passin les seves rúbriques... si això es fomentés des de l'assessor estaria molt bé: tres esteu treballant sobre això o sobre allò, doncs expliqueu-vos l'experiència (GD1\_1)*

Con esta misma idea coincide A1...

*Yo creo que eso hay que protegerlo también por parte de los asesores, eso sí que es válido: el asesor tiene que generar una actividad que consolide al grupo (E1, A1)*

...para quién la figura de asesor desempeña una función importante para la creación y consolidación del sentimiento de grupo y pertenencia al mismo. Es por ello que asumir ese reto debe formar parte de las pretensiones de cualquier programa de formación basado en el asesoramiento de proceso.

### 7.3.3. Relación entre asesores

La relación entre asesores se ha desarrollado fundamentalmente en las reuniones de coordinación y con una clara finalidad, orientada a la consecución de los objetivos formativos mediante el desempeño de la función asesora. Si tuviese que definirla, utilizaría para ello dos palabras clave: colaboración y coordinación, puesto que se ha caracterizado por:

1. El intercambio de conocimientos, opiniones, ideas y reflexiones. La atención y profundización en aquellos aspectos que no han quedado suficientemente claros para acabarlos de definir. La ayuda y apoyo mutuos que han tenido lugar a lo largo del programa y, sobre todo, en cada momento crítico del mismo.

*Comentario de A2: "Hoy se han ido con la sensación de que han hecho una cosa útil", pero la próxima sesión es la que le genera más dudas porque no sabe si realmente les aportará alguna cosa. (...) A1 le responde "hablemos entonces de la segunda sesión".*

*A2 "creo que lo más importante de la segunda sesión es la carpeta docente". Analiza el contenido de lo que él se ha estado preparando sobre el tema de la "Función docente en el EEES" (parece que se lo repartieron de forma que A1 se encargaba de la primera sesión y A2 de la segunda) (...)*

*A2 explica cómo lo tenía previsto y entre los dos analizan la mejor forma de transmitir el contenido identificado por A1, que se da por muy interesante. Resuelven que la técnica del puzle puede ser buena para esta sesión (AG1)*

2. El trabajo conjunto para llevar a cabo el diseño previamente acordado y, en caso de duda o del planteamiento de nuevas situaciones, buscar el consenso entre asesores para una acción coherente entre ambos.

*Próximamente estudiaremos el caso, hablaré con A1 y os haré llegar el informe para cerrar este tema (AGT4)*

Desde un inicio, ha sido palpable una relación cordial y de respeto mutuos entre ambos asesores...

*Hay "buen rollo" entre asesores y creo que esto es muy importante (AG1)*

...siendo cada vez más cercana y adquiriendo rasgos de más complicidad a medida que avanzaba el programa, de forma que las ideas han fluido con mayor naturalidad y han permitido no sólo integrar nuevos elementos previamente no definidos en el programa de formación...

*A1 ha començat fent una proposta: fer el mateix que vam fer al taller anterior on els participants havien identificat prèviament què volien treballar i els assessors havien fet una sessió. El A2 diu "i si ho fem al revés? Que siguin ells qui presentin", A1 ha retomat aquesta idea i l'ha acabat de definir: cadascú tindrà uns minuts per presentar alguna cosa novedosa que ha après fruit del programa, però que no sigui repetit del que ja han treballat. Mentre els assessors acaben de donar forma a aquesta idea, es miren directament entre ells i dialoguen (per un moment jo he sortit de la conversa). Els deixo parlar i quan ho acaben de definir, em miren i jo els dic que estic d'acord (m'ha agradat molt veure aquesta escena de complicitat i construcció conjunta entre ells). (RA5)*

...sino también reflexionar sobre aspectos pedagógicos de la formación en general directamente vinculados con el programa que se estaba llevando a cabo.

*Al acomiadar-nos, A2 fa un comentari sobre el que ha dit la seva professora d'alemany, qui assegura que realment l'aprenentatge es produeix quan l'alumne és creatiu. En aquesta direcció, A1 apunta que la perspectiva constructivista de l'aprenentatge diu que fins que no hi ha crisis, no hi ha aprenentatge, i fa broma dient lo macabre que és l'aprenentatge des d'aquesta perspectiva: l'alumne per aprendre ha de passar-ho malament. A2, quan marxa, diu mig en broma mig en sèrio "jo estic aprenent... perquè ho estic patint!" M'ha cridat l'atenció que, en finalitzar la reunió i una vegada ens estàvem acomiadant, els assessors parlaven de l'aprenentatge. Han marxat junts (RA5)*

Pero esta relación de colaboración y coordinación ha sido construida durante el programa, no siendo así desde un inicio.

*Admite que con P11 al inicio se sintió muy perdido y frustrado. P11 le pedía cosas que él no alcanzaba a comprender, buscó por internet e intentó documentarse para darle una respuesta, pero no lo consiguió. ICE le pregunta si recurrió a A1, A2 responde que no, ICE le pregunta porqué y A2 dice que no lo sabe, que tal vez lo tendría que haber hecho (RA6)*

Para el Subdirector del ICE, la relación entre asesores es fundamental para el desarrollo del programa. Pero dentro de esta relación ha de haber un claro compromiso de ambos para la consecución de los objetivos formativos, como efectivamente así ha sido durante este estudio.

*Para un asesor saber que otro asesor no se escaquea, y que al contrario, también está pensando como él en que ahora toca hacer esto y no me olvido, está muy bien (E1, ICE)*

A1 considera que la estrecha y continua relación entre asesores que se ha dado en este programa se ha debido fundamentalmente a dos aspectos:

1. El programa y la propia función misma de asesor debía ser construido y definido conjuntamente durante el mismo proceso formativo, lo que requería de una comunicación directa y fluida de las personas que llevarían a cabo la tarea asesora.

*Nos teníamos que reunir y relacionar para decidir juntos cómo iba a ser el programa. Y en ese sentido hemos tenido que interactuar más intensamente de lo que a lo mejor, una vez estabilizado el programa, sería necesario (...) Ha sido importante en el sentido de que el rol lo hemos ido definiendo juntos. No es lo mismo decir "yo creo que lo que hay que hacer ahora es esto y lo voy a hacer así", no es lo mismo eso que sentarse y decir "bueno, y ahora que podemos hacer", todo el mundo ha aportado y entre todos hemos decidido y en ese sentido ha sido importante (E2, A1)*

2. La poca experiencia de A2 en el ámbito de la formación docente requería de un contacto más fluido y rico entre asesores que le permitiese una mayor contextualización y aprendizaje sobre cuestiones importantes a tener en cuenta durante el proceso formativo.

*También se daba otra circunstancia especial y es que probablemente A2 tenía menos experiencia en estas (E2, A1)*

Aspecto este último que A1 ha tenido muy presente, y en relación a lo cual ha actuado...

*Yo también eso lo he tenido presente: que mi labor también podía ayudarle a A2 a aprender un poco... (E2, A1)*

...y que A2 ha sabido reconocer y valorar.

*Ha estat el meu assessor (riures). A mi m'ha anat molt bé escoltar-lo i fixar-me molt en el que ell deia i en com ell orientava, plantejava totes les coses. Si, si, segurament hauria anat molt diferent si no hagués hagut A1 al costat, sense cap mena de dubte (E2, A2)*

Considero importante reconocer y valorar el significativo esfuerzo realizado por ambos asesores a lo largo de todo el proceso de diseño y desarrollo del programa, pensando constantemente en la construcción conjunta de conocimiento, aportando ideas y opiniones que ayudasen a enriquecer el proceso formativo y la investigación, centrando la visión en los participantes y enfrentándose a situaciones críticas y alejadas, en ocasiones, de su habitual quehacer docente.

#### **7.3.4. Relación con el ICE**

El ICE, a través del Subdirector de formación y la Responsable de Programa del instituto, ha mantenido un contacto directo con los participantes y con los asesores, siendo el responsable último de la formación y el encargado de la organización y gestión de los recursos necesarios para que ésta se llevase a cabo. Sus funciones principales a lo largo del programa han sido las siguientes:

- *Coordinació d'actuacions amb els assessors, les quals han tingut com a objectiu definir:*
  - *On ens trobem, què estem fent, què falta per definir.*
  - *Objectius i continguts de les sessions.*
  - *Seguiment dels participants.*

- *Problemàtiques identificades.*
- *Propostes de millora del programa de formació.*
- *Intercanvi d'informació sobre el programa.*
- *Dubtes i altres qüestions d'interès*
- *Etc.*
- *Gestió tècnica de les activitats formatives (formadors, pagament, certificació, aules, calendari...)*
- *Videoconferències*
- *Generació i selecció de documentació*
- *Establiment de directrius (activitats que havien de formar part, normativa PID, pressupost...)*
- *Seguiment dels participants*
- *Seguiment del programa de formació (RICE6)*

#### **7.3.4.1. La relación entre el ICE y los participantes**

Bajo el punto de vista de los participantes, resulta interesante conocer qué es lo que consideran haber obtenido de su relación con el ICE. Así, definen la relación mantenida a lo largo del programa de formación de la siguiente forma:

- Implicación y proximidad, donde el ICE ha proporcionado la información necesaria para el desarrollo del programa y ha realizado el seguimiento de los participantes.
- Apoyo para el desarrollo de sus proyectos de innovación docente.
- Orientación hacia aquellas actividades formativas que puedan responder a sus necesidades o inquietudes docentes.

*A nivell dels assessors i de tu mateixa que t'impliques molt (es refereix a la meua funció a l'ICE): la informació que ens dones, el seguiment que fas, ens mantens informats, etc. És la proximitat que traslladeu als participants en general tot l'equip i totes les persones que formen part d'aquest curs (E1, P1)*

*Moltíssim recolzament per part de l'ICE. Però molt (E2, P7)*

*El que veia és que l'ICE estava fent algo darrera meu molt important, que és dir "ara has d'anar a aquesta sessió informativa, això t'anirà molt bé..." m'ofereix activitats formatives que m'interessen (E2, P7)*

Del último contacto de la investigación con los participantes, se desprende una clara voluntad de mantener el contacto directo con el ICE, tanto para su desarrollo profesional como para la ejecución de proyectos de innovación docente:

*Nosaltres perquè ara estem al DALGI i no estarem desconnectats, perquè el DALGI dependrà de l'ICE (...), però em sabia greu que el vincle amb l'ICE es perdés, saps? És el que a mi em sabia greu, que nosaltres com a DALGI anéssim funcionant, anéssim fent les nostres coses però que no hi hagués aquesta transversalitat que d'alguna manera és el que ens ha permès fer aquest salt (E2, P6)*

Uno de los objetivos que toda institución como el ICE persigue, es que el profesorado utilice los recursos que ésta pone a su alcance como herramientas para la mejora e

innovación de su docencia, y que a la vez revierta en una mejora de la calidad formativa de la universidad en la que se enmarca. Así, esa voluntad manifiesta de los participantes por mantener el contacto puede considerarse como un resultado altamente positivo para la institución.

#### 7.3.4.2. La relación entre el ICE y los asesores

Entre asesores e ICE existía una previa y estrecha relación de colaboración en proyectos anteriores y trabajo conjunto en diferentes actividades de formación, innovación docente y recursos TIC de apoyo a la docencia.

*La meva relació amb l'ICE és complexa i tinc la sensació d'haver rebut més del que he donat, tot i què ara començo a fer les paus. No amb l'ICE com a institució, sinó amb les persones que hi ha a l'ICE, i quan se m'adrecen per qualsevol cosa penso que les he d'escoltar (E1, A2)*

La relación entre asesores y las personas que forman parte del ICE, consolidada a lo largo del tiempo, hace que el clima en el que ésta se ha desarrollado a lo largo del programa de formación haya sido disentido, ameno y colaborativo desde un inicio.

*ICE bromea diciendo que tendría que haber suspendido por no acordarse, hay risas entre todos. El clima generado entre asesores e ICE, y yo también porque participo de él (...) es muy distendido, cordial y colaborativo (AG1, INV)*

La relación entre ICE y asesores se ha desarrollado, fundamentalmente, a través de encuentros informales coincidiendo con los asesoramientos grupales, y de encuentros formales a través de reuniones de coordinación establecidas entre ambos agentes, donde ha existido un contacto continuo principalmente mediante la Responsable de Programa. También se ha apoyado en un contacto telemático a través del correo electrónico, que ha servido para mantener una comunicación rápida y fluida durante el desarrollo de la formación.

En dicha relación, cada agente ha tenido su función: el ICE ha sido el encargado de convocar las reuniones, plantear las cuestiones a analizar, aportar la información necesaria para la toma de decisiones... y los asesores, por su parte, eran los responsables de definir las actividades formativas a realizar y valorar su desarrollo, elaborar documentación, informar sobre la evolución de los participantes... Aunque esta distinción de funciones se ha ido definiendo y consolidando durante el mismo desarrollo del programa de formación.

*L'ICE comenta que els participants tiren pel dret i em pregunten perquè saben que tinc la resposta. Jo insisteixo que la persona de referència han de ser els assessors, tots estan d'acord i a partir d'ara la comunicació directa serà amb els assessors. Plantejo el fet que les persones que han d'actuar directament amb els participants han de ser els assessors, és per aquest motiu que els hi prepararé un llistat amb el seguiment de les activitats formatives fetes per cada participant i la proposta de curs que haurien de realitzar per continuar amb l'activitat (RA4, INV)*

Así, las reuniones y encuentros de coordinación, momento más importante de la relación entre ICE y asesores, se han caracterizado por:

- Definir y organizar contenidos y actividades que formarían parte del programa de formación.

- Analizar y valorar las acciones llevadas a cabo dentro del programa y los resultados derivados, obteniendo así una retroalimentación sobre cómo los asesores viven y perciben el proceso formativo en sus diferentes momentos.
- Planificar y programar las sesiones y encuentros que tendrán lugar con los participantes: qué objetivos se persiguen, qué contenidos se trabajarán, qué dinámicas se propondrán, qué recursos serán necesarios...
- Seleccionar, revisar y elaborar documentación de interés para el aprendizaje de los docentes a lo largo del programa de formación.
- Mantener una comunicación bidireccional fluida para informar de todo lo relativo al programa de formación.
- Hacer el seguimiento de los participantes e informar de cómo estos avanzan en su formación, recoger sus necesidades y demandas y dibujar una respuesta única por parte de asesores e ICE.
- Detallar el momento en el que se encuentra el programa, qué acciones se han llevado a cabo y cuáles faltan por desarrollar.
- Distribuir responsabilidades y tareas entre ICE y asesores, de acuerdo a las funciones que cada uno tiene atribuidas.
- Analizar la figura de asesor y cuáles deben ser sus funciones y formas de proceder, atendiendo a cuestiones pedagógicas.
- Diseñar acciones alternativas y flexibles para que aquellos participantes con dificultades derivadas de situaciones externas al programa puedan seguir con la formación.

*Al finalizar la primera sesión, los asesores, ICE y yo nos quedamos para analizar cómo integramos las necesidades identificadas por los participantes en el programa de formación (...). Durante este descanso, organizamos los temas que han salido en categorías que después serán priorizadas. A1 toma la iniciativa para realizar las categorías. Se establecen conjuntamente con A2 y el ICE (AG1, INV)*

*ICE hace un comentario sobre el desarrollo de la sesión y A1 manifiesta que él era más escéptico, que pensaba que costaría más, dice que ha visto a los participantes muy motivados y que le sorprende la edad de los mismos (algunos tienen mucha experiencia y no son jóvenes inexpertos) (AG1, INV)*

*ICE también analiza con los asesores la técnica del puzle (proceso y tiempos) y habla de "nosotros", "cogemos", "dejamos", "a mí me gusta...". Es en este momento en el que me doy cuenta de que ICE, a pesar de que no participa directamente en esta técnica, la vive y siente como propia, se siente como parte del equipo junto con los asesores (...). Como digo, mientras planifican la técnica del puzle, me quedo al margen, observando y viendo cómo la planifican entre los tres en la pizarra. A1 explica cómo se procede para su desarrollo, A2 se centra en el trabajo de sus contenidos y de entender cuál será su papel y qué deberán hacer los participantes, e ICE, además de aportar al proceso de desarrollo, también valora y cuestiona la temporalización de cada fase que A1 va poniendo en la pizarra (AG1, INV)*

*A1 em diu que la P4 s'ha posat en contacte amb ell per dir-li que no pot seguir. Tot i què està molt contenta i està aprenent molt, per qüestions de temps no pot dedicar-se al programa de formació tant com li agradaria, i a més a més al febrer no queda clar que pugui continuar a la UPC. El A1 l'ha dit que es posi en contacte amb mi per dir-m'ho, i al dia següent m'envia un correu explicant-m'ho (AGB7)*

*El dia abans, el P12 envia un correu dient que no pot venir perquè està a Luxemburg, i que a partir de gener es tornarà a reenganxar. El A2 li respon (...). A més a més, el A2 ens envia un mail a l'ICE i a mi dient que aquest tema l'haurém de tractar a la propera reunió d'assessors, prevista per al proper dia 23/11 (AGT7, INV)*

*A1 hablaba de la "importancia pedagógica" de que una vez que los compañeros hayan hecho sus aportaciones al plan preliminar y se hayan introducido estos cambios, el asesor lo revise y le de sus aportaciones antes de que se lleve acabo en el aula (RA2, INV)*

*Donada la situació d'alguns participants, es planteja crear dos grups: un que realitzarà el programa de formació en els terminis previstos, i un altre grup al que deixarem un quadrimestre més perquè acabi les activitats previstes (PAA, carpetes docents i PID). (...) Els assessors mostren molta flexibilitat amb els participants (dins d'un límit que tots coneixem), i es comprometen a seguir amb els participants que no puguin acabar en els terminis previstos, tot i què això no es contemplava en el moment d'acordar la seva vinculació amb el programa) (RA5, INV)*

Todos los elementos de la relación entre ICE y asesores han atendido especialmente a cómo los participantes podrían vivir cada una de las acciones formativas propuestas en el programa.

*A2 dice "saldrán contentos" haciendo referencia a los participantes al final de la segunda sesión. A1 e ICE coinciden en afirmar que si, porque lo importante también es que la propia técnica les dará pistas e ideas para que luego puedan aplicar en su clase (AG1)*

La estrecha coordinación y el continuo contacto entre asesores e ICE ha permitido superar los obstáculos que han ido apareciendo a lo largo del programa de formación.

*Inicialment havíem previst realitzar la sessió d'assessorament de forma conjunta, a través de videoconferència. Però un error d'administració va fer que no es reservés l'aula adequada. Finalment, per qüestions tècniques, no es va poder realitzar la videoconferència. A1 i A2 van parlar telefònicament i van acordar fer-ho cadascú per la seva banda: els objectius i el contingut de la sessió havia quedat clar a anteriors reunions de coordinació entre assessors i ICE (AG8)*

Como apuntaba anteriormente, en el establecimiento de la relación entre ICE y asesores, como Responsable de Programa he tenido un papel importante, en tanto en cuanto he marcado las reuniones de coordinación que debían llevarse a cabo a lo largo del programa de formación para así conseguir los objetivos formativos de acuerdo a la estructura previamente pactada con la institución. Así lo han vivido también el Subdirector de formación del ICE y los asesores.

*Tota la part de planificació que s'ha portat des de l'ICE, que de fet portaves tu (E2, A2)*

*Yo creo que lo has hecho muy bien de ir convocando y planteando una serie de cuestiones que había que clarificar, yo creo que lo hemos hecho bien (E1, A1)*

*INV: En la coordinación con los asesores, crees que he sido ICE o que he sido investigadora?*

*Indudablemente tu no podías separar ambas pautas porque eres una parte interesada en que este proyecto saliera adelante, con lo cual te has empeñado muy mucho para que el proyecto pudiera llegar a su fin y tu pudieras tener tu tesis, pero como también coordinas otros programas del ICE, lo haces porque es tu trabajo. Todo el aspecto de coordinación, a pesar que pueda tener un interés del investigador, sobre todo es interés ICE (E1, ICE)*

La pregunta a la que ahora cabe responder es: ¿cómo han vivido el Subdirector del ICE y los asesores las reuniones de coordinación?

Bajo el punto de vista del Subdirector y de los asesores, las reuniones se han dado en los momentos necesarios y con los contenidos oportunos.

*Bien, bien. Han sido suficientes (...). Veo muy positivas las reuniones de coordinación (E1, ICE)*

Para el Subdirector, las reuniones de coordinación han servido para que los asesores se sientan coordinados y acompañados, a la vez que para evitar al máximo los posibles errores propios de la improvisación.

*Tu labor de coordinación ha sido clave, porque ellos siempre han delegado en ti toda esta coordinación y han visto que siempre estabas ahí, es decir, que no se te olvidaba en ningún momento en qué fase estamos, y ellos estaban a gusto y cómodos sabiendo que tú estás detrás (...). Se han sentido coordinados, que eso es importante, porque si no te encuentras muy solo, cuando no sabes qué toca, qué hacer y porqué, y entonces es cuando surge la improvisación y es cuando ya se cometen errores y ahí, la verdad, es que a nivel individual de asesores (tú lo sabrás mejor que yo) pero creo que se han cometido pocos errores, eso quiere decir que estabas detrás, que ellos podían preguntarte y que tu respondías rápido, que ellos no improvisaban por una carencia o falta de coordinación (E1, ICE)*

De cara al futuro, desde el ICE se considera que serían necesarias menos reuniones de este tipo...

*Han sido muy importantes estas reuniones, a pesar de que al volver a repetirlo no hagan falta tantas. Sobre todo si fueran las mismas personas (asesores) e incluso aunque no lo fueran ya se podrían hacer muchas a distancia o por teléfono. Esta primera vez era necesario para coordinar tantas ideas y tantas variantes que podían haber (E1, ICE)*

...siempre teniendo en cuenta que su finalidad ha de ser la consecución de los objetivos previstos...

*No sé si se podría decir que con otros asesores (...) el proyecto habría funcionado exactamente igual, supongo que no, yo creo que habría sido diferente, yo creo que otros dos asesores habrían dado matices de toda la formación, pero tu coordinación habría seguido siendo la misma para que no se perdieran los objetivos (E1, ICE)*

...y que la coordinación ha de dar, a la vez, autonomía suficiente a los asesores para el desarrollo de su acción, sin llegar a ser la acción del ICE tan interventora como para anular su capacidad de acción.

*ICE: Una coordinación excesiva implica más un control que una coordinación, se vuelve al revés y parece que el coordinador se vuelve jefe y controlador. Si el asesor ya sabe lo que tiene que hacer, no hace falta que nadie se lo diga.*

*INV: Crees que les ha faltado autonomía para hacer y decidir?*

*ICE: No, yo creo que han tenido la justa, puesto que en todo momento ellos sabían que tenían que consultar contigo, pero al mismo tiempo, a medida que iba avanzando ellos iban improvisando las cosas en las que tú no les dabas la respuesta (E1, ICE)*

*Sería una intervención suficiente para garantizar los objetivos de formación y de aprendizaje, pero no excesiva para castrar la capacidad de asesoramiento de los asesores (E1, ICE)*

A1 coincide con el Subdirector del ICE en que, de cara al futuro, no serían necesarias tantas reuniones de coordinación y los asesores podrían asumir un mayor grado de autonomía.

*Si imaginamos el futuro del plan en el que hay un asesor con sus 10 asesorados en Terrassa, otro asesor con sus 10 asesorados en Campus Nord y otro asesor en Castelldefels con sus 10 asesorados,*



*yo diría que la relación seguiría siendo necesaria: reuniones periódicas para revisar el plan y al final para ver si hay que hacer algún cambio, pero probablemente yo diría que podrían actuar un poco más autónomamente de lo que lo hemos hecho en este caso. Porque ya te digo que ha sido una cosa un poco particular que tampoco habría que generalizar (E2, A1)*

Como ya apuntaba en apartados anteriores, cada asesor ha vivido el desempeño de su función de formas significativamente diferentes, dada su trayectoria y experiencia previas en relación a la formación docente. Esas divergencias también hace que las vivencias en su relación con el ICE y entre ellos, mantenidas en las reuniones de coordinación, también sean valoradas desde posicionamientos distintos.

Así, para A1 las reuniones de coordinación han servido para ir construyendo una idea que inicialmente era difusa pero que, mediante el trabajo conjunto, ha ido tomando una forma cada vez más nítida y coherente. El proceso participativo llevado a cabo ha permitido la agilidad para la toma de decisiones tan importante para el desarrollo del programa de formación al amparo de la estructura inicialmente prevista.

*Positivo: a mi me ha gustado construir en una cosa que estaba muy indefinida al principio e ir tomando decisiones con los implicados, ir tomando decisiones juntos. Yo creo que ha ido bien, hemos sido capaces de dar forma concreta a una cosa que inicialmente era muy abstracta, al menos para mí era un poco abstracto. Y creo que hemos sido suficientemente ágiles como para ir tomando decisiones y concretando con mayor o menor acierto, pero siempre hemos salido de las reuniones de definición de lo que había que hacer, siempre hemos salido con una idea clara del siguiente paso, y en ese sentido yo lo valoro positivo, el haber estado presente en todo el proceso de diseño, y la sensación de que juntos hemos sido ágiles para tomar las decisiones de diseño que había que tomar (E1, A1)*

*Yo las valoro muy bien, porque de hecho hemos ido construyendo el camino y me parece que han sido muy operativas, hemos decidido lo que había que decidir con independencia de que las decisiones hayan sido más acertadas o no, pero cuando ha habido que tomar decisiones nos hemos reunido, las hemos hablado, nos hemos puesto de acuerdo... (E2, A1)*

La valoración que A1 hace de las reuniones de coordinación es claramente positiva, en tanto en cuanto se han conseguido los objetivos inicialmente previstos.

*La pregunta primera que te haces cuando estás en un bosque sin saber muy bien lo que te vas a encontrar, es si saldrás por otro lado, y si, hemos cruzado y hemos visto lo que funciona y lo que no y la gente no está descontenta, al revés. (...) Si, estoy contento por eso, porque hemos recorrido el camino sin mayores desgracias, sin la sensación de no saber muy bien lo que estás haciendo, yo esa sensación no la he tenido en ningún momento. Los implicados tienen un nivel de satisfacción aceptable y además tenemos claro lo que tenemos que mejorar (E1, A1)*

A1, recuerda que las reuniones de coordinación, además de ayudar a definir las siguientes acciones y concretar el programa de formación, han sido un escenario de aprendizaje para A2, quien tenía poca experiencia en formación docente del profesorado universitario. Siendo uno de los objetivos del programa en sí mismo, preparar a profesionales para que pudiesen en un futuro llevar a cabo la función de asesor.

*Nos teníamos que reunir y relacionar para decidir juntos cómo iba a ser el programa. Y en ese sentido hemos tenido que interactuar más intensamente de lo que a lo mejor, una vez estabilizado el programa, sería necesario. También se daba otra circunstancia especial y es que probablemente A2 tenía menos experiencia en estas cosas, y ya lo habíamos dicho cuando empezamos con esto, ¿te acuerdas?, habíamos dicho “mira, es importante que haya otra persona, aunque no sepa mucho de esto, para que cuando haya acabado sepa más y pueda...” (E2, A1)*

Escenario que, por lo que se desprende de las palabras de A2, efectivamente se ha dado: las reuniones de coordinación han ido mucho más allá de la definición y construcción del programa de formación y de la toma de decisiones, puesto que en ellas se han generado una serie de debates y conversaciones que le han aportado importantes elementos para la reflexión sobre lo que estaba sucediendo, le han permitido situarse en todo momento y tener una visión global del proyecto del que formaba parte. Por ello, y a diferencia de lo apuntado por A1, no prescindiría de ellas de cara a futuras ediciones del programa.

*Ahir quan el A1 li semblava que el tema de les reunions de coordinació era un tema que es podia relaxar una mica i que es podia reduir, fins i tot, clar... això de fer reunions sempre és un rollo, és pesat i més quan és a BCN, fa mandra. (...) Però sí valoro molt que en aquestes reunions ha hagut moments de debat, reflexió, de plantejar temes específics del programa de formació que m'han situat, que m'han ajudat a entendre molt millor de què anava tot plegat, que moltes vegades m'han ajudat a seguir el fil de tota la història, perquè no és tant: ara toca això i després tocarà allò altre i així hi ha una cadena d'esdeveniments que es van produint, sinó que aquesta cadena es produeix en un ordre determinat perquè hi ha un motiu, i en un moment determinat algú et diu: "com ja vam fer això i volem fer allò altre, ara seria el moment de plantejar-se nosequè..." clar, quan reflexiones sobre el procés de forma global i ho pots anar fent de manera regular al llarg de tot el programa, això t'ajuda a anar-te situant en tot moment i a no perdre el fil de la història, i sobre tot des de la percepció d'una persona novell que tot això no ho té per mà, doncs t'ajuda molt (E2, A2)*

Así, la relación establecida con el ICE ha sido uno de los elementos que le han ayudado al desarrollo de su propia función como asesor...

*INV: Pots identificar elements que t'hagin facilitat el desenvolupament de la teva funció com assessor? En cas afirmatiu: quins han estat aquests elements facilitadors?*

*A2: D'una banda tota la part de planificació que s'ha portat des de l'ICE, que de fet portaves tu, de planificació i programació, el fet que hi hagi una persona que s'en vagi cuidant i et vagi fent memòria, i per altra banda tots els temes d'aquestes reunions que fèiem amb el A1, ICE i tu per tal de fer aquestes valoracions de: on som, d'on venim i cap a on anem (E2, A2)*

...además de aportarle nuevos aprendizajes y ser un elemento de motivación y de acompañamiento a lo largo del programa.

*Parlo per mi, crec que les reunions de coordinació han estat sens dubte reunions de coordinació, però jo crec que també han estat de motivació, d'aprendre coses, d'entrar més en tota aquesta dinàmica, i per tant molt útils en aquest sentit. Jo si no s'haguessin produït totes aquestes reunions pot ser m'hagués sentit molt més desemparat i molt més desorientat respecte de tot el que s'ha anat fent (RA7, A2)*

Durante la última reunión de coordinación, donde se realizó un análisis exhaustivo de todos los elementos que formaron parte del programa y se puso en teja de juicio cada uno de ellos de cara a futuras ediciones, se encontraron ambas opiniones de los asesores respecto a qué periodicidad y contenidos debían establecerse en relación a las reuniones de coordinación con el ICE. Finalmente, y dada su importancia para la relación y posterior acción asesora apuntada por A2, pero teniendo en cuenta que gran parte de las decisiones ya estaban tomadas, como incidía A1, ambos asesores acordaron que éstas debían mantenerse de cara a futuras ediciones.

*Doncs estem d'acord, s'han de mantenir, en el ben entès que una part important de les coses que fèiem en les reunions, que era decidir la següent fase del programa, ja estaria decidida, però això no treu que en qualsevol cas estigui bé. Estic d'acord de mantenir-les (RA7, A1)*

### 7.3.5. Relación con la investigación

A lo largo de la investigación, he desempeñado dos funciones claramente diferentes, pero en muchas ocasiones tan interrelacionadas entre ellas que ha resultado difícil poder separarlas y analizar así de forma independiente su incidencia en el estudio.

*Me dirijo a los participantes para informarles que me pondré en contacto con ellos para quedar un día para hacer la entrevista (...). También les informo que (...) durante el mes de mayo haremos dos grupos en vez de uno para analizar cómo está yendo el programa, así que me pondré en contacto con ellos para establecer estas fechas e informarles de las fechas que ya están previstas para los talleres del mes de mayo (AGB3, INV)*

#### 7.3.5.1. Dos dimensiones de una misma realidad

Presentarme como Responsable de Programa del ICE y, a su vez, como investigadora, y llevar a cabo acciones de organización y gestión propias del primer rol, al mismo tiempo que asistir a los asesoramientos y realizar las entrevistas y grupos de discusión, ha hecho que los participantes pudiesen confundir en ocasiones el motivo por el cual dirigirse a mí en un momento u otro.

*Las entrevistas no sólo me han servido para recoger información, sino también para intercambiar información, para clarificar dudas, para analizar aspectos determinados de la formación, para reflexionar sobre su proceso de formación... creo que ha sido un instrumento de formación en sí mismo, además de un instrumento de recogida de información (DC\_E\_2)*

Y precisamente esta interrelación de roles ha permitido que cada encuentro con la Responsable de Programa fuese susceptible de ser recogido por la investigación, ampliando así de forma considerable la información obtenida para el estudio, y que en cada contacto con la investigación los participantes pudiesen plantear preguntas sobre la organización del programa o su proceso formativo, que de otra forma no habrían podido plantear de manera tan rápida y directa. Siendo un ejemplo de todo ello cómo, mediante las entrevistas, se detectó entre los participantes la necesidad de profundizar en metodologías activas que fueron posteriormente trabajadas en un taller impartido por los asesores.

Lejos de ser un obstáculo, mi doble papel me ha permitido conocer mejor ambas dimensiones de una misma realidad, enriquecerlas y mejorarlas en la medida de lo posible, pero también es cierto que, ante la vicisitud de priorizar una u otra, los participantes y asesores han estado siempre en primera línea.

Aunque en el Grupo 2 mi figura en los asesoramientos grupales ocasionó inicialmente ciertas distorsiones...

*P11 me pide que los cursos también se hagan en Terrassa a través de videoconferencia, me convierto en el centro de atención sin pretenderlo muchos de ellos me hablan a la vez sobre este tema, por lo que me siento obligada a intervenir (les digo que les informaremos de las fechas y que intentaremos que sea a través de videoconferencia) (AGT3)*

...con el tiempo mi presencia durante las dinámicas grupales fue entendida en el marco de una investigación educativa.

*P13 se dirige a mí, que me he quedado al final del aula, para decirme "INV, tu no estás aquí, ¿no?", respondo sonriendo "No, yo no estoy" (AGT3)*

Pero ¿qué ha caracterizado el desempeño de cada uno de estos roles?

Como responsable de programa del ICE, mis acciones se han centrado en:

- Establecer el primer contacto con los participantes para presentarles el programa y sus características.
- Recoger información previa sobre los participantes para proporcionarla a los asesores y que éstos pudiesen disponer de ella antes de iniciar el primer contacto.
- Informar a los participantes de la estructura general del programa de formación y algunas de las acciones que en él se llevarían a cabo (como el PID), en coordinación con los asesores.
- Resolver dudas relacionadas con la gestión y organización del programa de formación.
- Recoger las disponibilidades de participantes y asesores y establecer así el calendario del programa de formación.
- Hacer el seguimiento de los participantes (principalmente de su asistencia a los talleres y asesoramientos grupales) y contacto directo con ellos. Contacto que, como he mencionado con anterioridad, posteriormente asumieron los propios asesores como interlocutores principales con los docentes en formación, manteniendo yo misma el seguimiento e informando a los asesores del momento en el que se encontraban.
- Planificar y llevar a cabo las reuniones de coordinación entre ICE y asesores, proporcionar la información necesaria, elaborar las actas de las reuniones con los acuerdos alcanzados...
- Contactar con los formadores de los talleres, proporcionarles información para que contextualicen el programa de formación, concretar con ellos los contenidos de las sesiones y darles apoyo durante su desarrollo. Facilitando en todo momento el contacto entre asesores y formadores para concretar, en base a las necesidades de los participantes, los contenidos a desarrollar durante los talleres.
- Gestionar el acceso al campus virtual ATENEA, las videoconferencias, las aulas, los recursos materiales, etc. Para el desarrollo de esta función como responsable de programa, he contado con un gran equipo de profesionales del ICE de la UPC quienes han sido los encargados de la gestión administrativa derivada de las acciones que se tenían previsto realizar en el marco del programa de formación, asumiéndolo como una actividad propia de la institución.

*Previamente había realizado las llamadas a los participantes y les había escrito enviándoles toda la información del programa una vez me confirmaron su interés por participar (RA1)*

*El día 15/02 envió a todos los participantes un correo informándolos del PID (entrega, características de la ayuda y plazos) (AG1)*

*P2 me pregunta por la certificación del programa (...). También hablamos del presupuesto destinado a los PID (AG9)*

*Després de la reunió, penso que a la propera reunió hauríem de tractar els següents temes:*

- *Seguiment del programa: com està anant, problemes i possibles solucions.*
- *Seguiment dels participants: qui aconsegueix els objectius i qui no, i els que no, com ho fem.*
- *PID: sessió d'intercanvi d'experiències*

- *Sessió d'avaluació amb els assessors del programa de formació?*
- *Contingut del taller de 3 hores que faltará per organitzar (RA4)*

*Les comento que pueden hacerlo a través de ATENEA, esta misma tarde tendrán acceso al campus virtual (AG1)*

Como investigadora, mis funciones se han centrado básicamente en dos ejes, recogidos ambos en el contrato de formación firmado por todas las personas implicadas en el programa<sup>74</sup>. Éstos han sido:

- Utilizar diferentes instrumentos a partir de los cuales obtener información: observación directa en los asesoramientos grupales, entrevista con participantes y asesores, recogida y análisis de documentación generada durante el programa de formación, realización de grupos de discusión para evaluar el programa.
- Informar a los participantes y asesores tanto del proceso de investigación como de sus resultados.

Siempre con el compromiso de mantener la confidencialidad de los datos obtenidos.

En la información aportada a todos y cada uno de los participantes sobre el programa de formación, antes de su inscripción en él, se recogía que éste sería objeto de una tesis doctoral. Así mismo, durante la primera sesión con los participantes y asesores, el Subdirector del ICE y yo misma informamos nuevamente de ello.

*Plantea que a lo largo del programa de formación habrá dos sesiones de evaluación, y dice que todo esto forma parte de una tesis que yo llevaré a cabo apoyada por el ICE. En este momento intervengo para dejar claro que el desarrollo de la tesis implica que estaré en todas las sesiones de asesoramiento (no en los talleres) y que haré dos entrevistas (AG1)*

La relación que, como ICE, he mantenido con asesores y participantes queda recogida dentro del apartado anteriormente desarrollado "Relación con el ICE". Veamos a continuación con mayor detalle cómo ha sido la relación con la investigación.

### **7.3.5.2. Características de la relación de la investigación con los participantes y asesores**

La relación que se ha dado entre la investigación y los participantes a lo largo del estudio ha sido cordial, permitiendo un acercamiento personal con los docentes en formación

*Me voy a hacer un café de 5 minutos con los participantes de Terrassa (...), hablamos distendidamente del trabajo que están haciendo en estos momentos (DE\_O\_1)*

Esta cordialidad y cercanía en la relación les ha permitido:

- Preguntarme por mi valoración sobre el programa de formación o sobre sus proyectos docentes.
- Explicarme las acciones que están llevando a cabo.
- Darme ideas para la mejora del programa de formación o para la investigación.

---

<sup>74</sup> Ver Anexo 4.

- Plantearme dudas relacionadas con el programa que en ocasiones he redirigido a los asesores, a pesar de conocer la respuesta, para que ellos fuesen los principales interlocutores con los participantes.
- Preguntarme por mis notas de campo e interesarse por el proceso de investigación.
- Informarme de sus problemas en el seguimiento del programa para que pueda ayudarles a darles respuesta.

*También hablo con P17, quien me explica que ha hecho un puzle como examen en su asignatura y que le ha ido muy bien (AG9)*

*Me plantea la posibilidad de hacer una evaluación de la transferencia de este programa de formación, idea que creo interesante (ya fuera de la tesis) realizar, así que me la apunto (AG9, P13)*

*Aprovecha ese momento en el que todavía no ha venido nadie para preguntarme por las sesiones que se ha perdido, por la videoconferencia y por los materiales colgados en ATENEA (AGT3)*

Con ambos asesores, la relación también ha sido cordial y próxima, caracterizada por:

- Diálogos ricos y fluidos sobre cómo han vivido y visto los encuentros con los participantes.
- Conversaciones sobre el programa de formación donde, además de intercambiar información, intercambiábamos opiniones.
- Interés por el desarrollo de la tesis, aportando consejos que me sirviesen de punto de apoyo y que en ocasiones han sido más que recomendaciones: me han servido para darme ánimo y fuerzas para seguir adelante.

*Me invita a sentarme cómodamente en su despacho y analiza conmigo sus notas (AGT3)*

*A2 m'ha preguntat com ho vaig veure a l'assessorament grupal de la setmana passada, li dono la meva opinió (RA5)*

*A1 em comenta que ell no va adonar-se del que havia fet a la tesi fins a l'agost, que només va gaudir de la tesi durant els dos mesos d'agost que va tenir mentre la feia. Mentre parlava amb ells, em va donar la sensació que tenia al davant 3 acompanyants de la teva tesi, tres assessors per a mí (RA3)*

*Al final, el A1 recull les seves coses i es prepara per marxar (són les 16:30 i encara no ha dinat), però s'atura i em pregunta com va la tesi, li dic que no és un bon moment (que en les fluctuacions, ara em trobo en un moment baix), perquè veig que això no funciona: els participants no segueixen el programa de formació. En aquest moment és quan el A2 em diu que aquí és molt important una valoració i descripció de la mostra, perquè en aquest cas:*

- *Els interessos dels participants poden no estar en la docència: són associats que no tenien previst acabar a la universitat (fa referència a que van dir al darrer assessorament grupal P13 i a al P11)*
- *El context no acompanya: un context de crisi i incertesa que es viu a la universitat i que mai abans s'havia donat.*

*El A1 afegeix:*

- *El programa de formació integra un pla exigent, molt exigent amb el treball que han de fer els participants.*

*El A2 està d'acord amb el A1 i em pregunta si tot això també es demana al ProFI, li dic que no, que la diferència amb el ProFI és que aquest programa afavoreix més la cohesió dels participants i la*

*coherència (el A1 afirma amb el cap, ell va ser un dels que va implementar el ProFI tal i com s'ha desenvolupat fins ara). Dic que veig masses errors en el programa de formació, i el A1 em diu que és el normal "ara sabem que, per exemple, el grup ha de ser més gran perquè funcioni". Tots dos coincideixen en què si el director de Tesi està tranquil, no tinc perquè preocupar-me, i si tant em preocupa que li expliqui com ho veig o on tinc problemes perquè em doni la seva opinió. Realment avui (i sobre tot ahir) ha estat un dia complicat, i amb aquests comentaris al final de la reunió han fet que me senti molt millor, agraeixo molt el suport que m'han donat, la seva preocupació i els ànims que m'han transmès (RA5)*

En mi relación con los asesores, he intentado estar cerca de ellos en todo momento y atenta a lo que necesitasen. Además, he procurado informarles de la evolución de la tesis y los pasos que iba dando...

*Aprovecho este momento para hablarles de los instrumentos que utilizaré: entrevistas (a todos los participantes, incluidos los asesores e ICE), una encuesta sobre necesidades formativas (...) y dos grupos de discusión (RA2)*

...y en este sentido, especialmente A1 ha ido demandándome puntualmente información sobre la investigación que pudiese revertir positivamente en el programa de formación

*Començo a plantejar els temes previstos per a la reunió i A1 em demana que, abans de començar, li agradaria saber com han anat les entrevistes amb els participants. Els hi comento (RA3)*

Información que ha revertido, en ocasiones, en el propio programa de formación:

*En aquest punt els hi recordo el que els participants em van dir a les entrevistes i al grup de discussió en relació a què només havien treballat una metodologia, que era precisament la que més havien treballat als tallers, per això volien conèixer més (RA4, INV)*

Esta relación cercana y cordial con los asesores, me ha permitido compartir con ellos el proceso que estaba viviendo, sentirme apoyada y darme cuenta que todos formábamos parte de un mismo equipo con unos objetivos comunes.

*Le he hablado de lo interesante que resulta ser observadora y de la riqueza de todo lo que observo, pero que no puedo ni soy capaz de recogerlo todo, por tanto deberé discriminar. También le he planteado mi debate interno sobre cómo situarme delante del asesoramiento (...), no puedo comparar los asesoramientos porque sería injusta y porque cada uno de ellos es diferente, cada uno de ellos tiene sus riquezas. También le he planteado mi temor por no saber cuál será el siguiente paso en la tesis, por descubrir demasiado tarde que debería haber tenido en cuenta algo de lo que no he sido consciente hasta que no ha habido marcha atrás, y de mi temor por saber si el paso que estoy dando es firme o sólo un montón de humo. Me ha escuchado y me ha aportado su experiencia cuando realizó su tesis y cuando ha dirigido otras, sabiendo que el campo de conocimiento es totalmente diferente. Me ha escuchado y acompañado en el planteamiento de estas dudas, no para darles respuesta, sino para ayudarme a mirarlas desde otros lugares, con otros planteamientos, y darles el lugar y la importancia que les corresponde (AGB3)*

Uno de mis mayores temores ha sido que la investigación incidiese negativamente en su acción como asesores, ante la pregunta directa sobre ello, aseguran que mi presencia no les ha distorsionado y demuestran confianza en mí, aspecto que valoro y reconozco de vital importancia para cualquier proceso de investigación.

*Le pregunto por algo que me había inquietado desde el principio de la sesión, y es si mi presencia le ha molestado, me asegura que no, que no le ha supuesto ninguna molestia (AGT3)*

Precisamente, la razón de ser de este apartado nace de una aportación de A2 que, inicialmente generó en mí un alto grado de desconcierto y desazón y que posteriormente, y

asumiendo el punto de vista de la investigación, consideré necesario analizar en detalle dentro de este estudio:

*A2 me plantea algo que prefiero no analizar, pero que creo que finalmente deberé hacerlo: mi papel en todo el proceso y la implicación y compromiso que he asumido para que realmente todo esto tire adelante, sin el cual posiblemente no se habría realizado de la forma como se ha hecho (DC\_E\_2)*

*Per plantejar-me que jo mateixa he actuat com a assessora, que els participants m'han identificat com a punt de referència i en aquest estudi hauria de tenir en compte el meu propi paper de coordinació i contacte amb els participants. Considera que el meu paper en tot això ha estat fonamental perquè funcioni (E1, A2)*

Entendiendo este papel desde un planteamiento global, donde he ido intercambiando tareas propias de Responsable de Programa del ICE y de investigadora.

### **7.3.5.3. ¿Cómo han vivido participantes y asesores esta relación?**

Así pues, siguiendo la idea de A2, veamos en mayor detalle cómo valoran y cómo han vivido todas las personas que han formado parte del programa de formación, la relación con esa doble función de Responsable de Programa y de investigadora al mismo tiempo. A continuación profundizaré en mayor medida en el segundo rol, dado que la relación entre participantes, asesores e ICE ha sido analizada anteriormente.

Bajo el punto de vista del Subdirector del ICE, ha sido una idea acertada la de llevar a cabo una investigación educativa dentro del instituto.

*Con respecto a la parte política o más institucional, al ser una entidad universitaria ha hecho bien en acoger una propuesta que estaba dentro de una tesis doctoral y una experiencia innovadora en la que había riesgos de que no funcionara bien (E1, ICE)*

Y aún más la delegación de la concreción y ejecución del proyecto, de acuerdo a unas bases y estructura previamente acordadas por el equipo directivo, lo que permitió cierta autonomía para el desarrollo de mi función de coordinación...

*Hubo una decisión previa de que se delegaba en ti el diseño de la formación, con una supervisión (E1, ICE)*

...ejerciendo de vínculo entre asesores e ICE, informando puntualmente al equipo directivo y trasladando sus decisiones a la práctica de la formación.

*Yo creo que la figura de coordinación que has hecho ha garantizado la formación. Esa tarea de coordinación que el asesor no tiene porqué ver desde su puesto más local, necesita a alguien que le de ese apoyo. Porque se supone que el alumno ya tiene todos los apoyos que necesita dentro de la gestión de la formación. La coordinación sí es un apoyo imprescindible (E1, ICE)*

El Subdirector del ICE distingue claramente mis dos roles dentro del programa...

*Yo supongo que te has quedado corta de intervencionismo cuando has cogido el papel de investigador, cuando ibas allí a tomar notas en las reuniones de asesores con alumnos, y ahí te has hecho más modelo ecológico (miro desde fuera y no intervengo), en cambio cuando tu estabas sentada en tu mesa del ICE cogiendo teléfonos y respondiendo correos, ahí seguramente habrás sido más interventora, sin quererlo, porque te harán preguntas de cosas cotidianas que marcan pautas. Es decir, cuando has sido coordinadora y no tanto investigadora, yo creo que ahí habrás sido más interventora (E1, ICE)*



...y junto con los asesores, consideran que una vez no tenga lugar la investigación, el rol de coordinación seguirá siendo necesario, aunque con una intensidad diferente a la que ha asumido a lo largo del estudio.

*Cuando no seas investigadora y sólo seas ICE serás más interventora si este plan de formación siguiera adelante. (...) Sería una intervención suficiente para garantizar los objetivos de formación y de aprendizaje, pero no excesiva para castrar la capacidad de asesoramiento de los asesores (E1, ICE)*

*Una vez está bastante marcado el camino, ya seguramente tu rol sería menos crítico (E2, A1)*

Para A1, el rol de investigadora ha pasado un poco desapercibido, siendo el rol como miembro del ICE el que ha ayudado a la consecución de los objetivos y ha constituido un apoyo para el desarrollo de la formación....

*Lo que más valoro de tu papel ha sido el ir marcando un poco los pasos y lo que había que ir haciendo y el tipo de decisiones que había que ir tomando, yo lo valoro muy positivamente, creo que ha sido una de las razones de que todo haya fluido, que alguien estaba ahí que decía “deberíamos reunirnos para tomar decisiones...” y eso es lo que uno agradece. (...) No, no, por eso yo te decía que en el papel de investigadora yo no te he visto mucho, te he visto más en el papel de ICE y de organizadora, y es lo que yo valoro muy positivamente. (...) Yo valoro muy positivamente tu rol, sobre todo porque el camino estaba por hacer, y tú nos has ido diciendo por dónde tenía que ir el camino (E2, A1)*

*Lo que está claro es que de los dos roles, el primero ha sido muy importante para que el proyecto tire para delante, y del segundo rol, el rol de investigadora, a lo mejor si no hubieras hecho ese rol la cosa hubiera ido igual de bien o igual de mal (E2, A1)*

...aspecto con el que también coincide A2, para quien ha sido mucho más visible mi rol como miembro del ICE, pero con una salvedad: mi implicación en todo el proceso ha sido mucho mayor dada su estrecha relación con la tesis doctoral.

*En el teu cas la implicació era molt forta, i probablement si hagués estat una figura purament administrativa, probablement la implicació no hagués estat tanta (E2, A2)*

No obstante, el valor que aporta la investigación al analizar en detalle lo ocurrido a lo largo del programa, no se escapa de la atención de A1, quien plantea una cuestión de interés para el futuro del programa de formación:

*Claro, eso es otra cuestión, que no hemos hablado nunca y que podría ser un elemento interesante de tu tesis: qué habría que simplificar en tu rol como evaluadora si el resultado no es una tesis, sino una información que ayude a mejorar el programa, y qué habría que recopilar cada año, eso podría ser interesante (E2, A1)*

Bajo el punto de vista de A2, el hecho de que se estuviese llevando a cabo una investigación, ha sido un importante elemento a su favor, puesto que ha permitido que la relación entre asesores y entre éstos y el ICE fuese más rica y más profunda de lo que habría sido sin ella y, por tanto, que pudiese extraer un mayor aprendizaje de la misma, que pudiese mantener una reflexión viva y constante, y situarse en todo momento en el lugar en el que se encontraba el programa para avanzar todos en una misma dirección.

*A2: Si, si, i el treball conjunt dels assessors, el debat... segurament que en aquest cas... i pot ser aquesta ha estat una gran sort per a mi, una gran sort, perquè això d'una altra manera no hauria funcionat, perquè clar, tot aquest programa anava acompanyat de tota una sèrie de documents, reflexions, plantejaments, qüestions... relacionades amb una altra cosa que avançava en paral·lel, que era una tesi doctoral, i aquest element que vivia al costat i en paral·lel, ha fet que totes aquestes reunions... i ara ho dic sobre la marxa perquè se m'ha encès la bombeta... ha fet que moltes vegades*

*els debats que es produïen en aquestes reunions tinguessin uns continguts, uns nivells que pot ser no s'haurien produït de no haver-hi això al costat, i que a mi em sembla que han estat molt útils, molt motivadors per anar fent aquest acte de reflexió permanent, de qüestionament permanent d'on som, d'on venim, cap a on anem. I aquest fil conductor que hi havia aquí colateral ha guiat molt, ha ajudat en aquest cas concret, no sé com hauria anat si no hagués hagut aquest element, segurament hagués anat diferent també. Perquè hi havia una sèrie de documents que tu anaves aportant i de reflexions que tu anaves aportant que venien en molts casos originades i motivades per aquesta història, i per tant aquí... he tingut molta sort, ara me n'adono (E2, A2)*

A2 también apunta a un claro enriquecimiento de las reuniones de coordinación debido al proceso de investigación que se ha estado llevando a cabo, y que no habría existido en caso contrario.

*A2: quantes vegades no ha sortit el tema de la tesi en aquestes reunions?*

*INV: ha sortit sempre*

*A2: Per tant, què vol dir això? Vol dir que les reflexions que es feien, es feien no només pensant en el propi programa, sinó que es feien pensant en una cosa de molt més abast, i per tant les idees que aportava A1 en moments determinats, les aportava mirant-ho tot, i ell veia tot això. I veient tot això ens ajudava a veure-ho, m'ajudava a veure-ho a mi també. Si el context hagués estat més limitadet, no hi hagués hagut aquest altre element, probablement hi hauria hagut tota una sèrie de consideracions, de reflexions i de comentaris que A1 ja no hauria fet, perquè ja no venia al cas de fer-los, quin sentit hauria tingut? I això d'alguna manera feia que tot plegat fos molt més profund, molt més ric, molt més... no sé com explicar-me... (...) Ha estat un element que ha interaccionat positivament de cara a què totes aquestes reunions fossin més profitoses, més profundes alhora dels debats... em sembla que pot haver passat això, tampoc ho puc assegurar. Sense aquest element, pot ser no s'hauria arribat al mateix nivell que s'ha arribat (E2, A2)*

En relación a los docentes en formación éstos reconocen la implicación que he tenido en el programa de formación...

*Tu mateixa que t'impliques molt (es refereix a la meva funció a l'ICE): la informació que ens dones, el seguiment que fas, ens mantens informats, etc (E1, P1)*

...y valoran de forma positiva haber sido informados desde un principio que durante el programa se desarrollaría una tesis doctoral.

*Crec que hi ha una cosa molt important i què no s'ha dit: primer que al principi del curs es va dir que era pilot, teníem claríssim que això era un experiment (GD2)*

Aunque algunos participantes me han visto más como miembro del ICE, otros han identificado más claramente mi función como investigadora y, en otros casos, como un compendio entre ambos.

*Jo t'he vist com a investigadora, més que com a ICE (E2, P6)*

*Com a ICE. Perquè com a investigadora, aquesta entrevista i l'altra i poca cosa més (E2, P7)*

*Veig una mica barrejat les dues coses: crec que a l'ICE l'interessa avaluar la implantació d'això i per tant és difícil separar les dues funcions, o de saber-te veure el canvi de barret. Tot estava bastant integrat (E2, P12)*

Para los docentes en formación, la importancia del rol de investigadora radica en dos aspectos fundamentalmente:

1. Permite integrar procesos de evaluación, control y supervisión de la formación llevada a cabo, garantizando al mismo tiempo que las mejoras detectadas efectivamente sean asumidas dentro del programa.

*Crec que és una figura fonamental, perquè això se suposa que després s'introduiran aquestes millores. Jo el veig també crucial. No ser una simple coordinadora, no és simplement organitzar els mòduls i atendre la gent o gestionar les comunicacions, etc., sinó la d'analitzar, prendre dades i suposo que després això tindrà una avaluació i un pla de millora, amb lo qual també ho veig genial, sí. Encara que no cada cop que es fes donés pas a una tesi, però sí incloure aquesta figura jo crec que seria important en qualsevol programa de formació (E2, P5)*

2. Constituye un nexo de unión y de intercambio de información entre participantes, asesores e institución, orientada a la detección de innovaciones docentes que poder promover dentro de la institución.

*Aquesta és la figura perfecta, la teva figura és perfecta per veure si la gent que està participant per innovar en docència creuen que se'ls està atenent en la seva innovació, si se'ls està escoltant en les idees d'innovació que porten (E2, P11)*

Al ser docentes universitarios, su relación directa y constante con el campo de la investigación en el ámbito disciplinar de cada uno hace que se aproximen a este estudio de forma más natural, proactiva y comprensiva, de manera que la valoración que hacen en relación a que el programa forme parte de una tesis doctoral es claramente positiva...

*Que formi part d'un projecte de tesi em semblava fantàstic (E2, P6)*

*Em va fer molta més gràcia el participar en una experiment (...) Si (riu) Home, aquestes coses sempre són més divertides (E2, P7)*

...y es más: los participantes consideran que el hecho que el programa sea objeto de una investigación educativa aporta un valor añadido a la formación que garantiza que lo que se haga se haga bien, que será explicado en otros escenarios y contextos formativos y que tendrá cierta continuidad en el futuro.

*Quines conseqüències negatives pot tenir alguna cosa on algú està investigant una manera millor d'ensenyar, que aprengui menys? Ho dubto, perquè realment si s'han identificat unes coses que no funcionaven i s'estan intentant millorar, segur que alguna de les coses es millorarà. Que pot ser se'n perden d'altres? Sí, però... en qualsevol cas l'altre programa no està pensat per millorar, i aquest sí. Només pot tenir conseqüències positives, alguna de negativa vale, però en general, a priori el meu raonament va ser "si és una cosa per millorar, segur que estarà millor que l'altre". (...) Sí pot haver alguna cosa que no vagi bé, però Bueno, i què? La videoconferència amb Terrassa no ha funcionat, i m'he perdut el contacte amb els de Terrassa, Bueno. Hagués tingut contacte amb tots a l'altre programa però no hagués tingut un assessor, si ho poso a una balança és evident que és millor haver tingut un assessor. Ja es veia venir, jo crec que ja es veia venir, no sé, una intuïció.*

*INV: es veia venir...?*

*P7: Que seria millor l'experiment (E2, P7)*

*Que hi hagi el tema de recerca simplement és un valor afegit de dir que el treball que tu has fet en aquest grup algú ho ha analitzat i per tant un dia t'explicarà els resultats que ha vist (E2, P11)*

*En quant a la recerca jo estic encantadíssim de que fessis el treball perquè a mi no m'ha molestat en cap moment sinó al contrari, m'ha semblat fantàstic perquè d'alguna manera és una garantia que tot això no quedarà en un curs, sinó que hi haurà algú que es preocuparà d'explicar coses (GD2)*

En cuanto a la influencia que ha ejercido la investigación en los participantes, P11 afirma que el hecho que existiese una relación con la investigación sí la ha condicionado, en cuanto a que sentía cierto compromiso con ella en seguir adelante en el programa de formación...

*Pensava que si estaves fent la tesi i deixava de fer el programa... perquè si ens quedem sense participants la tesi serà "això és un desastre perquè no han començat 20 i han acabat tres, això vol dir que alguna cosa no va bé" i pot ser faltarien dades després per justificar realment que això és una tesi. En algun moment t'he de dir que sí, que jo he pensat (E2, P11)*

...pero para el resto de participantes, sin embargo, la investigación no ha condicionado en absoluto el proceso formativo llevado a cabo.

*No has influenciado (E2, P13)*

No obstante, a pesar que no haya tenido una influencia significativa en el proceso de aprendizaje de los participantes, que era precisamente lo que se pretendía en esta investigación, el estudio en sí mismo ha generado una serie de preguntas entre los docentes en formación, como son los criterios de selección establecidos para la configuración del grupo de participantes y el motivo por el cual se originó el programa de formación.

*Ens hem preguntat molts cops, és quin criteri de selecció vau tenir, perquè nosaltres (riures), quan a més a més la majoria som associats i en condicions precàries. No estaria malament dir perquè ens heu escollit, suposo que també té a veure amb aquesta recerca teva que tindrà una part quantitativa de números, però sobre tot és qualitativa en el sentit que és la percepció que hem tingut nosaltres en la formació, llavors suposo que haver triat aquestes mostres, s'hauria d'explicar perquè (GD2)*

Las expectativas de los participantes en relación al proceso de investigación llevado a cabo son fundamentalmente dos:

1. Que exista una repercusión en la formación y docencia de la UPC, acercándose así a plantamientos vinculados con la calidad en la universidad.

*El que si m'inquietaria és el comentari que tu (P2) has fet que això acabés aquí, que això es tanqui i continuem fent el que fem fins ara. Això sí m'inquieta perquè per a mi és una aventura, tot això ha donat uns fruits, individualitzadament i col·lectivament, i que entenc que seria una llàstima que el ProFI de tota la vida no se sentís afectat una mica per lo que aquí s'ha fet (GD2)*

2. Que exista un futuro, es decir, que los resultados y conclusiones no solo aporten conocimientos sobre el ámbito de la formación docente, sino que permita estrechar vínculos entre personas y entre éstas y las instituciones preocupadas por la mejora e innovación docente.

*Per acabar, només això, però bàsicament que el balanç és no positiu, sinó que ha estat extrasúpermegapositiu, i també amb l'esperança que això no s'acabi aquí, sinó que tingui el seu... que d'alguna manera que amb el grup que nosaltres estem muntant i la tesi que estàs fent tu... però que això no vulgui dir que a partir d'ara l'ICE estigui en una banda i nosaltres en una altra, sinó que això pugui donar més de si (GD2, P6)*

Del contacto entre investigación y participantes al finalizar el programa, se desprende una cercanía en la relación donde, además, se destaca un claro interés por conocer los resultados derivados del estudio llevado a cabo.

*M'agradarà molt conèixer els resultats als que heu arribat durant tot aquest any i pico que portem treballant, quins han estat des del punt de vista professional de docència (GD2)*

*Quan presentis la tesis, avisa'ns (GD2)*

Ha existido, por tanto, no solo una relación entre la investigación y los asesores y participantes, sino una colaboración, un cierto sentimiento de compromiso mutuos y un gran interés en ella, lo que ha permitido que este estudio se pudiese llevar a cabo.

*Tens algú que t'està acompanyant en aquest viatge d'aprendre  
(Tienes a alguien que te está acompañando en este viaje de aprender)*

(E2, P8)

## **7.4. EL PROCESO DE ASESORAMIENTO**

### **7.4.1. Concepción de asesoramiento**

En todo momento, asesores y participantes eran conscientes que uno de los principales rasgos que diferenciaban el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria del resto de actividades formativas realizadas desde el ICE, era que éste estaba basado en un proceso de asesoramiento. Pero ello no significaba necesariamente que todas las personas implicadas tomaran el mismo punto de partida en relación a qué entendían por "asesoramiento".

Así, una primera aproximación al concepto y su evolución fue analizada en las dos entrevistas que tuvieron lugar a lo largo del estudio. A esta cuestión se ha relacionado diversa y variada información que a continuación procedo a analizar en base a diferentes apartados.

#### **7.4.1.1. La idea de asesoramiento**

Ante la pregunta realizada a los asesores durante la primera entrevista, en relación a qué entendían al inicio del programa de formación sobre qué era el asesoramiento, A1 señala que precisamente descubrir qué significa y qué implicaciones tiene para la formación docente es lo que pretendía descubrir mediante su participación en esta investigación, no partiendo con una idea muy definida de su concreción en la práctica real. Profundizando un poco más, vemos que ambos asesores hacen referencia a puntos de partida significativamente diferentes, pero substancialmente iguales: mientras A1 utiliza para su dilucidación su experiencia como formador de profesorado universitario considerando que el asesoramiento consiste en ir un paso más allá y ayudar a alguien en su proceso de aprendizaje...

*Uno de mis intereses en este proyecto era justamente eso: ver qué posibilidades tenía ese tipo de formación, esa labor en contraposición a lo que yo hasta ese momento había trabajado, que era básicamente dar talleres, explicar y hacer a la gente reflexionar en grupo y en todo caso hacer como un pequeño asesoramiento donde la gente escribe sus planes, yo me lo miro y digo esto está bien y esto me parece mal, y ya está. Hasta ese punto se había quedado mi labor como formador de profesorado, y en ese sentido quería descubrir qué es lo que es el asesoramiento, desde el punto inicial de cierto desconocimiento porque básicamente lo que yo creía era eso: alguien que está cerca del que aprende para ayudarle a aprender en el camino. Es lo que hubiera dicho en ese momento (E1, A1)*

... A2 elabora su definición de acuerdo a la relación que como docente tiene con sus estudiantes, vinculándola directamente con la tutorización donde la acción que lleva a cabo el asesor depende del camino por el que el alumno decida optar.

*Lo que entendía en aquel momento era algo parecido a lo que podía ser una tutorización de un estudiante. ¿En qué consiste la tutorización de un estudiante? (...) Depende de lo que el estudiante quiera hacer, pero entonces lo que no puedes hacer tú es llevarlo por los caminos que a ti te interesan, es él el que decide por dónde quiere ir y tú tienes que tratar de seguirlo (E1, A2)*

La esencia de estas definiciones toma como punto de partida a los sujetos y su proceso de aprendizaje, siendo el asesor un guía, una ayuda, un acompañante durante el camino. En definitiva, lo que para esta investigación es un asesor de proceso.

Una vez vivida en primera persona la función asesora dentro del programa de formación, centran su interés en aspectos diferentes: A1 reflexiona sobre las cuestiones que durante el ejercicio de su rol debe abordar con los asesorados, estableciendo una relación más próxima e individual con ellos. En cambio, A2 llama la atención sobre algunos aspectos que previamente no había considerado como elementos propios del asesoramiento, por ser sustancialmente diferentes a la dinámica que se establece entre docente y alumno, y es en este sentido que la experiencia de asesoramiento le permite tener una idea más amplia en la que se integran diversas actividades, entre las que destaca la detección de necesidades, y donde el propio proceso se construye durante su mismo desarrollo, estando éste sujeto a las necesidades detectadas.

*Ahora tengo un poquito más claro el tipo de cuestiones en las que creo que puedo ayudar (...). Yo ya he tenido las reuniones y he hablado con varios de ellos a nivel individual y me parece que esa discusión ha sido útil y les ha ayudado. Bueno, yo creo que eso es interesante. Pero sí tengo la sensación que eso habría que intensificarlo más en el proceso y estar más cerca, cara a cara con los implicados (E1, A1)*

*Desde el punto de vista de lo que es específicamente el asesoramiento, hay una serie de actividades de detección de necesidades y otras actividades que hemos hecho en el programa de formación, que no te las planteas con un estudiante normal. Con un estudiante de la escuela sabes perfectamente que él está aquí para hacer unos planes de estudios y, por tanto, todo eso está muy bien definido, pero en el caso de este programa el plan de estudios no estaba definido y se tuvo que componer un poco en función de aquellas reuniones previas (E1, A2)*

Desde el punto de vista de los participantes, en ocasiones resulta difícil desprender el concepto de asesoramiento de la idea de asesor como agente que permite que se lleve a cabo dicho proceso. Así, de la misma argumentación que los participantes aportan haciendo referencia expresa al asesor, puede inferirse la aproximación conceptual a la que me remito en este apartado. Dado que esta cuestión se ha planteado directamente en las dos entrevistas realizadas y se ha tratado, aunque superficialmente, en el primer grupo de discusión, he elaborado la siguiente tabla comparativa que me permite dibujar un mapa con las distintas consideraciones recogidas al respecto y su evolución. De esta forma, el Anexo 22 recoge las consideraciones de cada participante en las dos entrevistas realizadas a lo largo de la investigación, donde además de conocer la idea que inicialmente tenían sobre el asesoramiento, permite ver si éste se ha desarrollado de la forma como esperaban, qué entienden una vez han iniciado el programa y cómo se ha producido, bajo su punto de vista, el asesoramiento a lo largo de toda la formación.

De este trabajo comparativo se desprende que el punto de partida o la idea inicial de asesoramiento varía sustancialmente entre los participantes y el encuentro de esta idea previa con su vivencia en el programa de formación, dan lugar a valoraciones muy diversas, pudiendo encontrar que:

1. La idea inicial se corresponde con lo que finalmente ha sido, añadiendo matices que no esperaban encontrar y que efectivamente se han dado, siendo éstos valorados de forma positiva: partir de las necesidades formativas (P12), personalizado (P13), basado en el intercambio de experiencias y donde la figura del asesor no está directamente vinculado al tipo de materia sobre el que se imparte docencia (P4)
2. La realidad del asesoramiento no ha alcanzado las expectativas iniciales que tenían los participantes, donde el asesoramiento era entendido como un proceso más global y complejo y lo que han encontrado ha sido más una tutorización, cuya función principal se ha basado en la revisión del trabajo presentado por los participantes (P11 y P2)
3. La realidad del asesoramiento ha superado las expectativas iniciales sobre asesoramiento, siendo más que una simple tutoría (P5), impulsando y motivando hacia nuevos proyectos desde una visión crítica de los mismos (P7) y constituyendo un elemento formador en sí mismo (P8)

Las grandes diferencias observadas me inducen a corroborar la idea recogida anteriormente en relación a la necesidad de clarificar qué es el asesoramiento, enfatizando qué objetivos persigue y qué funciones tiene, no sólo el primer día de encuentro, sino extendiéndola a las sesiones iniciales que son, precisamente, las que asientan las bases de la relación entre asesor y asesorados.

El hecho de que algunos participantes no hayan percibido que la función del asesoramiento iba más allá de la tutorización impide que éste se pueda aprovechar al máximo y extraer toda su potencialidad. Ya sea por un motivo u otro, es necesario que los participantes sepan que pueden recurrir al él y, en aquellos casos en los que los participantes no den ese primer paso, debería ser el propio asesoramiento el que tendría que estar atento y mostrarse como un instrumento de ayuda y guía durante su proceso de aprendizaje.

#### **7.4.1.2. ¿Qué diferencia el asesoramiento de la tutorización?**

En varias ocasiones a lo largo de la investigación se ha hecho referencia a la tutorización, bien sea en contraposición al asesoramiento o bien como ayuda para definirlo, señalando aspectos que a veces venían a complementarse y, otras, planteaban aspectos radicalmente diferentes.

Llama mi atención que, como sinónimo mediante el cual se compara el asesoramiento, sólo aflora la tutoría, y en ningún caso otro concepto también fácilmente relacionado como lo es la mentoría.

De esta forma, en ocasiones el tutor aparece como experto, más cercano a la figura de formador tradicional o "estándar", mientras que asesor se vincula con la idea de "personal trainer", caracterizado por tener un contacto mucho más próximo e individualizado, centrado en la particularidad de la situación de aquél que es asesorado.

*Hay un grupo de gente y hay un tutor asignado a ese grupo y si alguien tiene una duda se la plantea, pero la diferencia entre esto y un profesor estándar tampoco la acabo de ver (...). Bajo lo que yo creo que es un asesoramiento, tal vez la idea del "personal trainer", para mí la idea del asesoramiento siempre es personal (E1, P2)*



La implicación y el compromiso emergen como elementos clave para la diferenciación entre tutorización y asesoramiento: el asesor asume una implicación y compromiso mayor que el tutor, haciendo reflexionar, focalizando la mirada en los participantes, induciendo a la acción y guiándolos de forma que tengan claro qué han de hacer, hacia dónde han de ir y en qué momento de su proceso de aprendizaje se encuentran, generando durante el mismo proceso la motivación suficiente para continuar formándose.

*Tutor es una persona más bien pasiva, una persona que te pide que le entregues esto y luego te hace una devolución. Como un revisor del trabajo que te dice esto está bien, esto mal. Entiendo que un asesor es una persona a quien tú puedes consultar, con una relación más fluida y de más intercambio de información, es una tarea que supongo que ocupa mucho más tiempo que un tutor que simplemente te revisa la documentación (E2, P2)*

Otro aspecto que diferencia al tutor del asesor es la visión que tiene sobre el proceso formativo, pudiendo ser ésta de especialista en el caso del tutor o bien de especialista a la vez que global en el caso del asesor. Resulta de gran interés el análisis que aporta P7 en relación a estos dos roles, representados de acuerdo a las funciones que ha vivido en primera persona con uno de los formadores...

*A éste sí que le he pedido muchas veces ayuda, pero claro, (...) a pesar de que seguramente también sería un tutor excelente, yo siempre le pregunto cosas específicas, y siempre me contesta muy centrado en su caso, una respuesta que me va muy bien en la aplicación de aquel caso (E2, P7)*

... y con su asesor de referencia:

*Yo veo que hacía esta figura como holística, de decir "veo todos los planes y veo el tuyo, veo todos los problemas y veo el tuyo, y veo que el tuyo puede estar en relación con el otro, y os junto y os hago comentar las cosas", y busca relaciones entre los dos, con lo cual la respuesta que te da a nivel de asesoramiento, no es una respuesta de tutor personal cerrado, sino que es una respuesta que tiene de especialista pero que también tiene de global, y eso yo lo encontré muy interesante. (...) Tiene la visión general, sabe cuál es tu objetivo al inicio, donde quieres ir, ve todos los otros planes, te relaciona todo... (E2, P7)*

En otras ocasiones, la tutoría aparece como una función más del asesoramiento, pero claramente diferenciado del mismo: mientras que la tutoría recoge problemas concretos y reales para analizarlos en profundidad y evaluarlos, el asesoramiento acopia este aspecto pero además prende ser una guía, una indicación sobre la dirección que tomar o los lugares en los que centrarse, puesto que conoce las normas y procedimientos propios del objeto del asesoramiento.

*Creo que fue más una tutoría, eran dudas muy concretas de mi aplicación, era como muy personalizado, no era él quien me hacía preguntas sino que era yo quien le planteaba dudas. (...) Entiendo que el asesoramiento es que A1 nos guía, dice de qué tenemos que hablar, y para mí una tutoría es "yo te cuento mis problemas", es decir "¿qué te pasa?" (E1, P7)*

*Un asesor (...) es quien se conoce todas las normas y te orienta, es más global. Y un tutor tal vez únicamente te dirige o un evaluador simplemente te evalúa. Yo creo que la idea de asesor es más global que la de tutor (E2, P5)*

Como tarea propia de la tutorización, P6 señala al análisis de necesidades y la integración de nuevos contenidos para darles respuesta mediante el proceso de formación.

*Hi ha una afegida que diferencia el tutoratge de l'assessorament, perquè també ha d'estar al cas d'elaborar aquests diagnòstics i dir "a veure, ara què és el que els inquieta i de quina manera el que vam fer a la primera sessió s'ha modificat, què he d'afegir, quins temes he d'aprofundir perquè a*

*meitat de curs s'han despertat aquestes ampolles, i això no té a veure amb assessorament, té a veure amb tutoratge (GD1\_1, P6)*

Idea que liga con la distinción a la que apunta P2 durante la segunda entrevista, donde identifica la figura de tutor con la teoría y el acercamiento al campo conceptual, mientras que la idea de asesor está más relacionada con la práctica y los problemas que de ella puedan surgir.

*Que l'assessor et digués on estàs perdent molt de temps, "poder fes-ho així..." "tindràs un rebuig d'aquest o de l'altre, possiblement o no"... més assessor en aquest sentit, més que no pas en les tasques concretes i les tècniques que ens han ensenyat, coses colaterals que t'afecten quan estàs fent servir tot això des del punt de vista pràctica (E2, P2)*

Del análisis realizado se desprende la falta de consenso a la hora de definir y diferenciar tutoría y asesoramiento, pero mediante la descripción que se aporta de cada uno de estos conceptos, el asesoramiento se postula como un proceso más global e integrador, en el que se requiere del compromiso e implicación de la figura de asesor y que se centra en la situación y características concretas de las personas que se encuentran en el proceso formativo, mediante una atención claramente individualizada.

#### **7.4.2. El asesoramiento y el modelo tradicional de formación. Ventajas, inconvenientes y cuestiones de interés**

Una de las cuestiones abordadas con todas y cada una de las personas que han intervenido en esta investigación ha sido la identificación de las ventajas e inconvenientes que, como modelo, posee el asesoramiento en relación al planteamiento tradicional en el que se basan muchos programas formativos en el ámbito universitario y no universitario.

El interés subyace en la integración de las perspectivas que la asunción de los diferentes roles han proporcionado a participantes, asesores e ICE. Así, con los primeros esta cuestión fue abordada mediante el primer grupo de discusión, aunque en ocasiones se puso de manifiesto durante las entrevistas, con los asesores fue directamente tratada en ambas entrevistas realizadas durante y al finalizar la formación y, con el ICE, fue planteado en la entrevista que tuvo lugar una vez acabado el programa.

Cabe apuntar que las ventajas e inconvenientes del asesoramiento se basan no en la idea de asesoramiento que puedan tener las personas a quien pregunto, sino en su propia experiencia dentro del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria, lo que hace que se haga referencia expresa a actividades que han formado parte del programa pero que no necesariamente deben ser extrapolables a cualquier propuesta de formación basada en asesoramiento.

En el Anexo 23 "Ventajas e inconvenientes del asesoramiento en relación al modelo tradicional de formación" analizo en detalle la información aportada por las personas implicadas en este estudio. A modo de conclusión, recojo en la Tabla 55 una exhaustiva relación de las ventajas e inconvenientes identificadas por la investigación, incorporando una tercera columna donde reúno aquellos elementos de interés que, no siendo propiamente limitaciones, sí podrían llegar a convertirse en inconvenientes, y que han de tenerse especialmente en cuenta en el diseño de programas de formación que pretendan integrar procesos de asesoramiento como modelo de formación.

**Tabla 55. Ventajas e inconvenientes del asesoramiento en relación al modelo tradicional de formación.**

<b>VENTAJAS</b>	<b>INCONVENIENTES</b>	<b>CUESTIONES CLAVE DE INTERÉS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorece proximidad de la relación entre asesor y asesorado, estableciendo una estrecha interacción individualizada, donde el docente en formación es el protagonista principal y donde el asesor asume como principal función el acompañamiento durante todo el proceso de aprendizaje</li> <li>- Se centra en situaciones docentes reales, concretas y accesibles vividas en primera persona por los participantes</li> <li>- Potencia la implicación y compromiso de los asesorados</li> <li>- Permite el intercambio de experiencias entre docentes en formación y entre éstos y los demás agentes que los acompañan durante su proceso formativo (asesores y formadores), constituyendo en sí misma una actividad formadora</li> <li>- Incide directamente en la reflexión</li> <li>- Requiere del análisis, reflexión y acción de los participantes</li> <li>- Busca la experimentación y la transferencia de los aprendizajes realizados a la práctica docente, lo que conlleva la acumulación de nuevas experiencias docentes, documentadas y reflexionadas en la propia práctica</li> <li>- Se produce un acompañamiento a lo largo de todo el proceso formativo por parte del asesor, quien facilita la resolución de dudas, centra la mirada en las cuestiones más importantes, orienta sobre la acción, aporta seguridad en la aplicación de cambios, proporciona ciertas garantías de éxito...</li> <li>- El asesor es un colega de profesión, un docente con</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incide en un número reducido de participantes</li> <li>- Supone un elevado coste económico</li> <li>- Requiere de una elevada dedicación y esfuerzo por parte del asesor, quien ha de complementar y enriquecer su función asesora con el ejercicio de su docencia</li> <li>- Precisa de la dedicación, implicación y compromiso de los participantes, quienes han de participar activamente a lo largo de su proceso de aprendizaje, llevar a cabo experimentaciones en el aula y reflexionar sobre ellas, pero su situación laboral y personal no siempre lo permite</li> <li>- Induce a una cierta sensación de caos entre los asistentes, puesto que el asesoramiento se basa, en cierta medida, en las necesidades y en la acción de los propios participantes, quienes contribuyen a definir el proceso en su conjunto. De esta forma, al no poder preestablecer las actividades y contenidos formativos, sino que estos se van identificando y diseñando durante el propio proceso, no es posible disponer de toda la información durante la fase inicial del proceso de asesoramiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es importante mantener el equilibrio entre las necesidades normativas y sentidas. No todos los contenidos han de quedar a merced de los intereses e inquietudes de los participantes, pero tampoco se debe desprover de ellos. Los contenidos requieren de criterio pedagógico para su selección como núcleo básico de la formación, en conjugación con contenidos más accesorios, pero altamente motivadores y necesarios desde el punto de vista de los participantes</li> <li>- La necesidad de una atención personalizada e individualizada conduce a un contacto presencial y a distancia que, en ocasiones, puede conllevar cierta dispersión y descontrol de la formación</li> <li>- El asesoramiento como modelo no puede negar la validez de determinadas acciones formativas, tradicionalmente vinculadas a otros modelos formativos, como lo es la profundización y especificidad de los contenidos o el establecimiento de un núcleo básico de actividades y procedimientos a desarrollar. Pero ello no significa que deba olvidar sus objetivos ni su esencia para poder aprovecharse de ellos, todo lo contrario, el reto se encuentra en saber adaptar aquello que otros modelos pueden aportar para el enriquecimiento del aprendizaje docente, en coherencia con los planteamientos básicos del desarrollo del propio proceso</li> <li>- El asesor, como agente que hace posible la formación basa en asesoramiento, ha de poseer una serie de características para el desempeño de</li> </ul>

<p>amplios conocimientos y experiencias que son puestas a disposición de los participantes</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Cohesiona y proporciona una visión de conjunto a las actividades que forman parte del proceso formativo</li><li>- Integra entre los contenidos formativos las necesidades sentidas y las inquietudes de los participantes, en combinación con otros contenidos considerados como básicos que responden a necesidades normativas</li><li>- El aprendizaje se antoja más rico (incorporando diferentes perspectivas surgidas del intercambio de experiencias), significativo (basado en las necesidades sentidas), centrado (enfaticando aquello verdaderamente importante para la docencia) y contextualizado (orientado a situaciones docentes reales).</li></ul>		<p>sus múltiples y variadas funciones</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- El asesoramiento induce a un profundo análisis de experiencias docentes, reales y concretas. Pero estas no sólo deben proceder de los participantes, puesto que requiere de la disposición de las experiencias de asesores y otros formadores para que éstas sean analizadas en detalle, desglosadas, tocadas por los propios docentes en formación. El asesoramiento, por tanto, lleva incorporado un componente importante de abertura, de compartir vivencias más que de intercambiar, de mostrar más que poner en común. Asesores y formadores han de estar dispuestos a dar a conocer los detalles de aquello que hacen y que les funciona y de aquello que hacen pero que no funciona. Precisamente esto constituye uno de los aspectos que despiertan mayor interés entre los docentes en formación</li></ul>
--	--	--

Como reflexión final recojo lo apuntado por P6 y P8 cuando alertan de que el asesoramiento sólo puede producirse de forma eficaz en situaciones y momentos formativos avanzados, es decir, cuando los alumnos son plenamente conscientes de su proceso de aprendizaje.

*Aquest tipus de metodologia no es pot fer amb estudiants de primers cursos, però en cursos més avançats o en la formació de professorat és molt positiu (GD1\_1, P6)*

*Pot ser és cert el que deia el P6 que l'assessorament és una metodologia per cursos més avançats, i per això suposo que als tallers s'ha seguit el model tradicional, perquè es donaven coses que no sabíem (GD1\_1, P8)*

Me parece muy valiosa y sugestiva esta aportación, pero me planteo si no es precisamente el asesoramiento el que ayuda a hacer a los alumnos conscientes de su propio proceso y, por ello justamente, puede ser un modelo válido para la formación en sus momentos o etapas iniciales.

### **7.4.3. Las características de un asesoramiento de calidad**

Han sido diversos los elementos que han formado parte del programa de formación basado en asesoramiento de proceso. Pero no todos ellos han tenido la misma significatividad para el aprendizaje de los docentes que han participado. Es por eso que una de las cuestiones de mayor interés para la investigación es conocer, desde el punto de vista de asesores y asesorados, qué aspectos consideran que son los más importantes para que realmente se produzca un asesoramiento de calidad en el marco de la formación docente.

Los asesores coinciden en señalar las aplicaciones prácticas, llamadas dentro del programa de formación "Planes de Aplicación en el Aula" (PAA), así como la figura del asesor y los procesos de reflexión como elementos clave del asesoramiento, pero resulta de gran interés atender a los matices que cada uno de ellos aporta y que vienen a complementar cada uno de estos elementos:

Desde el punto de vista de A1, para que la formación docente realmente induzca al aprendizaje, requiere de la relación entre teoría, práctica y reflexión. Tríada que de forma natural queda encuadrada en las experiencias a las que empujan los PAA diseñados dentro del programa de formación.

*Para mí el pilar básico es el PAA, es decir, forzar a la gente a que acumule una experiencia sobre la que reflexionar. Porque cualquier proceso de aprendizaje es básicamente reflexionar sobre lo que hice y lo que pasó, (E1, A1)*

A2 considera los PAA como el lugar y momento donde los participantes realmente entran en tensión, donde necesariamente han de actuar y poner en juego sus aprendizajes, es por ello que debe formar parte del núcleo fundamental del asesoramiento como modelo de formación.

*És el moment en el que estan amb més tensió i es veuen una mica més fumuts, i això és bo perquè és aquí on s'aprèn més, és allò de la tensió (E1, A2)*

Y es en base precisamente a esta experiencia docente donde actúa el asesor: una vez asumido el protagonismo por parte de los participantes, la función del asesor debe centrarse en acompañar a los docentes durante el desarrollo de nuevas experiencias en el aula, a la vez que aportar elementos para abordar su complejidad y reflexionar sobre ella.

*Si no acumulas una experiencia sobre la que reflexionar, aprendes poco. El asesor te recomienda la experiencia y te ayuda a reflexionar sobre ella (E1, A1)*

Sin olvidar mantener a lo largo de la formación cierta tensión, claramente intencionada, que de forma tan sugestiva describe A2:

*M'imagino l'assessor intentant mantenir una certa tensió durant el curs, ha d'haver tensió, si no hi ha tensió no hi ha aprenentatge. (...) Ha d'haver algú que tibi i algú que se senti tibet, algú que agiti i algú que se senti agitat, però no vull dir pas que s'ha d'anar en cap direcció concreta, perquè "tibar" sembla que vulgui dir marcar direcció i que hi ha algú que tiba i que té la raó i que marca el camí, no, no, no es tracta d'això, però ha d'haver algú que mantingui una certa tensió, una certa activitat (E1, A2)*

A2, en un análisis exhaustivo de la relevancia de los elementos más característicos del programa de formación, considera que la formación docente basada en asesoramiento debería ir a mínimos, en ningún caso a máximos, diferenciando qué contenidos forman parte del núcleo duro de dicho proceso y qué otros contenidos conforman la "perspectiva" y, por tanto, pueden considerarse como accesorios.

¿Y cuales son esos mínimos a los que apunta A2? Además de los PAA mencionados anteriormente, el asesor considera que el núcleo del asesoramiento consiste en proporcionar a los docentes:

*Les eines perquè siguin capaços de fer aquesta reflexió sobre l'activitat docent, per una banda, i per altra banda proporcionar-lis les quatre eines bàsiques per tal de què puguin tenir una visió de la funció docent que vagi una mica més enllà del model més clàssic. Però quatre, i que a partir d'aquí que corrin, no es tracta pas de fer l'enciclopèdia (E1, A2)*

Así, es más importante proporcionar pocos conceptos, pero claves y básicos, que permitan al docente reflexionar sobre su acción e iniciar procesos de mejora, que no trabajar gran variedad de contenidos docentes, los cuales muestren la complejidad y pluralidad de los contextos y situaciones con las que pueden llegar a encontrarse en el ejercicio de su profesión.

De esta forma, la profundización en unos u otros contenidos (léase talleres y actividades formativas) dependerá de las necesidades y motivaciones de cada uno de los participantes, pero partiendo de una misma base sobre la que formarse como docentes.

No todo el núcleo duro del asesoramiento, según A2, está formado por lo necesario e imprescindible, puesto que existen otros elementos relevantes por su potencialidad motivadora, como lo son: partir de las necesidades sentidas y el desarrollo del Proyecto de Innovación Docente (PID). Elementos que pueden no ser tan nucleares para la formación, pero que inducen al compromiso del docente con su propio proceso formativo y con su evolución como profesor universitario:

*La detecció de necessitats... queda simpàtic i segurament està molt bé mantenir-ho, perquè fa l'efecte que l'invent funciona, i si la màgia funciona, a mi m'encanta la màgia. Si a la gent els agrada la màgia, perquè li has de negar la màgia? Però no ho veig tan essencial? (...) El PID jo crec que ha estat el ganxo. Ja veurem com va, però penso que després de dos PAA, el PID és innecessari. Però és un ganxo bo. És innecessari pel que fa a la formació, però és un ganxo bo que, segons com es resolgui, dóna una continuïtat a tot el mòdul que també s'ha de valorar (E1, A2)*

Desde el punto de vista de los participantes, para que el asesoramiento se convierta en un proceso formativo de calidad, deben integrarse diferentes elementos, los cuales se han podido dar o no a lo largo de la experiencia vivida en el Programa de Formación e Innovación

en Docencia Universitaria. El Anexo 24 “Características necesarias para el asesoramiento de calidad” recoge las consideraciones de cada uno de los entrevistados al respecto y, como puede observarse, entre los elementos más importantes para que se produzca un asesoramiento de calidad se encuentran los siguientes:

- La relación entre asesor y asesorados, basada en la confianza y autoridad y siendo ésta individualizada, donde la comunicación ha de ser fluida y donde tanto asesor como asesorado han de desarrollar activamente sus roles para que verdaderamente tenga lugar una relación formativa de calidad.
- La figura del asesor que, con matices, es una persona experta y con experiencia práctica en los contenidos sobre los que versa el propio asesoramiento. Su principal función es el acompañamiento de los participantes a lo largo de su formación, siendo importante que éste sea identificado desde el inicio del proceso.
- Los cambios en el aula y desarrollo de aplicaciones prácticas que generen nuevas experiencias docentes, guiadas y acompañadas por el asesor durante todo el proceso.
- El intercambio entre participantes, lo que requiere de la implicación y compromiso de los docentes en formación, y de un número determinado de miembros para la creación de los grupos formativos.
- El análisis y profundización de experiencias de asesores y formadores, para poder así aprender de ellas: cómo las han realizado, qué resultados han obtenido, qué problemas se han encontrado y cómo los han solucionado.
- La adaptación de la formación a las necesidades, intereses e inquietudes de los participantes, lo que los contenidos sean más motivadores y ajustados a la realidad docente.
- La vivencia en primera persona, y como alumnos, de aquellas metodologías que traspasarán posteriormente al aula como docentes.

Me resulta muy interesante analizar cómo P12 aborda la necesidad de que el proceso de asesoramiento esté lleno de experiencias tanto de asesores como de formadores y participantes.

*Valores que algú et pugui indicar o dir quines han estat les seves experiències en diferents metodologies, per exemple PBL, puzzle... no ho havia fet mai i trobo que és una eina que va prou bé. És com si tu agafessis l'essència de molts professors i la posesis en un lloc i et permet agafar el que tu vulguis o el que a tu et vagi bé. (...) Una altra cosa que trobo que és molt interessant són aquestes sessions on cadascú explica les seves vivències, perquè moltes vegades no cal portar a ningú, sinó que la mateixa classe és com un fòrum de debat on tothom vol participar i vol explicar (E1, P12)*

Precisamente su falta de experiencia en docencia, dado que sólo hace un año que ejerce de profesor en la universidad, hace que valore muy positivamente lo que el resto de compañeros pueden aportarle, considerándolos a la vez como ejemplos a seguir.

*A mi em va molt bé tenir experiències de persones que ja porten temps fent classe perquè és un punt més, pots aprendre... a part del professor (fa referència als tallers), tens quatre professors més (fa referència als seus companys), estàs agafant experiència, estàs agafant coneixement (E1, P12)*

Siendo consciente de su experiencia más cercana al rol de alumno que al de profesor, considera que dentro del asesoramiento es importante que cada participante aporte su visión desde perspectivas y experiencias diversas. Así, ante la pregunta de si la acumulación

de experiencias docentes debería ser un criterio para la configuración del grupo de asesoramiento, la respuesta es clara: la heterogeneidad de las experiencias de los participantes es lo que hace rico el proceso de aprendizaje del resto de docentes.

*Per a mi m'ha anat molt bé gent que tingui experiència (...).La resposta és sí, va bé barrejar. Perquè tens el coneixement de... no què creu la gent del corrent de l'ICE, sinó què creu el professor de peu (E1, P12)*

La conjugación de experiencias de asesores y formadores (según denomina P12: "gente de la corriente del ICE") con la del resto de profesores en formación, permite tener una idea enriquecida desde posicionamientos, miradas y experiencias diferentes, unas más próximas que otras, con lenguajes y conceptos más o menos cercanos que, en conjunto, facilitan la comprensión de lo que sucede en el aula, cómo actuar y qué resultados se derivan de las posibles aplicaciones prácticas.

También me es de gran interés abordar lo que P1 señala cuando habla de reciprocidad y que P13 dibuja más claramente, al indicar que el proceso de asesoramiento ha de ser un proceso bidireccional, en el que tanto asesor como asesorado estén comprometidos, actúen cada cual de acuerdo a su rol y mantengan una estrecha y formativa relación, revestida a la vez de autoridad en su sentido más amplio...

*Para que se produzca un asesoramiento de calidad, primero el asesor tiene que ser una persona experta y con un nivel y una experiencia, porque puede ser experto pero no tener experiencia (experto porque se le dice que es experto) y luego tiene que haber una persona en el otro lado, el asesorado, que sea también receptivo: porque a mí me pueden asesorar mucho y decir una serie de cosas, pero si yo estoy en mis trece y yo a aquella persona no la veo como a alguien que me va a aportar, sino como alguien que no es un experto o le veo alguna laguna, en aquel momento yo me puedo cerrar y decir "no, como yo ya soy profesor, a mí él no me va a enseñar nada" (E1, P13)*

... lo que puede ser la base para un aspecto esencial en toda relación formativa: la confianza a la que apunta P8:

*Es importante que haya confianza con el que te ha de asesorar (E1, P8)*

Por último, recojo dos puntos de vista radicalmente diferentes que señalan hacia modelos de aprendizaje significativamente alejados: P4 aboga por la virtualidad mientras P7 apuesta por la presencialidad del proceso de asesoramiento. Así, mientras P4 considera que el campus virtual es una potente herramienta para mejorar la comunicación entre participantes, alertando de la necesidad que esté bien organizada y planificada, P7 considera que para favorecer el intercambio entre participantes es necesaria la presencialidad de la formación.

*Les sessions que teníem a l'aula, són importants però poden ser més prescindibles. Van bé per fer consultes pròpies i per fer consultes dels resultats, però per mi el fet del treball d'ATENEA ja és bastant complet, llavors de tant en tant un assessorament grupal va bé perquè acabes d'intercanviar idees, però era menys efectiu perquè normalment hi ha menys gent de la gent que participa a ATENEA (E1, P4)*

*Per mi és molt important venir. He vist que ha hagut un parell de companys que han deixat de venir. Per mi és un esforç venir, però sé que si no vinc... he vist que han hagut persones que no han vingut i després els hi costa i s'han perdut moltes coses. És molt important que sigui presencial, no m'imagino un curs com aquest a distància (E1, P7)*

De todo ello surge la necesidad de diseñar diversidad de estrategias y recursos, tanto presenciales como virtuales, que permitan el asesoramiento adaptado a los distintos



modelos de aprendizaje y a las características y necesidades de los participantes de la formación.

#### **7.4.4. Los asesoramientos individuales**

Entiendo por asesoramiento individual una conversación que tiene como foco de interés analizar una determinada situación (problemática o no) y encarar ideas, reflexiones y posibles respuestas que el participante en formación puede llevar a cabo ante un escenario concreto de su quehacer docente. Este encuentro, que se produce entre asesor y asesorado, no necesariamente debe producirse de forma presencial, puesto que las herramientas tecnológicas varían la multiplicidad de formas que éste puede adoptar, como son: videoconferencias, correo electrónico, teléfono...

Los asesoramientos individuales han sido una de las actividades que han formado parte del programa, con una estimación inicial de 6 horas para cada docente en formación. Durante la primera sesión se identificó para cada grupo de participantes un asesor de referencia, con quien tenían la posibilidad de contactar a lo largo de todo su periodo formativo cuando lo estimasen oportuno.

Estos encuentros podían producirse por demanda del docente en formación o bien de forma programada por el asesor. Así mismo, podía darse de forma virtual o presencial, de acuerdo a las disponibilidades o intereses de las personas implicadas.

A lo largo de todo el programa, todos y cada uno de los participantes que han finalizado su formación han tenido, como mínimo, un encuentro presencial con su asesor de referencia.

##### **7.4.4.1. Quién, dónde y porqué se convocan los asesoramientos individuales**

Durante la primera parte del programa, la demanda de asesoramiento individual surge principalmente de los participantes, quienes se dirigen a su asesor de referencia con el fin de hablar de su particular situación docente y de cómo integrar en el aula aquello trabajado en los talleres o sesiones de asesoramiento grupal anteriores. Otro de los motivos fundamentales por los que se producen estos encuentros entre asesor y asesorado es la imposibilidad de no poder asistir a los asesoramientos grupales programados, y de esta forma se procura atender a los objetivos allí previstos.

*Me comenta lo que sucedió el pasado viernes con P8: el objetivo de su encuentro era el mismo que el de este asesoramiento grupal de hoy: ver qué podía hacer en el PAA. Hablaron de qué tipo de actividad haría P8, A1 le hizo sugerencias y acordaron lo que aplicaría en su clase. A1 le ayudó a plantear la actividad (AGB3, INV)*

*Quedem que contactarà amb els participats que no han assistit i els hi farà un assessorament individual (AGB6, INV)*

Por tanto hay asesoramientos inicialmente grupales que se acaban convirtiendo en encuentros individuales con el asesor que, no consiguiendo los objetivos propios de la interacción con la colectividad, pretenden dar respuestas a las necesidades, dificultades y disponibilidades que tienen los docentes en formación.

Durante la segunda etapa del programa de formación, son los asesores quienes programan un asesoramiento individual con cada uno de los docentes que siguen su proceso formativo, con el objetivo de compartir y valorar las experiencias llevadas a cabo en el aula, así como para definir las acciones a emprender hasta la finalización del programa de formación, concretamente aquellas en relación a la carpeta docente, al segundo PAA y al PID. Realizándose así sugerencias y propuestas de mejora, llamando la atención sobre posibles dificultades con las que pueden encontrarse o aspectos que debían tener en cuenta y aportando nueva información o documentación que resulte de interés a los participantes para el desarrollo de su experiencia.

*El joc de rol/puzzle que plantejges està molt ben estructurat. Tenint en compte que vols aplicar-lo en un entorn d'aprenentatge semi-presencial, potser et podries plantejar (en una altra ocasió) organitzar-lo d'una manera diferent, aquí t'enllaço un document [1] que explica com es pot organitzar de forma asíncrona, fent servir recursos TIC.*

*M'ha semblat entendre que s'exposa als participants en el curs a una situació complexa de forma molt abrupta. Si no han conegut mai cap experiència dels rols de "Gestor de Projectes", "Coordinador de Projectes" o "Empresari" com ho poden fer per entrar en aquest rol? Potser aniria bé presentar prèviament alguns casos, tant d'èxit com de fracàs, per caracteritzar millor aquests rols i que d'aquesta manera quedessin més ben definits als participants. (...)*

*En tot cas, trobo que el que fas és molt interessant i que, segurament amb els resultats dels quizz que vas passant als participants poden anar sortint claus per a introduir elements de millora. Ja m'ho aniràs explicant.*

Links: [1] [http://paws.wcu.edu/jlebaron/Jigsaw-FnlTCRpdf\\_050812.pdf](http://paws.wcu.edu/jlebaron/Jigsaw-FnlTCRpdf_050812.pdf) (A1, A2, P11)

#### **7.4.4.2. Valoración de los asesores y participantes sobre los asesoramientos individuales**

A pesar del apunte que A2 hace en relación a las distintas necesidades que cada participante puede tener para establecer un contacto más o menos personal y próximo con el asesor...

*Hay unos cuantos que han de interactuar y que han de ver que van acompañados, han de sentirlo, y otros simplemente viendo que hay otro que va acompañando dicen 'ya veo cómo funciona esto', supongo que con esto quedan satisfechos (E1, A2)*

... ambos asesores durante la primera etapa del programa tuvieron la sensación de que había habido poco contacto individual con los participantes, señalando que éste era un aspecto que se debía intensificar durante la segunda fase, como así se hizo.

Del contacto más próximo y personalizado que se produjo durante la segunda fase del programa con cada uno de los docentes en formación, ambos asesores extraen valoraciones positivas. Siendo para A1 precisamente este encuentro e intercambio lo que da sentido a la figura de asesor, manifestando que es efectivamente desempeñando esta función cuando ha percibido ser de valor real para los docentes en formación...

*Estic més content d'aquest segon quadrimestre perquè com estaven programats, m'havien de fer una discussió sobre per exemple la filosofia docent. Doncs, estaven provocats i planificats, els ha motivat a fer un treball i això, al menys a mi, m'ha generat la sensació que he estat millor assessor perquè he tingut la oportunitat de parlar personalment amb aquesta excusa, cosa que no va passar en el primer quadrimestre, quan vam fer les reunions grupals. (...) Jo tenia dubtes de que el meu rol com a assessor hagués estat útil, jo no acabava d'estar segur i en canvi ara estic bastant segur, i crec*

*que és bàsicament gràcies a aquests punts individuals, que en aquest cas ho han fet a vegades a peticions seves, presencialment però també aprofitant l'adobe connect. Jo vaig quedar molt content, sobre tot per això, perquè vaig acabar dient "ostres, ja sóc un assessor", cosa que al primer quadrimestre no acabava jo de veure (E2, A1)*

... y donde se han estrechado vínculos más fuertes entre asesor y asesorados.

*S'han establert com connexions més fortes i més vives amb la gent com a resultat d'aquests assessoraments més individuals, per tant pot ser és del que més content estic en aquest segon quadrimestre i justament és perquè estaven planificades: l'excusa era parlar del PID i després aprofitàvem i parlàvem de tot individualment (RA7, A1)*

Ambos asesores coinciden en señalar que la importancia del encuentro individual, dentro de un programa de formación basado en el asesoramiento, hace que éstos deban programarse y fomentarse desde el inicio.

*Personalment jo crec que hauria d'accentuar més el rol d'assessor individual durant el primer quadrimestre, cosa que no va passar, i en canvi he vist que és molt beneficiós quan l'he fet durant el segon quadrimestre (RA7, A1)*

*Es en este punto donde tengo la sensación que podía haber sido más exigente, que esto habría sido bueno para todos seguramente al inicio (E2, A2)*

También los participantes valoran de forma positiva los asesoramientos individuales. Así, a lo largo de las primeras entrevistas se pone de manifiesto que aquellos participantes que no habían requerido de un encuentro personal con el asesor, en cambio sí consideran importante disponer de él durante su formación. Y aquellos docentes que habían realizado un asesoramiento individual, valoran de forma positiva este encuentro el cual, la gran mayoría de las veces, había estado relacionado con la experiencia que preveían llevar a cabo en su asignatura.

*Em vaig posar en contacte amb ell primer de res perquè necessitava urgentment que em mirés si havia planificat bé els temps per al primer puzzle, i les pautes que em va donar van estar molt correctes i em van servir de molt (E1, P5)*

Desde el punto de vista de los participantes, los asesoramientos individuales son importantes en tanto en cuanto:

- Atienden a la particularidad de los docentes en formación y, en base a ella, elabora una argumentación coherente a la situación y objetivos planteados, a la vez que a las problemáticas y necesidades surgidas de la acción

*En aquest sentit és quan l'assessorament individual, la particularitat de cadascú, llavors l'assessor sí que pot dir-te segons el teu perfil concret, et pot dir com ho implementaries, què faries, què no faries, els problemes que pots tenir... (...) Com ell sap com va la pel·lícula, pues obrir la porta a què lo que et trobaràs no és el que et sembla a primera vista, a priori, sinó que et poden entrar més dubtes... (E1, P2)*

- Facilitan la innovación docente

*INV: ¿Crees importante tener la posibilidad, dentro de la formación inicial, de disponer de asesoramientos individuales por parte de un profesor universitario con experiencia?*

*P13: Siempre. Guarda relación con el hecho de que el ICE debería poner a disposición de todo aquél que quiera hacer innovación en su docencia o aplicaciones en el aula de tener gente que les puedan ayudar (E1, P13)*

Al finalizar el programa, y ante la pregunta de si han necesitado de un contacto individual con el asesor durante su formación, únicamente dos participantes aseguran no haberlo requerido, pero ello no necesariamente implica que su función sea innecesaria:

*INV: Has necessitat en algun moment a l'assessor?*

*P6: De manera imperiosa no. (...) No estic dient que jo no ho necessiti, sinó que en cap moment he dit "ostres, és que si no el truco no sabré per on anar"*

*INV: creus que la figura de l'assessor és prescindible, en aquest programa de formació?*

*P6: No. No és prescindible. Sí es possible que algun alumne el necessiti més i un altre el necessiti menys, però prescindible no (E2, P6)*

El resto de participantes que manifiestan abiertamente haber necesitado en algún momento al asesor, aseguran que cuando lo han requerido efectivamente lo han encontrado. Siendo el objetivo principal de estos encuentros el análisis de sus experiencias en el aula, el diseño del PAA, la carpeta docente e incluso el planteamiento de dudas, en ocasiones aunque las menos, también existenciales.

*Moltes vegades tenies dubtes, fins i tot existencials, i va bé que en privat puguis discutir aquestes coses, perquè és el que jo li deia al A2 un dia, perquè jo em sentia molt petit de vegades allà, perquè tots tenen molta experiència donant classes perquè porten molts anys, i jo porto dos anys, i hi havien coses que es discutien que per a mi estaven molt lluny (E2, P12)*

Coincidiendo con la visión de los asesores, algunos participantes convienen en la necesidad de incidir en los asesoramientos individuales desde el inicio de la formación.

*INV: Llavors seria fer a l'inici del programa de formació un assessorament individual on s'establís...*

*P6: Sí, on s'establís el tipus de contacte. El primer assessorament que vam fer amb el A1 va ser sobre un dels treballs que teníem entre mans, i a mi m'hagués anat bé una mica per valorar l'assessorament en sí (E2, P6)*

Asesores y asesorados coinciden, pues, en corroborar la importancia de los asesoramientos individuales para la formación docente, con una clara percepción de mejora.

*Al final realmente he hablado con todos y les he hecho sugerencias y han cambiado cosas y han mejorado (RA7, A1)*

Es por ello que deben tenerse en cuenta a lo largo de todo el proceso formativo, especialmente al inicio, puesto que es éste el momento en el que se establecen las bases de la relación formativa entre ambos y se plantean las acciones que serán llevadas a cabo durante el programa.

#### **7.4.5. Los asesoramientos grupales**

Dada la importancia que los asesoramientos grupales han tenido no sólo para la formación docente del profesorado participante, sino también para asegurar que efectivamente se ha producido un asesoramiento de proceso, a continuación procedo a realizar un exhaustivo análisis sobre cómo éstos encuentros se han producido, cómo en base a ellos ha actuado el asesor y cómo se ha establecido la relación entre asesores y los docentes en formación.

#### **7.4.5.1. Los primeros encuentros entre asesores y asesorados**

Los dos primeros encuentros entre asesores y asesorados no pueden definirse propiamente como asesoramientos de la forma en la que en este trabajo son entendidos, pero sí son especialmente reseñables puesto que lo que en ellos sucede establece las bases tanto de la relación entre asesores y asesorados como de lo que posteriormente será el proceso de asesoramiento. Es este momento donde se cruzan e intercambian expectativas, inquietudes y motivaciones procedentes de todas las personas implicadas en relación al programa de formación, y también el momento del primer contacto, de las primeras palabras y de las primeras reacciones e interacciones.

Estas dos sesiones, coordinadas principalmente por los asesores y donde el ICE también asumió un papel protagonista, tuvieron como principales objetivos formativos los siguientes:

Primera sesión:

- Presentar el programa de formación basado en el asesoramiento.
- Presentar a las personas implicadas: el ICE, los asesores, los participantes y la investigadora.
- Intercambiar expectativas y motivaciones en relación al programa de formación.
- Detectar las necesidades formativas mediante las técnicas de la Bola de Nieve y del Diamante para su priorización.

Segunda sesión:

- Dar a conocer el portafolio docente.
- Analizar la función docente del profesorado universitario en el EEES, mediante la técnica del rompecabezas de grupo.
- Firmar el contrato de formación.
- Recoger las disponibilidades de los participantes.
- Definir el programa de formación, estableciendo los talleres de acuerdo a las necesidades formativas surgidas en la Sesión 1.

No todos los participantes pudieron asistir a estos primeros encuentros, pero sí hubo una participación elevada. A todos aquellos profesores que no pudieron estar presentes se les informó oportunamente de todo lo ocurrido, dada la importancia de estas dos sesiones para lo que posteriormente caracterizaría el proceso de asesoramiento.

#### **I. La primera sesión**

El primer encuentro entre participantes y asesores se realiza durante la primera sesión del programa de formación, donde también interviene activamente el ICE.

La primera acción de los asesores consiste en guiar una presentación de los participantes en relación a quienes son y cuáles son sus motivaciones, incidiendo y preguntando directamente sobre aquello que resulta de especial interés para el asesoramiento que pretende llevarse a cabo:

- ¿Qué posibilidad tienen de integrar cambios en el aula?

- ¿Qué disposición y opinión tienen los coordinadores o compañeros de asignatura en relación a dichos cambios?

Dejando así claramente establecido desde el inicio que el asesoramiento estará orientado a la integración de mejoras en las asignaturas en las que imparten docencia y en las que posiblemente, intervienen otros docentes:

*Os hemos preguntado si podéis transformar o innovar en el aula para saber cómo podemos organizar el programa de formación. Cuando vayáis a hacer algún cambio en el aula, habladlo primero con vuestros compañeros de asignatura (AG1, A1)*

El ritmo de las intervenciones de los participantes es controlada por uno de los dos asesores, quien dinamizará principalmente toda la sesión contando, al mismo tiempo, con la mediación del otro asesor.

La presentación de los participantes permite no sólo el conocimiento entre ellos, sino también el descubrimiento de que existen vínculos comunes como lo son la pertenencia al mismo departamento, al mismo centro o a la misma carrera profesional. Esto favorece desde el inicio un clima de familiaridad y entendimiento permite el intercambio entre ellos, de forma que al poco tiempo del primer encuentro se genera un debate en relación a uno de los elementos más importantes que une a todos los presentes: el alumnado. Debate que se genera ante la atenta mirada y escucha de los asesores, quienes otorgan un importante espacio y lugar al intercambio surgido de forma espontánea.

Este primer intercambio dialógico donde se mezclan intereses profesionales y personales vinculados con la docencia, dirige al establecimiento de vínculos más allá de la formación:

*Hay dos profesores: P17 y P14 que son del mismo departamento y no se habían visto antes. Se crea un debate entre ellos y P14 invita a P17 a su centro para profundizar en el tema (AG1).*

La ronda de presentaciones finaliza con la propia presentación de los asesores quienes, manteniéndose sentados igual que los participantes, explican quiénes son y el motivo por el cual participan en el programa de formación.

Durante esta primera fase de presentación y pequeño debate, quedan definidas las motivaciones, intereses y expectativas de los participantes, así como sus situaciones particulares donde, de forma natural y espontánea, surgen experiencias, anécdotas, vivencias e inquietudes con las que a diario conviven durante el ejercicio de su función como docentes.

El ambiente distendido, el conocimiento de los asesores, del ICE y de los participantes, rompe el hielo y las barreras de superficie y prepara para la primera de las dinámicas del asesoramiento: la Bola de nieve, acompañada posteriormente por la técnica del Diamante, con el objetivo de establecer y priorizar las necesidades formativas sentidas por el grupo de participantes.

Pero previo al inicio de dichas técnicas, y pretendiendo que desde el primer momento el profesorado establezca una relación directa entre lo que se plantea en el programa de formación y su función como docentes, se hace un llamamiento a la reflexión sobre los objetivos, procedimientos y resultados de las actividades que se realizarán a continuación:

*Está previsto en esta primera sesión conocer vuestras inquietudes y expectativas, y detectar vuestras necesidades para organizar las actividades del programa. Utilizaremos una dinámica que también os puede servir como ejemplo para vuestra docencia (...). La segunda fase de esta metodología (que podéis utilizar en vuestras clases) es priorizar...(AG1, A1)*

Es durante el desarrollo de las técnicas cuando los asesores actúan de forma coordinada, mostrando así que ambos son personas de referencia para el asesoramiento, pero siendo uno de ellos quien dirige de forma más directa la sesión.

A medida que avanza la sesión, las intervenciones de los asesores empiezan a ser más definidas, de esta forma se inician comentarios que apelan al conocimiento docente y a focos de interés para la mirada docente.

*Hay estudios que dicen que la audiencia a los 20 minutos de sesión expositiva ha perdido la atención, aunque se sea un buen orador (AG1, A1)*

*La cuestión clave es decirles (al estudiantado) qué se espera de ellos (AG1, A1)*

Ante una dinámica en la que se propone definir las necesidades formativas compartidas, los participantes responden más activamente, generándose así un debate más preciso en el que surgen con mayor notoriedad concepciones docentes, experiencias vividas, aprendizajes realizados fruto de su función como docentes... haciendo más rico y contextualizado el debate y otorgándole sentido de realidad. Las intervenciones permiten la profundización y reflexión de los participantes, se produce de forma ordenada y siguiendo un mismo hilo temático, lo que da claros indicios de reflexión y de comparación con su propia práctica, poniendo de manifiesto aspectos que son de especial interés para los asistentes.

*P14: "Creo que la frustración tiene que ver con lo que aprenden los estudiantes"*

*P6: "Perdonad que explique mi situación personal, pero creo que esto se resuelve dando información a los estudiantes sobre qué aprenderán y qué objetivos se persiguen".*

*A1: "la cuestión clave es decirles qué se espera de ellos". (...)*

*P13: "Yo lo soluciono haciendo proyectos empresariales (AG1)*

Los asesores no son ajenos a este debate, es en esta ocasión cuando también forman parte del mismo, realizando pequeñas intervenciones, pero dando pie a que sean los participantes quienes realicen sus argumentaciones y expresen su opinión. El objetivo es conocer sus necesidades, sus expectativas, sus inquietudes, es por ello que han de ser los propios participantes quienes pongan de manifiesto cuales son, y el debate generado hace que se delimite claramente a qué se refieren con cada palabra, hace que hayan de precisar qué entienden por cada uno de los conceptos que plantean como necesidad formativa, al mismo tiempo que le atribuyen un valor para su labor como docentes.

La dinamización de los asesores, ante la necesidad de definir cuales son las necesidades e inquietudes que como docentes tienen, se centra en clarificar y consensuar tanto las palabras que las definen como los significados que se esconden tras ellas. Así, sintetizan y otorgan palabras a aquello a lo que los participantes les es difícil concretar:

*P6 plantea la importancia de conseguir que el alumno no venga a por una nota, sino que venga para aprender.*

*P7: "Yo creo que esto pasa por cómo evaluamos nosotros. Porque acabamos traspasando aquello que nos gusta, y tenemos que ser capaces de transmitir que lo importante no es lo que el docente quiere y enseñarles a ser más críticos"*

*P14 explica una experiencia personal de un estudiante que presentó un proyecto suspenso en un tribunal. El alumno dijo a los profesores que no le gustaba la arquitectura y no se dedicaría a ella, lo único que quería era aprobar para acabar la carrera.*

*Se anota otra necesidad en la pizarra: Aprobar Versus Aprender (AG1).*

O bien les sugieren nuevos elementos que, conociendo su valor para el desarrollo de la función docente acorde con el contexto universitario actual y el programa de formación en el que se encuentran, los participantes no se han planteado o todavía no han reflexionado sobre ello:

*A1 comenta que no ha salido esta necesidad de forma explícita y le ha sorprendido porque normalmente siempre sale. Les comenta que qué les parecería a los participantes incorporarla o no, no ha salido explícitamente, pero un participante la ha indicado, y es lo que el estudiantado hace fuera del aula. (...) A1 pregunta “¿añadimos la dedicación del tiempo fuera del aula?” los participantes responden que sí, de forma que se apunta en la pizarra: Dedicación fuera del aula (AG1).*

A lo largo de las dos dinámicas, los participantes se muestran predispuestos y motivados a participar activamente en las técnicas, planteando posibilidades no indicadas por los asesores quienes, a su vez, se muestran dispuestos a flexibilizar la sesión de acuerdo a las propuestas surgidas espontáneamente. Pero al mismo tiempo, en el momento en el que el debate no conduce a ningún lugar y se adoptan posiciones claramente contrarias en el seno del grupo, la acción del asesor se decanta por manifestar el conocimiento que le da su praxis como docente o su comprensión en relación al programa de formación:

*P13 pregunta “¿Podemos convencerlos?” haciendo referencia al otro grupo.*

*A1 responde que OK. Entonces P13 dice porqué la tercera categoría debería estar en primera posición, P17 discrepa y defiende la categoría 2. P2 también argumenta a favor del 2.*

*A1: “si la prioridad es actuar de forma inmediata en el aula según los contenidos de la formación, podrían actuar sobre el 2 primero”.*

*P13 no está convencido: “Pero necesitamos tener una organización, sin una organización no podemos hacer nada”. Se genera un debate donde participan EBendedito y P3.*

*A1 resta importancia a la trascendencia de la decisión diciendo que tomar una decisión sobre esto es decir si hoy hablamos de un tema y mañana de otro.*

*Queda la categoría 2 en primer lugar, y la 3 en segunda posición (AG1)*

Una vez surgidas diferentes ideas y opiniones, recogidas oportunamente por los asesores y plasmadas gráficamente en la pizarra bajo consenso de los participantes, llega el momento de ser analizadas en detalle por los asesores, organizadas y clasificadas de acuerdo al debate surgido con anterioridad, pero una vez finalizada la sesión y sin la participación activa de los participantes.

*Durante este descanso, organizamos los temas que han salido en categorías que después serán priorizadas. A1 toma la iniciativa para realizar las categorías. Se establecen conjuntamente con A2 y el ICE (AG1)*

Es en este momento donde el criterio de los asesores y del ICE plantea una clasificación de temáticas, pero todo ello surge después de un análisis detallado donde se conjuga la visión de los asesores y del ICE en relación a aquello planteado por los participantes.

El asesor que observa, que interpreta, que analiza y que redefine, parece clave en el proceso de identificación y definición de las necesidades formativas de los participantes. Pero para ello, es necesario que el propio asesor tenga claro el mensaje que intentan transmitir los participantes:



*Hemos intentado agrupar lo que habéis dicho, aunque pueden haber algunas agrupaciones más artificiales. Hay un elemento de la lista de grupo que os queríamos preguntar porque no acabamos de saber a qué os referís, esta es 'actividades fuera de clase, invitados' porque no sabíamos cómo agruparla (AG1, A1)*

La conjugación de las técnicas, planteamientos y actuaciones llevadas a cabo a lo largo de esta primera sesión, establecen las bases en las que se sustentarán tanto la relación entre asesores y asesorados como el propio proceso de asesoramiento, atravesadas desde este instante por determinados focos de interés:

- Los vínculos entre participantes a razón de: sus experiencias y/o expectativas docentes, su formación académica, su unidad de adscripción (centro o departamento).
- La reflexión sobre aquello que se propone en el marco de la formación y su posible transferencia a la propia práctica de los participantes.
- El debate y el intercambio entre los asistentes como forma de participación activa.
- La escucha por parte de los asesores para conocer sus inquietudes y necesidades, actuando con el fin de aportar elementos para la reflexión y/o reconducir planteamientos docentes.
- Las temáticas objeto de interés de los participantes, surgidas y consensuadas por los participantes, a la vez que delimitadas por los asesores.
- El clima distendido creado por las risas y las intervenciones de todos y cada uno de los participantes.

## **II. La segunda sesión**

Durante la primera sesión fue A1 quien llevó el peso de la dinamización, durante la segunda sesión es A2 quien marca el ritmo y asume el protagonismo principal, denotando una clara coordinación entre ellos, puesto que en ambas sesiones ambos asesores muestran una actitud participativa y accesible tanto en el debate como en la conducción de la sesión.

El segundo encuentro está marcado por otra técnica de participación activa: la técnica del rompecabezas o técnica del puzzle. Siguiendo la filosofía de hacer contenido de la misma metodología, durante la explicación de la técnica se apela a su potencialidad para ser trasladada al aula de los propios participantes. En este caso, la relación entre asesores y asesorados va un paso más allá: debido a la falta de un participante para poder realizar la actividad, uno de los asesores participa como un miembro más, lo que permite una interacción más próxima con los asistentes y la percepción de accesibilidad y cercanía para con los asesores.

Se potencia nuevamente el debate y el intercambio entre los asistentes, bajo la constante dinamización y supervisión de los asesores. Esta vez, la reflexión sobre lo ocurrido en el aula se produce antes y después del desarrollo de la dinámica:

*Comenta algunos aspectos de la técnica que han desarrollado: la importancia del número de personas del grupo (3). Comenta también que si la actividad está bien organizada y se tiene claro cómo organizarás la sesión, garantizas que todos participen y que nadie se escape sin hacer nada, por tanto es posible que en grupos grandes todo el mundo esté activo (AG2).*

Esta segunda sesión también se caracteriza por profundizar en nuevos contenidos vinculados con la función docente en el EEES y con la carpeta docente, asumiendo una dinámica propia de las sesiones – taller.

#### **7.4.5.2. Las sesiones de asesoramiento grupal**

A lo largo del programa de formación, se han llevado a cabo un total de seis asesoramientos grupales, entendiendo éstos como encuentros formativos, organizados y planificados, entre asesor/es y el grupo de participantes, en el seno de los cuales se analizan en detalle situaciones docentes de interés, se intercambian opiniones y consideraciones, se reflexiona conjuntamente sobre hechos educativos y se ponen en relación las experiencias propias con experiencias de otros participantes y del asesor, e incluso con teorías y estudios de interés pedagógico.

Estas sesiones, han sido orquestadas en base a dos de los hitos más importantes del programa de formación: el desarrollo de los dos Planes de Aplicación en el Aula (PAA), teniendo éstos lugar en dos momentos diferentes, coincidiendo con el calendario lectivo. Así, se han organizado asesoramientos grupales antes, durante y una vez finalizados cada uno de los PAA llevados a cabo.

Cabe considerar que cada asesor ha sido responsable de un grupo de participantes, en el caso del Grupo 2 siendo de cinco miembros y en el caso del Grupo 1 integrado por nueve personas.

En algunas ocasiones los asesoramientos grupales han sido llevados a cabo por los dos asesores de forma conjunta, mientras que en otros casos los asesoramientos se han producido de forma coordinada entre ambos, pero independientemente y en momentos y lugares diferentes.

Este hecho es interesante, puesto que me permite analizar, por una lado, qué tipo de asesoramiento se ha producido en función de los objetivos que perseguían (atravesados estos por el momento en que el PAA se encontraba) y cómo han influido las características tanto del asesor como de los asesorados en la forma como se han desarrollado los encuentros.

No es mi intención en ningún caso comparar en términos valorativos cada uno de los asesoramientos, sino estar atenta a comportamientos y actitudes genuinas de cada asesor.

*He de partir de cero para entender cómo cada uno plantea su función desde su experiencia, desde su concepción particular, y a partir de aquí ver cómo evoluciona cada uno de ellos, cómo se enfrenta a esta situación, cómo la vive y, sobre todo, como la hace crecer a partir de lo que va aprendiendo en esta experiencia. No es justo que valore el asesoramiento de uno en relación con el asesoramiento del otro, (...) porque el conocimiento experto, la experiencia de los dos es igualmente valiosa, respetable e importante para esta experiencia de asesoramiento (AGB3, INV)*

Dirigiendo la mirada hacia esa idea que me ha ido acompañando durante todo el proceso de investigación y que resumo de la siguiente forma:

*El asesor no se mostrará, pues, como un experto que impone (aunque tiene un conocimiento y una experiencia que no tienen los participantes, que lo hacen experto y que le dotan de autoridad), sino que irá introduciendo elementos para la reflexión: integrando nuevas ideas, sugiriendo actuaciones a realizar o puntos de vista a tener en cuenta (sin imponerlos), recogiendo las ideas planteadas por los participantes y analizándolas (qué causas y consecuencias podrían tener), dando importancia a los comentarios realizados por los participantes, etc. La comunicación verbal y no verbal debe mostrar accesibilidad, comprensión, cercanía, asertividad... por tanto, este será un elemento a tener en cuenta en la observación. Pero en el asesoramiento no sólo interviene el asesor, sino el asesorado, en este caso asesorados, por tanto me tendré que fijar en la actitud de éstos delante del asesoramiento (AGB3, INV)*

## **I. El primer asesoramiento. Grupo 1**

El primer asesoramiento del Grupo 1 se produce una vez finalizados los talleres de la primera etapa y previamente al desarrollo del primer Plan de Aplicación en el Aula (PAA). Es por ello que, en general, existe una serie de expectativas de los asistentes en relación a como se desarrollará este encuentro.

*Llegan los primeros participantes: P5 y P6. P5 me dice "Esto del asesoramiento me irá muy bien" porque el jueves empieza la asignatura del Máster que imparte y le ayudará a planificarla y a aplicar lo que ha aprendido en los talleres (AGB3)*

La sesión se inicia con una voluntad de cercanía entre los asistentes: a pesar que las características del aula dan pie a una clase magistral, asesor y participantes se distribuyen unos enfrente de otros, dando así la posibilidad de que todos puedan verse la cara y donde el asesor adopta la misma posición física que el resto de asistentes. Ello, además de favorecer el intercambio, el diálogo y el cruce de miradas, ofrece una visión del asesor próximo y accesible, que refuerza mediante sus primeras palabras:

*Se sientan mirándose a la cara, los unos enfrente de los otros. A1 comienza diciendo 'a ver si ya me sé los nombres', y saluda a los participantes por su nombre (AGB3)*

Es el asesor quien toma la palabra con el fin de clarificar los objetivos del encuentro, establecer la forma como se desarrollará la sesión e informar sobre lo que se espera de los participantes a partir de ahora. Durante este primer momento de intervención, en el que habla de forma muy clara y segura, mira atentamente a todos, habla en tercera persona del plural y apela reiteradamente a aquello que los participantes ya hacen en su aula, pretendiendo así que el PAA que deben desarrollar no sea vivido en solitario y como algo alejado de la realidad, sino como un proceso acompañado, asequible y posible para ellos.

*El objetivo de esta reunión es, después de analizar los talleres, que os planteéis una actuación específica, planificada, reflexionada, organizada y después documentada. Seguro que ya lo estáis haciendo, pero lo tenemos que especificar. El Proyecto de Innovación viene después, ya hablaremos, ahora nos centraremos en pequeñas acciones que es probable que ya estéis aplicando (AGB3, A1)*

Antes de ceder el protagonismo a los participantes, plantea una cuestión que es de vital importancia para el asesoramiento grupal: el intercambio entre los participantes, pero no únicamente desde el punto de vista de compartir, sino centrando la mirada en el aprendizaje que de este intercambio cada uno de forma individual pueda extraer, así como del valor añadido que éste puede aportar a la propia experiencia personal.

*Después me gustaría que me dijeseis qué tenéis en mente y que lo compartáis porque os puede dar ideas. Y resolver algunas cuestiones o hacer comentarios respecto a lo que tenéis en mente (AGB3, A1)*

Así, llega el momento de dar paso a la voz de los participantes y lo que éstos han extraído de los talleres que han realizado con anterioridad a este asesoramiento. El primer intercambio se genera, pues, alrededor de algo que ya han vivido dentro del programa de formación y donde cada uno ha podido extraer una serie de aprendizajes y reflexiones que son compartidas con el resto de asistentes.

*Primero haremos una ronda sobre los talleres: qué os ha llamado la atención y si tenéis preguntas". Hace un repaso de los talleres hechos hasta el momento y pregunta si todos participaron. Les pregunta qué quieren comentar sobre los talleres y les deja un minuto para pensar lo que quieren decir al respecto de los talleres cuando les llegue el turno (AGB3, A1)*

La intervención de los participantes aporta no sólo el análisis de lo ocurrido en los talleres y su satisfacción sobre los mismos, además pone de manifiesto reflexiones y cuestiones que les ha suscitado el planteamiento de cómo trasladar aquello aprendido a su realidad docente.

*P6: En relación al taller 2, le gustó la necesidad de controlar la actividad que los estudiantes hacen en su casa, hasta ahora no lo había controlado nunca. El hecho de pautar y hacer entregas más frecuentes les ayuda a que no se pierdan y a llevar otras asignaturas. La contrapartida es que implica mucho tiempo para el profesor. "Controlar el trabajo que hacen en casa implica mucho trabajo. Antes no me lo tomaba tan en serio."*

*También comenta que lo que ha realizado en el taller lo ha comentado con su coordinador, con el fin de pedir a los estudiantes actividades de forma más frecuente y hacerles una devolución más rápida.*

*A1: "Si me permites, es más impactante una retroalimentación, aunque no sea muy precisa, pero rápida, en poco tiempo, que no un feedback más detallado pero que se da al cabo de mucho más tiempo" (...)*

*P6 habla de lo que hace en su clase y dice que en su asignatura hay muchos alumnos, dice que quiere conseguir con ellos unos determinados objetivos mediante unas actividades que implican la evaluación entre los alumnos, pero a ellos les inquieta esta actividad.*

*A1: "Lo que no entiendo es esta reticencia. Están reticentes a...?"*

*P6: "les inquieta la evaluación entre compañeros". (AGB3)*

Los debates se organizan de acuerdo a lo que realmente interesa a los participantes, puesto que son ellos mismos quienes otorgan importancia a unos temas o cuestiones más que a otros, y quienes deciden intervenir en el momento en que creen oportuno para ampliar, rectificar o aportar otros focos de interés a lo que otros compañeros proyectan.

Durante la intervención de cada uno de los participantes, es interesante analizar las aportaciones que el asesor va realizando a tenor de los planteamientos y temas manifestados, así:

- Realiza pequeñas aportaciones o sugerencias en relación al tema que se está tratando.
- Bromea con los participantes para romper la tensión que puede producir el encontrarse con personas con las que no existen vínculos estables de confianza mutua.

- Realiza preguntas, bien sea para poder profundizar en aquello que el participante está explicando, bien sea para aportar nuevas miradas e ideas para la reflexión.
- Llama la atención sobre aquello expresado por los participantes para valorarlo por su importancia para la docencia y/o formación de todos los asistentes.
- Explica su propia experiencia como ejemplo o anécdota, haciendo así más cercana y comprensible la idea que quiere transmitir.

*A1 bromea "aquí está la selección de lo mejor de la UPC", haciendo referencia a los participantes de esta experiencia piloto. Hay risas (AGB3, A1)*

*Una cosa quería comentar de lo que has dicho y considero que es importante, es el ser científico y tú lo has dicho... esto es hacer ciencia, en este sentido, todos tenemos que tener claro cual es la encuesta que pasaremos al final del curso.Cuál es la encuesta que a vosotros os interesa, la trabajamos, la pasamos y después de los resultados tratamos de mejorar. Y no sólo pasamos la encuesta al final, sino también a lo largo del curso (AGB3, A1)*

*Nosotros (hace referencia a los profesores con los que A1 trabaja) pasamos el Cuestionario de Incidencias Críticas (CUIC) (cuestionario que los participantes ya conocen porque lo trabajaron durante el taller 1) cada cuatro semanas, es un minuto, y recogemos lo más positivo y lo mas negativo que consideran los alumnos sobre el tema trabajado. Esto os da mucha información para vosotros, y esto puede ser combinado con una encuesta más numérica (AGB3, A1)*

Esta interacción entre asesor y asesorados, así como una actitud activa, reflexiva y empática entorno a lo que va apareciendo producto del intercambio, unido a un acompañamiento corporal de atención y escucha activa por parte del asesor, quien dirige sus comentarios no al cuestionamiento, sino a la construcción conjunta de conocimiento, hacen que los participantes adquieran una postura relajada y narren sus ideas, experiencias o pensamientos de forma natural y tranquila. Siendo todo ello de gran importancia para el establecimiento de la relación entre asesor y participantes.

También se pone de manifiesto la situación concreta de cada docente y con qué problemáticas se encuentran en su día a día. Ante este tipo de situaciones difíciles, el asesor se muestra empático e intenta buscar salidas a las dificultades con las que se encuentran los participantes en la aplicación de cambios en su aula:

*A1: "hay un par de cosas que me ha sugerido tu intervención: cuando un profesor empieza, lo que le preocupa es encontrarse cómodo dando clases, conocer la materia, la segunda fase es si sobreviviré dando clases a los estudiantes. Sólo habiendo superado la segunda fase lo que le preocupa es ¿cómo la doy? La otra cosa que me preocupa (respecto a lo que ha dicho P4) es: si resulta que no puedo cambiar las cosas, sólo me falta que me den un taller para saber que lo estoy haciendo mal" y no poder hacer nada para cambiarlo.*

*P4: "no me dan libertad para cambiar el examen, pero tengo margen de maniobra en la forma como doy los contenidos y puedo hacer pequeñas pruebas siempre que no haya una nota". (...)*

*A1 le comenta a P4 cómo puede volver esta situación en su favor, como llevar a sus compañero a su terreno y conseguir así sus objetivos (AGB3)*

Las aportaciones alrededor de los contenidos de los talleres abre la puerta al planteamiento de otros temas que preocupan a los participantes como puede ser la formación docente del profesorado universitario. Pero especialmente llama la atención cómo surge de forma muy recurrente su relación con los coordinadores de las asignaturas o con el equipo de docentes con los que trabajan de forma habitual, siendo una de las preocupaciones más importantes en este momento la aplicación de cambios en asignaturas

en las que están implicados otros docentes, puesto que ello les lleva necesariamente a buscar cierta complicidad y aceptación por parte de los mismos. No hablamos en este momento de qué aplicar o cómo hacerlo, sino de cómo alcanzar la posibilidad de hacerlo sin producir un rechazo directo por parte de su equipo que pueda poner en peligro los cambios en el aula. Estas son situaciones vividas por los participantes como difíciles y críticas, ante las cuales el asesor responde, a la vez que con prudencia, con conocimiento, seguridad, decisión, convencimiento y efusión:

*A1: "lo que os encontraréis cuando queráis aprender las herramientas de vuestra profesión (...) veréis que es algo menospreciado por el resto (de colegas), pero ahora la respuesta que debéis dar es "mira las normativas", ya no es una cuestión de Bolonia. (...) Pero esto no se lo digáis a vuestro jefe de departamento".*

*P2: "escuché a un profesor que tenía que adaptar su asignatura al EEES que me decía que él seguiría haciendo lo mismo que antes ¿cómo es posible que no cambie nada de su asignatura?"*

*A1: "es cuestión de mantener la moral alta" (en referencia a los participantes a la hora de aplicar cosas y no desistir en la forma como entienden la docencia). Estos profesores que no aplican cambios "después deberán decir cómo van a conseguir los objetivos. Lo que vosotros podéis decir es que habéis aplicado cosas y que os han salido bien. Es como el científico". En este momento A1 hace referencia a la figura del científico, planteando la idea de que igual que un científico primero se documenta, aplica y analiza los resultados, ellos deberían hacer lo mismo en su docencia: aplicarlo y después analizar si ha funcionado o no, pero no dejarse llevar por una opinión no contrastada por ellos mismos (AGB3)*

Una vez que cada participante ha expuesto qué ha aprendido de los talleres y cuál es su situación docente, y después de agradecer la participación de los asistentes, llega el momento de abordar el siguiente tema: el Plan de Aplicación en el Aula (PAA).

*Muchas gracias por vuestras aportaciones. Ahora quiero hacer dos cosas: hablar de lo que haremos en la aplicación en el aula y después qué dudas tenéis respecto al taller 2 (AGB3, A1)*

Aquí, el asesor tiene como objetivo principal clarificar el proceso de desarrollo del PAA así como esclarecer qué cambios llevarán a cabo cada uno de los participantes y cómo.

Al introducir el proceso del PAA, remarca varios aspectos importantes sobre el mismo: la envergadura del cambio, cuál será su papel como asesor y el análisis de parte del proceso del PAA como actividad extrapolable a utilizar en sus propias asignaturas.

Es en este momento del planteamiento del PAA cuando surgen las primeras reticencias en cuanto al calendario y dudas sobre a la aplicación de cambios en el aula. Los participantes realizan preguntas en relación a su situación particular y lo que habían previsto, en este momento el asesor se centra en responder a las preguntas y adelantarse a las mismas formulando nuevas cuestiones a las que él mismo da respuesta, llamar la atención a posibles errores que deberían evitar y realizar sugerencias sobre qué hacer dado el contexto en el que se encuentran los participantes, avisando al mismo tiempo sobre algunas dificultades con las que pueden encontrarse durante la aplicación práctica de cambios reales en el aula.

*P2 explica el caso de su asignatura, A1 le orienta a hacer un rompecabezas de grupo "un rompecabezas de grupo que sería lo siguiente: tres cosas que se tienen que leer en casa (hace referencia a los alumnos de P2), en clase reunión de expertos, que puede durar 30 minutos, en casa preparar el documento de forma que vengan a clase con un producto (un mapa conceptual, una presentación...) después cada uno explica su parte, y con una pequeña evaluación".*

A1: *“Pero insisto: que en el experimento entre en juego que hagan cosas en casa y que lo traigan a clase. Pensad, pensad porque tampoco es cuestión de que os suponga mucho trabajo y os implique mucho tiempo”*. (AGB3)

Dado el conocimiento que en estos momentos tiene el asesor de qué quiere realizar cada participante y su situación particular, modula su respuesta o su intervención. Así, cada participante recibe una atención personalizada coherente a la pregunta que realiza, al contexto en el que se encuentra y a la idea que pretende llevar a cabo.

El primer asesoramiento se ha desarrollado de forma participativa y organizada, en un clima de cordialidad donde el análisis de situaciones y el humor han tenido su oportunidad. La clara dirección del asesor durante la primera parte del encuentro ha permitido respetar el turno de cada uno de los participantes, teniendo todos las mismas oportunidades para intervenir. Posteriormente, el debate ha sido mucho más abierto y poco moderado por parte del asesor, quien ha respondido oportunamente a cada pregunta planteada, ha abierto focos de atención o ha planteado nuevas reflexiones en torno a lo que se trataba en ese momento.

El ritmo de las intervenciones, a pesar de parecer natural y espontáneo, ha sido pautado y controlado por el asesor y aunque han habido espacios para el intercambio y el debate, las cuestiones de los participantes se han dirigido más al asesor que a los compañeros. Así mismo, el debate ha ido aumentando su intensidad a medida que se desarrollaba el asesoramiento.

Así, algunas de las estrategias utilizadas por el asesor han sido:

- Utilización de un lenguaje cercano, predominantemente en tercera persona, implicándose a él mismo en el proceso que han de desarrollar los participantes y en los objetivos que han de conseguir.
- Apelación a los comentarios realizados por los participantes para exponer ideas importantes o remarcar aspectos que han de tenerse en cuenta.
- Realización de aportaciones a todos y cada uno de los participantes, remarcando al finalizar sus intervenciones aquello que considera más importante o lo que aporta un valor a la formación docente de todo el grupo.
- Uso del humor en determinados momentos para ir rompiendo el hielo o quitar importancia a determinadas circunstancias, como por ejemplo la reticencia del profesorado universitario a participar en programas de formación docente o el calendario para el desarrollo del PAA.
- Planteamiento de ejemplos y anécdotas propias en relación a los temas que se van abordando durante el asesoramiento.

## II. El primer asesoramiento. Grupo 2

Se inicia la sesión con una manifiesta voluntad de cercanía, situándose todos los asistentes alrededor de una misma disposición de mesas donde entre ellos pueden verse las caras, favoreciendo así la proximidad y el intercambio entre participantes y asesor. Éste

último es quien primero interviene, poniendo de manifiesto los objetivos por los que se produce el encuentro y aludiendo a las necesidades formativas identificadas por los participantes durante la primera sesión del programa, otorgando así un motivo y sentido a todos y cada uno de los temas trabajados hasta el momento durante la formación.

*Relaciona las necesidades formativas que aparecen en el power point con los talleres realizados y pregunta: '¿Se han satisfecho las expectativas? ¿No se han satisfecho? (...) Y en el caso que se hayan satisfecho, ¿lo que se ha trabajado es aplicable?' (AGT3, A2)*

La referencia a las necesidades formativas se convierte en un recurso importante durante el asesoramiento, puesto que A2 apela a la relación de los talleres realizados con los contenidos a los que pretendían dar respuesta, lo que le permite ubicar a los participantes en el momento en el que se encuentran y las necesidades a las que aún falta por abordar.

Así mismo, recordar a las motivaciones y finalidades de la formación, se convierte en una potente estrategia para saber si se han trabajado las necesidades identificadas y cuales son las valoraciones que ahora hacen al respecto.

A partir de ese momento, A2 cede la palabra a los participantes, quienes asumen el protagonismo generando así un debate entre ellos en el que van surgiendo dudas, dificultades e ideas en relación a los recursos que como docentes disponen, las posibilidades que la universidad brinda a los jóvenes y la cultura universitaria en la UPC. Centrándose en las dificultades que como profesores encuentran en el momento de aplicar cambios en sus asignaturas. Estos obstáculos se concretan en:

- Involucrar y tener el consentimiento de los responsables de las asignaturas en las que imparten docencia.
- Disponer de autonomía suficiente para la integración de cambios en el aula.
- Tener seguridad en relación a qué cambios integrar y cómo llevarlos a cabo.

*Habla de los directores de departamento, dice que tienen una mentalidad muy conservadora, que son resistentes a poner este tipo de cambios en práctica, pero que él lo encuentra muy interesante, el problema es "cómo lo implementamos, qué recursos tenemos" (AGT3, P1)*

*Plantea el problema que tiene en una de sus asignaturas, pues no tiene apenas margen de maniobra por las características de la asignatura, así que prácticamente lo único que puede hacer es seguir las directrices que le vienen marcadas (AGT3, P10)*

Ante las dificultades enumeradas por los participantes y la percepción de que no podrán integrar los cambios que consideran necesarios en sus asignaturas, A2 reconduce los objetivos del PAA y las acciones que en él deben llevarse a cabo con el fin de que los participantes no emprendan acciones de tal envergadura que conduzcan a sentimientos de impotencia o frustración por no alcanzar los objetivos inicialmente previstos. Así pues, devuelve a los participantes a la realidad de sus posibilidades e insiste en que es mejor empezar poco a poco:

*No se deben plantear grandes objetivos ni grandes cambios para introducir en el aula, porque se pueden frustrar (AGT3, A2)*

Un intenso debate se desarrolla ante la atenta mirada del asesor, contando con la intervención de prácticamente todos los asistentes.



El diálogo entre participantes va más allá de la simple exposición de situaciones personales: se intercambian respuestas, ideas o ejemplos sobre cómo ellos resuelven las situaciones que sus propios compañeros plantean como situaciones difíciles o críticas.

*P11 habla sobre los recursos necesarios para solventar problemas con el grupo de alumnos, P12 intenta darle algunas respuestas y P10 también (AGT3)*

Así mismo, el diálogo entre participantes da pie a opiniones encontradas y a debates donde interceden posicionamientos y puntos de vista contrarios:

*P1 vuelve a insistir en la necesidad de recursos, y se crea un debate entre P13, quien asegura que los recursos no son tan necesarios y P1 quien afirma lo contrario (AGT3)*

En ningún momento A2 impone su opinión ni su voz al debate generado: lo deja fluir y enriquecer con las aportaciones de todos aquellos que tienen ganas de participar, vehiculando la conversación en momentos puntuales en los que considera necesario intervenir, planteando preguntas o clarificando dudas que los participantes ponen de manifiesto.

*P1 le pregunta si esas fechas son correctas y A2 responde “Si, si, esto va en serio”. Les dice que hasta ahora han tenido un papel más pasivo y que ahora deberán pasar a tener un papel más activo. Los participantes (...) le preguntan, él va respondiendo sus preguntas (AGT3)*

Ante la visibilidad de determinadas cuestiones demandadas por los participantes, muestra una actitud receptiva y abierta, considerando dichas preguntas y anotándolas para, posteriormente, profundizar en ellas y darles respuesta. Así, el asesor no se muestra como un experto infalible, sino como un profesor experimentado dispuesto a aprender de los participantes y a utilizar los recursos necesarios para alcanzar los retos y cuestiones que éstos le plantean.

*P11 interviene y dice que es nueva como docente. Pide un ejemplo de cómo aplicar o llevar a cabo un buen cambio, A2 responde “me has pillado, tendré que pedirlo” (AGT3)*

Seguidamente, y con el objetivo de clarificar las acciones que los docentes llevarán a cabo para la implementación de mejoras en el aula, el asesor analiza en detalle en qué consiste el PAA que cada uno de ellos ha de realizar, acompañando sus explicaciones con ejemplos que permiten centrar los contenidos que integrarán cada uno de los apartados.

*Mientras lee va poniendo ejemplos de lo que podría contener cada uno de los apartados del PAA. Les comenta que es un cambio pequeño, una cosa inicial. Y cuando acaba de explicar todos los pasos que tienen que hacer, intenta poner un ejemplo que le sirva para mostrar cada uno de esos pasos (AGT3)*

Así pues, se aborda de lleno el desarrollo de los PAA, y es en este momento cuando surgen preguntas en relación a la situación particular de los participantes, las cuales inciden en:

- Su propia capacidad para desarrollar cambios en el aula.
- El calendario y momentos en los que aplicar los cambios.
- El tipo de acción a llevar a cabo.
- Ejemplos de otras experiencias de cambio que puedan orientarles para el desarrollo de sus PAA.
- Ejemplos sobre la evaluación de los PAA.

*Pregunta a A2 si el PAA podría consistir en una visita docente. A2: “Yo creo que no tiene ningún tipo de problema, pero debe quedar claro qué es lo que los estudiantes aprenderán y cómo lo evaluarás” (AGT3)*

*P12 introduce un nuevo tema pidiendo a A2 que le plantee algún ejemplo sobre tipos de indicadores. A2 contesta “dependerá de la experiencia que llevemos a cabo” (...). A2 pone ejemplos de indicadores en relación a la actividad que P12 puede hacer. (...) P11 le pone un ejemplo de indicador y le pregunta si es o no un indicador. A2 responde que sí podría ser un indicador (AGT3)*

El asesor, además de aportar respuestas en relación al proceso de aplicación, muestra su disponibilidad a la realización de asesoramientos individuales con los participantes con el fin de ayudarlos a definir sus acciones en el aula.

*A2 dice que pueden estar en contacto con él mientras diseñan el PAA (AGT3)*

El análisis de los PAA que pretenden llevar a cabo hace que el asesor centre a los participantes en sus propias limitaciones y acote el ámbito de actuación a su aula y a la autonomía de la que, como docentes, disponen. Uno de los participantes cuestiona enérgicamente que su innovación se centre únicamente en su aula, planteando un cambio en el sistema interno de contratación y promoción de la universidad. En un inicio, y antes de dar ninguna opinión, el asesor escucha atentamente la idea e intenta hacer un resumen de la misma para situar a todos los docentes bajo el mismo planteamiento, seguidamente actúa con premura para situar al participante en el contexto en el que se encuentra, así como para centrar la naturaleza y objetivos de la acción que se le pide que lleve a cabo en el programa de formación. Esta situación apunta a la necesidad de que el asesor conozca los límites de aquello que puede o no ser una acción o innovación docente, reconociendo así concepciones alejadas que los participantes puedan tener sobre las mismas y abordarlas a tiempo.

*P13 tiene una visión muy diferente de la innovación docente, para él innovar es hacer cosas totalmente nuevas de mejora del equipo docente, por eso dice que el programa de formación debe integrar la palabra mejorar y no innovar (...). A2 dice “debe ser una innovación que esté en nuestras manos”, P13 “no, porque estas propuestas pasarán por otras manos” (haciendo referencia al coordinador de la asignatura y al departamento). (...) A2 se dirige a P13: “No quiero plantear ninguna limitación” dice estar abierto a seguir trabajando y “en el momento en que nos encontremos con ello ya hablaremos” (AGT3)*

En el caso del Grupo 2, se pone de manifiesto que su vinculación y relación con la universidad determina la concepción sobre la institución universitaria: aquellos docentes con una vinculación completa intentan adaptarse a los requerimientos que plantea la universidad para la carrera académica, aún la crítica que de ésta puedan hacer, y los profesores con una dedicación parcial, donde el trabajo en la universidad se combina con otras actividades empresariales, manifiestan una crítica mucho más enérgica en relación a la forma de contratación, al perfil y a las funciones que los docentes han de desarrollar en la universidad. Este posicionamiento, al que se añaden las discrepancias en relación a la forma como cada uno entiende el concepto de “innovación docente” (vinculado a la acción del profesor o a la acción del centro docente o de la propia universidad) hace que el asesor, en el grupo 2, actúe para centrar el tema:

*A2 interviene (...) para situar el PID en los estudiantes más que no en la organización de los centros y departamentos (AGT3)*

*A2 habla de los mecanismos para que los estudiantes aprendan (...) dice que es importante centrarse en “qué hacemos para que los estudiantes aprendan y no en quién” haciendo referencia a*

*la idea de P13 de que deberían ser sólo los profesores que han pasado por la empresa los que impartiesen docencia (AGT3)*

Los intensos debates generados y el contenido de los mismos me hacen plantear la relación entre la dinámica que se produce en el seno del grupo y las características de los propios integrantes, puesto que la interacción entre ellos puede ser tan intensa que se haga difícil limitarla, no con la intención de anularla, sino con el fin de que ésta sea realmente formativa y rica, a la vez que profunda y analítica, para la docencia de los participantes. Surge así un gran reto para la figura del asesor: hacer de la interacción entre participantes un elemento formativo en sí mismo, evitando el efecto de dispersión que puede generar su exceso.

Al finalizar la sesión algunos participantes se quedan para seguir dialogando con el asesor y con sus compañeros. Es entonces cuando el asesor aprovecha para acabar de poner en antecedentes al participante que ha llegado con retraso y, además de informarlo de lo ocurrido, plantea las acciones que siguen en el programa de formación.

*A2 le explica a P9 la sesión de hoy (...). P9 escucha y luego pregunta: dentro del PAA, ¿se debe hacer alguna comparativa con lo que se hacía antes en la asignatura?. A2 le indica la rúbrica y le explica que efectivamente, deberá hacerlo y en la rúbrica le indica cómo. (...) A2 relativiza el PAA: “es un PAA de dos semanas”. P9 pregunta sobre el calendario, A2 le sitúa (...). A2 explica a P9 cada uno de los pasos de este PAA (AGT3)*

El asesor se muestra comprensivo ante las dificultades y preocupaciones que manifiesta el participante:

*P9 pregunta a A2 por el PID y por ATENEA, porque en ATENEA ponía que debía hacer una entrega y no le dio tiempo, le pregunta a A2 si puede entregarlo. A2 le responde que no pasa nada, si hubiese hecho ese ejercicio ya tendría una base y partiría de un lugar diferente a la hora de hacer el PAA, pero no pasa nada porque el mismo ejercicio puede hacer dentro del PAA (AGT3)*

En este diálogo, surge la delicada situación del participante en relación a su futuro en la UPC. El asesor muestra entonces una actitud comprensiva y cercana, abordando el tema que preocupa al profesor y aportando una visión analítica de lo que actualmente sucede en la universidad:

*Dice que vive una situación personal agrí dulce, porque la situación va muy en contra suya en la UPC, pero le gusta lo que hace (...). A2 le responde que es cierto que la situación es bastante incierta (...). Habla de desconcierto general mientras P1 y P9 le escuchan con interés (...). Habla cuidadosamente, buscando las palabras exactas y despacio (AGT3)*

La sesión finaliza en un tono cordial y cercano.

El primer asesoramiento del Grupo 2 ha generado intensos debates relacionados con temas de gran importancia para los participantes, quienes han utilizado el encuentro para hablar sobre sus motivaciones, inquietudes u opiniones respecto a la docencia y a la propia universidad. El asesor se ha mostrado con una actitud de escucha activa, favoreciendo el debate y aportando información en momentos clave, reconduciendo el diálogo y centrando la acción que los participantes desarrollarán durante la formación.

Las Principales estrategias utilizadas por el asesor a lo largo de este primer encuentro con el grupo 2 han sido, fundamentalmente, las siguientes:

- Plantear preguntas en relación a la situación o problemática que exponen los participantes, con el fin de conocerla en detalle.
- Mantener una escucha activa, afirmando con la cabeza y con la voz, y mirando directamente a la persona que interlocuta.
- Mostrar sinceridad a la vez que predisposición a aprender y resolver las preguntas planteadas por los participantes, aunque de forma inmediata no les pueda dar respuesta.
- Poner ejemplos sobre cada una de las acciones que forman parte del PAA, de forma que los participantes sepan qué aspectos integra cada uno de los apartados que deben realizar.
- Mostrar disponibilidad personal para la relación con los participantes durante el proceso formativo.

El análisis del primer asesoramiento en el Grupo 1 y Grupo 2 me induce a varios planteamientos:

Podría decir que este primer encuentro, además de clarificar un poco más a los participantes sobre qué es un asesoramiento grupal y cuál es el papel del asesor, ha establecido las bases de la relación con éste y ha despejado dudas en relación a aquellos temas que pueden tratarse y la forma como pueden expresarse.

**Del primer encuentro de cada uno de los grupos se desprenden dos formas de asesoramiento distintas, lo que apunta a que las características del asesor inciden directamente en el qué y cómo del asesoramiento.** Así, cada uno de ellos otorga unas particularidades al propio proceso:

- En un caso predomina el control de la sesión por parte del asesor quien decide qué orden y qué tiempo se dedica a cada cosa, siendo riguroso en ello
- En el otro caso se enfatiza y prioriza el diálogo e intercambio entre los participantes como motor para el desarrollo del asesoramiento

En ambos casos, la flexibilidad de los asesores permite alternar entre una dinamización más pautada o más laxa, en función del momento, de sus objetivos o del tema tratado. Aún así, las características del propio asesor muestran una tendencia hacia una de estas dos opciones.

La importancia de ello reside en el lugar en el que debe posicionarse el asesor, puesto que no existe una respuesta única, estando la clave en la adaptación al contexto, pero ciertamente sí es relevante ser consciente que un inmovilismo o radicalización en una de esas dos posturas puede conllevar peligros, bien relativos a no dejar aflorar preocupaciones, situaciones o ideas de interés para los participantes que posteriormente les impida la transferencia al aula, o bien a no clarificar las acciones que deben desarrollar durante la formación y, por tanto, conduzcan a la no adquisición de los objetivos previstos.

**Del mismo modo que las características del asesor inciden en la forma como se produce el encuentro, cabe considerar que la relación es bidireccional, de forma que las características de los participantes también interceden directamente en la forma como ésta se establece.** Así, el número de integrantes de cada grupo, sus características personales, su forma de comunicarse y relacionarse, marcan el diálogo y el intercambio entre asesor y asesorados en los encuentros grupales. En el caso analizado, las características de cada grupo establecen dinámicas distintas:

- El grupo 1 centra fundamentalmente su atención en el asesor, esperan a que éste marque los tiempos y en pocas ocasiones toman la iniciativa en el control de la sesión.
- El grupo 2, siendo dinamizado por el asesor, centra la atención en la interacción entre participantes, lo que en ocasiones genera el surgimiento de temas no previstos y saltos en el contenido de la conversación.

Por supuesto, las características del grupo no son necesariamente asumidas por cada participante, sino que son establecidas a partir de la interacción de sus integrantes y de la influencia que cada individuo ejerce sobre el grupo, así como la influencia que el resto tiene en la acción que desarrolla cada uno de los individuos.

El tercer planteamiento hace referencia a **la tensión entre la relación con el individuo y la relación con el grupo**. Ambos asesores se han encontrado durante el asesoramiento grupal con preguntas o razonamientos que requerían de un análisis más detallado de la situación. Decidir qué aspectos han de ser considerados en el seno del grupo, por ser a la vez formativos para el resto de participantes, y qué aspectos han de ser tratados de forma personal e individualizada para analizar en detalle la situación, son decisiones que adoptan durante el transcurso del asesoramiento, y de gran importancia para no ralentizar el ritmo de la sesión y dar margen a que los temas tratados sean de interés suficiente para todos los asistentes.

Sea como fuere, la valoración de los asesores al finalizar el primer encuentro con los participantes, y de acuerdo a las expectativas con las que inicialmente abordaron el asesoramiento, han sido positivas:

*Me intereso por cómo lo ha visto él, (...) me dice: "Bien, ¿no?" (A2, AGT3)*

*Le pregunto qué le ha parecido la sesión, me responde "Bien, ¿no? Pienso que están animados" (A1, AGB3)*

### III. Los encuentros posteriores. Grupo 1

El análisis del primer encuentro entre cada grupo y su asesor de referencia me hace reconocer el interés que supone desarrollar un análisis interpretativo de la evolución de cada uno de ellos, puesto que las características tanto del asesor como del grupo hacen que la relación sea inicialmente tan diferente que, más que un análisis global, me centre en la riqueza de la particularidad de cada uno de ellos y su contribución al asesoramiento de proceso como modelo de formación.

Así, mi mirada en relación a los posteriores asesoramientos grupales se centrará en:

- La evolución de los asesoramientos grupales.

- La dinámica e interacción que se produce entre los participantes y entre éstos y el asesor.
- Las estrategias y mecanismos que el asesor utiliza para la consecución de los objetivos formativos previstos en cada uno de los encuentros.

El Grupo 1 ha estado formado inicialmente por nueve profesores y profesoras pertenecientes a centros docentes próximos. De éstos, finalmente cinco han superado con éxito los objetivos del programa de formación, puesto que la difícil situación profesional vivida por algunos participantes hizo que finalmente abandonasen, no por falta de motivación o de interés, sino más bien por dificultades profesionales. Este ha sido el caso de P9 y P1, quienes no renovaron su contrato con la universidad a mitad del programa de formación y la falta de clases no les permitió desarrollar ninguno de los PAA previstos; por su parte, P4 y P3, dadas las exigencias en el ámbito de la investigación y la voluminosa carga de trabajo que en esos momentos asumieron como docentes, a pesar de manifestar su interés por continuar, su imposibilidad por asumir las tareas propias de la formación les condujo finalmente a abandonar.

De los cinco profesores y profesoras que realizaron el programa en su totalidad, cuatro pertenecían a un mismo campo de conocimiento, lo que favoreció enormemente el intercambio y colaboración entre ellos, sobrepasando en gran medida los lindes de la formación y generando un proyecto de futuro constituido en un grupo de interés en el marco de una iniciativa institucional de la UPC. Este grupo, llamado DALGI, fue gestándose en paralelo al programa durante su última etapa. La estrecha relación, trasladada también al miembro del Grupo 1 perteneciente a un campo disciplinar diferente, marcó en gran medida las dinámicas de los últimos encuentros entre participantes y entre éstos y el asesor.

Ya que los participantes del Grupo 1 pertenecían a centros docentes cercanos, los encuentros se producían en un lugar próximo a ellos, pero no al asesor quien debía desplazarse desde una población cercana a Barcelona. Esta situación hizo que, en ocasiones, justamente antes o después de los encuentros grupales, se realizasen asesoramientos individuales.

*P7 llega un rato antes, ha quedado con A1 para un asesoramiento individual. Ambos hablan sobre las cuestiones que preocupan a P7 de forma distendida (AGB8)*

Después del primer contacto entre Grupo 1 y A1, precedieron cuatro encuentros más, todos ellos documentados en la investigación. El análisis de la observación de cada uno de éstos, induce a pensar en una evolución de los mismos en cuanto a los siguientes aspectos:

- Inicialmente, las intervenciones y preguntas de los participantes eran escasas y se dirigían fundamentalmente al asesor, pero con el transcurso de los asesoramientos se observa una mayor participación e interacción entre participantes.
- Durante su intervención, los participantes parten de lo expuesto por sus compañeros para reflexionar sobre su propia experiencia y durante su discurso hacen referencia a las aportaciones realizadas por los compañeros o las realizadas por el asesor a los otros participantes, apuntando así a una escucha activa de todo lo que sucede durante el encuentro y en base a la cual reflexionar e interpretar sus propias vivencias.

- A medida que avanzan las sesiones, éstas se consolidan como un elemento fundamental de la formación, es por ello que las notas y apuntes sobre lo que en ellas suceden son más latentes, tanto por parte de los asistentes como del asesor.
- Sobre todo en el último encuentro, se hacen sucesivas referencias al futuro como docentes fuera de la formación mostrando interés por seguir colaborando y apoyarse mutuamente entre ellos fuera del programa, especialmente, a la creación del grupo de interés DALGI integrado por algunos de los asistentes.

Cada uno de estos encuentros generó una serie de dinámicas y situaciones de especial interés para esta investigación. A continuación analizo en detalle los asesoramientos del Grupo 1, teniendo en consideración tres aspectos fundamentales:

- La relación y las dinámicas generadas.
- Las estrategias utilizadas por el asesor para la relación y el desarrollo de las dinámicas grupales.
- Las estrategias utilizadas por el asesor para profundizar en la experiencia de los participantes.

#### **a. La relación y las dinámicas generadas**

El desarrollo de los asesoramientos se caracteriza porque cada participante tiene su momento para plantear la experiencia que ha diseñado o llevado a cabo y, mientras habla, el resto de compañeros lo escuchan y miran directamente. También toman notas respecto a lo que narran sus compañeros o los comentarios realizados por el asesor directamente a ellos o al resto de asistentes. Una vez explicada su experiencia, el asesor es quien plantea las primeras preguntas, seguidas de las cuestiones que manifiestan el resto de participantes, mostrando así una escucha activa y un interés ante las acciones emprendidas por los demás.

*Los participantes y el asesor prestan atención a P6, quien habla de forma muy tranquila, mira sobre todo a A1 pero también al resto de compañeros (AGB4)*

La mayoría de los participantes traen preparado aquello que tienen previsto contar, lo que indica una preocupación por compartir su experiencia y que ésta sea entendida por el asesor y los compañeros. Así, los asesoramientos grupales se convierten en una sesión formal y con una clara intención formativa por parte de todos los implicados.

*P6 se ha preparado muy bien lo que quería decir, y a veces mira el documento para explicar mejor su experiencia (AGB4)*

*P5, después de responder a P6, comenta “Tengo aquí los resultados del CUIC (señalando los documentos impresos que ha traído), están pendientes de evaluar” (AGB4)*

Mientras explican, su actitud es tranquila y relajada, conscientes del asesor y de sus compañeros, se dirigen a todos los asistentes, sonríen e incluso a veces hacen bromas. Ello favorece un clima distendido y de confianza, donde expresan opiniones, percepciones, miedos e ilusiones respecto a las experiencias compartidas en la sesión.

*P6 hace una pregunta a P5 y éste responde. P5 continúa explicando (ahora la mirada de P5 se centra en A1, pero después vuelve a mirar a todos. Mientras él explica, todos le miran atentamente y lo escuchan, él gesticula y sonríe (AGB7)*

Ante la explicación de sus compañeros sobre aquello que pretenden o han implementado en sus asignaturas, el resto de asistentes participan activamente, dirigiendo sus intervenciones en varias direcciones, como son las siguientes:

- Preguntas directas para profundizar en aquello expuesto por los demás, lo que deja entrever un importante interés por conocer el detalle de aquello planteado a la vez que facilita que la experiencia que el otro cuenta se convierta en fuente de aprendizaje, reflexión y análisis sobre situaciones docentes reales, más o menos próximas a su cotidianidad, pero con las que fácilmente pueden encontrarse durante el proceso de innovación. Preguntar sobre qué y cómo desarrollan los cambios el resto de compañeros en sus asignaturas, pone de manifiesto que sus experiencias se convierten en ejemplo de cómo llevar a cabo determinadas actuaciones en el aula, conocerlas en detalle es, pues, de gran valor para preparar este proceso de cambio en su propia asignatura.
- Ante dificultades manifiestas, responden a modo de ejemplo para la acción con posibles alternativas fruto de su propia experiencia docente. Generándose así un cruce de ideas y reflexiones para la solución de las situaciones problemáticas detectadas. Este tipo de reacciones es un claro ejemplo de la comprensión y extrapolación que realizan los participantes de las experiencias narradas por otros a su propia realidad, analizando ambas situaciones no sólo para encontrar paralelismos, sino también para extraer posibles respuestas ante la problemática que de ellas se desprende. Así, el mismo ejercicio de querer compartir con los demás, cuando tienen la posibilidad de no hacerlo y quedarse al margen de lo que explican sus compañeros, muestra una clara voluntad de ayuda y colaboración grupal, de vital importancia para el aprendizaje reflexivo que busca el programa de formación.
- Explican situaciones similares vividas como docentes. Como he apuntado anteriormente, la escucha activa de aquello narrado por los compañeros permite la extrapolación de esa realidad externa a la vivida en primera persona. La similitud de las mismas facilita su comprensión y, además, aflora la necesidad de explicar su propio caso como elemento para el análisis, ofreciendo así ejemplos, visiones y perspectivas diferentes ante hechos compartidos en su quehacer docente.
- Proponen ideas y acciones ante las situaciones expuestas por sus compañeros, aportando así alternativas diferentes ante lo inicialmente pensado, lo que favorece en gran medida la creatividad y el análisis de lo que conllevaría llevarlas a cabo. Buscar ideas imaginativas, no aplicadas necesariamente con anterioridad, resulta de interés puesto que pone de manifiesto multitud de opciones para dar respuesta a una misma situación. Serán las características del docente, de la asignatura y del alumnado las que finalmente decanten la balanza hacia una u otra medida de acción.
- Afirman los comentarios de sus compañeros, lo que denota reflexión y análisis sobre lo que éstos dicen y una relación directa con su propia experiencia y opinión, a la vez que reafirma a quienes hablan, generando así cierta seguridad y tranquilidad a la hora de dar a conocer los cambios o innovaciones llevados a cabo.
- Valorar lo que supone aplicar una experiencia similar a la desarrollada por sus compañeros. La proximidad del contenido de las narraciones y de quién las dice, facilita la empatía y el reconocimiento del esfuerzo y dificultades que conlleva llevar a cabo la innovación o cambio.



*P8 hace una pregunta a P6 sobre los entregables tal y como él lo ha planteado (AGB8)*

*P2 comenta qué es lo que él quiere conseguir, P6 le dice “pero puedes integrar...”, P2 dice que no: “es que en este caso...”, P17 le propone otra alternativa: “¿no puedes hacer...?”, finalmente P2 dice “tal vez sí lo puedo hacer”. Se genera un debate sobre cómo P2 puede hacerlo, y P6 y P17 le plantean alternativas en base a lo que ellos hacen (ponen en contraste lo que ellos hacen con lo que hacen los demás compañeros, lo comparan y lo analizan) (AGB7)*

*JFraquesa interviene: “pienso que en este sentido las rúbricas son necesarias, nosotros lo que hacemos...” y explica brevemente su experiencia. P17 comenta: “sí, yo una de las cosas que hago es... y me he dado cuenta que los que siguen las rúbricas son más creativos” (AGB7)*

*P6 interviene “Esto lleva un trabajazo. P5 afirma “Lleva mucha faena, como punto negativo...” (AGB4)*

Las experiencias de sus compañeros se convierten, pues, en una importante fuente para el aprendizaje, reflexión y análisis...

*P17 responde: “no sé qué hacer porque el comentario que me ha hecho Fradera me ha hecho pensar, pero no sé cómo introducirlo. Me ha hecho reflexionar, pero no sé qué hacer” (AGB7)*

*P8 comenta qué hizo y mira a P6 y dice “pero cuando he escuchado esto, he pensado que tal vez lo tendría que haber hecho de otra forma” (AGB8)*

...en un clima ameno y distendido, favorecedor del intercambio y el apoyo mutuo durante el proceso de aprendizaje.

*Hay un diálogo enriquecedor, cordial, centrado en el tema y ameno (AGB8)*

Durante el desarrollo de los asesoramientos grupales, los participantes se dirigen al asesor, fundamentalmente, para:

- Pedir materiales, información o ejemplos que les permitan comprender, conocer y/o profundizar más en determinados aspectos docentes que son de su interés.
- Preguntar por las actividades que han de desarrollar durante el programa formación.
- Concretar el tipo de cambio o innovación que pueden realizar como actividad propia de la formación, así como su envergadura.
- Manifestar su satisfacción con el proceso formativo que están llevando a cabo y compartir con el asesor y el resto de compañeros aquello que les ha ayudado durante su proceso formativo.
- Preguntar de forma directa sobre la solución a posibles situaciones con las que pueden llegar a encontrarse como docentes, avanzándose así a problemáticas a partir de una reflexión analítica de lo que pueden conllevar los cambios o innovaciones que tienen previsto realizar o han comenzado a llevar a cabo.
- Preguntar cómo el asesor soluciona, como profesor, una determinada situación, demandando así que éste se muestre como ejemplo de actuación docente en el contexto planteado por los participantes.
- Aportar nuevas reflexiones o puntos de vista sobre ideas que ha planteado el propio asesor, enfatizando o profundizando así en aspectos que los participantes consideran importantes para el ejercicio de su labor como docentes.

A1: "podéis trabajar en hacer una encuesta que nos sirva a todos" P5 le pregunta: "¿tienes algo de esto ahora?", A1 responde: "sí, te puedo pasar". (...) A1 se compromete a darle algún documento a P5 (AGB8)

P8 comenta: "a mí me ha sido de mucha utilidad la carpeta docente". A1: "y lo tienes prácticamente acabado". P8: "Me sirvió para la acreditación, lo he traducido al inglés y me ha sido muy útil" (AGB6)

P6 le pregunta: "¿y qué pasa si tienes tres y uno de ellos no ha hecho el trabajo?", A1 responde: "le doy una alternativa de cómo plantearlo con el grupo. Pero esto sólo es si queremos que los estudiantes entren en la dinámica, si el puzle sólo es una actividad puntual me parece bien cómo lo has hecho, pero sino has de ser más firme" (AGB7)

Ahora mira a A1 directamente y le pregunta: "no lo sé, ¿cómo lo haces tú?". A1 le responde (AGB7)

P6 "una cosa que has dicho antes (haciendo referencia a A1) y que encuentro clave... (AGB8)

### **b. Las estrategias utilizadas por el asesor para la relación y el desarrollo de las dinámicas grupales**

Los asesoramientos grupales, para que realmente sean formativos, no tienen sentido sin la intervención del asesor, quien conoce los objetivos que se persiguen en cada encuentro y posee a la vez cierta libertad, en base a los márgenes establecidos por el mismo asesoramiento, para orquestar el proceso que conduzca a su consecución.

En este proceso, en el que interceden directamente los participantes, el asesor utiliza una serie de estrategias dinamizadoras tanto del encuentro como de la relación entre las personas implicadas. Estrategias no trabajadas previamente de forma explícita para el desarrollo de los asesoramientos, sino que surgen de forma natural de la confluencia entre las características personales del asesor, de su conocimiento sobre el contexto y la función docente y de su experiencia como profesor.

Las principales estrategias utilizadas por A1 para la relación y el desarrollo de las dinámicas grupales han sido las siguientes:

- Situar a los participantes en el momento en que se encuentran respecto al proceso y sus objetivos y realizar una presentación inicial de cada sesión, manifestando abiertamente su interés por conocer la valoración que los participantes hacen de sus propias experiencias. De esta forma se pone de manifiesto que los asesoramientos grupales no sólo se centran en explicar aquello que ha ocurrido en el aula, sino también en valorar e interpretar tanto el proceso como los resultados derivados de la actuación. Centrar la mirada en cómo el docente ve e interpreta lo sucedido incita directamente a una reflexión sobre todo ello, que deberá compartir, y por tanto previamente elaborar, con el resto de participantes.
- Preguntar al inicio del encuentro por la disponibilidad de los participantes para seguir la sesión, lo que rápidamente le permite organizar el tiempo e intervención de los asistentes para que todos y cada uno de ellos tengan oportunidad de intervenir. Esta estrategia demuestra interés del asesor por los participantes y por la experiencia que han de compartir con el resto de compañeros, no siendo penalizados en ningún

momento por tener una limitación horaria que les impida estar presentes durante toda la sesión.

- Marcar el ritmo y el tiempo de las intervenciones, dando paso a los asistentes de forma que cada uno de ellos disponga del tiempo suficiente como para explicar y profundizar en sus respectivas experiencias.
- Definir las actividades y el calendario a seguir durante el proceso formativo, dejando siempre abierta la posibilidad a que los participantes opinen y muestren su valoración al respecto, de forma que ofrece la opción de cambiar el proceso y la planificación según la disponibilidad y consideración de los participantes. La capacidad de negociación surge en este momento como una función básica del asesor, puesto que ha de encontrar el equilibrio entre las determinaciones del programa de formación y la situación o necesidades individuales de los participantes.
- Poner al día a los rezagados. Siempre que no se interrumpa la intervención de uno de los participantes, ante la llegada de un nuevo miembro a la sesión, el asesor realiza un inciso para informar al recién llegado sobre los objetivos de la sesión, qué es lo que hasta ese momento ha sucedido y sobre qué estaban tratando en ese instante, hablando directamente al recién llegado pero con la atención del resto de asistentes.
- Comentar en qué consisten y qué uso docente pueden tener las actividades que se enmarcan dentro del programa de formación (por ejemplo los PAA, la carpeta docente...), así como dar a conocer los recursos de los que disponen en el campus virtual. Conocer en detalle el proceso a seguir en cada una de las acciones que forman parte del programa de formación, los recursos a su alcance y su utilidad, bien sea para la docencia o bien sea para la formación en general, facilita la comprensión de las mismas y la motivación por llevarlas a cabo, a la vez que permite, para aquellos aspectos que así lo permitan, la extrapolación a sus propias asignaturas como estrategias a utilizar con el alumnado.
- Hacer bromas, lo que promueve un clima distendido y relajado, donde el asesor se muestra cercano, extendiéndose este estado de ánimo al resto de participantes y facilitándose así el establecimiento de relaciones de confianza, necesarias para un intercambio rico y fluido entre todos los asistentes.

*A1 presenta la sesión: "La idea de la reunión de hoy es que esta sea bastante informal. Cada participante hizo una planificación, yo os hice unos comentarios y a estas alturas es el momento de valorar cómo va. Os pediré que me expliquéis que está pasando, cómo os va, empezando por las cuestiones que yo os planteé (hace referencia al feedback de los PAA), pero sobre todo, sobre todo, lo que me interesa es vuestra valoración" (AGB4)*

*A1 comenta: "quiero hacer tres cosas: primero repasar los PAA, todos estáis en la vorágine y quiero saber cómo va, el segundo es la carpeta docente: cómo va y qué queda a partir de ahora, y en tercer lugar hablar de los talleres que tenéis que hacer para acabar de rellenar el número de horas. Hacemos, pues, la ronda de cómo van los PAA. Podrías empezar tú haciendo la ronda" dice dirigiéndose al P5, quien comienza a explicar (AGB7)*

*A1 (...) comenta "esta es la planificación del primer PAA, la propuesta es repetir el proceso durante este cuatrimestre: primero elaborar un plan preliminar, en la segunda fase yo asignaré evaluadores para que los compañeros den su opinión, la tercera fase será la planificación definitiva, antes de ponerlo en práctica yo me lo miro y durante el cuatrimestre lo aplicáis. Si no tenéis nada en contra*

*mantendríamos la dinámica, la plantilla y todo. Lo único que quisiera es fijar con vosotros unas fechas razonables. Mi propuesta es esta ..."* y comenta unas fechas (AGB6, A1)

*Comenta la importància del PID per al CV dels participants (AGB8)*

*A1 comenta: "a ATENEA també hi ha una tasca que us hem anat comentant: el portafoli docent... P6, no facis cares rares" (tots riuen) (AGB6)*

*¡Muy bien! ¡Muchas gracias! P5, ¿tu experiencia? (AGB4, A1)*

- Agradecer la intervención de cada persona, con lo que reconoce y valora no sólo esfuerzo realizado por el participante para presentar su experiencia, sino por haberla compartido con el resto de asistentes, dejando así que fuese analizada para extraer de ella conocimiento de interés común.
- Enfatizar que la decisión última de lo que se lleva a cabo en el aula es del propio profesor, no del asesor, quien puede orientar, estimular, vehicular, inducir... pero nunca determinar qué, cómo y cuándo el docente ha de actuar. La responsabilidad y decisión es individual, por tanto los participantes no sólo son los receptores, sino que también determinan lo que sucede y cómo sucede. Pero el proceso que tiene lugar antes, durante y después, sí es compartido con el asesor, quien le puede ofrecer la ayuda y apoyo necesario para poner en marcha el cambio o innovación.
- Intercalar los comentarios dirigidos a los participantes de forma individual con aquellas intervenciones dirigidas a todo el grupo, haciendo así partícipes de cada experiencia individual al resto de participantes. Extraer de cada aportación ideas de interés para el resto de asistentes los mantiene alerta y despiertos ante las intervenciones de sus compañeros, puesto que de cada argumento o explicación puede surgir una interesante y valiosa fuente de conocimiento, a la vez que otorga importancia a lo que cada participante explica.
- Plantear abiertamente sus preocupaciones en relación a la situación docente de los participantes, lo que denota interés e implicación del asesor con el escenario en el que se encuentran.
- Poner ejemplos y narrar anécdotas personales relacionadas con lo expuesto por los participantes, lo que transmite la seguridad de que el asesor habla con conocimiento de causa, puesto que ha vivido en primera persona, o conoce de cerca, experiencias docentes próximas o radicalmente distanciadas de aquello narrado por los participantes. Estos ejemplos y anécdotas sirven para, además de demostrar que son escenarios compartidos por muchos docentes, plantear posibilidades de actuación diversas o curiosas.

*Tu has de decidir si entres o no en aquesta dinàmica" (el poder de decisió el té el propi participant, no l'assessor) (AGB8, A1)*

*A1: "comento varias cosas. Una cosa va para ti (haciendo referencia a P4), mirar la discrepancia de las respuestas a la rúbrica de los estudiantes porque puede dar mucha información, datos muy interesantes". P4 busca un lugar donde apuntar. A1 continúa diciendo: "la segunda cosa interesante que aparece en tu ejemplo, y que es muy interesante es que los estudiantes se sienten mirados cuando se evalúan entre ellos". P4 "Si, sí", y hace un comentario reiterando la aportación de A1. A1: "Por tanto, proyectar públicamente el progreso de un estudiante hace que continúen adelante". "Son recursos motivacionales que les ayudan" (AGB4)*

A1: *“Em preocupa aquesta tensió amb el coordinador de l’assignatura”. P6 li explica la seva situació amb ell. A1: “en cert sentit, és bona la pressió que reps, mentre que no es converteixi en...” (mostra sincera preocupació per la situació del P6) el P6 diu “serà la darrera vegada que faci classe amb ell” (AGB8)*

A1 continúa: *“Yo a mis estudiantes les decía: ‘Vosotros no os manifestéis, pensad en el trabajo que tenéis’” y plantea una anécdota. Al explicar lo que él les dice a sus alumnos, lo hace con su humor característico, poniéndose en situación y haciéndose pasar por el profesor que es ante sus alumnos y por los propios alumnos simulando las respuestas que recibe de ellos. Todos ríen (AGB4)*

El A1 ho planteja i posa dos exemples diferents. La P17 diu: *“és per a la creativitat”, el A1 respon: “sí”, (...) i després diu “no heu de provar tot el que us diguem. S’ha de trobar un escenari en el que tingui sentit (AGB7)*

L’P2 acaba, el A1 diu *“molt bé, sobre tot a l’informe, no sé si ho has fet, deixa clar quines coses canviaries a partir d’aquestes conclusions, que em semblen encertades, però més concretament” (AGB8)*

- Enfatizar la necesidad de documentar los PAA, no sólo por ser una actividad del programa de formación, sino como hábito para acompañar y potenciar el análisis y la reflexión sobre aquello experimentado, los resultados extraídos, las conclusiones alcanzadas y las mejoras a integrar en futuras acciones en el aula.
- Enfatizar el interés de las experiencias de los participantes para el mundo docente en general, lo que otorga un valor académico a aquello realizado por los docentes en su aula. Este importante reconocimiento provoca un potente impacto tanto en la confianza como en la motivación de los participantes por continuar el proceso emprendido durante su periodo de formación.
- Plantear situaciones que, en otras ocasiones y contextos, podrían darse ante una experiencia similar a la expuesta. El asesor apunta, mediante este tipo de intervenciones, a que no sólo es importante qué se hace y sale bien, sino pensar también sobre qué no ha salido tan bien y cómo mejorarlo, e incluso abordar la pregunta "¿qué habría pasado si...?", generando así una reflexión más profunda y con perspectivas diferentes que pueden arrojar luz en la compleja tarea de ser docente.
- Valorar positivamente los pequeños logros y la acción de cambio llevada a cabo por los participantes, animándolos a seguir adelante y atribuyendo importancia a lo que están consiguiendo y los pasos dados. Aspecto fundamental para el sentimiento de reconocimiento que ello puede generar en los participantes, por la seguridad y confianza que otorga así como por la motivación para emprender nuevos ensayos en el aula.
- Hablar en tercera persona del plural. Una de las estrategias más potentes, a la que vez que poco visibles y por ello aún más importantes, que utiliza A1 es hablar de forma habitual en tercera persona del plural, de forma que él mismo se implica en el proceso que los docentes llevan a cabo, se postula como destinatario de sus propios consejos y se integra en el mismo colectivo al que pertenecen los participantes. Su lenguaje no es individualista ni impersonal, sino todo lo contrario, puesto que dilucida un claro compromiso con la formación y la docencia de los participantes, lo que hace que éstos lo sientan más próximo, como un compañero al que afectan las mismas problemáticas y que, como ellos, actúa para mejorar día a día.

*A1 també fa un comentari, finalment diu "molt bé" i s'adreça al P5: "al finalitzar pots escriure els punts clau de la teva experiència i compartir-los (...). I pots escriure uns articles sobre la teva experiència" (...). P6 coment: "fes un llibre". A1: "ho dic en serio, pot ser molt interessant que ho facis i que ho tinguem" (AGB7)*

*També hi ha una reflexió interessant, i és que entrin en el caos. Però un caos controlat, sabent que l'abast del caos acabarà tres dies després i, per tant, que està molt controlat i limitat. I si descaotitzes massa d'hora, pot ser els prives d'una experiència interessant" (riuen) " (AGB7, A1)*

*A1 interviene para hacer una valoración: "ejecutar las cosas como las has dicho tiene mérito" (AGB4)*

*A1 li diu: "dues coses et volia dir: primer el valor que té el que has fet, encara que no estiguis del tot content, reconeix el valor del que has fet" (AGB7)*

*A1: "hi ha tot un munt de coses que hem de tenir en compte si volem que el treball en grup funcioni" (AGB8)*

Una de las intervenciones que llama poderosamente mi atención es cuando A1 habla del estado emocional del profesorado ante la empresa de un ciclo de mejora docente. ¿Qué pasa por la mente y el corazón del profesor cuando éste se enfrenta a algo desconocido e incierto que nunca antes ha experimentado y ante el cual corre importantes riesgos de que no salga como desearía? Expresar abiertamente sentimientos de temor que inevitablemente se producen cuando emprenden acciones que suponen cambios significativos en su manera de hacer y en la manera de hacer de otros muchos profesores, hace que no sea vivido en soledad, sino como algo natural y común a todos los que se sumergen en este tipo de experiencias, incluido el asesor que, hablando en primera persona, reconoce que también él lo ha experimentado y lo experimenta en ocasiones, puesto que es algo que forma parte del mismo proceso de mejora.

Hablar con tal sinceridad ante una situación que habitualmente queda escondida tras el deslumbrante traje de la innovación, y que emerge en todo su esplendor en el momento en el que se inicia el primer paso y una vez ya está tomada la decisión, hace que el asesor se convierta en alguien que, además de conocer el proceso lógico y riguroso, es sabedor del proceso emocional con el que los docentes se enfrentan en ese momento, dando ánimos y alentándolos, puesto que aunque con sus inestabilidades e incertezas, es el camino que, como docentes, han escogido seguir.

*A1 (...): "Esto comporta una inestabilidad emocional del profesorado que es necesario tener muy en cuenta. Cuando la cosa no acaba de rodar, tú mismo te vienes abajo". P8 dice "sí, es verdad" y plantea su punto de vista al respecto. A1: "psicológicamente es complicado: estas animados y después bajas, y cuando estás bajo ya no planificas igual. Cuando estás inseguro se nota mucho. Yo siempre comparo la feria con ir al trabajo: puedes subirte a los caballitos, siempre es igual, estás tranquilo, sin sobresaltos, y otra cosa es subirte al Dragon Kan. Cuando la cosa no está funcionando te desanimas, olvidas hacer algunas cosas... con las clases expositivas era todo muy tranquilo, y eso a veces se hecha de menos." (...) P5 hace un comentario, también interviene P6. A1 concluye: "a quien no le gusta el Dragon Kan, pues ya sabe" (AGB4)*

### **c. Las estrategias utilizadas por el asesor para profundizar en la experiencia de los participantes**

Una de las principales funciones del asesor consiste en hacer surgir la experiencia y la reflexión de los participantes en relación a su función como docentes y a las acciones que se proponen llevar a cabo. Tal es su importancia para el aprendizaje, para la reflexión de la acción y para la construcción de conocimiento compartido, que creo necesario analizar en detalle qué tipo de estrategias utiliza para que éstas vean la luz de forma narrada y argumentada.

Así, ante la explicación de los participantes en relación a sus proyectos de actuación en el aula, el asesor asume una clara actitud de interés y participación activa, donde:

- Realiza preguntas directas a todos y cada uno de los participantes con el fin de situar el contexto y contenido de la aplicación que pretenden o han llevado a cabo y clarificar aquello expuesto, en caso de que no se haya entendido bien o falte información de interés para comprender la experiencia desarrollada.
- Pide ejemplos a los participantes para que éstos expliquen en mayor detalle aquello que pretenden decir. El ejemplo es un potente recurso para el asentamiento y comprensión de conceptos o procedimientos, a la vez que permite detectar confusiones o lagunas sobre aspectos importantes que merecen ser tratados durante la formación.
- Hace un resumen de lo expuesto por los participantes para, a la vez que asegurarse de haberlo entendido bien, asegurarse también que el resto de participantes tienen toda la información necesaria.
- Centra su atención al completo en cada una de las intervenciones: dándoles su tiempo y planteando preguntas o enfatizando aspectos importantes de cada una de ellas. Lo que denota que, para el asesor, todas las experiencias son importantes y valiosas, y merecen ser abordadas y tenidas en consideración. Centrar su interés en cada una de ellas hace que los participantes también atiendan a lo que de éstas pueden extraer para su formación. La importancia de esta estrategia no solo radica en los aprendizajes que de esta explicación extraigan el resto de participantes, sino en el qué y cómo narra cada participante: lo que cuenta, el valor que le da, la reflexión e interpretación que realiza, la argumentación que aporta... implica un trabajo personal relativamente profundo, que sirve como base para asentar el conocimiento derivado de su propia experiencia y complementado con lo que el resto pueda aportarle.
- Muestra una actitud de escucha activa, de interés por lo que narran los participantes, afirma con la cabeza, toma apuntes, mira directamente... todo ello hace que los participantes se relajen al narrar y participar en los asesoramientos, a la vez que permite la creación de un clima de confianza necesario para el intercambio y el establecimiento de relaciones que faciliten el aprendizaje y la construcción de conocimiento compartido.
- Hace referencia al diseño del PAA presentado por los participantes o trabajado previamente con ellos, demostrando conocimiento sobre aquello que tenían previsto llevar a cabo. De esta forma, los asistentes saben que su trabajo y situación es tenida en cuenta por el asesor, quien presta atención y muestra interés ante lo que cada uno realiza en su asignatura, a la vez que reciben indicaciones individualizadas y

contextualizadas a su realidad, lo que hace más efectivo el impacto del asesoramiento en el aprendizaje.

- Muestra preocupación por la vivencia de los alumnos de los docentes en formación al participar en los cambios o innovaciones, e intenta ponerse en su lugar ante aquello que proponen llevar a cabo los participantes. Manifestar abiertamente estas preocupaciones significa inducir a los docentes a empatizar con sus alumnos, y siendo conscientes de lo que éstos experimentan y cómo podrían vivirlo, reflexionar y diseñar sus acciones en el aula incorporando elementos de acercamiento al alumnado para acompañarlo o facilitarle su proceso de aprendizaje y su adaptación a los cambios que se prevén en el desarrollo de la asignatura.
- Identifica, de la experiencia narrada, qué actuaciones no habían previsto los participantes y se interesa por la respuesta que éstos han dado a tal situación. Así, se naturaliza el surgimiento de imprevistos durante la integración de cambios en el aula y se valora positivamente el actuar en consecuencia, a la vez que la reflexión sobre la flexibilidad y respuesta dada son aspectos importantes a tener en cuenta en el diseño de futuras actuaciones.
- Indica alternativas para la superación de dificultades planteadas por los participantes. Busca soluciones cuando los docentes en aquel momento no las visualizan, por los motivos que sean, y anima a afrontar la situación detectada como problemática. Así mismo, realiza sugerencias para mejorar la acción de los participantes, de acuerdo a la situación y experiencia narrada por ellos mismos.
- Hace reflexionar sobre la adecuación de las estrategias que utilizan en el aula para los objetivos que se han marcado, siendo crítico en cierta medida con lo que plantean los participantes y haciendo un llamamiento a la rigurosidad y coherencia de su acción e intervención como docentes.
- Dada su experiencia como docente, hace aflorar cuestiones críticas o de interés que surgen de las vivencias de los participantes pero que no han identificado como tal, bien porque no se han fijado o bien porque no les atribuyen suficiente importancia.

*A1 l'interromp per tornar a un aspecte que acaba de comentar el P6 perquè l'expliqui amb més profundiment. El P6 retrocedeix al ppt i s'atura per comentar-ho amb més detall. El A1 pregunta: "va sortir be?" (...). P6 continua. A1: "per tant (el que has fet) no és tant una autoavaluació com una avaluació dels altres" (consolida o defineix conceptes), P6: "si, és més una avaluació dels altres" i continua explicant (AGB8)*

*P8 segueix explicant. Una vegada finalitza la seva explicació, el A1 li pregunta a l'P8 quantes sessions creu que li ocuparà l'experiència que ha explicat. L'P8 respon: 3 setmana. El A1 pregunta: serà a la mateixa assignatura?, l'P8 respon que sí. El A1 continua preguntant sobre aspectes concrets de la seva experiència (AGB6)*

*Ho diu amb una veu tranquil·la, pausada i suau. Acostuma a mirar directament a qui parla, i el cos acompanyada aquesta mirada (AGB7, A1)*

*Mentre parla, el A1 mira a tothom, gesticula, somriu, parla suaument però ràpidament (AGB8)*

*Li fa un comentari perquè tingui en compte que el que ell proposa, si no ho controla bé, pot tenir conseqüències negatives" (AGB8, A1)*

*A1 le plantea "no hay muchas salidas, tendrás que tener muy claros los indicios". "No has tenido una recogida de información muy sistemática por los motivos que tú mismo has dicho". "Aquí tenías*



*un problema potencial, como tú mismo has comentado, ¿has encontrado rechazo en este sentido por parte de los alumnos?”. P8 asiente mientras habla A1, después le responde: “he tambaleado un poco” (AGB4)*

*A1 “això ja ho feies anteriorment”, P6: “sí”. A1, tant amb la P17 com amb el P6, ha fet referència al que ells han fet anteriorment al seu primer PAA (AGB8)*

*Le pregunta entonces por la reacción de los estudiantes ante la actividad propuesta (AGB4, A1)*

*A1 afirma “esta era una cosa que no habías previsto” haciendo referencia al PAA que P4 había diseñado. P4 lo explica (AGB4)*

*Comenta què li ha fallat: “continuo no sabent com gestionar grups tan grans, he tret la conclusió que el problema és l’aula. És acústic el problema i és el que recullo a l’enquesta”. El A1 li pregunta: “això a què afecta?”, la P17 li respon, el A1 li fa més preguntes i la P17 respon. A1: “Pots dir-los que marxin de l’aula quan hagin de fer aquesta activitat”, i la P17 respon: “em fa por que se’n vagin al bar”, P6 li diu: “però dius que estan molt motivats” i A1 diu: “tu continues a l’aula per resoldre els problemes i que vinguin si ho necessiten” (parla molt ràpid), la P17 diu: “tens raó, no se m’havia acudit, podria demanar més espais...” (AGB7)*

*El A1 diu (...) “En el teu Brainstorming, jo no tinc tan clar que sigui el millor lloc per fer-ho, perquè un brainstorming és per fer una pluja d’idees, no per resoldre dubtes”, l’P2 diu perquè ho fa i el A1 diu: “ja ho entenc, però per resoldre dubtes pots utilitzar una tècnica més directament per resoldre’ls, el brainstorming és més per crear idees. (...) A1 (referint-se a l’P8 i al P2) diu “només vull que us qüestioneu si el brainstorming és el més útil per allò que voleu fer” (AGB7)*

*A1: “sobre el tema dels conflictes, ha estat un problema per a vosaltres?” (es dirigeix a tots els participants, aprofitant el comentari fet pel P5). P6: “per a mi no”. P8: “a mi no se’m queixen”. P6: “ha hagut un cas, però no és freqüent”. A1: “a mi és un tema que m’interessa molt, i si esteu interessats... (s’aixeca i va al PC). Si us interessa el tema del conflicte i com ajudar als alumnes, teniu aquest article (el visiona a PC), perquè el document dels jetes i dels mantes és un, però hi ha més conflictes, per exemple quan un vol la màxima nota i els altres companys no. És per saber com ajudar als alumnes, com ajudar a què siguin ells qui arreglin els problemes i no tu” (AGB7)*

Durante los asesoramientos, A1 parte sistemáticamente de las experiencias de los participantes para generar conocimiento compartido y promover la reflexión, de forma que para los asistentes las ideas tienen valor por sí mismas, no por quién las plantea.

*P6 apunta el que comenta A1. A1 argumenta i repeteix la seva idea. El P6 comenta: “això requereix molta feina, o agafar només...” A1: “sí, agafar només una nota”. L’P8 intervé aportant una nova idea “o bé agafant les millors notes i les pitjors”, el P6 anota també aquest a nova idea. El A1 fa un altre comentari al respecte, i el P6 també l’anota (lo important no és tant qui diu què, sinó el que es diu)” (AGB8)*

A su vez, los participantes centran su intervención en su propia experiencia, en lo que han hecho, cómo lo han hecho y qué resultados han obtenido, valorándolo positiva o negativamente en función de su propia subjetividad o de la de sus alumnos. De sus narraciones, el asesor extrae lo que resulta más interesante para la formación de todos los asistentes, plantea preguntas sobre temas concretos para saber si al resto de asistentes también les ha surgido una determinada problemática e incorpora, en ocasiones, anécdotas o situaciones que él ha vivido en primera persona, con el fin de manifestar que éstos son aspectos recurrentes en la función docente.

Una de las situaciones creadas por el asesor, que llama considerablemente mi atención, es la de plantear un caso hipotético donde realiza una pregunta directa a una de las

profesoras, muy fácilmente extrapolable a la situación de cualquier otro de los docentes asistentes, sobre cómo resolvería un problema con el que fácilmente puede encontrarse.

*Volviendo nuevamente a P4, comenta A1: “para avanzar algunos problemas que te puedes encontrar, que pasará si...” y le plantea una situación hipotética: “Quiero que me digas qué harás si...” “¿qué pasará en el caso hipotético de que nadie haga el trabajo que les has pedido?”. En este momento se genera una gran expectación de todos los participantes ante lo que plantea A1. Todos están muy atentos (AGB4)*

Después de la respuesta de la profesora, el asesor responde a su propia pregunta mostrándose tajante en sus afirmaciones, no esperadas por los asistentes por considerarla inverosímil a la vez que sorprendente. A tal respuesta precede un silencio por parte del asesor que es, raudamente, roto por una inmediata reacción de los asistentes para conocer los motivos por los que el asesor realiza tal aseveración.

*P4 se posiciona ante esa situación y responde que continuaría adelante “creo”, intenta dar una respuesta. A1 comenta “depende del contexto, pero depende de si están en el momento de ‘doma’ de los estudiantes”. Sigue la expectación de todos los participantes. P4 responde a A1, quien continúa diciendo “Es un caso hipotético, pero lo tenemos que tener en cuenta. En un caso así se cancela la clase”. A1 ha sido muy directo y casi tajante. P5 enseguida pregunta “¿cómo?”. A1 responde “Se cancela la clase” y argumenta los motivos por los que ha realizado esa afirmación, poniendo un ejemplo y hablando en primera persona. P4 afirma ante lo que A1 dice. A1: “esto no pasará, pero es posible que hayan estudiantes que no lo hayan hecho”. A1 sonríe mientras habla, con un tono muy cordial y cercano. P5 pregunta “Entonces esos alumnos no pueden seguir”. A1: “No, no pueden seguir”. P5 no parece estar muy convencido ni de acuerdo con lo que propone A1, y argumenta que entonces se está excluyendo a ese alumno. A1 puntualiza: “excluirlo no significa humillarlo. Pero tenemos que hacerlo porque aquí nos jugamos la credibilidad (se refiere a los docente). Si el alumno no lo ha hecho no puede participar, pero podemos ayudarlo”, A1 les dice que no dejar participar al alumno no significa dejarlo recluido, sino que como docentes deben ofrecerle ayuda para seguir aprendiendo, pero al margen de la actividad propuesta. “Esto presiona mucho y la próxima vez lo traerá hecho. Pero por eso no puedes dudar, lo tienes que hacer”. P6 le hace una pregunta relacionada con esta cuestión, a la que A1 responde: “Tenemos que demostrar durante el proceso que esto va en serio, pero siendo tolerante con quien no ha podido hacer las cosas. Pero con esto va nuestra credibilidad” (AGB4)*

La tensión producida ante preguntas directas que el asesor dirige a los participantes y que son de interés general para el desarrollo de cambios en el aula, la creación de una gran expectación ante las respuestas dadas y su posterior argumentación y debate con los asistentes, quienes van desgranando y analizando el porqué de las afirmaciones del asesor, hace de esta situación una experiencia rica para la reflexión y el aprendizaje de los asistentes que participaron en aquel momento en el asesoramiento grupal.

#### **IV. Los encuentros posteriores. Grupo 2**

La particular situación de cada una de las cinco personas que inicialmente formaban parte del Grupo 2, hicieron que únicamente tres participantes continuasen implicados en el programa. Así, P10, dada su escasa docencia y vinculación con la UPC y sus compromisos profesionales situados fundamentalmente fuera de la universidad, y P14, quien asumió un cargo de responsabilidad en su escuela, no pudieron continuar con su formación en el ICE.

Los encuentros del Grupo 2 fueron convocados por el asesor, de acuerdo a la disponibilidad de los asistentes en cuanto a horario y lugar, dado que los tres participantes impartían docencia en la misma escuela.

El hecho de que el Grupo 2 estuviese formado por tres participantes, hizo que se pudiese profundizar mucho más en la situación particular de cada uno, pero también implicó la limitación de experiencias, situaciones e ideas que cada persona podía aportar al grupo. Aún así, el conocimiento que cada miembro tenía del resto apuntaba una estrecha relación entre ellos.

Después del primer encuentro con el asesor, hubieron cuatro encuentros más, todos ellos documentados en la investigación. La observación y el posterior análisis de estos encuentros me mostró una clara evolución hacia:

- Una relación más estrecha entre participantes, donde se palpaba una notoria complicidad entre ellos.
- Una dinámica más fluida, donde el asesor conducía la sesión dejando a los asistentes plantear temas de su interés, los cuales cada vez profundizaban más sobre aspectos relacionados con el programa de formación.
- Una mayor confianza y seguridad del asesor en el momento de actuar como tal: ofreciendo respuestas y argumentaciones directas, analizando las ideas surgidas, reconduciendo la sesión hacia los objetivos de la misma, profundizando en las experiencias aportadas por los participantes...
- Un clima más tranquilo, ameno y disentido, del que emanaba la confianza necesaria para un fluido y enriquecedor intercambio entre todos los asistentes.

No obstante, cada uno de estos encuentros generó unas dinámicas y situaciones de especial interés para esta investigación. A continuación analizo en detalle los asesoramientos del Grupo 2, teniendo en consideración tres aspectos fundamentales:

- La relación y las dinámicas generadas.
- Las estrategias utilizadas por el asesor para la relación y el desarrollo de las dinámicas grupales.
- Las estrategias utilizadas por el asesor para profundizar en la experiencia de los participantes.

#### **a. La relación y las dinámicas generadas**

A lo largo de los asesoramientos, observo un claro interés de los participantes por el resto de sus compañeros, lo que me induce a pensar en la importancia de la relación con otros docentes durante el proceso formativo.

*P12 pregunta “¿ha confirmado alguien la asistencia?”, A2 responde: “nadie me ha dicho que no vendría” (AGT4)*

Del mismo modo, el interés del asesor se centra en los participantes, y así lo manifiesta explícitamente.

*P13 comenta que esos mismos problemas con el ordenador ya los tuvieron la vez anterior. A2 dice que no lo recuerda y P13 le dice "Te acuerdas de nuestros nombres y no de los problemas que tuvimos", a lo que A2 responde "me acuerdo de lo importante" (AGT4)*

Durante los encuentros del Grupo 2, cada uno de los participantes pone de manifiesto sus ideas, vivencias y experiencias, y éstas no sólo son expuestas ante el asesor y el resto de participantes, sino que a la vez se produce un análisis compartido de las mismas, hecho que genera una reflexión conjunta al tiempo que permite a cada participante darse cuenta de aspectos que hasta el momento no había considerado y que pueden enriquecer su acción como docente.

*A2 le plantea una pregunta para aclarar la forma como actuaba P12 en el aula, y éste le responde. A2 vuelve a preguntar "porque antes de empezar, ¿entiendo que hay algún mecanismo para... en ese momento previo se les había dado alguna explicación previa a los alumnos sobre lo que tenían que hacer?", P12: "No, no se la dimos porque..." y justifica el motivo, pero acaba diciendo "esto que dices tu es una posibilidad" (AGT4)*

Así pues, realizar comentarios o plantear preguntas en relación a las experiencias narradas, se convierte en una actividad formativa en sí misma tanto para quién expone como para el resto de los asistentes.

La interpelación directa al asesor se produce, fundamentalmente, para plantearle dudas, situaciones y dificultades en relación a sus experiencias docentes, pero también con otras finalidades, como son:

- Conocer en detalle la información necesaria para seguir correctamente el programa de formación.
- Buscar su valoración respecto a aquello que están realizando o tienen pensado desarrollar en el aula, como contenido de las actividades formativas establecidas en el programa.
- Demandar ejemplos sobre aquellas actividades que han de desarrollar dentro del programa de formación.
- Conocer las opiniones y/o conocimientos que tiene el asesor y buscar su consejo y orientación para la realización de las actividades formativas.
- Pedir aclaraciones sobre conceptos no consensuados o definidos anteriormente y que atienden a significados considerablemente distintos en función del campo de conocimiento en el que sean aplicados.
- Conocer la utilidad de aquellas actividades que deben desarrollar dentro del programa de formación.
- Valorar el programa de formación y las actividades que éste integra.

*P11 interviene entonces preguntando cuando es el próximo encuentro y qué han de hacer ahora (AGT7)*

*Aprovecha para preguntar a A2 si la idea que tiene puede ser un PID (aunque A2 anteriormente le ha dicho que sí, es como si necesitase reafirmarse con A2), A2 le dice que sí (AGT7)*

*Del PID ¿se podría colgar un ejemplo igual que se hizo con el PAA? (AGT4, P13)*

*PMongas dice: "esto no es innovación docente. Esto es informatizar una cosa, esto no es innovación docente". A2: "Ya te entiendo, te refieres a que con esto no revolucionamos nada". P13:*

*“no”. A2: “lo que intentamos es hacer que algunos procesos sean menos pesados para los estudiantes”. Ahora hablan del concepto de innovación: qué implica en la industria y qué implica en docencia (AGT7)*

*Insiste nuevamente en que el programa de formación le está siendo muy útil y le gusta mucho. Dice que el programa de formación le ha servido para tener una visión más crítica de su docencia (AGT7)*

La alta participación y el interés que muestran los docentes en el Grupo 2, hace que se produzca un rico intercambio entre ellos. En general, se muestran atentos a aquello que el resto de compañeros explican y en este sentido, sus intervenciones giran alrededor de varios objetivos:

- Analizar en detalle aquello expuesto por sus compañeros. Lo que, además de denotar interés por lo que cuentan sus compañeros, les permite comprender la situación en la que se encuentran y la experiencia que llevan a cabo, estableciendo así paralelismos con su propia vivencia como docentes. Comprender otras situaciones y experiencias aporta a la vez nuevos posicionamientos y miradas ante una misma realidad docente.
- Proponer ideas nuevas ante la situación expuesta por otros docentes, lo que sólo puede conseguirse con una comprensión previa de la situación vivida por el otro. Así, la reflexión no sólo se da en el marco de acción individual, puesto que la búsqueda de soluciones y nuevas ideas también se produce ante aquello que exponen sus compañeros. Convirtiéndose éstos en colegas a los que aconsejar y por los que ser aconsejados.
- Dar a conocer su experiencia como ejemplo de aquello que sus compañeros pueden utilizar en su aula. La analogía de las funciones que desarrollan y la identificación con las situaciones vividas por los compañeros, facilitan el intercambio de propuestas que en contextos determinados son eficaces y que pueden ser extrapoladas a espacios semejantes. La importancia de que los participantes se desenvuelvan en marcos de actuación docente similares, radica en el hecho de que sus diferentes experiencias, y la reflexión que sobre ellas hacen, permite la construcción de un cuerpo de conocimiento amplio, rico y compartido.
- Comentar los trabajos presentados por sus compañeros a través del campus virtual. Aquello que construyen sus compañeros se convierte en ejemplo y modelo, o tal vez en espejo en el que comparar su propio trabajo. Este análisis de lo realizado por otros, que conlleva implícitamente un proceso de valoración y contraste, potencia el aprendizaje a la vez que aporta seguridad a sus propias actuaciones.
- Apoyar las argumentaciones que el asesor da a los participantes, explicando con sus propias palabras su opinión con el fin de aportar aclaraciones que ayuden a sus compañeros a comprender la situación. Lo que implica necesariamente comprender el planteamiento de ambas partes, desarrollar una argumentación propia sobre la misma e interceder de forma colaborativa en el debate.

*P12 le hace algunas preguntas a P13 sobre lo que ha expuesto, y éste le responde (AGT4)*

*P13 le aporta una idea sobre cómo podría abordar la situación (AGT4)*

*Interviene entonces P11 planteando una situación que ella tiene en su docencia, y P13 le hace una propuesta sobre qué puede hacer P11 en esta situación, ya que él lo hace y le puede ayudar (AGT7)*

*A2: "déjame que te lo plantee de otra manera: hay una limitación temporal". Aún así, P13 no lo acaba de entender, interviene entonces P11 para explicarle a P13 qué quiere hacer ella, a ver si así entiende la diferencia (se pone ella misma como ejemplo: es como si esta fuese una forma de entender y aprender, relacionarlo con su propia experiencia). A2 la respalda y ella apoya el argumento de A2. P11 mira directamente a P13 para explicarle (AGT7)*

No obstante, en ocasiones la necesidad de los participantes por exponer su situación personal, hace que se produzcan giros bruscos en el desarrollo de la dinámica:

*A2 le había intentado integrar en la conversación sobre el PAA de P12, entiendo que para que hiciese los comentarios que creyera importantes, pero P13 lo interpretó como que había llegado su momento y empezó a explicar su práctica (AGT4)*

Y en un momento dado, que exista una monopolización del debate por parte de uno de los asistentes. Esto precisamente ocurrió en una situación durante en el primer encuentro del Grupo 2 por parte de P11, quien se vio superada por una dificultad con sus alumnos a la que no veía solución ni opción posible, pero en la que que reclamaba intensa e insistentemente una alternativa para dar respuesta a esta cuestión.

*P11 ahora comenta algunos problemas que tiene y la visión de los alumnos que ven al docente como un dictador. (...) P11 explica su experiencia y se pregunta cómo resolver un conflicto entre los alumnos. (...) Da golpes en la mesa en varias ocasiones y reconoce que se pone nerviosa y se sobresalta al hablar de este tema. P11 dice que no sabe qué hacer porque los alumnos no quieren trabajar, pero son adultos. Dice que se ha preguntado qué instrumentos utilizar y cómo reorientar este comportamiento en determinadas personas. (...) (AGT4)*

Ello me hace pensar que, en ocasiones, son necesarios encuentros en los que poner de manifiesto las grandes preocupaciones del profesorado, especialmente aquellas que pueden constituir verdaderos obstáculos para su proceso formativo y su desarrollo profesional. Dejar espacios para el análisis y la reflexión, una vez se han identificado estas dificultades, y hacerlo de forma conjunta, hace que el resto de participantes y el asesor participen en intentar aportar soluciones desde la experiencia e incluso desde la creatividad, lo que enriquece tanto a quien plantea el problema como a quienes intentan darle respuesta.

Pero también me induce a considerar la tensión entre lo beneficioso y lo perjudicial de estas situaciones: cuando se plantea la situación problemática, pero no se quiere ver ninguna salida y se rechazan sistemáticamente todas las opciones que se dan, el diálogo deja de ser formativo para convertirse en una queja que no da opción a la construcción conjunta de nuevas vías de acción.

*P13 le aporta una idea sobre cómo podría abordar la situación y ella argumenta una visión contraria. Parece que nada de lo que sus compañeros le dicen pueda ayudarla, todo lo rebate y niega que pueda hacerlo o funcionar" (AGT4)*

En un momento dado el asesor actúa para intentar frenar la situación y hacer visibles aspectos positivos en la acción de la profesora, intentando avanzar no con la finalidad de ignorar el problema, sino reservándolo para posteriormente, con la disposición de más recursos y de cierta distancia emocional de la docente, volverlo a retomar.

*A2 interviene "déjame rebobinar un poco. Con esto que has explicado, has resuelto algunas cuestiones" (AGT4)*

*Finaliza la sesión y todos los participantes se marchan. (...) Me dice que buscará información sobre el problema de P11. (...) Al día siguiente recibo copia del mail que le envía a P11: ha buscado información y se la ha facilitado" (AGT4)*

El hecho que el asesor no intente imponer su opinión, sino que deje espacio a los participantes, la paciencia y el respeto que manifiesta y la claridad con la que expone su condición de "no experto" en determinadas cuestiones, puede hacer que los participantes, acostumbrados a la figura de formador infalible, no se den cuenta inicialmente del valor real de sus aportaciones y cómo éstas pueden ayudarles en su actividad formativa y docente. Pero esa misma actitud del asesor, combinada con un próximo acompañamiento, con un manifiesto interés y con un conocimiento cada vez mayor entre participantes y asesor, genera un cambio en la relación de los participantes que otorga la autoridad necesaria a la figura de asesor.

### **b. Las estrategias utilizadas por el asesor para la relación y el desarrollo de las dinámicas grupales**

Los asesoramientos grupales, para que realmente sean formativos, no tienen sentido sin la intervención del asesor, quien conoce los objetivos que se persiguen en cada encuentro y posee a la vez cierta libertad, en base a los márgenes establecidos por el mismo asesoramiento, para orquestar el proceso que conduzca a su consecución.

En este proceso en el que interceden directamente los participantes, el asesor utiliza una serie de estrategias dinamizadoras tanto del encuentro como de la relación entre las personas implicadas. Estrategias no trabajadas previamente y de forma explícita para el desarrollo de los asesoramientos, sino que surgen de forma natural de la confluencia entre las características personales del asesor, de su conocimiento sobre el contexto y la función docente y de su experiencia como profesor.

Las principales estrategias utilizadas por A2 para la relación y el desarrollo de las dinámicas grupales han sido las siguientes:

- Utilizar los espacios previos a la sesión para romper el hielo y establecer un contacto cercano con los participantes, ya sea interesándose por su situación personal, formativa y/o profesional, resolviendo dudas que los participantes puedan plantearle en relación al encuentro o al programa de formación en general, o bien proporcionándoles información variada sobre aspectos que puedan ser de su interés como docentes.
- Identificar, al inicio de la sesión, los objetivos establecidos para la misma y abrir los temas a debatir o plantear preguntas a los participantes sin establecer un orden de intervención riguroso, lo que permite que sean los participantes quienes deciden en qué momento hablar.
- Asegurar que cada persona tenga un espacio de tiempo para narrar en qué momento se encuentra de su proceso formativo, dando opción a la participación de todos los asistentes e interpellándolos para que intervengan en el debate, evitando así los monólogos o los diálogos a dos y valorando al mismo tiempo la participación de todos los asistentes en los temas planteados.
- Dar espacio a que los participantes puedan plantear nuevos temas para el análisis y expresar así sus preocupaciones en relación a su función como docentes y los recursos de los que disponen, manteniendo una actitud de escucha activa a la vez que participando en el debate. Ello induce a pensar que el asesor valora positivamente la

iniciativa de los participantes y que su figura queda asociada a las necesidades, preocupaciones y acciones que éstos lleven a cabo.

- Realizar preguntas que permitan la aclaración de aquello expuesto por parte los participantes. Aspecto de especial importancia no sólo para que tanto él como el resto de asistentes puedan comprender la experiencia narrada, sino para poder generar reflexiones y apuntar a otros puntos de vista que complementen o aporten soluciones no consideradas previamente.

*P12 tose, y comenta que todavía no está recuperado, A2 le pregunta qué le paso para estar de baja y P12 se lo explica (AGT4)*

*A2 pregunta “¿habéis hecho alguna cosa relacionada con el PAA?”(...) P13 cede su intervención a P12, quien empieza a hablar (AGT4)*

*P13, intervén cuando quieras, ¡eh! (AGT4)*

*A2 le pregunta a qué se refiere: “Concepto: ‘cursos interactivos’, ¿qué quiere decir?”, P12 le explica (AGT4)*

- Mostrarse espontáneo, natural y cercano en su relación con los participantes, actitud necesaria para la creación de un clima de respeto y confianza donde el aprendizaje se desarrolle de forma natural.
- Situar a los asistentes que llegan cuando ya se ha iniciado la sesión, resumiendo qué han hecho hasta el momento y qué tendrá lugar a continuación, siendo ésta una evidencia más de la importancia que otorga el asesor al seguimiento y comprensión de los participantes durante los asesoramientos grupales. Comprometerse con el aprendizaje de cada uno de ellos y actuar para potenciarlo genera la preocupación y el interés del asesor porque se sientan integrados en el grupo y dispongan de la información necesaria para su participación activa en el mismo.
- Acceder al campus virtual o a internet para visualizar dónde se puede obtener la información que en ese momento requieren los participantes, haciendo uso de recursos que todos tienen a su alcance, de forma que hace accesible la información para que los participantes puedan obtenerla autónomamente.
- Realizar comentarios y bromas que generan un ambiente más disidente y ameno. Esto hace que los participantes se sientan cómodos, estén animados y, en definitiva, se fomente el establecimiento de relaciones de confianza mutua.
- Definirse como no experto ante determinados aspectos docentes, pero abierto a buscar soluciones a las problemáticas planteadas por los participantes. El asesor no se concibe en este estudio como alguien que actúa como experto infalible, sino alguien preocupado e interesado en la docencia, con amplios conocimientos prácticos y una valiosa experiencia puesta al servicio de los participantes, pero no infalible ni con pretensión de serlo.
- Actuar para reconducir el debate hacia los objetivos de la sesión, mostrando paciencia en todo momento cuando no lo consigue en el primer intento. La finalidad del asesoramiento no es imponer, sino hacer surgir, reflexionar, integrar nuevas ideas y visiones, que tanto pueden proceder del asesor como de los propios participantes. La conducción de los temas, no obstante, es labor del asesor, pero éste no puede



imponerse radicalmente, sino que debe utilizar otras estrategias que le permitan asumir el control de la sesión.

- Clarificar conceptos o procesos, integrando las aportaciones de los propios participantes, lo que hace que se sientan directamente interpelados a la vez que muestra un ejemplo sobre aquello que pretende explicar.

*Hablan entre P11, A2 y P13 (es una conversación amigable, un diálogo de tu a tu. (...)) Es una conversación distendida) (AGT7)*

*Le dice "P11, estábamos haciendo esto, ver cómo ha ido todo. P12 ya lo tiene a mitad porque ha hecho toda su docencia y P13 ya está al final. Después se tendrá que hacer un análisis de todo esto, hacer un informe" (AGT4)*

*P13 pregunta: "¿estás en el tribunal?", A2: "no estoy en el tribunal, por tanto no puedo amañarlo" (dice en broma, todos le miran y ríen) (AGT7)*

*Los PAA ya son el entrenamiento de todo esto: es un diseño, un desarrollo y una evaluación, y un análisis que te permitirá hacer una evaluación crítica y pensar en posibles mejoras. La dificultad en todas estas cosas, que la P11 ha planteado, es cómo conseguir que los alumnos hagan y saquen todo el provecho de todas las actividades, porque puede haber inconvenientes y variaciones (AGT4, A2)*

- Mostrarse accesible y cercano a cualquier duda que pueda surgir durante el desarrollo de cambios en el aula. El asesor, por tanto, no sólo asume su función como dinamizador de los encuentros grupales, sino que está dispuesto a ser un acompañante durante todo el proceso formativo, al que recurrir en caso de duda y dificultad o en momentos en que los participantes lo crean necesario, durante un momento tan crítico e importante como lo es el desarrollo de cambios en el aula.

*A2 propone mantener el contacto, estar a su disponibilidad por si necesitan cualquier cosa y en el caso que haya cosas a decir, quedar (...). Se muestra muy accesible y dispuesto a mantenerse en contacto con ellos (AGT7)*

- Aludir a su compromiso con la formación de los participantes, denotando su participación e implicación en el aprendizaje y convirtiendo el proceso en algo compartido y construido conjuntamente.
- Situar a los participantes en aquello que sí forma parte de la formación y aquello que ya no está dentro del programa. Identificar y clarificar los límites de la formación, distinguiéndola de aquello que forma parte del ejercicio puramente docente, significa a la vez acotar su acción como asesor y la relación establecida con los participantes.
- Animar a los participantes a definir sus propias ideas y ponerlas en marcha: identificar nuevas propuestas, valorarlas y animar su desarrollo y aplicación real, es una de las funciones más importantes del asesor de proceso...

*A2 hace un comentario a P11 diciéndole que estaría bien que tirase adelante con su idea. Es entonces cuando P11 le pregunta a A2 cómo podría hacer eso del libro (AGT7)*

- ... no obstante, también lo es reconducir a los participantes para que adecuen sus propuestas de cambio e innovación tanto a los objetivos de la formación como a las competencias y funciones que tienen como docentes.

*P13 continua explicando, y cuando éste acaba A2 le pregunta: "de todos estos objetivos, ¿cuál se escapa de tu control?" (...) P13 responde que, de los cuatro objetivos, sólo están a su alcance dos. A2 cuestiona que un objetivo sea mejorar la situación de un país, P13 defiende su argumento (...) A2 dice "ahora llegamos al punto interesante que es: quién hace qué y cómo lo hace" (...). P13 afirma que no*

*lo tiene acabado, que este apartado le falta. A2 le dice "te embarcas en una cosa que superará tu capacidad y competencia para hacerlo, sospecho que no lo podrás hacer" (...). P13 argumenta: "yo hago un PID, pero lo propongo, yo no puedo hacer esto". A2 le dice que el PID ha de ser una cosa alcanzable por sí mismo" (AGT7)*

En relación a estas dos últimas estrategias, se desvela una importante tensión entre la necesidad de potenciar a la vez que limitar la creatividad de los participantes. Se hace, por tanto, necesario que el asesor mantenga el difícil equilibrio entre la búsqueda y desarrollo de nuevas posibilidades de actuación docente, que hacen del proceso educativo un hecho rico, dinámico y evolutivo, y las condiciones del entorno, puesto que no todo es posible y el valor de las propuestas también ha de medirse, entre otros criterios, por su aplicabilidad y viabilidad. Los esfuerzos docentes han de tener ingredientes de realidad e imaginación, pero es importante mantener la proporción que efectivamente permita la aplicación de cambios y mejoras de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

### **c. Las estrategias utilizadas por el asesor para profundizar en la experiencia de los participantes**

Una de las principales funciones del asesor consiste en hacer surgir la experiencia y la reflexión de los participantes en relación a su función como docentes y a las acciones que se proponen llevar a cabo. Tal es su importancia para el aprendizaje, para la reflexión sobre la acción y para la construcción de conocimiento compartido, que creo necesario analizar en detalle qué tipo de estrategias utiliza para que éstas vean la luz de forma narrada y argumentada.

Así, ante la explicación de los participantes en relación a sus proyectos de actuación en el aula, el asesor asume una clara función de escucha activa, donde:

- Se pone en el lugar de los alumnos ante la acción que el participante ha desarrollado o pretende llevar a cabo y realiza preguntas para conocer en detalle cómo éstos lo viven o lo valoran. Así, los mismos alumnos que participaran en las innovaciones docentes se convierten necesariamente en personas a las que tener en cuenta tanto en el diseño como en el desarrollo y proceso de evaluación. Cómo se sienten y experimentan la acción de los docentes son dos cuestiones clave a tener en cuenta.
- Plantear preguntas a tenor de aquello expuesto, con el fin de conocer en detalle o profundizar en la experiencia, lo que facilita la comprensión por parte de asesores y del resto de participantes de la complejidad y situación del cambio. Este tipo de preguntas también pueden hacer surgir las particularidades de cada caso concreto o llamar la atención sobre cuestiones o aspectos que es importante tener en cuenta durante el desarrollo de la experiencia.
- Identifica las dificultades que él observa en el diseño o en la aplicación práctica de los planes de actuación, llama la atención sobre aspectos que a priori han de tenerse en cuenta para asegurar el éxito de los cambios en el aula que los participantes pretenden llevar a cabo.
- Habla con conocimiento sobre la experiencia de cada participante (los objetivos que se plantea en sus acciones en el aula y los detalles de su desarrollo en el aula explicados en anteriores asesoramientos o escritos en informes) de manera que

realiza preguntas concretas, basadas en el caso particular de cada participante, otorgando valor y mostrando interés a lo que cada uno de ellos realiza en su asignatura.

*A2 comenta “en tu caso, yo recuerdo que me pareció entender que uno de los objetivos que se perseguían era que los estudiantes hiciesen un buen trabajo en grupo...” explica el caso de la P11 mientras ella asiente (AGT4)*

*A2 le pregunta a P13 “De momento las cosas van bien?”, éste responde “Van muy bien, si, si”. A2 le pregunta “tenías también una serie de cuestiones de evaluación del grupo (hace referencia a lo que planteó en su PAA), ¿esto lo pasarás al final?” P13: “si, lo pasaré cuando ellos acaben, para autoevaluarse”. A2: “de momento, pues, todo va funcionando y has añadido esta parte que no estaba antes”, P13 asiente. A2: “porque recuerdo que detallaste mucho la primera parte y esta no la recuerdo”. P13 responde “esto lo he hecho después”. A2: “pues fantástico” (AGT4)*

- Escuchar de forma activa. Esto se intuye mediante la mirada, los gestos, la voz, la toma de apuntes, las preguntas relacionadas con aquello expuesto en ese momento o en ocasiones anteriores... La relación entre asesor y asesorado muchas veces se manifiesta con estos elementos que, utilizados oportunamente, forman parte de la escucha activa. La reacción del asesor ante la experiencia narrada por un participante influirá directamente en la reacción del resto de participantes, así, la escucha activa del asesor hace que el resto de participantes otorguen valor formativo y docente a lo contado por sus compañeros. Al mismo tiempo, es importante que los participantes se sientan escuchados y valorados por los demás, sabiendo que su intervención es tenida en cuenta y analizada como entidad propia, lo que además facilita que las experiencias sean compartidas en mayor grado de profundidad.
- Deja espacio a los silencios, necesarios para que el participante continúe con su narración, demostrando así que cada cual tiene su espacio y su momento, sin prisa, con el tiempo que cada cual requiera.
- Realiza comentarios de apoyo para que el participante siga adelante con su intervención, matizando y aportando nuevas ideas a tener en cuenta tanto por quien plantea la situación como por aquellos que la escuchan.
- Realiza un resumen de lo que el participante ha expuesto con el fin de saber si lo ha entendido bien y, a la vez, explicarlo o aclararlo para el resto de los asistentes.
- Potenciar los aspectos de interés de la experiencia narrada por los participantes. Resaltar consideraciones de cada experiencia, valiosas por su contribución a la reflexión y/o a la construcción conjunta de conocimientos, hace que además de otorgar valor a aquello desarrollado por cada participante, se favorezca el aprendizaje a partir de la experiencia que los otros docentes llevan a cabo.
- Profundiza en la experiencia narrada mediante preguntas que permitan aclarar aquello expuesto o sacar a la luz aspectos no considerados hasta el momento por el participante. La pregunta se esgrime, pues, como una potente herramienta tanto para el análisis como para la reflexión de aquello aprendido, de aquello que se pretende llevar a cabo o de la experiencia ya vivida. Plantear las preguntas oportunas, en el momento preciso, puede constituir una importante fuente de aprendizaje derivada de la propia acción docente siempre que se vehicule correctamente.

- Ofrece consejos que los participantes pueden considerar ante determinadas dificultades con las que pueden encontrarse, avanzándose así a las consecuencias del cambio en base a su propia experiencia. Ante aquellas acciones previstas por los participantes, y en base a su experiencia previa en el desarrollo de esas mismas acciones o similares, el asesor llama la atención sobre problemáticas inherentes o derivadas de la propia acción, y que como docentes han de saber identificar y abordar, reflexionando previamente sobre cómo darles respuesta. Esto es una de las principales funciones del asesor: no sólo acompañar, sino también ayudar al docente a ver las consecuencias directas e indirectas de sus acciones, prever las dificultades y elaborar soluciones o alternativas a las mismas.
- Pedir expresamente la valoración del participante en relación a su propia experiencia, o lo que es lo mismo: demandar una reflexión personal fruto de la acción llevada a cabo. Esto induce a un posicionamiento y argumentación del docente, quien se basa tanto en su conocimiento teórico (desarrollado principalmente durante la formación) como en su conocimiento práctico (como docente universitario) para aportar una respuesta de elaboración propia. De esta forma, el asesor otorga importancia al punto de vista del docente: los participantes no sólo han de quedarse con las valoraciones subjetivas de los alumnos o con los resultados objetivos que puedan derivarse del cambio, sino que además han de aportar su propia visión reflexiva al mismo, interpretando aquello que sucede en base a su propio conocimiento y experiencia docentes.
- Así mismo, reformula sus propias preguntas cuando la respuesta del participante es difusa o no profundiza en aquello de interés para el asesoramiento.

Un ejemplo que ilustra la gran variedad de las estrategias utilizadas por A2 queda recogido a continuación:

*P12 plantea su experiencia, A2 toma nota y asiente mientras P12 explica. A2 dice “no entiendo qué quiere decir ‘caso pequeño’...”, P12 corrige “No, ‘caso práctico’”. P12 explica qué consiguió con el alumnado a través de su experiencia. A2 continúa apuntando y después comenta “Muy bien, para entendernos, tal y como explicas los estudiantes ya tienen una base para hacer todo esto”, P12 le responde: para su PAA utilizó un puzle y otras actividades con el apoyo de fichas, además de casos prácticos mediante el ordenador, y concluye “ya está”. Se produce un silencio. P12 continúa explicando ahora los indicadores que utilizó. (...) A2: “muy bien, veo que está muy bien ¿no?. Entiendo que esta parte del aprendizaje activo por parte de los estudiantes se consiguió mucho...” (...) Una vez A2 acaba P12 le responde a su pregunta. (...) A2 va asintiendo mientras P12 le explica. Cuando acaba, A2 le pregunta “¿Propuestas para mejorar?” A2 mira directamente a P12. P12: “¿Para hacerlo mejor? A2 le responde “Es posible que los estudiantes te vayan dando pistas de qué les parece, si hiciste alguna encuesta. P12: “si les pasé una encuesta, pero no se atrevieron a decir nada en ella”. Se produce un silencio y continúa explicando. (...) A2: “Bueno ¿y la gestión del tiempo en el aula?”, P12 “sí”, A2 hace un nuevo comentario de apoyo a lo que había dicho anteriormente P12 para que éste continúe explicando, y P12 así lo hace. A2 le plantea una pregunta para aclarar la forma como actuaba P12 en el aula, y éste le responde. A2 vuelve a preguntar “porque antes de empezar, ¿entiendo que hay algún mecanismo para... en ese momento previo se les había dado alguna explicación previa a los alumnos sobre lo que tenían que hacer?”, P12: “No, no se la dimos porque...” y justifica el motivo, pero acaba diciendo “esto que dices tu es una posibilidad”. A2 comenta “Tal vez estaría bien que lo tuviesen” (AGT4)*

## V. Los encuentros conjuntos

Los asesoramientos realizados conjuntamente entre el Grupo 1 y el Grupo 2, tenían como objetivo fundamental el intercambio de experiencias entre los participantes, de forma que se pudiesen de manifiesto diferentes formas de enfrentarse a cambios en el aula, surgiesen diferentes situaciones problemáticas y se apuntasen diversas alternativas y posibilidades a las dificultades encontradas. Al mismo tiempo, las aportaciones que asesores y participantes podían realizar de cada una de las experiencias narradas, enriquecía tanto al propio autor de las mismas como al resto de asistentes, quienes podían encontrarse, en la actualidad o en un futuro, con situaciones similares.

Estos encuentros grupales fueron convocados por los asesores y conducidos de forma conjunta y coordinada entre ellos. La tónica general de estas sesiones estuvo marcada por un clima cordial y distendido donde la ubicación de los asistentes permitía el intercambio y el cruce de miradas entre ellos, puesto que en la mayoría de casos se sentaban alrededor de una organización de mesas en forma de U.

No todos los participantes asistieron a todos los encuentros grupales, de forma que los asesores tuvieron que trabajar estos aspectos con posterioridad o anterioridad a los mismos y de forma individual con quienes no pudieron asistir. No obstante, la poca disponibilidad de los participantes hizo que no todos los que sí asistieron presencialmente pudieran estar presentes a lo largo de toda la sesión.

Así mismo, los encuentros grupales coincidieron, en ocasiones, con asesoramientos individuales que se produjeron antes o después, aprovechando que participantes y asesores coincidían en un mismo tiempo y lugar.

Los asesoramientos conjuntos entre el Grupo 1 y 2 se inician con una breve introducción sobre el contenido y desarrollo del encuentro. Seguidamente, se cede el protagonismo a los participantes, quienes plantean y desarrollan públicamente la experiencia llevada a cabo en sus respectivas asignaturas.

*Empieza la sesión. A1 explica que la sesión tiene tres partes: la primera tiene como objetivo que cada uno de los participantes explique su PAA, haciendo énfasis en qué pasó, qué incidencias tuvieron, a qué conclusiones han llegado y qué mejoras proponen para el siguiente curso. "Haremos una breve presentación en BCN y una en Terrassa", la segunda parte consistirá en hablar del PID y la tercera será un resumen del resto de actividades que forman parte del programa de formación y que faltan por hacer. A1 cede la palabra a P8. P8 explica su PAA: cómo fue, resultados obtenidos de la encuesta que pasó a sus alumnos, puntos positivos y puntos negativos (AG5)*

Las exposiciones que realizan los participantes sobre su PAA se centran, fundamentalmente, en:

- Dar a conocer la experiencia llevada a cabo en el aula.
- Analizar las dificultades detectadas durante el proceso de cambio.
- Plantear propuestas de mejora, fruto de la experiencia desarrollada, para futuras aplicaciones en contextos o situaciones similares.
- Valorar la experiencia llevada a cabo, desde el punto de vista docente y discente.
- Identificar elementos que han ayudado durante el desarrollo de los cambios en el aula.

- Analizar los logros conseguidos mediante la experiencia llevada a cabo.

*Sitúa su asignatura y las características de los participantes. Explica sus objetivos y el contexto de aplicación (AG5, P13)*

*Plantea cual era su escenario, cuál era el PAA que quería aplicar, cómo lo ha hecho y qué ha pasado, qué ha visto y qué mejoras plantea. (...) Comenta los datos que ha ido recogiendo (...). "He ido apuntando el tiempo dedicado a cada actividad y esto me ha servido mucho de cara a siguientes sesiones". "La rúbrica ha sido una de las cosas más útiles, porque la rúbrica la hago de acuerdo a las competencias de cada sesión y ellos se pueden guiar con lo que han de hacer. A1 toma notas. BCN y Terrassa están pendientes. P9, P13, P12 y P2 toman apuntes. Comenta que el contacto con alumnado mediante el correo electrónico le ha colapsado, por tanto de cara al año siguiente utilizará ATENEA (AG5)*

El hecho de que las intervenciones de los participantes tengan en cuenta tanto el detalle de sus actuaciones como las dificultades encontradas, los logros alcanzados y las mejoras posibles, induce a pensar en un importante análisis reflexivo sobre las experiencias llevadas a cabo y su posible extrapolación a otros contextos y situaciones docentes del profesor que ha aplicado dichos cambios, promoviendo así el ciclo de mejora continua al que el programa de formación pretende apuntar como parte fundamental del ejercicio docente.

Así mismo, hablar con toda naturalidad de dificultades y de mejoras de las propias experiencias sólo es posible en un ambiente de confianza entre participantes y asesores, en el cual se expresen con claridad y de forma espontánea tanto los errores cometidos como los éxitos conseguidos. La creación de este clima, donde el respeto por las intervenciones de cada uno de los asistentes, la voluntad de aportar propuestas y el apoyo recibido por todos los miembros del grupo a cada persona individual es un aspecto importante de la función del asesor de proceso para realmente favorecer la creación de un conocimiento propio a la vez que compartido.

*P8 (...) habla con seguridad mirando casi siempre a la pantalla con la imagen de los participantes de Terrassa. A2 está atento desde Terrassa. (...) A2 toma notas y también P12. P5 asiente a lo que dice P8. P9 y P2 también toman apuntes. A1 escucha con atención. A2 toma apuntes y escucha con atención (AG5)*

No todos los participantes que asisten a los encuentros grupales han desarrollado sus propios PAA, aunque sí los han diseñado en su totalidad, siendo éste el caso de P9 y P2. Su asistencia y participación en los asesoramientos grupales me conduce a la idea del intercambio como actividad formativa y de gran interés por sí misma, dada la motivación por conocer la forma como sus compañeros integran cambios en sus respectivas asignaturas, las dificultades encontradas, las mejoras que integrarían en un futuro y la valoración que tanto ellos como sus estudiantes realizan en cuanto a la experiencia vivida. Así, conocer en profundidad aquello que hacen otros profesores con una situación docente similar se convierte en una importante fuente de conocimiento para la posterior aplicación de cambios y mejoras en la propia aula.

Mientras los compañeros explican, la tendencia general es a la escucha activa, mirando directamente a quien habla, asintiendo con gestos y voz, y tomando notas respecto a aquello expuesto.

*P13, P11, P5 y A2 toman apuntes. A1 y P5 asienten con la cabeza y A1 sonríe. P5 toma notas. Desde Terrassa están muy atentos (...). P11 toma notas. A1 asiente con la cabeza la explicación de P17 (AG5)*

El intercambio se produce de forma ordenada, claramente marcado por los asesores, quienes dirigen las intervenciones, dan espacio al planteamiento de las experiencias y profundizan en cada una de ellas. En este entorno y ante la exposición de sus compañeros, la actuación del resto participantes se centra en:

- Realizar preguntas directas con el fin de conocer más en profundidad la experiencia narrada.
- Demandar la valoración y las dificultades identificadas por quienes han llevado a cabo la experiencia, de forma que ellos mismos puedan tenerlo en cuenta en su posterior aplicación.
- Reflexionar sobre aquello expuesto, relacionándolo con su propia experiencia como docentes.

*P5: "antes has dicho que tendrías que mejorar el feedback, ¿cómo lo habrías mejorado?" P8 le responde (AG5)*

*Pregunta: "la aplicación del PAA no ha sido como esperabas. El fallo ha estado en el diseño o en la planificación o... yo no lo he aplicado, pero quiero saber si puedo encontrar problemas..." (AG5, P2)*

*P12: "Como es un máster muy condensado no tienen tiempo para hacer cosas en casa porque tienen clase todos los días de la semana. Se tendría que reestructurar el máster. (...) P5 comenta su caso muy brevemente: "nosotros sí les hacemos hacer cosas fuera" aunque también tiene clases muy condensadas. (...) P17 también comenta brevemente su caso." (AG5)*

- Preguntar sobre las soluciones que consideraría su interlocutor ante una parecida situación futura.
- Valorar la experiencia desarrollada por sus compañeros.

Aunque existen momentos de risas y de bromas por parte de todos los asistentes, los encuentros se centran fundamentalmente en los objetivos de la sesión, siendo éstos claramente guiados por los asesores.

La observación realizada de los encuentros entre el Grupo 1 y el Grupo 2 para los asesoramientos grupales me conduce a pensar que...

*Todos los participantes que han intervenido han quedado contentos con su experiencia: todos han identificado aspectos a mejorar, pero valoran positivamente la experiencia y los resultados obtenidos (AG5, INV)*

Como se ha señalado anteriormente, el principal objetivo de los asesoramientos grupales conjuntos se concreta en el intercambio de experiencias y conocimientos entre participantes, es por ello que los asesores utilizan estrategias muy centradas en la dinamización del diálogo entre los docentes en formación. Como son:

- Coordinación entre asesores. Es importante subrayar que existe una importante coordinación entre asesores, no sólo previamente al desarrollo de la sesión, sino durante la misma. Cada uno sabe qué ha de hacer y cuál es su objetivo principal, que consiste fundamentalmente en conocer en detalle las experiencias llevadas a cabo por los participantes en sus respectivas asignaturas.
- Apoyo mutuo en la exposición de argumentaciones y/o preguntas dirigidas a los participantes.

A2: *“he encontrado interesante el hacer un grupo control. Hay un punto que se me ha escapado, tal vez porque no leí tu PAA, pero no ha quedado claro en el resumen: ¿Cuáles eran los objetivos que se perseguían? ¿Qué indicadores y cómo estos se relacionan con los objetivos? A1: “yo añadiría una cosa: hay dos objetivos claros en relación al modelo anterior (se refiere a la situación anterior sobre la que se quería aplicar el PAA). ¿Podrías explicar cómo ha cambiado este escenario después del PAA? Que es lo que señalaba A2: cómo han cambiado estos objetivos” (AG5)*

- Moderación del turno de intervenciones de los participantes, generando espacios para el planteamiento de las experiencias así como también espacios posteriores para la intervención del resto de asistentes.

A1: *“muy bien, gracias”. A2: “Pues si no hay nada, pasamos a BCN”. A1: “Bien, P5?” (AG5)*

Además de las estrategias utilizadas por cada asesor, surgen en estos espacios compartidos nuevas estrategias de interés para el estudio, como son:

- Volver al inicio: una vez desarrollada la acción en el aula el asesor induce a los participantes a reflexionar sobre los objetivos iniciales que condujeron a esa acción y a valorar su consecución. La importancia de tener presentes los objetivos que originaron el cambio en el aula y en qué grado éstos han sido alcanzados mediante las acciones emprendidas, es clave para valorar el éxito o no de la experiencia, a la vez que permite la identificación de potencialidades, debilidades y mejoras sobre las que actuar en el futuro.
- Llamar la atención sobre posibles dificultades o errores comunes que pueden aparecer durante la aplicación de las acciones propuestas por los participantes, significa avisar a futuros navegantes o futuras propuestas de cambio dirigidas hacia esa dirección, de los peligros con los que pueden enfrentarse y que pueden influir negativamente en la consecución de objetivos en caso de no ser analizados previamente. Así, reflexionar sobre el proceso y consecuencia de las acciones docentes se convierte en un elemento clave previo a su ejecución en el aula.
- Preguntar directamente por la solución que el participante ha podido desarrollar durante su experiencia. Si la identificación de dificultades resulta de interés formativo, aún lo es más conocer y analizar las soluciones que han desarrollado y los resultados que éstos han aportado. La docencia no se considera como un proceso de causa y efecto, sino como un ente complejo en el que la multitud de elementos que interactúan pueden generar diversidad de situaciones a las que responder como profesor. La capacidad de inventiva, adaptación y acción del docente es clave ante esta variedad de situaciones, y compartirla con otros permite contribuir a un conocimiento común en base a la particularidad de los casos concretos vividos y reflexionados por cada docente.
- Relativizar y mostrar naturalidad y normalidad ante las dificultades con las que se encuentran los participantes, animándolos a continuar adelante. La docencia y la mejora continua son procesos, como apuntaba antes, complejos a la vez que dinámicos y, en ocasiones, ambiguos, donde aparecen situaciones problemáticas en las que no siempre los participantes saldrán airosos. Es por ello que se hace necesario otorgar valor a los logros y no negar los fracasos, aprendiendo de ellos y no olvidarlos, pero tampoco permitiendo que éstos se conviertan en un obstáculo para el desarrollo profesional.



- Llamar la atención de los participantes para que estén atentos y analicen las respuestas de los estudiantes, preparando posibles acciones para la consecución de sus objetivos como docentes. El ser docente tiene sentido en su relación con el ser discentes, figura a la que se dirigen las propuestas de cambio y mejora. Así, el estudiantado adquiere entidad subjetiva propia a quien hay que saber tratar y valorar. Por ello la docencia centrada en el aprendizaje ha de saber identificar e interpretar la información procedente del estudiantado, a la vez que conocer sus características y poner en marcha los mecanismos necesarios para la consecución de los objetivos formativos.
- Centrar las experiencias en cambios lo suficientemente ambiciosos, a la vez que asequibles y posibles de conseguir por los participantes. Asumiendo el error como fuente de conocimiento, la apuesta por el cambio hacia una mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje debe incidir significativamente en este último, pero sin olvidar atender a la viabilidad y eficiencia de dicho cambio. De esta forma no es factible un cambio radical que no garantice una enseñanza y un aprendizaje de calidad, por ello se manifiesta la integración progresiva de cambios, reflexionados y evaluados oportunamente, como premisa para la mejora docente.

*¿Cuáles eran los objetivos que se perseguían? ¿Qué indicadores y cómo estos se relacionan con los objetivos? (AG5)*

*A1: En tu caso no era problemático, porque eran pocos alumnos, pero lo que te puede pasar en grupos más grandes es que uno haga el ejercicio y los demás le animen. ¿Crees que si hubieses tenido más alumnos habría pasado esto? P12: "no me ha pasado porque eran pocos, pero si hubiesen sido más sí que me podría haber pasado". A1: "la regla general es que en una tarea como esta cada uno ha de hacer un ensayo individual o una tarea individual y después que lo haga en grupo, porque si no surge el líder natural y hace la tarea mientras los demás lo miran. Pero si haces una tarea previa individual aseguras que todo el mundo diga la suya" (AG5)*

*A1: "Mientras hacen la presentación, ¿qué hace el resto del grupo? Porque existe el peligro de que se dispersen" (AG5)*

*A1 mira a P2 y le comenta: "es inevitable que haciendo un experimento como éste surjan dificultades (AG5)*

*Esta respuesta por parte del alumnado no siempre sucede, pero a veces sí, una de las recomendaciones que os hago para evitar esta situación es decirles a los alumnos que han de valorar y ser críticos con sus compañeros y colegas. Como docentes tenéis que tener preparado vuestro discurso moral y pedagógico para que no haya este tipo de rechazo (AG5, A1)*

*Recomiendo identificar dos o tres aspectos y volver a probar. El hecho de que si probáis cosas os equivocaréis es inevitable, y si no os habéis equivocado es porque no habéis sido suficientemente ambiciosos (AG5, A1)*

- Buscar la relación entre las experiencias llevadas a cabo por los participantes y los contenidos trabajados en el programa de formación, de manera que éstos últimos adquieran entidad de contenidos valiosos para la práctica del profesorado, ya sea por su novedad o por aportar puntos de vista diferentes para el desarrollo del ejercicio docente.
- Explicar ejemplos y anécdotas vividas que complementan o clarifican situaciones expuestas por otros, lo que lleva implícito el mensaje de que dichas situaciones son comunes en el ejercicio docente y, en consecuencia, existen acciones que permiten

abordarlas satisfactoriamente. La ejemplificación, al mismo tiempo, facilita la identificación de los asesorados con el asesor y los sitúa en contextos y situaciones cercanos, lo que ayuda a la extrapolación de las acciones y a la valoración de aquello expuesto como fuente de aprendizaje.

- Empatizar con los asistentes y situarlos en el ciclo evolutivo de la mejora docente. Que el asesor de forma explícita se ponga en el lugar de los participantes ante un hecho tan crítico como el desarrollo de cambios en el aula, hace que los participantes puedan sentirse comprendidos por quien actúa de acompañante en esta etapa de su formación. Así mismo, la empatía seguida de cerca por la necesidad de asumir los actuales retos docentes, hace que el asesor, partiendo del punto actual, guíe a los participantes hacia un proceso evolutivo con una clara finalidad: la mejora docente.
- Llamar la atención sobre posibles críticas procedentes de otros compañeros durante el desarrollo de cambios en el aula y atender a los verdaderos agentes que deben valorar la actuación docente. Otorgar legitimidad al estudiantado para la valoración de los cambios en los procesos de enseñanza – aprendizaje, centra al profesorado en el verdadero motivo de la mejora, alejándose así de la negativa influencia que puede llegar a tener en su acción las opiniones y críticas de otros colegas que no comparten la misma concepción del ser docente.

*De las actividades que se han hecho en el programa de formación, ¿cuáles crees que te podrían ayudar a replantear esta actividad? (AG5)*

*A1 explica una experiencia en la que él y un grupo de profesores aprendieron drásticamente lo que comenta A2 (AG5)*

*La primera vez que hacemos una actividad de este tipo con el estudiantado, no intentemos cortar la dinámica, y en la segunda fase mejorar. Todo esto es muy evolutivo (AG5, A1)*

*Esta es una valoración muy importante porque una crítica que los otros profesores nos pueden hacer es que somos muy paternalistas. Simplemente se tiene que reflexionar sobre cuál es la visión de los estudiantes, porque normalmente no es ésta su valoración (AG5, A1)*

Hacer de cada intervención fuente de aprendizaje, es decir, convertir la experiencia de cada participante en un impulso más en el proceso de ampliación del cuerpo de conocimiento compartido entre todos, es una de las estrategias más importantes utilizadas por los asesores, por su significatividad tanto para quien lo narra como para quien lo escucha desde la cercanía de vivir en escenarios docentes similares.

Las preguntas realizadas por los asesores despiertan nuevas dudas, plantean situaciones que se podrían producir y permite un análisis diferente de lo ocurrido, a la vez que inducen a los participantes a la reflexión y búsqueda de alternativas a la experiencia dada.

*A1: Me gustaría comentar tres cosas sobre peligros potenciales de tu PAA con los que te podrías haber encontrado (...). ¿Qué ha pasado con estos peligros?”. P8: “sí, estos peligros han estado. Aquí podría haber hecho eso de buscar el porcentaje de ...” (AG5)*

## **VI. La sesión final**

La sesión final entre asesores y participantes, realizada de forma conjunta, me resulta de especial interés fundamentalmente por dos razones:

- Es el momento culminante de la relación entre asesores y participantes, donde todos son conscientes del final del proceso.
- La temática de la sesión es totalmente abierta, de forma que son los participantes quienes sugieren y profundizan en aquellos aspectos de su interés, siendo en este momento más que nunca los principales protagonistas del encuentro.

Las instrucciones dadas por los asesores se centraron en que cada uno expusiese aquello que considerase de interés para sus compañeros, no directamente trabajado durante el programa de formación pero sí aprendido durante el mismo y que pudiese ser valioso para el resto de docentes. De esta forma, cada participante dispondría de un espacio de tiempo en el que compartir su conocimiento y aprendizajes con el resto.

La riqueza de este encuentro estuvo en la espontaneidad y la naturalidad con la que cada uno expuso aquello valioso para él, en la fortaleza de la relación creada, en el sentimiento de haber vivido una experiencia enriquecedora y en estar ante las puertas de nuevas empresas docentes que poner en marcha, ahora con un cierto bagaje docente de base.

Asumiendo plenamente el protagonismo y decidiendo en relación al tema y forma de su presentación, los participantes centran sus intervenciones en:

- Dar a conocer cómo han llevado a cabo determinadas actuaciones aprendidas en el programa de formación y adaptadas de forma creativa a la realidad de su asignatura.
- Aportar información de interés sobre experiencias docentes, poco o nada abordadas durante el programa de formación.
- Analizar los éxitos obtenidos a través de sus experiencias docentes así como las dificultades encontradas.
- Aportar estrategias creadas por ellos mismos y utilizadas durante el proceso de formación.
- Identificar potenciales obstáculos y aportar posibles soluciones.
- Analizar las actividades realizadas en el programa de formación (carpeta docente, PID...) y el provecho que de ellas han podido extraer.
- Poner de manifiesto las reflexiones personales surgidas a raíz del programa de formación que han contribuido a su proceso de aprendizaje y que a la vez le plantea nuevas cuestiones en relación a la acción docente del profesorado universitario.
- Manifestar cierto escepticismo ante la aplicación de algunos contenidos de la formación.

*Ha buscado información y otras fuentes externas al programa de formación y las aporta en su presentación, junto con información que ha considerado de interés y que le han facilitado los formadores de los talleres y los asesores (AG9)*

*P5 continúa ahora explicando qué ha hecho en su asignatura. Habla de la dificultad que tenía para hacer dinámicas activas con los grupos grandes. Dice que una de las cosas que más le costó fue utilizar ATENEA (AG9)*

*Esta ficha de aprendizaje consiste en plantear "tres preguntas al inicio de una tarea y tres preguntas después de hacer la tarea" y pone algunos ejemplos en la pantalla (AG9)*

*P8 (...) dice "cuando hice la carpeta docente me planteé por primera vez muchas cosas, esto también lo quería comentar: la carpeta docente fue muy interesante para plantearme cosas que no*

*había pensado antes". (...) Comenta que presentó en el extranjero su portafolio docente y que tuvo respuestas muy positivas al respecto. Comenta que poco a poco ha ido aplicando su PID y ha ido haciéndolo evolucionar (AG9)*

*A medida que vas implementando o haciendo cosas, te vas peleando con esas cosas. La primera cosa que he aprendido es que esto de aplicar las técnicas de innovación docente, es algo que tiene un nombre y cuando lo comentas con otros compañeros, tiene connotaciones negativas. Y he visto que no es necesario hacer cosas grandes o espectaculares, la innovación docente es cualquier cosa que tú quieras aplicar que se te ocurra y salga de lo que es tradicional, por tanto es cuestión de darle vueltas a las cosas que haces y tener ideas y proyectarlas sin necesidad de hacer cosas espectaculares (AG9, P2)*

*Le cuesta imaginarse cómo aplicar todo lo que ha aprendido en la formación: "no veo cómo aplicar el puzle sin perder tiempo", dice que sí ha hecho cambios a través del PAA, pero reconoce "no aprovechar al 100% las técnicas aprendidas" durante la formación (AG9, EBendito)*

Esta última sesión conjunta resulta de especial interés por la fuerza con la que aparecen elementos que en encuentros anteriores han quedado en la superficialidad de comentarios aislados, y que por proceder de la experiencia de los participantes ante la posibilidad de exponer aquello que para ellos ha sido importante y desean compartir con los demás, son especialmente relevantes para esta investigación. Entre ellos se encuentra:

- El trato mucho más cordial y cercano entre participantes, quienes realizan comentarios que indican una relación próxima entre ellos.
- La influencia directa en sus alumnos de las actuaciones llevadas a cabo.
- El impacto en otros docentes, producto de sus actuaciones como consecuencia directa de su participación en el programa de formación.
- La transferencia a otras universidades en las que también ejercen como docentes.
- La enfatización de su futuro como docentes.
- La motivación e ilusión por las experiencias desarrolladas y/o los proyectos que se dibujan a corto plazo.
- La valoración del programa de formación y lo que éste les ha aportado como docentes.
- El reconocimiento al resto de participantes en el programa de formación y el agradecimiento a aquellos que han hecho posible la formación.

*Mientras llegan los participantes, se producen charlas paralelas entre los asistentes de forma disentida, todos hablan con todos (AG9)*

*La primera consecuencia positiva de presentarlo a la escuela es que ahora la escuela tiene interés por el tema, ella les dijo que era algo que aprendió en el curso (en el programa de formación) e incluso les ha dicho que se pongan en contacto con nosotros para que les podamos explicar su funcionamiento (AG9, P17)*

*Comenta que está contento, y que ha conseguido que los profesores de la asignatura se impliquen en hacer el puzle, dice que los profesores y alumnos están muy contentos de cómo ha ido todo (AG9, P8)*

*Estoy muy contento, pero sé que queda mucho camino (AG9, P8)*

*Habla de técnicas que ha aprendido en el curso, entre otras muchas cosas que han enseñado durante el curso, y de ejemplos de utilización de esas técnicas, "y el mejor ejemplo más notorio es el propio curso que ha sido diseñado con estas técnicas, y yo creo que ha sido un éxito" (AG9, P2)*

*P8 interviene: "A mí me gustaría aprovechar para reconocer que el contacto con el resto de compañeros y con los profesores me ha ayudado a orientarme, porque al principio recuerdo con el PAA iba un poco perdido y ver cómo lo habíais hecho vosotros me ayudó mucho (se dirige a todos sus compañeros) (AG9)*

*P6 dice que su presentación es una valoración del curso y de todo lo que ha extraído de él. E inicia su discurso: "Me decía antes MJosé 'esto ya se acaba' y yo le dicho 'pues no estoy seguro que sea tan bueno'" hay risas y P17 afirma su comentario. "He encontrado el curso muy 'encoratjador', las expectativas han ido más allá de lo que me esperaba. (...) Habla de qué ha sido lo que más le ha servido del curso (planificar ideas, ir las estructurando...), habla de los compañeros de su asignatura. "He aprendido a diferenciar de todo lo que nos han enseñado, qué aplicabilidad tiene cuando uno es coordinador de asignatura y qué aplicabilidad tiene cuando no se es". "Algunos profesores me preguntan 'haces un circo hoy?' (los participantes ríen por ese comentario) y les digo que sí, que hoy hago un circo, porque ya soy el friqui de todo esto" (dice orgulloso de serlo. Habla con tranquilidad y a la vez con ilusión por continuar el proyecto que han iniciado conjuntamente). El auditorio está en silencio y prestando atención a lo que dice P6 (AG9)*

Durante la última sesión aparecen nuevas estrategias que los asesores utilizan para la dinamización y desarrollo de la sesión, éstas son:

- Reflexionar sobre lo que supone emprender un nuevo proyecto, las etapas por las que se atraviesa y la necesidad de mantenerse firmes para la consecución de los objetivos.
- Alentar a los participantes a seguir aplicando los aprendizajes realizados durante el programa de formación, una vez finalizado éste.
- Animar a los participantes a reflexionar en profundidad sobre la experiencia realizada y difundirla entre la comunidad académica, otorgándole al mismo tiempo valor docente a aquello que los participantes han desarrollado en sus aulas dentro del programa de formación.
- Reflexionar conjuntamente con los participantes sobre las cuestiones que éstos plantean, aportando nuevas miradas e ideas que permitan un análisis más profundo sobre las mismas.

*A1 plantea la metáfora del túnel: "es como entrar en un túnel: al principio se ve todo muy claro, con mucha luz y a medida que avanzas cada vez se ve menos, hasta que llega la oscuridad, y pasa un tiempo hasta que ves de nuevo la claridad. Esto no lo digo para desanimaros, sino para que tengáis claro cuál es el camino. Ahora toca un poco de oscuridad y de saber que la luz que ahora veis la dejamos atrás" (AG9)*

*Te vuelvo a animar para que, en los términos en los que lo acabas de explicar, hagas un 'paper', porque tiene gran valor, sería un 'paper' muy focalizado y en un aspecto clave en docencia (AG9, A1)*

*A1 también hace un comentario reflexivo al respecto de la formación y el aprendizaje hoy día en la universidad (...). P2 dice "me siento ridículo explicando diapositivas" con información que ellos encuentran fácilmente en internet. A1 explica cual es la función que deben asumir como docentes: "los estudiantes han de tener definido claramente qué problema han de resolver, que puede ser un problema más pequeño o más grande, pero ellos han de mirar de encontrar solución a alguna cosa, porque mirar por mirar no tiene sentido. Para mí esto es lo importante: tú tienes que tener un objetivo, y plantearles una actividad que tenga un valor. Y tal vez así sí que vengan los estudiantes a clase, para ver qué nuevo reto le planteas". "Para mí este es el reto importante, que salgas de clase*

*diciéndoles que deben resolver esto (habla de concretar lo que los alumnos deben buscar), y que además sea una cosa que les motive, que no sea puramente académica. Y puede ser que los alumnos vengan a clase a ver cuál es el siguiente reto, y no tanto a que me expliquen lo que aparece en internet” (AG9)*

Como apuntaba anteriormente, la última sesión grupal fue prevista a finales del programa de formación, atendiendo a la importancia de que los participantes tuviesen un lugar en el que compartir con sus compañeros aprendizajes realizados durante su etapa formativa, sin estar éstos directamente vinculados con los contenidos previstos durante el programa. Finalmente, la dinámica dio lugar a un intercambio en el que cada cual enfatizó aquello que creía importante compartir con el resto, atendiendo a aspectos más o menos alejados de lo trabajado en el programa de formación. La sesión estuvo marcada por un claro agradecimiento de los participantes hacia el ICE, sus propios compañeros y los asesores, quienes valoraron con posterioridad como muy positivo este espacio donde cada cual tuvo la posibilidad de expresar aquello que consideró oportuno, considerando que en caso de volver a repetir esta experiencia formativa, la sesión se mantuviese, en este caso, más indefinida aún.

*A mí globalmente la última sesión me gustó, con independencia de que fuesen o no coherentes con lo que queríamos, porque nosotros tampoco teníamos claro qué queríamos, recordad que pedimos una cosa muy abstracta y después cada uno explicó lo que quiso (...). A mí lo que me gustó, y tal vez lo reformularía en este sentido, es que: en la última sesión cada uno tiene 15 minutos para explicar lo que quiera, es la última oportunidad de compartir inquietudes, aprendizajes... es abierto. De hecho, alguien dijo explícitamente "quiero agradecer esta oportunidad de hablar..." no estaban agradeciendo que les diésemos tiempo para explicar una cosa que habían aprendido, sino que lo que querían era agradecer el poder hablar, y cada uno dijo lo que le gustó: nuestros esfuerzos, lo motivados que estaban con DALGI, hablando el egipcio... y eso a mí me gustó. Mi propuesta es que en el cierre, hacer una ronda donde cada uno pueda decir lo que quiera. (...) No era en absoluto lo que yo esperaba, pero me gustó. Por eso yo dentro de esta indefinición, casi estaría por indefinirlo completamente (RA7, A1).*

### **7.4.5.3. Los asesoramientos grupales desde el punto de vista de los participantes y asesores**

Los asesoramientos grupales se constituyen en elementos significativos para la formación en el momento en el que se convierten en escenario para el intercambio y reflexión de aquellas experiencias que los participantes han adquirido durante la aplicación práctica de cambios en el aula. De ahí la importancia que los docentes dispongan de cierto margen de maniobra para llevar a cabo cambios en sus asignaturas, el proceso y resultados de los cuales son fuente para la construcción de un conocimiento conjunto y compartido en el seno del asesoramiento grupal.

A continuación me centro en la valoración que las personas implicadas han realizado en base a los asesoramientos grupales llevados a cabo, distinguiendo entre sus potencialidades y las mejoras que plantearían para superar las limitaciones detectadas.

## I. Su desarrollo y potencialidades

Como apuntaba en apartados anteriores, la percepción inicial desde la cual cada asesor concibe los asesoramientos grupales incide directamente en cómo se posiciona ante los participantes y en cómo dirige la dinámica, de esta forma:

A1 considera el asesoramiento como un lugar de encuentro que puede estar sujeto a objetivos diferentes, como lo son el intercambio y el debate, pero donde sobre todo existe una clara interacción entre participantes.

*Entiendo por asesoramiento grupal el hecho de reunirnos todos en un sitio y charlar sobre... (...). Y entiendo que algunas reuniones de asesoramiento tienen que ser de esas: ver un poco lo que vamos a hacer cada uno porque así aprendemos... pero algunas otras reuniones de asesoramiento deberían ser de poner temas de discusión en común y organizar una discusión (E1, A1)*

En la misma dirección, pero con matices distintos, A2 concibe el asesoramiento grupal como un espacio en el que los participantes expresan sus intereses y necesidades de forma colectiva, orientándose su acción a ayudar a los participantes a la consecución de sus propios objetivos y metas.

*Tal y como te comentaba al inicio: al asimilar asesoramiento con tutorización y entender la tutorización como que ellos deciden lo que quieren, lo que les interesa, y después yo miro hasta qué punto les puedo ayudar a conseguirlo, pues era intentar hacerlo lo mejor posible (E1, A2)*

De las concepciones, expectativas y objetivos iniciales de los asesores, en contacto con el desarrollo de los asesoramientos grupales, se desprenden una serie de valoraciones de especial interés para esta investigación. Desde el punto de vista del A1, los asesoramientos grupales respondieron a los objetivos inicialmente previstos para dichos encuentros:

*En el plano positivo, hemos hecho lo que nos habíamos propuesto, ha funcionado bien, que eso es positivo, hacer lo que uno se había propuesto, eso siempre hay que considerarlo como cosa positiva. Y en ese sentido estoy contento: dijimos de hacer esto así, y lo hicimos, dijimos de hacer esto "asao" y también lo hicimos, y eso justamente es lo que nos permite ver un poco ahora las limitaciones (E1, A1)*

Sin embargo, bajo el punto de vista del A2, durante el primer encuentro con el Grupo 2 no se ahondó en profundidad en el diseño de cada uno de los PAA, planteando si este objetivo no se podría haber cubierto en mayor medida mediante la utilización de recursos tecnológicos no presenciales, tratándose así de forma individualizada con cada uno de los participantes.

*Él esperaba que la sesión durase más, pero al final se ha hecho corta y no han profundizado en lo que cada uno quería hacer. (...) Piensa que esta sesión hubiese sido posible dejarla en un correo electrónico (AGT3, INV)*

Estas valoraciones se realizan en los inicios del rol como asesor de A2 quien, durante la primera entrevista realizada a mitad del programa de formación, me asegura que durante los primeros encuentros tuvo cierta sensación de no tener claro cuál era su rol.

*Para mí particularmente ha sido una de aquellas actividades del módulo donde yo iba más perdido, y donde no tenía nada claro lo que tenía que hacer (E1, A2)*

Su falta de experiencia en temas de formación docente y de asesoramiento a profesorado universitario...

*Yo no me considero experto en temas de formación de profesorado (E1, A2)*

...generó en él una sensación de duda y desconcierto ante lo que podía aportar a los participantes y cómo debía actuar. Pero como asesor no era necesario mostrarse como un experto en todo lo relacionado con la formación, sino más bien como un guía que ayudase a identificar necesidades y actuase para ayudar a darles respuesta, no solo mediante una acción inmediata, sino también mediante la búsqueda de recursos que condujesen a esas respuestas.

*Siempre pensando "cuando no sepa, tú dices que de esto no sabes y ya está, ya hablaremos, ya buscaremos" (E1, A2)*

Ante la perspectiva de seguir dinamizando los encuentros grupales no aparece la sensación de desconcierto e incertidumbre que sí era latente al principio: dada su experiencia, ahora su posicionamiento y expectativas en relación a los asesoramientos grupales son más relajados, seguros y claros que antes.

*Es evidente que la experiencia... cuando no tienes ninguna experiencia y la única cosa que haces a la hora de imaginarte la escena es proyectar todas tus inseguridades y miedos... claro, te imaginas lo peor y entonces es terrorífico, pero después de la experiencia, cuando te das cuenta que tampoco hay para tanto, lo asumes de una manera menos dramática. A medida que conoces a la gente también te sitúas, te das más cuenta que el papel que has de acabar jugando tampoco es tan exigente como te lo habías imaginado al inicio, exigente en cuanto a contenidos. Al final, las cosas que acaban saliendo son cosas de carácter más general, más abordable para mí (E1, A1)*

Es necesario tener en cuenta el importante reto y gran esfuerzo realizados por A2 quien, sin tener una amplia experiencia en formación docente, acepta asumir el desarrollo de la función asesora con todas sus consecuencias, siendo el asesoramiento grupal una parte importante de su desempeño. La superación de sensaciones y sentimientos de inseguridad e incluso incomodidad ante la novedad de las situaciones a las que se enfrenta y en las que no ha tenido posibilidad aún de proveerse de recursos, se antoja inherente al desarrollo de su función como asesor. No obstante, su amplia experiencia como profesor universitario y el conocimiento que posee procedente de su propia praxis, le permite entender y analizar aquello planteado por los participantes y apuntar a posibles acciones que pueden derivar en respuestas eficaces. Es por ello que los propios asesorados destacan positivamente tanto la dinámica generada como el rol asumido por A2.

*Lo que encuentro positivo es el intercambio de ideas que se da, las perspectivas y pautas que te da el asesor y a partir de ahí se genera un debate, que puedes llegar a conclusiones, etc. En este sentido, te ayudan a desarrollar nuevas ideas, nuevas visiones y está bastante bien. Lo que hicimos en Terrassa me gustó mucho (E1, P1)*

*Vamos al grano, A2 lo trae bien trabajado lo que tenemos que hacer, se lo planifica, hablamos de lo que tenemos que hablar y si hemos acabado hemos acabado... quiero decir que no se intentan forzar situaciones, nunca se intentan forzar situaciones, si sale, sale, y si no sale, no sale (E1, P12)*

Atendiendo ahora de pleno a las valoraciones que los participantes hacen respecto al desarrollo y potencialidades de los asesoramientos grupales, cabe destacar la valoración altamente positiva de tres aspectos plenamente adheridos al desarrollo de los asesoramientos grupales tal y como se han llevado a cabo:

1. La posibilidad de que cada participante explique su experiencia de forma subjetiva y aportando valoraciones, sentimientos y miedos ante el desarrollo de su ejercicio como docente o ante la integración de cambios en el aula. Es decir, el hecho de que



cada cual tenga su espacio para expresarse, para dar a conocer y para analizar conjuntamente su propia vivencia, el proceso seguido y los resultados obtenidos.

*INV: Què destacaries positivament dels assessoraments grupals als que has assistit?*

*P2: A part de què la forma que han estat plantejats, la dinàmica d'anar allà, explicar al teu cas i donar-li voltes... tu expliques el teu problema i veus els dels demés (E1, P2)*

2. El intercambio y la reflexión conjunta con los demás participantes adquiere una relevancia considerable desde el momento en que pueden conocer en detalle otras situaciones docentes, preguntar sobre ellas, saber cómo responden sus compañeros ante los problemas surgidos, cuál es la reacción de los estudiantes... pero no olvidemos un aspecto de especial importancia, y es que el intercambio incide directamente en la identificación con otros docentes, dadas determinadas situaciones, problemáticas, objetivos y experiencias próximas a las propias. Así, el aprendizaje entre iguales surge como una de las principales y valiosas consecuencias para la formación generadas a partir de los asesoramientos grupales.

*La aportación de los otros compañeros, porque sabes qué han aplicado y cómo les ha funcionado, y es el momento en el que puedes preguntar e intercambiar información (E1, P11)*

*De hecho esto me va bien, porque cuando explicaron la aplicación en el aula vi que los temores que yo tenía en algún caso se los habían encontrado, y vi que al menos no es sólo una cosa mía, sino que son cosas reales, y ves la situación de los otros y la explicación que se da y que también te sirve (E1, P12)*

*Yo creo que las correcciones en grupo son muy importantes también, no tanto por el feedback, que da el asesor sino porque todos podemos ver qué estamos haciendo. De nuevo, vuelve a ser como un aprendizaje cooperativo, creo que eso es fantástico, a mí me ha servido mucho (E1, P5)*

3. La intervención del asesor como dinamizador de las sesiones grupales es altamente valorada. A este respecto cabe considerar como potencialidades explícitamente manifestadas por los participantes las siguientes:

- a. La necesidad de la figura de asesor para que se produzca un intercambio rico y formativo, dado que los participantes, por sí solos, pueden no sacar el máximo rendimiento a los encuentros.

*P11: En la parte de asesoramiento grupal tú necesitas uno o más asesores para que toda la información que se genera la conduzcan. Alguna persona experta en hacer que la gente innove. (...) Es el referente que conduce al grupo, lo que no le encuentro sentido es que uno de nosotros, que venimos a la formación, hagamos un asesoramiento grupal sin un coordinador de aquel grupo, (...)*

*INV: Debe haber alguien que dinamice...*

*P11: Que lleve la estructura de la reunión, los timings, los objetivos, qué temas trataremos ... algo que se dijo por ejemplo, y que a mí me gustó mucho, es que los asesores cuando van allí han recogido todo nuestro trabajo, lo exponen a título de ejemplo y a partir de ahí se hacen mejoras de aquellos trabajos, porque tú podrías haber hecho algo muy similar a lo que ha presentado el compañero y lo de él es mucho mejor que lo tuyo y no te has enterado (E2, P11)*

- b. La importancia de sus intervenciones, ya sea para dar respuesta a situaciones problemáticas puestas de manifiesto por los participantes, para avanzar posibles obstáculos con los que pueden encontrarse dadas las acciones que pretenden llevar a cabo e incluso para poner de manifiesto que los cambios e innovaciones conllevan momentos positivos y negativos, los cuales afectan

directamente al ánimo del docente quien debe saber superarlos y continuar adelante, puesto que el camino por el que se ha optado merece la pena. Todo ello narrado desde su propia experiencia como profesor universitario.

*Recuerdo el caso de una compañera que sólo podía tocar la preparación de los alumnos por un test, estaba tan ligada a las normas de su departamento que no podía cambiar nada, y recuerdo que en aquel caso A1 lo que le dijo es: "Bueno, pues lo que innovaremos es en la preparación de los alumnos de cara al test, que los alumnos vayan mejor preparados de cara al test" y pensé que era muy importante el comentario de A1 (E1, P7)*

*Me fue muy bien el asesoramiento grupal, porque de hecho lo que dijo que pasaría pasó (...). Yo no me lo había planteado y me dijo cómo lo podría hacer (...). Y en este aspecto muy bien, él planificó cosas en el aula práctica que yo no me había planteado porque no tengo tanta experiencia docente, entonces muy bien (E1, P4)*

- c. Y es precisamente esa experiencia como docente universitario, la que constituye un valor añadido del asesor dentro de los encuentros grupales.

*Yo creo que el hecho de que tiene experiencia, que es un crack en todo esto, que seguramente es de los que más saben de todos, es mi opinión personal: de todos los que he tenido como profesor, creo que es uno de los que más sabe a nivel práctico, a nivel de aplicación creo que es una persona que sabe mucho. Y eso se nota, cuando te asesora se nota mucho: que tiene muchos recursos, que lo ha vivido mucho... su experiencia se ve en las sesiones grupales, y todo lo que dice A1, y lo que le dice a los compañeros, lo encuentro muy útil, pero muy útil para todos, no sólo para la persona a quien se lo da, por tanto creo que es muy importante eso: su experiencia (E1, P7)*

La dinámica seguida durante los asesoramientos grupales, ha sido valorada de forma muy positiva por los participantes a pesar que, como veremos más adelante, consideran que podrían integrarse mejoras concretas para potenciar aún más su acción formadora.

*Ves la situación de los demás y la explicación que les da y que también te sirve. Y eso es porque el formato en el que está hecho yo creo que es acertado (E1, P12)*

*Cada uno le cuenta al asesor su problemática o visión de cómo va la evolución del curso y de su aplicación, y ves otros puntos de vista. Porque normalmente no se hace en círculo cerrado, sino que se hace abiertamente y cada uno plantea su preocupación y eso nos sirve a todos. Porque aunque a mí no me pase ese problema (...), pero me pone de manifiesto que existe, yo no me lo he encontrado y tampoco me lo habría imaginado, pero está pasando y si no hubiese sido por esa sesión, yo no lo hubiera sabido (E1, P13)*

Así pues, tener un espacio en el que expresarse y conocer cómo una determinada situación es vista por asesor/es y por el resto de participantes, les ayuda a analizar y reflexionar sobre la experiencia expuesta, a adoptar un posicionamiento y a argumentar interna y externamente la asunción del mismo.

El asesoramiento se postula como un elemento motivador en sí mismo, desde el momento en que las dudas y miedos son puestos en común, analizados y contextualizados. La aportación de soluciones, de otros puntos de vista, de nuevas ideas... siempre desde la voluntad de avanzar y mejorar en docencia universitaria, se antoja como el combustible necesario para que individualmente cada docente ponga en marcha el motor de la innovación en su campo de acción concreto. La cuestión esgrimida entonces es cómo movilizar a las personas y recursos necesarios para hacerlo posible.

*Sales convencidísimo porque claro, la gente con esta experiencia, este interés... sales convencidísimo y te vas a hablar con el profesor responsable o con el catedrático y luego... ha habido*

*mucha gente que a muchas sesiones llegan y dicen "Mira, es que no, negativa total, ¿que podríamos decirle?" esta es una pregunta que se ha repetido muchas veces (E1, P8)*

Todos los participantes han valorado como muy importantes los asesoramientos grupales para su formación como docentes universitarios, al ser preguntados por las dinámicas llevadas a cabo y el aprendizaje obtenido de los mismos durante las dos entrevistas realizadas a lo largo de la investigación.

*Son muy importantes. Son importantes también porque ves lo que hacen los demás (E2, P8)*

Pero también han identificado determinadas limitaciones y algunas mejoras a las que se debería atender en futuros programas formativos basados en el asesoramiento de proceso.

## II. Limitaciones y mejoras

Desde el punto de vista de los dos asesores, la crítica a los asesoramientos grupales, tal y como se han llevado a cabo, se centra en poner en duda su efectividad para la formación del profesorado, en tanto en cuanto el intercambio se ha basado fundamentalmente en cómo los participantes han desarrollado los cambios o innovaciones en el aula y qué resultados han obtenido.

*Yo no acabo de estar muy contento con esa labor de asesoramiento que consistía en organizar una reunión para que todo el mundo explicase lo que estaba haciendo, no estoy seguro de haber conseguido ahí generar un intercambio especialmente enriquecedor (E2, A1)*

El intercambio de experiencias es un potente elemento formativo, pero el intercambio también puede darse en otros escenarios y con otros objetivos que estimulen el pensamiento y la reflexión y que ayuden al profesorado a formarse una idea en base a los puntos de vista de otros docentes. Es en este sentido en el que ninguno de los dos asesores está plenamente satisfecho con la dinamización de los asesoramientos llevados a cabo, puesto que éstos no han integrado amplios espacios al debate y de intercambio de ideas, planteamientos y reflexiones más allá de que cada participante explicase su experiencia, manifestase el conocimiento generado a partir de ella y los resultados obtenidos en la misma.

Ambos asesores coinciden en la necesidad o idoneidad de enriquecer un poco más las sesiones aportando contenidos sobre los que profundizar, debatir y reflexionar conjuntamente, bien sea atrayendo a los asesoramientos grupales determinados contenidos trabajados durante los talleres, bien sea aportando nuevos conocimientos e ideas de interés para la docencia de los profesores.

*Que sirvan más de evaluación y reflexión de los talleres que se han producido y para centrar un poco lo que se ha producido, lo veo más (E2, A2)*

*Cuando nos hemos reunido para discutir, no ha sido tanto para discutir sino para que cada uno explique lo que está haciendo y reciba la opinión básicamente del asesor, y no para discutir qué opinan sobre una determinada temática. Ese tipo de intercambio yo no creo que lo hayamos conseguido, y es una cosa que diría "la próxima vez que yo hiciera de asesor de un grupo (porque esa era la cuestión: asesorar a un grupo) pues hay que conseguir generar más intercambio entre los miembros del grupo" (...). Ir más allá de la práctica y discutir otras cuestiones que puedan ser de interés (E2, A1)*

Recojo el apunte de A1, cuando explicita que de lo que se trata es de asesorar a un grupo, no a una persona individualmente, lo que genera consecuentemente un planteamiento substancialmente diferente, donde la comunicación, el diálogo y el intercambio entre iguales, guiado y definido por el asesor, forma parte del mismo proceso formativo en el que se enmarca el asesoramiento.

Dada la forma como se ha llevado a cabo en el programa de formación, una parte importante del asesoramiento individual se ha cubierto con los asesoramiento grupales, lo que a su vez es una crítica común de los asesores quienes apelan a que una mejora del programa de formación debiera dirigirse a aligerar la parte de análisis de experiencias particulares para aumentar el espacio de los debates comunes.

*De hecho fíjate que las reuniones grupales, en parte tenían este componente individual: vamos a la reunión grupal pero es para explicar mi caso... y entonces se producía una interlocución con el caso individual, o sea que de alguna manera las reuniones grupales, tal y como están planteadas, eran para discutir casos individuales, y en ese sentido yo creo que todo el mundo ha tenido su oportunidad de hablar de su caso particular o bien en la reunión grupal o bien en una reunión con el asesor. (...) Como te digo, una parte de ese asesoramiento individual se ha venido cubriendo en las reuniones grupales que, insisto, por una parte está bien pero por otra parte habría que descargar un poquito las grupales en ese aspecto y atenderlo más a nivel individual, y en las reuniones grupales en mayores dosis dirigir las a discusiones grupales (E1, A1)*

La tercera limitación recogida por los asesores, es la falta de agilidad con la que se convoca y realiza un asesoramiento grupal, dado que las limitaciones de espacio y tiempo en ocasiones ralentizan la posibilidad de que se produzca el encuentro y limita la asistencia de los participantes. Para A1, una alternativa consistiría en la utilización de herramientas digitales de multivideoconferencia.

*Un asesoramiento grupal debería ser tan fácil como decir "venga, a ver si el siguiente viernes nos podemos conectar estas cinco personas y charlar un rato sobre un artículo que me gustaría que leyerais antes de tal día", por ejemplo. Este tipo de cosas yo creo que enriquecería mucho, pero necesitaríamos herramientas que nos permitieran hacerlo con agilidad, y en este momento sería una quimera decir "mira, nos vamos físicamente todos tal día a tal hora para discutir esto", mientras que con una herramienta telemática eso puede facilitarlo, no. Eso es lo que yo diría que es la parte negativa (E1, A1)*

Parte de la preocupación de los asesores se centra en:

*Hasta qué punto perciben ellos como útil esas sesiones en las que cada uno por turnos explica o bien su plan o bien la valoración que hacen de su plan (E1, A1)*

Bajo la perspectiva de los participantes, el intercambio basado en sus propias experiencias es una cuestión controvertida, donde en ocasiones coinciden con el discurso de los asesores...

*Muchas veces se consultaban cosas que yo ya había leído en el campus virtual, como yo ya había consultado el PAA de otras personas, para mí era un poco repetir lo mismo, por eso el asesoramiento grupal no me resultaba tan fundamental como puede ser el trabajo a través del campus virtual (E1, P4)*

...y en otras ocasiones, como hemos visto anteriormente, los participantes lo valoran como altamente positivo...

*Pero lo más interesante que encuentro es que planteasen problemas reales de la respuesta del alumnado o de tu respuesta delante del problema. Porque no piensas en ello, pero un día te encontrarás con el mismo problema que el compañero (E1, P4)*

... y plantean mejoras para explotarlo aún más.

*En lugar de hacer un poco de charla cuando presentamos los avances de los PAA, más que hacerlo de viva voz, casi que obligarnos a preparar un power point de dos o cinco minutos, hacerlo más público y más ordenado. Esto podría ser también como una entrega más del PAA, y creo que nos beneficiaríamos más. Pensar, en estas reuniones grupales, cómo se pueden comunicar mejor los resultados o las dudas o... (E1, P5)*

Discrepancias que no sólo se desprenden de las entrevistas realizadas, sino también del grupo de discusión, donde este tema suscitó un debate en el que participaron diferentes profesores:

*P6: no conocemos las experiencias de nuestros compañeros, y para conocer más tal vez estaría bien montar una sesión donde cada participante, en 20 minutos, contextualice su asignatura y explique lo que ha hecho, y que un compañero pueda evaluarlo. Pienso que es difícil para el asesor meterse en su asignatura.*

*P8: discrepo en qué no conocemos las experiencias de los compañeros. Yo no conozco el de todos, pero los PAA que se explicaron en las sesiones que estuve sí los conozco: en la primera sesión se explicaba la asignatura, en otra los resultados... y en estas sesiones donde cada uno explicaba, los asesores iban haciendo comentarios y diciendo qué puntos no habían quedado claros.*

*P3: es cierto lo que dices, pero esta información está muy diluida en muchas sesiones, pero puede darse una sesión hacia el final donde se presente todo.*

*P8: pero en la última sesión hicimos eso. ¿Tú estuviste?*

*P3: no.*

*P5 y P8: pues hicimos precisamente eso.*

*P5: pero yo no lo habría dejado sólo para la última sesión, sino que desde el inicio dar esta visión de conjunto.*

*P5 y P8: conocemos mejor los dos PAA que evaluamos, y poco los otros (GD1)*

Es en el grupo de discusión donde se observa claramente el diferente nivel de conocimiento de las experiencias del resto de compañeros: algunos conocen los PAA de los demás y no ven necesario profundizar más en ellos, en cambio, otros no lo conocen suficientemente y creen que los encuentros grupales son el lugar perfecto para ello.

Cabría considerar si esta profundización en las experiencias de los compañeros puede darse de forma previa a los asesoramientos, estando claramente pautada y planificada, para que en el momento en que el grupo se encuentre exista espacio suficiente a la profundización de las mismas y a la integración de debates sobre otras cuestiones, como apuntan claramente los asesores.

*Sí parece que es muy útil para ellos, eso no lo cuestionamos, pero enriquezcamos más los asesoramientos con discusiones o bien sobre la base de lo que ha pasado en un taller, o sobre la base de un artículo que nos ha gustado, y nos gustaría reflexionar juntos: que se lo miren antes, abrimos un foro de discusión previa y el día que nos reunamos hablamos de este tema a ver qué opinan (RA7, A1)*

Respecto a las limitaciones de los asesoramientos grupales, los participantes no esgrimen críticas comunes y significativas, en el sentido que hayan alterado su función formadora, pero sí identifican individualmente determinados aspectos a mejorar, como son:

1. La clarificación previa de los objetivos de cada uno de los encuentros y cómo éstos serán desarrollados a lo largo de la sesión.

*Tener un orden del día muy claro de qué se tratará. Está bien que se nos diga "¿de qué queréis tratar?", pero no conduzco yo la reunión, prefiero que me digan "trataremos de esto, de esto y de esto" y después si sale algún tema se introduce (...), pero sobre todo tenerlo bien claro (E1, P11)*

2. Una función del asesor más orientada a enriquecer el trabajo individual de los participantes, realizando aportaciones personalizadas a cada uno de los PAA.

*Sobre todo es la aportación que pueda hacer el asesor, lo que me pueda enriquecer a mí la opinión del asesor. Del trabajo que yo he hecho, que el asesor me diga: "muy bien, pero esto se puede mejorar así, con este material..." (E1, P11)*

3. Un encuentro no limitado a un espacio y tiempo determinado, sino tal vez abierto a un seguimiento mediante otros canales de comunicación, como lo pueden ser el campus virtual o el correo electrónico.

*Aquí el planteamiento hace que sea bidireccional, pero está dentro de este marco dónde el asesor te pregunta, tu le respondes, el te responde y cuando acabamos vas a casa. Y no es eso de que cuando estás en casa dices "podría enviarle un correo con esta duda que me ha quedado". (...) La sesión la ha hecho bien hecha cuando tocaba, y cuando acaba se ha acabado el asesoramiento grupal y ya está (E1, P2)*

4. Un intercambio más fluido y dinámico de todas las personas asistentes a los asesoramientos grupales.

*Sobre todo el hecho de que más gente participe, incrementar la participación (E1, P4)*

5. Un interés, motivación y compromiso similares entre todos los participantes, que los lleve a emprender un proceso de cambio paralelo, a pesar de divergir en los escenarios, recursos, contenidos y resultados, pero que provoque situaciones personales y profesionales con las que sentirse identificado.

*Creo que los que formamos parte del grupo estemos dispuestos o tengamos la suficiente dedicación como para meternos en serio en el tema es importantísimo. (...) Si el año que viene lo hacéis, intentad que la gente se comprometa muy seriamente a seguirlo, porque sino redundo en beneficio de los otros. No es en contra de ellos, sino a ritmos, el asesoramiento grupal puede fallar porque hay ritmos diferentes de lo que forman parte (E1, P5)*

Como crítica más extendida se apunta al número de participantes en los asesoramientos grupales, en ocasiones demasiado reducido como para producir un intercambio de experiencias rico, sobre todo en el grupo 2.

*Faltaba alguna persona. Aquí en Terrassa prácticamente siempre hemos estado nosotros tres, y habría ido bien no llegar hasta 10, pero un par más de personas sí habría ido bien (E1, P12)*

Por último, es necesario destacar que de la misma forma que los participantes observan limitaciones en relación a los asesoramientos grupales, ellos mismos realizan un ejercicio de autocrítica en relación a la participación y tiempo dedicado a este tipo de actividades:

*Habría sido mejor dedicarle más tiempo. Yo me he tomado muy en serio el venir a todas las sesiones, aunque en algunas ocasiones he venido más tarde o me he tenido que ir antes (E1, P13)*

*INV: mejorarías que los participasen viniesen...*

*P8: ¡Pero yo incluido eh! (reimos). Aún así pienso que estoy aprendiendo muchísimo, pero... si tuviese más tiempo (E1, P8)*

De la información obtenida durante el estudio, en general se desprende una valoración positiva de los asesoramientos grupales, no existiendo una crítica generalizada a aspectos concretos, sino más bien apuntando a mejoras aportadas desde la vivencia personal y lo que los asesoramientos han podido aportar a la formación docente de los participantes.

#### **7.4.6. El asesoramiento como modelo de formación docente del profesorado universitario**

Desde el punto de vista del ICE, el asesoramiento aporta cierta personalización a la formación, proporcionando proximidad y acogimiento, al mismo tiempo que prolonga el interés de los participantes por continuar. De esta forma, es concebido como un modelo totalmente válido para la formación inicial del profesorado universitario y para la formación continua cuando ésta sigue un proceso extenso en el tiempo, pero surgen dudas en cuanto a su adecuación para la formación continua cuando ésta se basa en actividades de corta duración...

*En la formación continua no veo lógico el asesoramiento si no es bajo demanda de un alumno porque lo requiera para algo, o dentro de un programa de formación en paquete. No me imagino el asesoramiento en la formación continuada siendo ésta como objetos, paquetes, módulos o píldoras. Pero si hubiera un plan de formación continuada, ahí sí que podría haber un asesoramiento (E1, ICE)*

... y cuando el asesoramiento se produce entre iguales, es decir, entre profesores con una trayectoria y experiencias docentes similares, que se consideran a sí mismos igualmente expertos en formación universitaria.

*También está el tema de si el asesoramiento lo recibe igual una persona que se considera experta en docencia a otra que asume humildemente que no lo es: una persona en formación continuada debe pensar que ya tiene experiencia docente, lo que quiere decir que no acogería con la misma facilidad los consejos de otro que considera igual que el, es decir asesoramiento entre iguales... pues no lo sé (E1, ICE)*

Idea a la que también apunta P8, quien asegura que es necesario que el asesorado con experiencia docente esté abierto al aprendizaje y tenga motivación suficiente como para llevar a cabo los cambios docentes a los que conduce el asesoramiento.

*INV: ¿crees que este asesoramiento puede ser de utilidad a profesores que ya llevan años?*

*P8: Si ellos están dispuestos a aplicarlo sí, si están abiertos sí. Ahora, si no lo quieren aplicar, no (E1, P8)*

El asesoramiento desde el punto de vista de la institución se vincula, pues, a un programa de formación amplio en contenidos y con cierta disponibilidad de tiempo para asegurar la asimilación y aplicación de los aprendizajes y donde interaccionan personas con distintas experiencias docentes, aunque la misma institución también señala que puede entenderse cuando se realiza bajo la petición expresa del profesorado interesado en ser asesorado en aspectos concretos de su docencia, sea o no experimentado.

Los asesores también coinciden en afirmar que el asesoramiento es un modelo válido para la formación inicial del profesorado universitario, teniendo en cuenta, como plantea A2,

que puede ayudar a dar una visión de conjunto a las diversas actividades que integran la formación. Aspecto con el que también coincide la perspectiva que aportan los participantes, puesto que bajo su punto de vista la contribución que puede hacer el asesoramiento a la docencia universitaria se concreta, fundamentalmente, en:

- Ofrecer una visión global y coherente de las actividades que forman parte de la formación.
- Aportar puntos de vista distintos a lo que tiene el docente en formación.
- Actualizar los conocimientos y la práctica docente del profesorado.
- Ayudar a la solución de problemas concretos.
- Facilitar la transferencia de aquello aprendido a la realidad del aula y, por tanto, favorecer la innovación docente.
- Mejorar la calidad y eficacia de la docencia universitaria y, consecuentemente, mejorar el aprendizaje del estudiantado.

En ocasiones se manifiesta una clara relación del asesoramiento con la formación inicial del profesorado novel, por ser entendida como un acompañamiento de alguien con más experiencia hacia la comprensión y asimilación de las funciones propias de la docencia, durante el inicio de su carrera profesional.

*Jo crec que seria molt important. Per exemple en el cas d'un professor nou que entra i va molt perdut i no ha fet mai docència, el fet de poder recolzar-se en algú i intercanviar... penso que estaria bé, seria útil, si (E1, P8)*

Al finalizar el programa de formación, durante la entrevista mantenida con todos y cada uno de los participantes que completaron con éxito el programa de formación, realicé dos preguntas que considero claves, puesto que demuestran no sólo la satisfacción de los participantes con el proceso seguido, sino también porque avala la utilidad y validez del asesoramiento como modelo de formación docente del profesorado universitario.

La primera de estas preguntas clave fue la siguiente: si volviesen a emprender un nuevo proceso formativo, fuese éste del tipo que fuese, ante el dilema de realizarlo con o sin asesoramiento, ¿qué opción escogerían? Ante esta cuestión, todos los docentes entrevistados afirman que optarían por el acompañamiento que lleva asociado la formación mediante asesoramiento, esgrimiendo diversos motivos:

- En caso de encontrarse ante un problema, saben a quién recorrer para que pueda ayudarles a seguir adelante.
- Facilita que los docentes sigan la formación, y no se pierdan durante el proceso.
- La formación no sólo debe restringirse a recibir unas determinadas clases teóricas, sino que necesita de la interacción con el asesor y con el resto de compañeros para potenciar el aprendizaje.
- El acompañamiento del asesor repercute en una mejora del aprendizaje de los docentes en formación y, por tanto, de los resultados del programa.

*Si tú vas por libre te tendrás que buscar la vida. Si te vas de viaje solo y te dan la opción de ir con un guía, ya sabes que al guía lo puedes escuchar o no escuchar, pero perderte no te vas a perder, porque hay un guía (E2, P13)*



*Crec que un pla de formació no és simplement rebre unes classes de teoria, sinó tu acabes aprenent quan tu tens aquesta retroacció amb l'assessor, i més si és un assessorament grupal (E2, P5)*

*Perquè crec que els resultats milloren, perquè el teu aprenentatge va acompanyat d'una figura d'un tutor, d'una persona que treballa per això, no només estàs tu sol per aprendre, sinó que hi ha una persona que també està quan tu fas les activitats (E2, P7)*

Pero escogerían esta opción siempre y cuando se asegure que:

- El asesor es capaz de resolver las dudas que vayan surgiendo y, al mismo tiempo, esté motivado y tenga disponibilidad y orientación hacia los participantes.

*Perquè depèn de quin assessorament, més val que no ho sigui. Vull dir: aquest assessorament ha estat molt bé en el sentit que era una persona que, en el meu cas, estava molt motivada i que sabia resoldre molts dubtes, però si és una persona que no està motivada i/o no sap, acabes no acudint-hi (E2, P12)*

- Se mantiene un encuentro individual entre asesor y asesorado, al inicio del proceso formativo, con el fin de establecer las bases de lo que será la relación y lo que cada uno de ellos puede aportar a la misma.

*Jo ho faria amb assessorament, però amb una sentada prèvia amb ell explicant-li què és el que jo faig i què ets tu capaç de donar-me. Aclarir-ho abans un mica (...). A mi m'hagués anat bé saber el paper de cada un, i saber quina ha estat la seva experiència, quines coincidències tenim en la nostra formació i en què ens podem aportar (E2, P6)*

Pero P7 alerta de lo que supone la formación mediante el asesoramiento, esto es la gran cantidad de tiempo que los participantes han de dedicarle: el asesoramiento integra de forma natural un proceso continuo y global, que requiere, a su vez, de una dedicación y compromiso que no siempre el profesorado está en condiciones de procurar.

*P7: Per una banda et diria que segur que amb assessorament, però per altra banda també hi ha un altre tema: l'assessorament et porta una pressió de temps que, per exemple altres tipus de formació no et porten. És a dir, si tu fas un procés més impersonal, no hi ha ningú que et persegueixi, amb lo qual segurament se'm dilataria més, però seria viable. Ara mateix per a mi un procés d'assessorament seria inviable pel problema del temps, perquè et demana una implicació, tens un feedback i per tant no pots fer ara una part i després una altra, has de seguir tot el programa perquè sinó no té sentit (...) Si tingués temps (...) sense cap mena de dubte escolliria amb assessorament. És la millor manera, està clar (E2, P7)*

La segunda pregunta clave se refería a la recomendación que los participantes harían a otros colegas que quisieran emprender un proceso de formación docente y se encontrasen ante la vicisitud de escoger entre el ProFI o el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria. La gran mayoría coinciden en apuntar a que no conocen en detalle las características de la otra formación, pero que recomendarían plenamente el programa que ellos han realizado, es más, en ocasiones ya lo han hecho.

*INV: Si un company de la UPC et demanés consell sobre si escollir entre el ProFI i el programa de formació que tu has realitzat, què li diries?*

*P13: El programa que yo he hecho. Es más, se lo he dicho a mucha gente lo que pasa es que no han estado a tiempo (E2, P13)*

Los participantes valoran fundamentalmente una formación basada en las necesidades sentidas y en el acompañamiento de una persona con más experiencia y conocimientos durante la aplicación práctica de cambios en el aula. No obstante, subrayan que depende de

los objetivos del docente que desee iniciar el proceso de formación, su respuesta podría variar:

*Si la persona és una persona motivada, amb ganes de millorar, té inquietuds, té una certa predisposició a treballar en aspectes de docència, té interès pels estudiants... li diria que fes aquest, evidentment. Perquè això és el que aporta (E2, P2)*

*Si tu vols ensenyar tècniques sueltas pot ser amb l'altre ProFI ja en tens prou, però si tu el que vols és canviar una actitud... perquè en realitat es tracta de formar una actitud, no és ensenyar maneres concretes de fer (...). Pot ser el nostre (...) està més pensat en canviar l'actitud (E2, P7)*

De esta forma, si lo que se persigue es únicamente obtener un título o instrumentos prácticos para la docencia, no recomendarían la realización del programa de formación que han seguido, pero en cambio, si lo que se busca es mejorar su docencia o el aprendizaje de su alumnado, responder a sus inquietudes como profesor y, con ello, reflexionar y reconstruir su modelo docente, claramente recomendarían la realización del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria que han cursado.

Por tanto, el asesoramiento de proceso se considera un modelo válido para la formación del profesorado universitario.

*Súper bien, por eso me sorprendió tanto la reacción de aquél profesor: "lo único que no me gusta es que esté el ICE". Bueno, es lo que hay (E2, P7)*

## **7.5. EL ICE Y EL PROGRAMA DE FORMACIÓN**

El ICE ha sido el principal responsable de la formación llevada a cabo, tanto en su diseño como en su desarrollo y evaluación, haciéndose cargo al mismo tiempo de la gestión y apoyo administrativo a las diferentes actividades que han tenido lugar.

Las personas más directamente implicadas hemos sido el subdirector de formación y yo como responsable de la formación pedagógica. A través del subdirector, el ICE ha presentado el programa e informado de cómo se desarrollaría, y mediante su responsable pedagógica se ha realizado el seguimiento de la formación y se han dispuesto los recursos necesarios para que ésta tuviese lugar. Ambos hemos participado activamente tanto en su diseño como en su seguimiento, en estrecha colaboración con los asesores. Es por ello que la coordinación interna con la dirección del ICE así como la coordinación entre el ICE y los asesores ha sido una constante a lo largo de toda la formación.

A través del contrato de formación, firmado por todas las personas implicadas en la investigación, quedaron explicitados todos los compromisos que el ICE como institución asumía durante el programa de formación.

### **7.5.1. Las expectativas del ICE y la valoración que hace de los resultados obtenidos**

Bajo el punto de vista del subdirector de formación, quien formó parte del equipo directivo que aprobó el diseño de la propuesta que acabaría convirtiéndose en el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria, y que además ha estado implicado tanto en el diseño como en el seguimiento del mismo, las grandes ventajas que éste programa presentaba en relación a las actividades realizadas hasta el momento por el ICE eran:

- *Es una formación asesorada*
- *En casa*
- *Escogen parte de la formación a recibir*
- *Acreditación y apoyo a proyectos de innovación docente (RICE2, ICE)*

Al finalizar el programa y a través de la entrevista semiestructurada realizada, donde se le preguntaba por sus expectativas iniciales, surge con fuerza la idea de revisión y renovación global de la formación inicial del ICE, incorporando el planteamiento del asesoramiento aunque, a pesar de estar de acuerdo con este modelo de formación, las experiencias realizadas con anterioridad en la institución no habían obtenido los resultados deseados.

*El hecho de que fuera una posibilidad de renovar el programa de formación, siempre me parecía bien porque era necesario (...). El tema del asesoramiento yo siempre lo he visto bien, soy un poco crítico con esto, porque otras veces que lo hemos intentado no ha funcionado muy bien (E1, ICE)*

Pero la revisión y renovación de la formación no es considerada en ningún momento desligada de la historia y contexto del ICE: sus experiencias previas en formación docente

(inicial y continua), su idiosincrasia institucional, las características del profesorado de la UPC...

*Lo interesante de la propuesta era que abarcaba todo a partir de la experiencia previa, porque lo bueno es que al hacerla tu, tienes la ventaja de que también tú partías arrastrada por la historia del programa de formación (E1, ICE)*

La pregunta que cabe a continuación es si, a la luz de los resultados obtenidos, éstos han cubierto las expectativas creadas inicialmente. Para el subdirector de formación, salvando la distancia que supone el problema generalizado en las actividades formativas consistente en el abandono de muchos participantes, el programa de formación ha obtenido unos resultados positivos en relación a las expectativas iniciales.

*Me hubiera gustado que hubieran acabado más alumnos, pero no había porqué sorprenderse de eso, porque ya estamos acostumbrados al porcentaje de abandono que hay en las actividades de formación gratuitas. Y con respecto a lo que han adquirido y aprendido estoy encantado, claro, los que están, están realmente motivados y ha sido un éxito, sí. Creo que sí, que mis expectativas han sido satisfechas (E1, ICE)*

### **7.5.2. La acción del ICE desde el punto de vista de la subdirección y de los asesores**

Pero, a efectos prácticos, ¿qué ha supuesto para el ICE llevar a cabo el programa de formación? Bajo el punto de vista del subdirector del ICE, su desarrollo ha puesto de manifiesto, fundamentalmente, dos aspectos:

1. La voluntad, implicación y compromiso por parte del ICE en la realización de nuevas experiencias formativas que ayuden a la mejora de la actividad docente del profesorado de la UPC.
2. Experimentar el asesoramiento como modelo de formación del profesorado universitario.

*Este proyecto ha implicado al equipo directivo del ICE, ese compromiso adquirido al principio y revalidado a lo largo de todo un año, significa que el equipo directivo también se ha sentido satisfecho de cómo iba avanzando (...). Yo creo que sobre todo el asesoramiento y la implicación del equipo directivo es lo más puede valorar el ICE (E1, ICE)*

No obstante, el subdirector de formación no olvida que para el ICE, llevar a cabo una propuesta como ésta implicaba un cierto riesgo de no consecución de sus objetivos y de abandono de los participantes, precisamente por su novedad en relación a las metodologías en la que se basan las actividades formativas llevadas a cabo hasta el momento por la institución.

A pesar de ese riesgo, hubo una clara delegación, bajo supervisión, del diseño y desarrollo del programa en la responsable de programa del instituto así como una aportación de los recursos e infraestructuras necesarias para su ejecución.

*Hubo una decisión previa de que se delegaba en ti el diseño de la formación, con una supervisión, y luego la estructura del ICE se adaptó a la parte de la formación más formal, sin problema, porque la estructura ya funciona. Que tenías que organizar un taller para el grupo, pues lo organizabas, ningún problema. La parte de la estructura más de gestión de cursos del ICE se ha adaptado bien, haciendo su parte sin problemas (E1, ICE)*

Tanto el ICE como los asesores coinciden en afirmar que, en caso de volver a repetir nuevas experiencias formativas basadas en el asesoramiento, la distribución de responsabilidades entre ellos, al margen de la coordinación que ha existido, debería mantenerse tal y como se ha dado en esta experiencia. De forma que el ICE ha de ser el encargado de gestionar los recursos y proporcionar el apoyo administrativo necesario para su desarrollo (difusión, inscripciones, aulas, campus virtual...), mientras que los asesores deben definir y desarrollar las actividades formativas, elaborar materiales, mantener un contacto directo con los participantes...

En este sentido, los asesores coinciden en destacar que la diferenciación entre las tareas propias de cada uno y saber dónde acaba la actuación del ICE para comenzar la actuación de los asesores, ha sido algo que se ha ido definiendo en la práctica, por ello proponen que en un futuro, en caso de duda, sean los asesores quienes tomen la iniciativa en relación a los participantes.

*A mí ya me parece bien que de los temas más administrativos (como el aula) sea responsable del ICE, tal y como está aquí que es tal y como ha ido. (...) Hemos ido aprendiendo en el camino y yo diría que ahora está claro. (...) Yo diría que ahora tenemos bastante más claro lo que le tocaría a cada uno. Y en caso de duda, que lo hagan los asesores, creo que sería lo correcto (RA7, A1)*

### **7.5.3. La acción del ICE desde el punto de vista de los participantes**

Resulta interesante analizar la figura del ICE desde el punto de vista de los participantes: lo que es como institución, lo que el profesorado de la UPC y del entorno directo del profesor en formación piensa del ICE, y lo que ellos opinan sobre los contenidos que se trabajan desde él. Su interés radica en que la forma como conciben a la institución guarda una relación directa con la forma a la que se aproximan a ella y viven la formación.

De esta forma, y a pesar que existe entre el profesorado participante un cierto desconocimiento sobre qué es el ICE y qué acciones lleva a cabo...

*Como institución no sé qué hay detrás del nombre del ICE (E2, P11)*

... la vinculan con el desarrollo y gestión de actividades formativas dirigidas al profesorado universitario. Labor que valoran positivamente en cuanto a:

1. Su interés por la calidad de las acciones formativas que pone en marcha para la mejora docente.

*He pensado que al ICE le interesa que esto tire adelante y necesita de una persona que controle si va bien o no va bien (E2, P12)*

2. El rigor con el que lleva a cabo su actividad, lo que induce a pensar en la autoridad que el ICE tiene en materia de formación docente.

*A mí ya me basta saber que este curso está hecho con el rigor del ICE (E2, P13)*

En el caso del programa de formación llevado a cabo, valoran positivamente que el ICE haya puesto a su disposición la figura de asesor...

*Me parece bien que desde el ICE haya un profesional que te ayude a confeccionar un proyecto o te dé ideas para nuevas actividades y tu las adaptes a tu contenido" (E1, P4)*

...así como que la formación, además de ser gratuita, haya sido adaptada en función de las necesidades y características de los participantes.

*El ICE nos ha hecho este programa un poco a la carta, más que decir que el ICE organizó unos cursos, el ICE se dispuso a nuestras necesidades y a nuestros ritmos y nos organizó los cursos. En este sentido este papel ha sido muy adecuado (E2, P5)*

Pero también existe cierta crítica hacia la actuación del instituto, en este sentido los participantes consideran que debería tener una mayor implicación en el seguimiento de la formación, y dar un apoyo claramente institucional a los docentes que realizan la formación.

*Si hay gente motivada que se está esforzando, está luchando y que está trabajando en la dirección que parece que le interesa al ICE, debería tener más apoyo. El día que necesite una ayuda, a mí no me ha quedado claro si llamo al ICE y él me podrá dar una respuesta (...). Lo que he echado en falta es el apoyo moral del ICE. El programa ha estado fantásticamente bien, pero como pienso que somos gente que intentamos hacer cosas que no hace la mayoría del profesorado, y cuesta mucho más, si esto es un tema importante para el ICE, podría dar más golpes en la espalda (E2, P2)*

Ha sido una idea muy reiterada por los participantes la que apunta a la necesidad de que todo el profesorado pase por un curso de formación, al inicio de su docencia y como actualización y reciclaje de sus conocimientos, destacándose así la importancia del ICE en materia docente dentro de la UPC.

*Yo pienso que cada cierto tiempo el profesorado ha de pasar por un proceso de renovación de su docencia a través de la formación. Pero como mínimo la primera vez que entras debería ser un programa de formación intensivo para trabajar tu asignatura (E2, P11)*

Así mismo, surge con fuerza la demanda de que el asesoramiento siga después de finalizar el programa de formación: que el ICE ponga a disposición del profesorado una persona a la que recurrir en el momento de experimentar nuevas acciones en el aula.

*El ICE debería poner a disposición de todo aquél que quiera hacer innovación en su docencia o aplicaciones en el aula de tener gente que les puedan ayudar. No sólo dentro del programa de formación sino también fuera (E1, P13)*

Los participantes también consideran que el ICE debería ir más allá de los programas de formación establecidos y:

- Realizar asesoramientos sobre cuestiones pedagógicas.

*En estos roles que han estado presentes (se refiere a asesores, formadores, ICE e investigación) yo intentaría que estuviesen más cruzados: si tú haces investigación pero también eres la organizadora, ¿porqué no también nos haces formación y nos das asesoramiento? (GD2, P5)*

Aspecto con el que coincide A2

*El papel del ICE también ha de ser el de asesorar en temas pedagógicos (E1, A2)*

- Impulsar los Proyectos de Innovación Docente de los profesores que han participado en la formación.

*Mi PID creo que lo tendría que abanderar el ICE y tirarlo adelante (GD2, P13)*

- Asegurar el futuro de la experiencia que se ha llevado a cabo en este programa de formación.

*Me sabría mal que esto quedase aquí, que no tuviese una cierta continuidad, que los PAA que hemos planteado, que los portafolios, los PID... creo que más que lo que ha hecho el ICE, es más plantear qué hará con esto a partir de ahora (GD2, P6)*

Pero esta visión del ICE y del tipo de actuaciones que realiza para dar apoyo a la acción docente del profesorado de la UPC, no es una visión compartida por algunos profesores con los que los docentes en formación trabajan habitualmente y que, en ocasiones, manifiestan abiertamente una opinión muy crítica y desfavorable.

*Yo mi tesis la presenté delante de gente de mi departamento, que no tenían nada que ver con la pedagogía, y hubo muy buen recibimiento en general, pero en concreto una que me sorprendió mucho que le pareció bien, pero que me hizo un comentario: "a mí, lo único que no me gusta es que esté el ICE detrás, porque mi visión del ICE es muy negativa" (E2, P7)*

A pesar de esta visión que se encuentra en la cotidianidad de la acción docente, todos los participantes de este programa han apostado por su formación y por su mejora como profesores universitarios, lo que les ha hecho superar estos prejuicios y utilizar los recursos que se ponen a su alcance para aprender cosas nuevas, experimentar e iniciar procesos de innovación docente, siempre pensando en cómo mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

*No sé si es que realmente el ICE que yo conozco no es el mismo que conoce el resto de personas... porque yo les digo: "estoy en un grupo que es un poco diferente a los demás, no te puedo hablar de todo el ICE, no tengo una percepción global de todo el ICE" (...) Vi que como institución está muy bien, pero que realmente la percepción que se tiene, al menos aquí, no es la misma que yo tengo (...). Súper bien, por eso me sorprendió tanto la reacción de aquel profesor: "lo único que no me gusta es que esté el ICE". Bueno, es lo que hay. Sin el ICE no habría podido hacer nada de esto, bueno, lo habría podido hacer pero me habría llevado el triple de tiempo, imagínate llegar hasta aquí desde Piaget hasta donde yo he de ir... ¡tres años o cuatro! (E2, P7)*

*A nivell pràctic, el que em permetrà el programa és deixar de pensar que canviar les coses és una cosa costosa o que no tinc eines, ja sé com fer-ho, ja puc fer-ho, i no només això, sinó que a més a més, gràcies al PID, estic involucrant a tot l'equip de gent que fan una assignatura (GD2)*

## **7.6. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN BASADO EN ASESORAMIENTO**

### **7.6.1. La idea de formación docente del profesorado universitario**

A lo largo de todo el programa de formación, ha permanecido latente una fuerte voz crítica entre todos los participantes que clamaba por la necesidad de una formación amplia y de calidad para el desempeño de la función docente, poniendo de manifiesto su no existencia en la práctica real.

Los participantes consideran que el profesorado de la universidad no sólo debería conocer la formación inicial que ofrece el ICE, sino que van más allá al plantear que todo el profesorado debería asistir a programas formativos como el que ellos han llevado a cabo, llegando a afirmar que una formación inicial debería ser condición obligatoria para el ejercicio de la función docente...

*Per ser professor hauries de tenir uns mínims. En el fons els coneixements que jo he estudiat no tenen res a veure, això no vol dir que no tinguis les capacitats, però està clar que requereixes d'una formació mínima, i hauria de ser obligada (E1, P4)*

...e incluso previa al ejercicio de la profesión.

*He sentit inclús ràbia: com pot haver professors que donin classe sense tenir aquest coneixement. Per mi això és lo més important: que algú m'hagi donat uns continguts que trobo imprescindibles per donar classes, una formació que crec bàsica per ser professor. Ho trobo importantíssim. (...) Penso que no és ètic fer docència si no saps tot això (E1, P7)*

Para los participantes, una formación básica como la que ellos han realizado permite el aprendizaje y el enriquecimiento docente, aportando elementos de interés para la reflexión y para la acción, siendo así de gran importancia para llevar a cabo las clases...

*La manera que tens de veure l'ensenyament, la comunicació amb l'alumne, l'exigència que et poses els que estem acostumats a exigir nosaltres però que no estem acostumats a què ens exigeixin, és a dir, el nivell d'exigència que t'acabes imposant és molt important, i entenc que això no et ve del no res, fins que algú no se seu amb tu i t'explica com pot ser l'ensenyament, quins mètodes, que hi ha una manera d'avaluar més rigorosa, que hi ha uns processos que ajuden a l'alumne a què entengui com estàs avaluant... tot això no es pot agafar per experiència (E1, P7)*

...pero no sólo es importante para profesorado con poca experiencia docente, puesto que la formación también permite una actualización y renovación de la docencia, necesaria cuando se ejerce desde hace años para incorporar así nuevas metodologías, ideas y perspectivas...

*Jo penso que cada cert temps el professorat ha de passar per un procés de renovació de la seva docència a través de la formació (E2, P11)*

...así, la formación se convierte en una herramienta importante para que los docentes puedan conocer mejor a sus alumnos y la forma como éstos aprenden, pudiendo por tanto



introducir mejoras en el propio proceso de enseñanza – aprendizaje que puedan acabar derivando en acciones de innovación docente.

Los participantes incluso establecen relaciones directas entre formación docente, competitividad universitaria y competitividad profesional, existiendo una clara influencia de la primera sobre las siguientes.

*Sinó no serem competitiu (...). Avui en dia es requereix que tinguis una sèrie de competències que abans no et requerien (creativitat, mobilitat...) i si no les comences a treballar a la universitat, fracasses al món laboral. I en aquest sentit, jo crec que si no t'expliquen com ensenyar tot això, no ho pots ensenyar, perquè tu ets especialista, però no sé de pedagogia o d'altres temes que als meus alumnes els aniria bé (E1, P7)*

La idea de formación inicial del profesorado universitario que emerge en este estudio no se vincula con la poca experiencia docente de los participantes, sino a inquietudes por la docencia y los procesos de aprendizaje.

*Hay que tener algo claro, la formación inicial no es formación para los recién llegados, formación inicial es para el profesorado que empieza a cuestionarse su labor docente, quiere tener un acompañamiento. Y eso puede ser una persona que lleve 20 años (E1 A1)*

Pero es necesario tener en cuenta el perfil de profesorado inscrito, puesto que en su mayoría se encuentran en una precaria situación laboral marcada por la temporalidad, lo que hace que la incidencia de la formación recibida en el contexto institucional sea considerablemente limitado y, en este sentido, asistentes, asesores y el Subdirector de Formación coinciden en señalar que existe un desajuste importante entre el profesorado que debería recibir la formación (personal con contratos estables, responsables de asignaturas...) y el que efectivamente asiste a ella (personal con poca estabilidad en la universidad).

*Tampoc no voldria dir que aquest curs un associat no el pot fer, perquè realment està molt bé i aprens moltíssim i què faria jo ara sense saber tot això (...) és aquest desencaix entre el que t'agradaria i el que... (...) és un curs que té una potència que... les persones que podrien treure més partit són els full time, però clar això tampoc t'ho voldria dir perquè trobo que m'ha anat molt bé, llavors si això només fos pels full time, vaja putada pels associats. Suposo que els que no són els full time són els que tenen més interès, això és com una tensió que hi ha (E1, P8)*

En el contexto docente cotidiano, describen la existencia de una clara tensión entre la idea de priorizar el conocimiento de la materia siguiendo el método propio de la enseñanza tradicional, y la idea de dotar de importancia tanto al conocimiento de la materia como al saber transmitirlo en un escenario de formación basado en el aprendizaje del estudiante, siendo la formación docente utilizada y vivida por algunos de sus compañeros como un castigo en sí misma cuando los resultados obtenidos por un determinado profesor son negativos.

*A l'escola han enviat a gent castigada perquè tenen les enquestes baixes, i després de moltes enquestes baixes els hi diuen "tu veuràs, fas el ProFI o tu veuràs" i això ho sé positivament (...) venen castigats per la secretaria de l'escola. Dient "ho has de fer". (...) "vas a parar aquí com a càstig de no haver-ho fet bé", aquest no és un bon plantejament (E2, P7)*

Ante este contexto, y dada la importancia real de la formación para la calidad y mejora docente y el gran esfuerzo que supone formarse para ejercer como tal, los participantes reivindican un mayor reconocimiento por parte de las instituciones académicas encargadas de la evaluación del profesorado universitario. Esta falta de reconocimiento, conocido a

*priori* por los participantes, apunta a una clara vocación profesional por la docencia que los lleva a iniciar un ciclo de mejora docente como el desarrollado en el marco de este estudio...

*Això no val igual que anar a tres congressos, en aquest sentit està desmesurat. I pel rendiment que està clar que té, jo crec que no està ben valorat (E2, P7)*

...donde la formación continua y el aprendizaje a lo largo de la profesión se perfilan como una apuesta de futuro, llegando incluso a manifestar su voluntad por implicarse aún más en ella, participando activamente en la formación docente de otros profesores universitarios que, como ellos, se plantearan una mejora de su acción docente.

## **7.6.2. Necesidades formativas de los participantes**

Partir de las necesidades de los participantes e integrarlas en el diseño era una de las prioridades del programa, motivo por el cual se han analizado en detalle a lo largo del estudio.

Durante el programa de formación, los participantes han ido manifestado necesidades formativas distintas, existiendo una evolución desde aquellas que pretendían cubrir al inscribirse en el programa y aquellas que, durante y una vez finalizado el mismo, los propios participantes han puesto de manifiesto.

### **7.6.2.1. Necesidades formativas iniciales**

Mediante el documento “Análisis de mi propia docencia” que todos los participantes debían hacerme llegar al inicio del programa, pretendía conocer cuales eran sus necesidades formativas sentidas. Este documento inducía a una reflexión previa para que durante la primera sesión presencial realizaran conjuntamente una identificación y priorización de temáticas que, bajo el punto de vista del grupo, debían integrarse en la formación.

De este primer documento elaborado por los participantes, se desprenden como necesidades formativas sentidas, y priorizadas de mayor a menor grado, las siguientes:

- Mejorar el aprendizaje, utilizando en primera instancia metodologías activas que incidan directamente en la motivación e implicación de sus alumnos.

*Fer que les meves classes siguin més amenes i que tots els alumnes participin mes i no siguin sempre els mateixos els que intervenen a classe (AN, P9)*

- Comunicar bien a sus alumnos.

*Tenir pautes per tal de poder explicar les classes de manera amena, entenedora, seguretat en un mateix per tal de resoldre qüestions que a vegades no són possibles de resoldre insitu (AN, P10)*

- Obtener herramientas que permitan evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

*Els mètodes de seguiment i d'avaluació dels estudiants (AN, P14)*

- Planificar bien los procesos formativos en el marco de sus asignaturas.

*La planificació de l'assignatura (AN, P14)*

- Conocer otras experiencias docentes.

*Visions/experiències/idees que com a professor jo no tinc per falta d'experiència. El que pretenc és discutir, captar experiències d'altres professors amb més experiència per tal de dur a terme millor la meva tasca docent (AN, P12)*

- Tener un mayor conocimiento de la institución.

*Pot ser saber més de les normatives internes i com accedir a altres departaments per aconseguir sinergies, permisos i accessos a altres Universitats i Centres de Recerca (AN, P13)*

- Actualización permanente de conocimientos.

*Un reciclaje de conocimientos continuo (AN, P6)*

### **7.6.2.2. Necesidades formativas surgidas de la primera sesión de asesoramiento**

Para la identificación y priorización de las necesidades formativas sentidas por el grupo de participantes, durante la primera sesión que tuvo lugar dentro del programa de formación, se procedió a la utilización de dos técnicas de dinamización de grupos dirigidas por los asesores (la técnica de la bola de nieve y la técnica del diamante). Las temáticas de interés identificadas por lo participantes mediante estas técnicas fueron agrupadas y priorizadas en siete grandes categorías que serían integradas dentro de los contenidos de los talleres del programa de formación:

*C1. Mejora de la atención, motivación, interactividad, diversión en clase, frustración a lo largo del plan de estudios y nivel de asistencia.*

*C2. Organización del curso, dedicación fuera de clase y tiempo de reflexión.*

*C3. Capacidad comunicativa y expresión oral*

*C4. Métodos de evaluación, autoevaluación y tensión "aprobar Versus aprender"*

*C5. Confidencialidad y formas de conseguir apoyo económico*

*C6. Recursos de apoyo a la docencia (TIC y otros)*

*C7 Homogeneización de conocimiento y adaptación al alumnado (AG1)*

Estas necesidades formativas fueron puestas en conocimiento de los formadores de los talleres quienes partieron de ellas para desarrollar los contenidos encargados por el ICE.

Después de la experiencia llevada a cabo, y bajo el punto de vista del subdirector del ICE, la formación no debería estar tan mediatizada por aquellas temáticas que los participantes expresan como necesidades formativas, sobre todo considerando cierta influencia que determinadas personas pueden ejercer en el grupo para la definición y priorización de las necesidades formativas de todo el colectivo. Para el Subdirector del ICE, el diseño de la formación debe recaer en personas con experiencia y conocimiento sobre la formación y acción docente, para garantizar así el aprendizaje de contenidos considerados como básicos y fundamentales en el ejercicio de la profesión, aunque al mismo tiempo valora la potencialidad motivadora que posee el hecho de integrar las necesidades formativas de los participantes como contenidos propios del programa.

*No sé si nosotros hemos perdido la oportunidad de explicarles cosas que sabemos que les vendría bien porque nosotros tenemos la experiencia, hemos sacrificado nuestro conocimiento para darles la libertad a ellos de escoger (...). Sigo pensando que los objetivos de un modelo de formación los*

*definen personas con experiencia en formación (...) Está bien y la motivación está en satisfacer las propias demandas del demandante, lo que pasa es que muchas veces el demandante no sabe lo que quiere, porque le faltan los conocimientos previos, cosa que nosotros sí los tenemos (E1, ICE)*

En este sentido, la propuesta del Subdirector del ICE consiste en habilitar itinerarios formativos individuales para que cada participante pueda escoger aquello en lo que profundizar, de acuerdo a sus necesidades y expectativas particulares, a lo que también apuntan A2 y algunos de los participantes.

*Que la formación del ICE les diera opción de individualizarse o separarse por grupos más pequeños, es decir, dentro del abanico de formación del ICE, que cada uno eligiese (E1, ICE)*

*Si es tracta d'obrir ventalls i donar perspectives, jo penso que aquestes perspectives es poden anar a buscar amb altres activitats que ja es fan dins la universitat, que són de caràcter més puntual (...) mantenir un nucli relativament petit d'activitats obligatòries amb horari fix, i un volum més gran d'activitats optatives d'horari variable que els estudiants poguessin elegir en funció de les seves disponibilitats (E1, A2)*

*Ho pots deixar més opcional, qui vulgui fer el puzzle que sàpiga que hi ha això a més (E1, P5)*

Los participantes en su conjunto valoran de forma positiva que se hayan tenido en cuenta sus necesidades formativas, sus inquietudes y sus intereses desde un inicio, y que la formación haya tratado de darles respuesta...

*L'ICE ens ha fet aquest programa una mica a la carta, més que dir que l'ICE va organitzar uns cursos, l'ICE es va disposar a les nostres necessitats i als nostres ritmes i ens va organitzar els cursos. En aquest sentit aquest paper ha estat molt adient, ens han muntat una mica el que necessitem, malgrat que sabem que hem de fer dos PAA, un PID (E2, P5)*

...aunque durante el segundo grupo de discusión, señalan a que no toda la formación ha de estar condicionada por su opinión y, coincidiendo ahora más con la opinión del Subdirector del ICE, consideran que deben haber unos contenidos que sean desarrollados al margen de las necesidades formativas sentidas por los participantes.

*Hi han coses que hem de sortir del curs sabent-les, i per moltes inquietuds que tingui l'alumne, si aquest objectiu no s'ha assolit fer que s'assoleixi, i tenir aquesta capacitat de no dependre de l'alumnat sinó també tenir la capacitat de control sobre la matèria que s'està donant (GD1\_1)*

### **7.6.2.3. Necesidades formativas durante el programa de formación**

A lo largo del programa han sido cada vez más conscientes de que no todos ellos tenían las mismas necesidades formativas...

*Tots els participants som professors però tenim necessitats molt diferents, en funció de si tenim grups de pràctiques, màster-class, assignatures de disseny... (E2, P11)*

...y aunque unos cursos fueran más novedosos o interesantes que otros (en función de si estaban o no vinculados con sus necesidades individuales), aseguran haber aprendido de todos ellos, e incluso haber descubierto limitaciones propias de su acción docente en ámbitos que creían tener claramente superados.

*Una de les coses que m'ha sorprès és que pensava que era bona comunicant i vaig descobrir que tenia moltes mancances, i cada vegada sóc més conscients de les meves deficiències comunicatives. He descobert que tinc coses a millorar (E1, P7)*

De forma general, los participantes creen que sí se han tenido en cuenta durante la formación sus necesidades individuales (expresadas a través del documento “Análisis de mi docencia”) y las necesidades grupales identificadas y priorizadas durante la primera sesión grupal. No obstante, a lo largo del programa han ido apareciendo nuevas necesidades, ya fuesen derivadas de los contenidos trabajados durante la formación, de una visión más profunda de su docencia o del interés por indagar aún más en determinadas temáticas docentes.

*Crec que s’han cobert les inicials, però les de després... crec que hauria d’estudiar pedagogia (...)  
He après moltes coses, però hi ha coses que m’han obert un món, això de les metodologies... no és prou, no és suficient, però crec que és una opció personal, s’ha quedat curt. Amb la planificació em sento molt coberta per les necessitats d’avui dia, però és possible que si més endavant la meva situació canvia, necessiti més (E1, P7)*

El surgimiento de estas nuevas necesidades formativas mientras se desarrollaba la formación ha hecho que, en ocasiones, los participantes amplíen su formación mediante otras actividades ofrecidas por el ICE en su oferta general, o bien mediante el contacto con otras personas expertas que podían ayudarles ante determinadas cuestiones docentes.

*I el que jo volia, que era com vincular tot allò amb ATENEA, no m’ho va explicar. Llavors em vaig apuntar a un curs que es feia i es va anul·lar, i ara al final vaig contactar amb aquest noi que feia el curs i ara ja sé com es fa (...).És el mateix que quan tinc un tema de treball cooperatiu ja vaig al JDomingo directament, perquè entenc que és el que més em pot ajudar (E2, P7)*

Llegados a este punto cabe recordar que durante las entrevistas mantenidas con los participantes a la mitad del programa, se identificó claramente una necesidad formativa vinculada con profundizar en metodologías activas más allá de las desarrolladas en el taller organizado para ello. De esta forma, se llevó a cabo una sesión donde los asesores, asumiendo el rol de formadores, proporcionaron a los participantes contenidos vinculados con esa necesidad sentida y expresada por muchos de ellos.

Los propios participantes han sido conscientes de su evolución en relación a sus necesidades formativas, visualizándolo en ocasiones como un camino lleno de interesantes descubrimientos por realizar a lo largo de su carrera profesional como docentes universitarios.

*També trobo molt important descobrir que no s’atura: en el fons això és com tenir una capsa de bombons de xocolata molt a mà, que tu saps que tens prou, que el que necessites són aquests, que no tens més gana que per quatre bombons, però veus que hi ha la safata plena, i que hi ha més bombons de xocolata per menjar. Jo crec que una de les coses bones d’aquesta formació inicial és adonar-te de la manca de coneixement de moltes coses (E1, P7)*

#### **7.6.2.4. Necesidades formativas al finalizar la formación, y cómo tienen previsto solventarlas**

Una vez concluido el proceso formativo, la mayoría de participantes afirman que se han superado positivamente sus necesidades formativas individuales y grupales.

*Sí que les meves expectatives estic d’acord amb el P5 que han superat, no en molt sinó en moltíssim. Jo vaig entrar al curs i no esperava que... pensava “mira, serà un cúmul de material i d’instrumental i aniràs a casa amb la motxilla una mica més plena”, i no només ha estat això sinó que*

*se't plantegen noves rutes i nous espais on conèixer coses, llavors això és lo millor que es pot esperar de qualsevol curs (GD2)*

Al finalizar el programa de formación, una de las preguntas directas realizadas a los participantes hacía referencia a si dan por finalizado su proceso formativo o, por el contrario, tienen necesidades formativas (ya sean nuevas o no cubiertas suficientemente por el programa de formación) a las que consideran que como docentes deberían dar respuesta. En todos los casos se considera que la formación del docente universitario ha de ser permanente, de manera que su proceso de aprendizaje como profesores universitarios no ha concluido...

*Tinc una estructura bàsica muntada, m'heu muntat una estructura on hi ha diferents caps: la manera d'avaluar, la manera de definir objectius... (...), però clar, jo tinc la sensació que encara hi ha més de caselles, i això és com un inici (...). A mi heu fet una estanteria que jo vaig omplint, però tinc la sensació que la meva estanteria és molt limitada, que hi hauria d'haver una estanteria més gran (E2, P7)*

...orientándose ahora sus necesidades formativas a:

- La creación de materiales.
- La adquisición de competencias por parte de los alumnos.
- Metodologías de aprendizaje activo.
- La utilización del campus virtual.
- El fomento de la creatividad del alumnado y su motivación.
- La investigación educativa.
- La carpeta docente.

*Per exemple el curs al que avui anem és una mica una expectativa de fer més científic tota la recollida de dades (el curs és: Recerca Educativa"), i també per exemple, hem vist la necessitat de saber més sobre portafolis digitals per a l'alumnat... (E2, P5)*

Después de la experiencia vivida, es distinta la forma como prenden darles respuesta, aunque predominan dos ideas para cubrir sus propias necesidades...

- A través de cursos de formación del ICE.

*Ara estic apuntat a un altre, em vaig apuntar al del portafoli... (E2, P7)*

- Mediante el intercambio de experiencias docentes.

*Se me ha generado el seguir con un grupo así y el seguir aprendiendo, porque yo creo que es vital estar en grupos y compartir... todo, porque lo hemos compartido prácticamente todo: inquietudes, experiencias y necesidades (E2, P13)*

...también barajan alternativas viables y asequibles para ellos como lo son:

- Buscar otras experiencias docentes desarrolladas en universidades diferentes a la propia.

*Ara estic d'amiga al facebook d'un arquitecte que dóna classes a Finlàndia perquè allà ho fan súper bé (E2, P7)*

- Ponerse en contacto con personas cercanas y expertas en el campo de conocimiento sobre el que pretenden profundizar.

*Inclús vaig buscant gent fora d'aquí: una pedagoga de la fundació UPC que sap un munt de moodle i ja li tinc la paraula presa de que m'ha d'ensenyar a fer una cosa a ATENEA (...). Aniré fent cursos i coneixent gent. Anem contactant amb gent experta de temes (E2, P7)*

- Llevando a cabo nuevas experiencias en base a lo aprendido en el programa, trasladando así los contenidos trabajados a la realidad del aula.

*M'ha servit moltíssim perquè tinc molt més instrumental, però és un instrumental que jo entenc que he de macerar una mica, que he de mirar-me amb més calma i anar experimentant coses diferents (E2, P6)*

#### **7.6.2.5. Mejoras en relación al trabajo de las necesidades formativas sentidas durante la formación**

Bajo el punto de vista de los asesores, la primera sesión orientada a la identificación y priorización de necesidades formativas sentidas por los participantes, debería hacerse teniendo un punto de partida previo y común, esto es unos criterios y elementos en base a los cuales los docentes en formación puedan compararse:

*A2: a l'anàlisi de la meva pròpia docència, trobo que falta el punt previ per poder comparar-me amb algú. Poder compara el que jo faig amb alguna altra cosa, perquè sinó aquesta anàlisi introspectiva és molt difícil si no tens un altre referent. (...)*

*A1: joestic d'acord, es podria preparar un petit paquet d'activitats, com per exemple veure un vídeo, llegir un article... un petit paquet d'informació que seria com la benvinguda al curs, que s'haurien de mirar abans de parlar de les seves necessitats perquè puguin reflexionar sobre la docència.*

*A2: exacte (RA7)*

Asesores y participantes coinciden en la necesidad de integrar, aproximadamente a la mitad del programa de formación, una nueva sesión de detección de necesidades que, por un lado, haga más conscientes a los participantes de su propia evolución y por el otro, permita ajustar la formación a esas nuevas inquietudes que surgen y a las que los participantes creen importante dar respuesta

*Fer a la meitat del programa una altra sessió de detecció de necessitats, i saber que en relació al primer dia saps més coses... (...), l'estudiant informa a l'assessor de lo preparat que està per absorbir noves coses, i l'assessor pot anar variant aquell planning inicial que tenia i a meitat del programa veure que les inquietuds i necessitats han variat. P6: una cosa molt interessant és el diagnòstic per canalitzar les sessions, la primera sessió em va semblar fantàstica, però no s'ha tornat a fer i penso que es podria tornar a repetir a meitat de curs (GD1\_1)*

*Però el concepte jo crec que és interessant. En relació a les necessitats formatives que van evolucionant, en algun moment el grup d'assessors ha de ser capaç d'identificar-les, amb la idea de fer públic un material o treballar un determinat contingut. El concepte és vàlid: el grup d'assessor, després d'un quadrimestre, és capaç de tornar a revisar les noves necessitats i que es pot traduir en un recull de documentació o bé per a altres necessitats serà necessari treballar-ho més a través d'un taller (RA7)*

Llegando incluso a considerar, desde el punto de vista de los asesores, que esa misma detección de necesidades se realice una vez finalizado el programa de formación.

*Una cosa que jo afegiria és al final revisar quines eren les necessitats i quines serien les noves necessitats si continuéssim, una mica per tancar el cicle perquè vegin que el tema de la formació no*

*s'acaba, per emfatitzar que això és un cicle sense fi, com un aspecte de cloenda. Saber en quina mesura han canviat les necessitats, com han evolucionat... lo qual seria un símptoma d'haver intervingut, d'haver canviat, d'haver influenciat... (RA7)*

Aspecto que, como acabamos de ver a lo largo de este apartado, se ha dado efectivamente entre los participantes al expresar nuevas necesidades a raíz del proceso formativo desarrollado en el programa.

### **7.6.3. Características del programa de formación**

El programa de formación se ha caracterizado fundamentalmente por incorporar en su desarrollo:

- El asesoramiento de proceso, cristalizado en encuentros grupales e individuales.
- Dos Planes de Aplicación en el Aula (PAA) donde los participantes debían incorporar cambios en su propia realidad docente de acuerdo a los contenidos trabajados durante la formación.
- Un Proyecto de Innovación Docente (PID) como diseño de una mejora substancial considerada como innovación docente que debía ser presentada a un tribunal del ICE, contando para ello con la ayuda de los asesores dentro del programa.
- Los talleres formativos, donde se trabajan contenidos de interés para la formación y mejora docentes.
- Una carpeta docente donde los participantes debían realizar un análisis reflexivo sobre su filosofía, acción y futuro como profesor universitario.

Pero también han existido otros elementos que han formado parte del programa, el impacto de los cuales se analiza a continuación.

#### **7.6.3.1. El contrato de formación**

El contrato de formación fue firmado por el ICE, los asesores, los participantes y la investigadora al inicio del programa. Todos tuvieron una copia donde se recogían los compromisos que asumía cada uno de los agentes intervinientes en el programa.

A pesar de ser concebido como una herramienta de compromiso y motivación, bajo el punto de vista de los asesores no se percibe una clara incidencia de ésta en la permanencia de los participantes en el programa, dado que en ella han intervenido unas circunstancias especialmente duras derivadas del contexto de crisis socioeconómica actual que genera aún mayor inestabilidad en el colectivo de profesorado que ha participado en el estudio.

*Los que han llegado al final lo habrían hecho igual con independencia de si firmaron el , y no creo que hubiéramos recuperado a nadie más, simplemente recordando o revisando el contrato de formación. La gente que no ha llegado al final es porque tiene una vida complicada (E2, A1)*

En relación a los participantes, la mayoría consideran que no es necesario firmar ningún documento formal desde el momento en que participar en la formación es algo voluntario y se hace por una motivación y opción personal:



*Perquè si ja ho fas de forma voluntària, no ho veig necessari (...). En el cas del contracte de formació, com el programa és voluntari, ja hi ha un interès implícit de fer-ho (E2, P11)*

Incluso algunos participantes, al preguntarles durante las entrevistas, afirman no saber a qué me refiero cuando hago referencia al contrato de formación. Y como apunta P7:

*Si no el recordo es que no havia de ser molt important (E2, P7)*

Así pues, y dada la opinión de asesores y participantes, en una formación voluntaria, la motivación y el compromiso ya vienen de la mano, y son las circunstancias y el contexto de los docentes en formación los que determinan en gran medida el seguimiento y finalización del programa. Por ello, de cara a futuras ediciones del programa dirigido a profesorado universitario, el contrato sería un elemento claramente prescindible.

### 7.6.3.2. Los contenidos

El tema de los contenidos ha sido recurrente en las dos entrevistas realizadas a los participantes, considerando como contenidos aquellos que hacen referencia a los desarrollados en los talleres, asesoramientos, PAA y otras actividades del programa. Durante la primera entrevista, de forma unánime los participantes coinciden en señalar que, durante el programa, se han trabajado contenidos de interés para su formación como docentes.

La positiva valoración que realizan los participantes y el interés que muestran por los contenidos trabajados mantiene una relación directa con la posibilidad de implementarlos en su realidad docente...

*Cada curs/sessió/discussió he tret informació útil que he aplicat a l'aula (GD1\_1)*

...lo cual, además, les motiva a llevar a cabo nuevas experimentaciones en sus asignaturas prácticamente desde el inicio de la formación.

*Jo crec que això de les metodologies actives és com una revelació, és una cosa que se't revela, veus que hi ha moltes coses que pots millorar, i de cop se't revela tota aquesta informació amb llibres, articles... i sents una sensació imperiosa d'actuar (E1, P7)*

Los contenidos que más han enriquecido su proceso de formación, según los propios participantes, han sido los siguientes:

- Las metodologías docentes activas.
- Los Planes de Aplicación en el Aula (PAA).
- La comunicación docente.
- La evaluación de aprendizajes.
- El intercambio de experiencias con otros docentes.
- La planificación de asignaturas.
- La carpeta docente.
- Las bases de la docencia.

*Si. Les metodologies i el PAA em van anar molt bé perquè vaig haver de preparar un curs (...). Les metodologies que heu explicat del PBL... ho vaig trobar molt interessant. Valors que algú et pugui*

*indicar o dir quines han estat les seves experiències en diferents metodologies, per exemple PBL, puzzle... no ho havia fet mai i trobo que és una eina que va prou bé (E1, P12)*

*El taller d'avaluació, malgrat que seria un taller per duplicar-ho: havia tanta cosa que en un sol taller es va quedar curt, i crec que tots ens vam quedar amb ganes de saber-ne més, i també una mica veient al J.Domingo que en sabia tant i que en volíem aprendre més. I crec que seria un taller a desdoblar i donar-li més pes (E2, P5)*

*L'intercanvi d'experiències amb companys, però això ho vas fent amb trobades o amb les pròpies classes dels tallers (E2, P11)*

*Per a mi la base: Piaget, Dewey, jo no els coneixia, és a dir, poder accedir a la base de tot això. Això és lo més valuós, perquè a partir d'aquí entens moltes coses. Lo més important és saber l'origen (E2, P7)*

A pesar de la valoración positiva que los participantes realizan del hecho de disponer de la figura del asesor, alertan de la necesidad de tener en cuenta que el asesoramiento, sin contenido, pierde su potencialidad como tal:

*Sense tallers no hi ha assessorament grupal, al meu entendre (E2, P12)*

Ante la pregunta de qué contenidos eliminarían de la formación, los participantes de forma unánime coinciden en señalar que, si hubiesen de eliminar alguno, éste sería el trabajado durante el taller TIC, pero consideran que, más bien, este taller debería orientarse hacia otras necesidades que, como docentes, tienen en el ámbito tecnológico.

*Crec que va estar bé i vaig descobrir coses que no sabia i que eren interessants, però no estava molt enfocat a les nostres necessitats, i penso que aquest era el problema (GD2)*

Veamos en mayor detalle las mejoras que asesores y participantes realizarían en cuanto a los contenidos del programa de formación.

1. Para A2, una clara mejora consiste en la profundización en pocos contenidos formativos considerados nucleares dentro del programa y evitar así integrar muchos que sean trabajados superficialmente dada la falta de tiempo.

*Val més concentrar-se en 4 coses bàsiques i fer-les ben fetes, que no pas perdre's en un mar extensíssim de conceptes que tots es toquen superficialment (E1, A2)*

2. Asesores y participantes atienden a la importancia de que, una vez trabajados los contenidos en un taller o paquete de talleres, plantear un encuentro con los asesorados para valorarlos, resolver las posibles dudas que hayan podido surgir, analizar su aplicabilidad en el aula, e incluso plantear actividades que ayuden a la asimilación de los contenidos trabajados.

*Una vegada fet el taller, el que hauria de passar el més aviat possible és una reunió de grup (que pot ser virtual) amb l'objectiu de veure quines coses han sortit, quines conclusions extreuen, ¿ens comprometem a fer algun treball d'aprofundiment en els continguts del taller? Pot ser el taller no dóna més de sí, però com a mínim una trobada en la que la gent amb l'assessor digués què li ha agradat, les seves valoracions, com ho poden aplicar... generar un debat, una discussió... (RA7)*

3. Para A1, ese trabajo posterior bien puede ser presencial o virtual, grupal o individual, siendo interesante su integración dentro del portafolio docente que los participantes realizan como actividad formativa en el programa.

*Puede ser presencial o a través de herramientas como la multiconferencia para un poco reflexionar sobre lo que se ha aprendido en ese taller, pero de manera inmediata. (...) Si hay un taller en el que se habla de un tema, lo antes posible planificar una sesión con el asesor para reflexionar*

*juntos o incluso a nivel personal escribir alguna reflexión personal sobre lo que le ha aportado el taller y aportar esa reflexión personal en el portafolio (E1, A1)*

Para A2, los contenidos de los talleres tienen una seria limitación y ésta es la de parecer a simple vista independientes unos de otros, de manera que hacer conscientes a los participantes de una visión global y continua de los mismos se hace necesario. A2 distingue dos elementos que pueden aportar un hilo conductor a los contenidos que se van trabajando a lo largo del programa: el propio asesor o el campus virtual.

*Tinc la sensació que és molt difícil que des de dins mateix dels mòduls, es faci la connexió amb els altres, jo els veig molt deslligats, molt independents. En canvi, des de fora, tenir el discurs global de la formació, i reiterar aquest discurs que explica com van lligant totes les coses, ajudaria a donar una consistència interna a la formació molt més gran de la que té ara, des del punt de vista dels que la segueixen (E1, A2)*

Bajo el punto de vista de los participantes, existen una serie de contenidos que deberían formar parte del programa de formación<sup>75</sup>. En su mayoría, coinciden en señalar hacia metodologías activas que permitan el establecimiento y consolidación de la relación entre docente y discente en un contexto de aprendizaje activo que genere mayor motivación e interés entre los alumnos...

*La qüestió pedagògica, no de mecanismes o instrumentals per incentivar l'aprenentatge de l'alumne, sinó també per com tractar-lo, és a dir, com fer precisament que l'alumne s'ho passi bé a classe, com fer que la relació entre professor i alumne sigui molt més propera, i per tant mecanismes a través dels quals l'alumne s'hi trobi bé i treballi a gust amb els altres companys, i tu puguis, d'alguna manera, tenir com una base que, així com ens heu donat molta base metodològica des del punt de vista de l'aprenentatge (cooperatiu, autorreflexiu i d'autoconeixement), també aquesta faceta que jo sí que he trobat a faltar en el curs, que és de com tractar la classe, com tractar als alumnes, com esperonar-los... (GD2)*

...aunque también apuntan a la necesidad de trabajar en los siguientes contenidos:

- Estrategias para la dinamización, dirección y gestión de grupos de estudiantes.
- Normativa académica y reglamento interno del funcionamiento docente.
- La profundización en funcionalidades básicas y avanzadas del campus virtual y otros recursos virtuales de apoyo a la docencia...
- Planificación de asignaturas.

*Mètodes o eines per reorientar un grup, per motivar-lo, per engrescar-lo, perquè vulguin aprendre, per resoldre conflictes... (...). La gestió de grup com a tal (E1, P11)*

*Si tienes claro el reglamento interno del departamento o escuela, y tienes claro hasta dónde puedes llegar (E1, P13)*

*La planificació s'hauria de treballar més: com planificar les hores, sobre tot de fora de l'aula (E1, P5)*

---

<sup>75</sup> Entiendo que las necesidades formativas identificadas por los participantes durante y al finalizar la formación no se constituyen necesariamente en aquellos contenidos que integrarían dentro de este programa de formación de cara a futuras ediciones del mismo, puesto que las finalidades son diferentes: en un caso se hace referencia a las nuevas necesidades surgidas que les puede interesar cubrir dentro o fuera del programa y, en el otro caso, se trata de contenidos que consideran importante para cualquier docente que ponga en marcha su proceso de formación inicial en docencia universitaria.

Otros participantes aseguran que no incorporarían más contenidos a los ya existentes en el programa de formación.

*Més continguts...no, en principi amb els que vam triar, per mi estaven bé (E1, P4)*

Del grupo de discusión con los participantes, surge una crítica dirigida a que los propios contenidos sean en sí mismos metodologías de aprendizaje dentro del programa de formación

*Predicar amb l'exemple: plantejar més metodologies on els docents facin d'alumnes, treballar dins la formació amb una planificació del que es fa fora de les sessions presencials i integrar les competències dins el programa de formació (GD1)*

Aparece, pues, la necesidad de que los participantes vivan como alumnos el desarrollo de las metodologías que forman parte de los contenidos del curso, obteniendo a su vez un ejemplo de cómo llevar a cabo su dinamización.

### 7.6.3.3. La carpeta docente

La carpeta docente fue desarrollada durante la segunda etapa del programa, siendo presentada por los asesores a los participantes en base a dos ideas centrales: como instrumento de reflexión para la mejora docente y como instrumento para la acreditación docente. La carpeta ha sido objeto de interés en asesoramientos individuales y grupales...

*Cuestiones que discutimos sobre el portfolio docente.*

- *Clarificamos un poco la diferencia entre niveles de calidad en la evaluación y niveles de competencia en los objetivos porque en el planteamiento de la filosofía la cosa había quedado un poco confusa.*
- *Le insistí en reforzar la cuestión de las evidencias. Comentarios particulares que le hice sobre el tema:*
  - o *Los resultados de las encuestas están bien pero: ¿cómo puedes poner en evidencia que las miras e identificas las cosas a mejorar y luego llevas a cabo las mejoras? ¿Puedes poner algún ejemplo?*
  - o *Pon un ejemplo de planificación para evidenciar y piensa en lo que deben hacer los alumnos y no sólo en lo que debes hacer tu (...)*
- *También le insistí en que puede enriquecer la filosofía con otros elementos, como por ejemplo:*
  - o *Analizo críticamente mi trabajo (mejora continuada).*
  - o *Me interesa y contribuyo al desarrollo de las competencias genéricas de mis alumnos.*
  - o *Intento dar feedback de manera inmediata.*
  - o *Tengo objetivos ambiciosos para mis alumnos (A1, A1)*

...teniendo para ello un apartado específico en ATENEA, donde los participantes podían compartir sus carpetas docentes, además de realizar la revisión de algunos de ellos que, posteriormente, también eran revisados por los asesores.

*Poder compatir entre nosaltres el portafoli, crec que és molt enriquidor (GD1\_1)*

Las mejoras identificadas por los asesores de cara a futuras ediciones del programa de formación se centran en el momento en el que éste se debe desarrollar: al inicio del programa de formación y no al final, como sucedió en el estudio.

*Al final la carpeta docent ha estat una cosa que s'ha fet a última hora de pressa i corrents (...) portar-lo cap a l'inici em sembla molt necessari. I portar-lo a l'inici em sembla important perquè és al principi on se'ls està forçant a reflexionar sobre aquest tem (RA7)*

Este cambio en el momento de su desarrollo, permitiría interconectar las diferentes actividades que se van desarrollando a lo largo del programa, darles sentido y reflexionar en mayor profundidad sobre ellas, evitando así el problema que ha existido con la saturación de trabajos durante la segunda etapa del programa. La duda de los asesores se encuentra en actuar para que la carpeta no quede relegada a la primera etapa del programa y los participantes reconozcan el dinamismo y viveza de esta potente herramienta docente. Por ello, tal vez la solución consistiría en desarrollar la carpeta docente durante la primera etapa, y en el transcurso de la segunda pedir una actualización de la misma.

*Jo crec que la carpeta docent s'hauria de fer només començar com diu el A2, i relacionar les activitats amb la carpeta, posant les evidències... Jo el que faria és que al primer quadrimestre fessin el primer PAA i la primera versió de la carpeta docent. La carpeta docent és una cosa viva i estaria bé tenir una primera foto al final de la primera fase. I al segon quadrimestre un segon PAA, que et donarà noves evidències per si vols fer la carpeta docent, d'aquesta forma quedarà més equilibrat (...). Estaria d'acord amb una actualització, però que fos molt més lleugera i que no passés per una revisió novament pels assessors i participants (RA7, A1)*

En cuanto a los participantes, para P11, es muy importante en el momento de desarrollar la carpeta docente disponer de ejemplos de carpetas elaboradas por otros docentes universitarios a modo de guía y de referencia.

*Per explicar la filosofia docent has de tenir una mica de coneixement de quines són les filosofies docents. Jo per fer la meua carpeta el que he fet és llegir carpetes docents d'altres docents (...). He llegit com han fet altres docents la carpeta, com s'expressen, què han explicat, com fan ells les classes... (E2, P11)*

En cuanto a su valoración, no existe un consenso, así:

1. Algunos participantes lo valoran positivamente en cuanto a que constituye una herramienta válida para su reflexión como docentes, para su presentación profesional en otros contextos universitarios y para ser consciente de la evolución y mejora de la propia docencia al cabo del tiempo.

*Si a tu et fan fer la carpeta docent el primer dia que comences la classe, és com contestar a la pregunta: perquè vols ser professor? Com ensenyaràs? Quin professor vols ser? (...) I al cap de tres anys revises allò i et pots valorar en funció del que vas escriure, et podria servir de revisió i veure dins de la universitat en què has millorat (E2, P11)*

2. En cambio, otros participantes consideran que elaborar la carpeta docente no ha sido una actividad de gran utilidad para su proceso de aprendizaje, aunque son conscientes de su valor como instrumento para la reflexión sobre su propia acción.

*Una altra cosa és que entenc que la carpeta docent ha de ser una eina important per a mi, però de cara el curs, que hem diguin "has de fer la carpeta docent", doncs vale, però de cara al que a mi em preocupa, que és l'activitat docent en els cursos que jo faig, penso que no és tan rellevant (E2, P6)*

3. En otras ocasiones, la carpeta es concebida por los docentes en formación como una actividad nuclear dentro del programa.

*Ho he vist al final, però ara ho trobo bàsic. M'ha costat de veure, fins que no ho he fet, però ara ho trobo bàsic (E2, P7)*

Por tanto, la carpeta docente, aún siendo concebida como una herramienta para la reflexión docente e incluso para la acreditación como profesores universitarios, no es considerada por todos los participantes de utilidad en la formación inicial. Pero algunos docentes en formación, junto con los asesores, sí creen en la carpeta como un valor importante del aprendizaje docente, siempre que ésta pueda ser suficientemente trabajada y en un espacio de tiempo oportuno para profundizar en ella.

#### 7.6.3.4. Los formadores

Los formadores que han participado en la impartición de los talleres han sido un total de siete, entre ellos los dos asesores que, en dos ocasiones, asumieron este rol. Todos ellos fueron escogidos por el ICE de acuerdo a la temática que se pretendía abordar durante el taller. Para ello, se informó oportunamente a cada experto de los objetivos del programa, las necesidades formativas detectadas por los participantes y las características de los mismos.

No obstante, A2 considera que los formadores no han tenido una visión global del programa de formación: cuales son sus objetivos, qué contenidos se trabajan, cual es su estructura y cuál su dinámica.

*Tinc la sensació de què aquesta visió global no la tenen els formadors que hi participen (E1, A2)*

Ambos asesores coinciden al opinar que, aunque el contacto inicial con formadores sea establecido a través del ICE, debería existir una mayor coordinación entre éstos y los asesores, con el fin de proporcionar la visión global a la que apunta A2 y llevar a cabo una misma línea de acción bajo premisas formativas comunes...

*Serien els assessors els que haurien de parlar amb el ponent per intentar orientar la formació (RA7, A1)*

...y atender aún más a las necesidades formativas sentidas, como los mismos participantes señalan:

*Els assessors, coneixent els nostres PAA, els podrien haver dit als formadors que ens expliquessin això, o aquestes tècniques perquè és el que ens interessa, hagués estat encara més rodó (GD1\_1)*

Los participantes caracterizan a los formadores como expertos que dan a conocer su experiencia, es por eso que, además de ser conocedores de la materia, han de ser buenos comunicadores y tener nociones importantes de pedagogía<sup>76</sup>.

*Ha de ser expert, ha de tenir capacitat de comunicació, ha de conèixer la tècnica o metodologia que està fent servir (GD2)*

Como potencialidades vinculadas al contacto con los formadores, también identifican las siguientes:

1. Les permite conocer a profesores de universidad que han experimentado durante años las diferentes metodologías que les explican, poniendo su experiencia a

---

<sup>76</sup> En el apartado "La función asesora", se recoge un análisis de la diferencia que los participantes atribuyen a la figura de asesor y a la figura de formador.

disposición de los docentes en formación, aspecto que repercute directamente en un mayor aprendizaje de los mismos.

2. La diversidad de universidades de procedencia de los formadores aportan otros puntos de vista a sus experiencias docentes, pudiendo ser aplicadas a la propia práctica de los participantes.
3. Dan opción a los debates y a que los participantes expongan sus experiencias docentes, enriqueciendo así las sesiones formativas.
4. Son profesores prácticos, orientados a la aplicación real de aquellos presupuestos teóricos que explican, que saben empatizar con los participantes y reconocen los problemas y situaciones con los que éstos se encuentran.
5. Ponen a disposición de los participantes gran cantidad de información y recursos validados en la propia práctica y de interés para su docencia.
6. Existe la posibilidad de mantener un contacto directo incluso con posterioridad al desarrollo del taller de formación.

*Con PTj me quedé maravillado, porque es un práctico más que un teórico, además que tiene una teoría perfecta. Como es un guía, y además te sensibiliza, porque te da justo donde tú realmente ves que hace falta ese asesoramiento, pues te rindes y crees en lo que te está diciendo, lo valoras y por lo menos lo tienes en cuenta. Intentas imitarlo, es un estímulo (E1, P13)*

*En tres o quatre hores tinc un coneixement de les metodologies que hi ha i que s'han provat, en poc temps tinc una quantitat de recursos importants, que després ràpidament, tot i què pot costar més o menys, et pots defensar a la classe i motivar als alumnes (GD2)*

*I de fet si després ha hagut algun contacte amb els formadors dels tallers ha estat per demanar-los material propi: "JDomingo, passa'ns la rúbrica aquesta que ens vas ensenyar sobre com definir bé un concepte", i me'l va enviar (E2, P5)*

Pero existen también consideraciones a tener en cuenta sobre la figura de formador y que, desde el punto de vista de los participantes, ayudarían a mejorar el programa. Un lugar destacado entre estas consideraciones para la mejora, ampliamente reiterado en el estudio, es el de conocer en mayor detalle y profundidad sus experiencias docentes, dedicando más tiempo a ellas: cómo las presentan a sus alumnos, cómo dinamizan los grupos, qué instrumentos utilizan, cómo los aplican, cómo vehiculan el trabajo de los alumnos a través del campus virtual, qué problemáticas encuentran en su desarrollo y qué resultados obtienen, entre otras.

*Però hagués estat bé que ell també ens hagués explicat més experiències pròpies d'ell, jo crec que això en general en tots els tallers: quan un professor, a banda de la teoria, explicava el que ells particularment feien a l'aula, això sempre ens ha sigut súper positiu, ha sigut en el que més hem dit "uau!" (E2, P5)*

Así mismo, otras mejoras detectadas por los participantes en relación a la acción y perfil de los formadores, se centran en las siguientes:

- Se dio poca opción a los participantes a poder explicar a los formadores en mayor detalle sus experiencias y que, a partir de ellas, les ofrecieran recursos y estrategias para que avanzasen en la misma dirección.

- En ocasiones, los formadores aludían a actividades que finalmente no fueron realizadas por falta de tiempo, lo que inducía a una falta de planificación o descoordinación sobre las horas dedicadas a cada taller.
- Algunas de las experiencias narradas habían sido desarrolladas con grupos de alumnos poco numerosos, por tanto no resultaron de utilidad a los participantes para su transferencia a aulas numerosas.

*Si que ens explicava ell la seva experiència, però nosaltres no l'hem explicat la nostra: "jo vull ser com tu, com ho faig?" (E2, P2)*

*Per a ella tenir pocs alumnes era tenir 7, per a mi tenir pocs alumnes és tenir 25 (...)En aquest curs, m'ha passat tres vegades que li he preguntat als formadors del taller quants alumnes tenen i tenien molt pocs (5, 7). El que va bé de la gent que té canes és perquè et digui "mira, jo això no ho puc aplicar amb grups grans, però ho aplico d'aquesta altra manera" (E1, P12)*

Así pues, la accesibilidad a las experiencias de los formadores surge como un elemento importante para el aprendizaje de los docentes en formación. Pero estas experiencias deben integrar elementos comunes con la realidad en la que viven los participantes para facilitar así la transferencia al aula, como puede ser: el número de alumnos, la dedicación docente, el tipo de metodologías que pretenden llevar a cabo, los problemas que suelen encontrar en su aplicación... lo que necesariamente conlleva a un conocimiento global de los formadores sobre el programa en el que participan, contando para ello con una comunicación y relación directa con los asesores que les permitan conocer las necesidades, expectativas y experiencias de los participantes.

#### **7.6.3.5. Las entrevistas y los grupos de discusión**

Soy consciente que tanto entrevistas como grupos de discusión no pueden contemplarse como características propias del programa de formación, puesto que son instrumentos vinculados al proceso de investigación. No obstante, han sido "actividades" que los docentes han realizado y valorado por el hecho de participar en el programa, por ello considero de interés poder analizarlos como elementos del conjunto de acciones orquestadas al amparo de esta formación.

A lo largo del programa se han llevado a cabo dos entrevistas a participantes y asesores, una entrevista al Subdirector del ICE y dos grupos de discusión en los que únicamente han asistido los docentes en formación. Veamos a continuación la valoración que todos ellos hacen sobre estos instrumentos y su posible permanencia de cara a futuras ediciones del programa.

Para el Subdirector de ICE, la permanencia de los grupos de discusión dependería de los objetivos que éstos persiguiesen: tal y como se ha dado, con unos objetivos claramente focalizados a la investigación, no tendrían sentido, sin embargo si la finalidad fuese el intercambio, la construcción conjunta de conocimiento y/o la retroalimentación con el asesor, éstos sí deberían permanecer, siempre dirigidos y dinamizados por los propios asesores.

*Si los grupos de discusión también sirven para que los alumnos mejoren su formación, se tienen que mantener. Si son provecho de aprendizaje, se tienen que mantener (...) Puede ser parte de su función de asesoramiento (E1, ICE)*



Pero no sucedería lo mismo con las entrevistas, que bajo su punto de vista no tendrían sentido de cara a futuras ediciones de la formación.

*Tendrían que desaparecer (E1, ICE)*

Para el proceso de evaluación del programa, el Subdirector de formación del ICE se decantaría por instrumentos de recogida de información más rápidos y menos costosos en su aplicación, como por ejemplo las encuestas. Idea con la que coincide A1: todo programa de formación ha de integrar un proceso de revisión y evaluación en su estructura, pero no con la intensidad y dedicación con la que se ha llevado a cabo al calor de este estudio, y la figura de asesor se intuye como idónea para ejecutar este proceso.

*Que en cualquier programa de formación debería haber una evaluación, eso está claro. En qué formato? No lo sé, pero seguro que sería un formato distinto al que tu has... pero está claro que cosas como la que ocurrió de identificar nuevas necesidades formativas tendría que estar incrustado en el proceso sin necesidad que haya allí alguien haciendo la tesis en el tema. Al final del primer cuadrimestre debería haber una reunión: "revisión de lo que hemos aprendido y tendríamos que aprender..." (E2, A1)*

Pero no coincide con ello A2, quien considera que las entrevistas en las que se ha mantenido un contacto directo y personal con los asesores sí deberían mantenerse, como instrumento para la reflexión, seguimiento y formalización de la acción llevada a cabo, manteniendo así cierta motivación y tensión entre las personas que actúan como asesoras.

*Aquestes coses sempre són útils, sobre tot perquè (...) d'alguna manera et posen una situació de pressió, et fan reflexionar sobre tot plegat i segurament motiven. Probablement hi ha tota una sèrie de reflexions que jo ja hauria d'haver fet pel meu compte, però aquestes oportunitats que es presenten ajuden a intensificar-les i a formalitzar-les d'alguna manera, per tant sí és un element de pressió sobre els assessors que està bé que hi sigui perquè no es relaxin (E2, A2)*

Los participantes se posicionan más en la línea de A2 y consideran que dentro del programa de formación deberían mantenerse estos instrumentos, aunque no existe unanimidad entre los participantes en afirmar que un instrumento sea más importante que otro. Tampoco existe el consenso en cuanto a quién debería llevar a cabo las entrevistas y dinamizar y dirigir los grupos de discusión, en este sentido:

- La opinión más generalizada es la que apunta a que debería ser el ICE el responsable de su administración.

*El tutor de l'ice hauria de fer de moderador, només conduir el debat (E2, P12)*

- En una ocasió se afirma que han de ser los asesores quienes asuman esta función, dado que son quienes viven el proceso formativo de cerca y quienes pueden integrar cambios efectivos de acuerdo a las respuestas de los participantes.

*M'hagués anat bé que l'assessor hagués fet això (E2, P2)*

- En otro momento se alude a expertos externos a la universidad que supervisen y evalúen la formación llevada a cabo.

*Un avaluador extern, amb certa independència i autonomia que li pugui dir a l'ICE que no funciona (E2, P5)*

- En otro caso se apunta a la necesidad de que los responsables de la ejecución sean tanto el ICE como los asesores.

*Els assessors segur, perquè són els que viuen dia a dia, i una figura de coordinació també, tu també hauries d'estar perquè tu estàs coordinant-ho. Jo crec que coordinació i assessors (E2, P7)*

- También existe la opinión de que es indiferente quién lo haga, siendo lo importante que efectivamente se lleve a cabo.

*Lo important és fer-ho, més que no pas qui ho fa (E2, P6)*

La utilidad de los grupos de discusión, bajo el punto de vista de participantes se centran en dos aspectos fundamentalmente:

- Permite a los docentes en formación conocer la valoración que los compañeros hacen del programa y la vivencias experimentadas en el mismo, a la vez que favorece la relación y el intercambio entre ellos.

*Per mi va ser molt enriquidor poder parlar tranquil·lament de com cadascú havia vist el programa. A més a més et permetia saber quina era la seva filosofia docent, a través dels comentaris i les vivències personals (E2, P12)*

- Permite realizar un seguimiento y comprobar que los objetivos formativos se están cumpliendo, qué nuevas necesidades surgen y la valoración general que del programa hacen los participantes.

*És important... i el del final també, perquè si hi ha alguna cosa que no s'està assolint bé, en el moment en què ens demaneu que participem en la decisió del que volem que ens ensenyem, trobo que està bé a la meitat dir "ostres, doncs aquesta no s'està assolint o aquesta no ha estat satisfactòria o podia haver estat d'una altra manera...", clar, en el moment en què tu demanes als teus alumnes què volen saber, està bé fer un seguiment del que està passant, i en aquest sentit sí que va ser útil el grup de discussió (E2, P7)*

En cuando a la validez de las entrevistas para la propia formación, los participantes apuntan a que permite obtener retroalimentación, a la vez que facilita la reflexión sobre el programa y su propio proceso formativo, identificando la posible falta de información y supliéndola mediante la aportación de los datos necesarios

*Hi ha algunes coses de les que t'he dit que no les havia pensat abans i que em serveixen una miqueta, per tant en aquest sentit també és enriquidor per a mi (E2, P6)*

*Tota aquesta manca d'informació de la que hem parlat abans, quedarien suplides amb unes sessions com aquesta (E2, P2)*

Mis apuntes sobre las entrevistas realizadas señalan hacia a una interesante y necesaria reflexión por parte de los participantes sobre su docencia, inducida a través de las cuestiones planteadas.

*Valoro como muy positivo, incluso para el proceso de formación mismo, el hecho de haber tenido una entrevista con ellos, porque creo que los he ayudado a reflexionar sobre la formación de una forma parecida a lo que ellos hacen como docentes, pero sobre todo para analizar conjuntamente qué han aprendido y qué les falta por aprender (DC\_E\_2)*

### 7.6.3.6. Los recursos utilizados

En relación a los recursos puestos al servicio del programa de formación, las valoraciones de las personas que han intervenido en este estudio ponen de relieve, principalmente, temas como: la planificación, los materiales y documentación, el campus virtual, las

videoconferencias grupales (realizadas entre el Grupo 1 y el Grupo 2) y las videoconferencias individuales (llevadas a cabo por A1 para contactar con los participantes a quienes asesoraba). Veamos en detalle cada una de ellas.

A lo largo del programa, los participantes han expresado algunos problemas relacionados con la planificación. Siendo consciente de ello, A1 plantea que al ser un programa piloto en el que se integraban talleres basados en las necesidades de los propios participantes, una planificación previa de cada una de las sesiones resultaba difícil.

*Como todos estos procesos de autoreflexión y autogestionados, pues inducen la sensación a todos los participantes de un cierto caos que, en parte, puede ser causa de una planificación todavía no muy consolidada, pero que por otra parte no se puede quitar de encima. Ya es intrínseco al modelo: cierto caos, es más caótico que un programa en el que te dice que tal día es el taller de no se qué y tal día este otro taller y aquí se cierra el ciclo. Es más difícil de planificar (E1, A1)*

A pesar de ello, bajo el punto de vista de A2 es necesario distribuir las actividades a lo largo del programa de acuerdo a su importancia para el aprendizaje, teniendo especialmente en cuenta los PAA...

*Adaptar el calendari també, perquè això pugui ser el centre. Perquè al final que no resulti que el PAA s'ha de fer corrents perquè queden quatre setmanes perquè acabi el curs. Això que ha de ser tan rellevant, i que a mi em sembla força nuclear dins del mòdul, no hauria de patir aquest tipus d'inconvenients que fan que no se'n tregui tot el profit que se'n podria treure (E1, A2)*

...y también atendiendo a un aspecto crucial: que la actividad de los participantes sea continua, se mantenga a lo largo del curso y no existan momentos de inactividad o desconexión que rebajen la dedicación a la formación durante un tiempo prolongado que pueda hacer que se pierdan en el camino.

*Que es visqui una mica tot això amb una certa intensitat d'una manera continuada, que no hi hagi mitges parts. (...) Que tot plegat sigui continu. Per a mi és important, que no es desconnecti, que no pari, que no hi hagi desconexió (E1, A2)*

Para A2, es importante que los participantes conozcan la planificación antes de inscribirse al programa y puedan así compatibilizar sus horarios, en algunos casos muy complicados. Siendo consciente de la dificultad de todo ello, A2 propone planificar las actividades nucleares dentro del programa de forma anticipada y que el resto sean optativas, con un horario a escoger por los participantes de acuerdo a sus disponibilidades.

*Mantenir un nucli relativament petit d'activitats obligatòries amb horari fix, i un volum més gran d'activitats optatives d'horari variable que els estudiants poguessin elegir en funció de les seves disponibilitats (E1, A2)*

Los participantes coinciden con A2 en que es importante conocer el calendario de actividades lo antes posible para poder ajustarse a él.

*Si tu saps d'entrada el temps que dura i tens el calendari clar del que se't demanarà, no hi ha problema, perquè tu saps quins dies seran els tallers, l'horari, el lloc, el que duraran, quin dia has d'entregar què... (E2, P11)*

A pesar que el calendario no estaba definido desde un inicio, no se ha generalizado entre los participantes la sensación de caos y descontrol de la planificación. Pero sí es cierto que durante la segunda etapa del programa, los asesores detectaron una limitación importante en cuanto a la planificación y distribución de actividades a lo largo de la formación, existiendo la necesidad de un reequilibrio de las actividades de mayor dedicación porque tal

y como se ha producido, no han tenido tiempo suficiente para proporcionar la retroalimentación que creían necesario a los participantes sobre los trabajos realizados.

*Lo que me ha dejado más insatisfecho, y por tanto lo he asociado a una dificultad, es que al final tal y como hemos organizado la formación (...) se acumuló mucha cosa, hay que equilibrar un poquito el trabajo, porque llegó un momento en que se acumuló la carpeta docente con el PID con el documento de análisis de lo que había pasado y yo no daba abasto para el tiempo que podía dedicarle (E2, A1)*

Necesidad que también percibieron los participantes: asegurando que habían existido momentos de gran intensidad en el programa que se deberían haber repartido más equitativamente a lo largo de la formación.

*En moments puntals vam portar massa feina i en moments puntals vam portar massa poca feina, (...) s'hauria de fer una cosa més continua durant tot el curs (E2, P12)*

En cuanto a la temporalidad del programa, los participantes consideran que un año es suficiente puesto que menos tiempo significaría perder una actividad fundamental, como lo es el segundo PAA.

*Si no tens temps d'aplicar dos PAA... jo crec que els dos quadimestres els necessites (...). Jo crec que escurçar-lo seria treure parts importants de la formació (E2, P5)*

Idea que comparten ambos asesores.

*Els elements que tenim sobre la taula encaixen en un any perfectament (RA7)*

En cuanto a los materiales y la documentación proporcionada, generalmente los participantes aseguran que han estado bien y han sido adecuados...

*La informació ha sido suficiente, sí, además asequible: estava ahí y está ahí. Además yo la tengo guardada como oro en paño, para mí ha sido muy buena la información (E2, P13)*

Opinión con la que coinciden los asesores, quienes no creen que sea necesario aportar mucha más documentación de la que ya ha existido, salvo ejemplos demandados expresamente por los participantes.

*El tema dels exemples era molt demanat (...). És material que la gent valora tenir-los, per veure què fan els altres (RA7)*

Existe divergencia en las valoraciones que hacen los participantes sobre las infraestructuras donde se han llevado a cabo las sesiones: en algún caso se propone mejorar la distribución de las aulas para adecuarlas a las dinámicas de las sesiones, para otros participantes las instalaciones han sido correctas y otro docente en formación no hace ni una valoración positiva ni negativa.

Pero en el segundo grupo de discusión que tuvo lugar en el marco de este estudio, aparece con fuerza la demanda de disponer de un lugar de encuentro entre participantes, un entorno físico con materiales de interés donde poder encontrarse y compartir, ya sea formal o informalmente, con sus compañeros.

*Una cosa no gens menyspreable és tenir un "espai ProFI", o un espai on els professors sempre venim a un lloc, hi hagi una biblioteca, revistes, pòsters de jornades... jo he après molt també als tallers de formació quan hem anat a fer el cafè al bar, perquè és quan comentes "i tu com ho fas, tu com ho plantejes, passa'm allò, això jo no ho sabia..." , és a dir, fometeu aquest debat i aquestes trobades més casuals (GD2, P5)*

*També aquest intercanvi del que el P5 demanava un espai, jo estic d'acord amb ell: segurament moltes de les coses que hem après han estat fora d'aula, i jo crec que també és important cuidar aquest espai extern (GD2, P6)*

El campus virtual ha servido, entre otros aspectos, para mantener el contacto con asesores, presentar las actividades, participar en los foros, proporcionar retroalimentación entre compañeros y obtener documentación de interés para su formación. Pero bajo el punto de vista de A2, esta plataforma virtual se podría haber explotado aún más como herramienta de intercambio entre participantes.

*S'hauria de veure si s'hauria pogut explotar una mica més tot el tema dels fòrums d'ATENEA. Aquest és un punt que pot ser s'hauria pogut treballar una mica més, en el sentit d'intentar generar algun debat després dels mòduls concrets (E1, A2)*

Desde el punto de vista de los participantes, se valora positivamente el disponer de un campus virtual como ATENEA para compartir e intercambiar trabajos, pero coincidiendo con A2, consideran que, como plataforma de apoyo al proceso de enseñanza – aprendizaje, ésta se podría haber explotado mucho más, sobre todo mediante la dinamización de foros donde docentes en formación y asesores participasen activamente.

*Crec que ha faltat més de dinàmica, que no hagués estat un simple repositori, sinó que s'hagués dinamitzat més els fòrums amb totes aquestes coses de compartir necessitats, dubtes, informació... i tot això que ha anat sorgint de manera espontània i ens hem anat passant entre companys, tot això si hagués estat plasmat allà, tots ens haguéssim beneficiat d'això. Llavors als organitzadors de l'ICE us diria que la plataforma virtual la tinguéssiu més actualitzada i servís una mica per connectar tot això (GD2)*

Así mismo, aluden a que la plataforma virtual podría haber sido más rica para su formación si ésta hubiese sido un repositorio de materiales, alimentado por asesores, formadores y los propios participantes y si hubiese integrado una propuesta de actividades de profundización en los contenidos trabajados hasta el momento

*Aprofundir més en cadascuna d'aquestes tècniques, però entenc la dificultat de fer-ho en format classe: trobo bé el format de donar unes pinzellades però pot ser intentar-ho traslladar a ATENEA, no només dipositant la informació sinó intentant crear una activitat arrel d'això que et permeti treballar de forma més direccionada les tècniques. Seria una forma de treure'n més suc de les classes (E1, P4)*

Los participantes plantean como mejora que el campus virtual se pudiese mantener en el tiempo una vez finalizado el programa de formación, opción que actualmente no existe.

*Què a aquests materials pugui accedir sempre, tot i què ja sé que això no és així, sé que s'acabarà el curs i em quedaré sense els materials. Això sí que ho considero important, tenir un repositori (E2, P12)*

Ante la demanda de dinamización de los foros manifestada por los participantes, los asesores coinciden en que podrían abrirse foros específicos al calor de los talleres, y foros más generales vinculados con aspectos más globales de la formación.

*Es fa un taller i es pengem els materials d'aquest taller a ATENEA, i hi ha un fòrum perquè la gent, abans d'una setmana de què acabi el taller, intercanviï allà les seves valoracions (...). Hauria d'haver un fòrum general, de tal manera que cada vegada que algú fes una intervenció al fòrum i no fos prou ben orientada pel tema, la puguis agafar i traslladar i dir "està molt bé això que expliques, però aquí no toca" (RA7)*

Aunque bien valoradas por su voluntad de acercarse a profesores de diferentes campus docentes alejados territorialmente, las videoconferencias han tenido ciertos problemas

técnicos a lo largo del programa que han intercedido directamente en la dinámica de algunas sesiones.

Desde el inicio del programa de formación, A1 consideraba crucial para facilitar la comunicación entre asesor y asesorado el uso de este tipo de tecnologías, y dada la poca disponibilidad de participantes y asesores, ésta se convertía en una herramienta fundamental para el asesoramiento.

*El contacto, como no puede ser físicamente, pues a través de los medios virtuales (E1, A1)*

Después de la experiencia, para A1 las videoconferencias no son tan imprescindibles cuando sus limitaciones técnicas pueden repercutir negativamente en la formación de los participantes. Lo más importante es el intercambio en un grupo suficientemente amplio que aporte riqueza a la relación entre participantes, si eso existe, no hay necesidad de videoconferencias en los asesoramientos grupales cuando éstas pueden ocasionar distorsiones.

*Si somos capaces de constituir un grupo en Terrassa, imagínate A2 con sus 10 y otro en BCN con sus 10, yo la interrelación entre grupos prescindiría de ella porque no estoy seguro de que fuera muy enriquecedora y hemos visto que la dificultad técnica no compensa (E2, A1)*

Las videoconferencias individuales son valoradas de forma positiva por los asesores, puesto que facilitan el contacto entre asesor y participantes cuando éstos no se encuentran en el mismo campus, y aunque reconocen que han existido algunos problemas, creen que éstos son solucionables desde el momento en que se hacen diversas pruebas y asesores y asesorados aprenden su funcionamiento.

*Un dels problemes és que la primera vegada els hi costa saber com s'engega el micro... si això ho fas amb una certa freqüència tothom aprèn com va i a les següents vegades ja va molt millor (RA7)*

El Subdirector del ICE considera la utilización de las videoconferencias de forma negativa, afirmando que no volvería a plantearlo nuevamente a no ser que éstas mejorasen significativamente.

*Dado el fracaso del tema virtual, lo eliminaría del todo. Desconozco cómo podríamos resolverlo para garantizar la asistencia de la gente, o todo lo contrario, favorecería una mayor inversión en el tema virtual para que todo lo que nos ha ocurrido no pasase (E1, ICE)*

Los participantes valoran positivamente la utilización de las videoconferencias, sobre todo por evitar el desplazamiento entre ciudades y el tiempo que a ello deberían haber dedicado, aunque también critican los problemas técnicos ocasionados en momentos concretos de la formación.

*Que hi hagi la possibilitat de la videconferència està bé, pot ser faltaria dominar-ho més perquè sigui més fluït, però quan funcionava trobo que ja va ser prou fluït. Trobo una bona idea perquè els altres ho puguin seguir des de fora de BCN, tots els aspectes que siguin millorar la gestió del temps són benvinguts en cursos com aquests (E1, P4)*

En algunos casos, los participantes también creen que la videoconferencia no ha facilitado la relación entre los miembros del Grupo 1 y del Grupo 2 ni la creación de un grupo suficientemente grande para generar unas relaciones e intercambios ricos entre participantes, como ya apuntaba anteriormente A1.

*Crec que les reunions entre Terrassa i BCN no han funcionat i crec que haurien estat millor si haguessin vingut o que nosaltres haguéssim anat allà perquè hauria hagut més massa crítica. En algun moment sí que he pensat que érem grups massa petits (E2, P7)*

#### 7.6.4. Potencialidades del programa de formación basado en asesoramiento

A lo largo de este apartado pretendo recoger, de forma general, lo que cada una de las personas que han participado en el estudio considera como grandes potencialidades del programa de formación, siendo consciente que en muchos de los apartados que componen este informe interpretativo ya se contemplan las potencialidades concretas percibidas. A continuación recojo aquellos aspectos positivos puestos de manifiesto ante una pregunta directa sobre los mismos.

El Subdirector del ICE valora como aspectos positivos del programa de formación los siguientes:

1. *El grado de satisfacción que han manifestado los alumnos que han llegado hasta el final. Muy positivo.*
2. *El autoaprendizaje que han hecho los asesores a lo largo de todo el proceso.*
3. *La tarea de coordinación que has hecho tú (E1, ICE).*

Así como el exitoso funcionamiento del asesoramiento dentro del programa.

*He visto que ha funcionado muy bien porque era una relación directa y continua entre asesor y alumno (E1, ICE)*

En la primera entrevista realizada a los asesores, A2 destaca la alta motivación que genera entre los participantes el programa de formación y el producto que éste genera...

*El tema de la motivació dels participants, jo crec que aquest tema està plantejat amb ganxo i amb idea (E1, A2)*

...mientras, para A1 la potencialidad más significativa del programa es la creación de un escenario que facilita el proceso de reflexión docente, individual y colectiva, mediante las relaciones entre participantes y con asesores, y a través también de las propias actividades que se integran en el programa

*Creo que lo más positivo de un programa como este es que es un escenario que te facilita el proceso de reflexión sobre tu labor docente, está muy incrustado en la dinámica del programa, más que si fuera un programa tradicional de cursos y talleres. Un programa como estos, bien mediante la interacción con el asesor o la interacción con los compañeros, y el hecho de que tengan que hacer un PAA, tengas que documentar lo que ha salido... es un proceso que te empuja más hacia el proceso de reflexión sobre tu labor docente que, en principio, eso tiene que potenciar el aprendizaje (E1, A1)*

A1, a su vez, apunta a que los datos son positivos desde el momento en que los participantes manifiestan abiertamente su satisfacción.

*Yo creo que los datos que tenemos son positivos, yo creo que si, ellos están contentos (E1, A1)*

Una vez finalizada la experiencia, los asesores valoran como elementos positivos del programa de formación llevado a cabo los siguientes:

- La influencia positiva en el aprendizaje de los participantes, con una clara proyección de futuro.
- El trabajo llevado a cabo por asesores e ICE y la coordinación establecida.
- El aprendizaje de cosas nuevas a partir de la propia práctica como asesor.
- La sensación de haber conseguido superar un reto personal.
- La superación de las propias expectativas iniciales.

*Haber tenido la sensación de que uno puede influir positivamente en otra gente en estos temas. Uno no siempre tiene esa sensación. Una intervención que tu ves que tiene un impacto y que tiene unos resultados, con proyección de futuro, eso es lo más positivo. Cómo hemos trabajado básicamente A2, tu y yo, eso yo lo valoro muy positivamente (E2, A1)*

*M'ha agradat participar en el programa perquè tinc la sensació d'haver après coses. (...) És un repte plantejat i assolit, no amb nota però assolit. Ha estat molt bé, ha estat molt interessant, jo m'ho he passat bé i ha superat molt les expectatives del començament (E2, A2)*

Los participantes, por su parte, coinciden en su mayoría en destacar como potencialidades del programa de formación las siguientes:

1. La estructura y organización general del curso así como la metodología y dinámica seguida durante el programa, que han facilitado que los docentes en formación participen y se promueva la motivación y el compromiso durante el proceso de aprendizaje.
2. El aprendizaje a partir del intercambio de experiencias, entre iguales y con asesores y expertos.
3. La disposición del asesor de referencia durante todo el programa de formación.
4. La clara orientación hacia una nueva forma de entener y ejercer la docencia y hacia una mejora significativa de la misma.
5. La experimentación a la que induce el programa y la aplicación real de los contenidos teóricos en la realidad del aula.
6. Los talleres, en general de gran interés docente, y el contacto con formadores expertos que les han sido de gran utilidad en su proceso de aprendizaje.
7. La superación de expectativas iniciales, viviendo una experiencia muy enriquecedora que les ha gustado a la vez que les ha sido de utilidad.
8. La participación activa en el diseño del curso mediante la expresión de sus necesidades formativas como participantes.
9. La personalización de la formación realizada en el lugar de trabajo a través de videoconferencia.
10. La reflexión docente a la que induce el programa de formación.
11. La actualización de conocimientos.
12. Los materiales proporcionados.
13. La constitución, en el seno de la formación, de un grupo de interés creado por algunos de los participantes con una clara y definida proyección de futuro.

*Aquí, la forma com es fa tot això és una forma on participes, estàs allà, fas... és interessant, veus que està ben explicat, que està ben fet, et motiva a tu que estàs allà... (E1, P2)*

*Ens heu donat noves eines, idees i perspectives que jo mai me les havia plantejat. En aquest sentit m'heu obert una mica més la ment pel que fa a la docència (...) per intentar introduir noves perspectives que ens ajudin a fer això (E1, P1)*

*També és molt important tenir l'oportunitat de posar-ho en pràctica a classe, que no es quedi només en els continguts teòrics (E1, P7)*

*Las expectativas han ido más allá de lo que me esperaba (AG9)*



*Reflexionar sobre uns temes dels que normalment no reflexiones, i si algú que en sap doncs, pot explicar-te alguna cosa que pots aprofitar per millorar la teva docència, crec que és el més important (E1, P14)*

*El DALGI, només pel DALGI ja ha valgut la pena tot, perquè és molt divertit, està sent una cosa molt positiva i jo crec que acabarà bé (E2, P7)*

Es notorio el agradecimiento hacia la posibilidad de participar en un programa de formación como éste, manifestando cierta sensación de tristeza cuando llega a su fin.

*P5 inicia su presentación. Comienza añadiéndose a los agradecimientos de los que ha hablado P8 (AG9)*

*Inicia su discurso: "Me decía antes M José 'esto ya se acaba' y yo le dicho 'pues no estoy seguro que sea tan bueno'" hay risas y P17 afirma su comentario (AG9)*

P5 destaca no sólo lo que ha aprendido, sino la ilusión que en él ha despertado para seguir con fuerza el camino iniciado.

*Jo el primer que diria és que ha superat expectatives, vistes en un any després d'haver passat aquest curs de formació ni de lluny m'imaginava tot el que he après, tot l'entusiasme i l'emoció que tinc en continuar fent aquestes coses i sobre tot la millora, què no en sou conscients, que com a professor he tingut i que ho estan vivint els estudiants de manera directa. Llavors: expectatives més que superades, i això ha estat gràcies als PAA, al PID, també a la carpeta docent... és a dir, tots els materials que ens heu anat demanat, prova ja que ha estat un èxit la vostra organització. I a més a més aquests plans de futur, és a dir, que haguem pogut constituir un grup d'interès en innovació docent a arquitectura (GD2)*

En la misma dirección que P5, P2 define como exitoso el planteamiento del programa...

*El fet que reclamem saber més (...) és un èxit per a l'organització (GD1, P2)*

...considerando que parte del éxito que ha tenido el programa ha procedido de la motivación e implicación de los propios participantes.

*Que tenim interès en millorar la nostra docència, i això és el que realment fa que el programa funcioni. Ja es veu: tenim unes inquietuds, demanem que es multipliqui el número d'hores, demanem que l'assessor tingui moltes funcions... això vol dir que hi ha un interès real i que el programa està funcionant. Jo crec que l'èxit ve perquè la gent que estem aquí tenim interès en què això funcioni, i crec que és la part més important (GD2, P2)*

#### **7.6.5. Limitaciones, mejoras y propuestas de continuidad del programa de formación basado en asesoramiento**

Las mejoras que se identifican a lo largo de este apartado son aquellas a las que se aluden directamente en las entrevistas o grupos de discusión. Cabe tener en cuenta que en cada uno de los apartados de este informe, se ha intentado analizar de cada uno de los ámbitos de estudio qué potencialidades, limitaciones y mejoras identifican las personas que han vivido esta experiencia. No pretendo, pues, mediante el escrito recogido a continuación ser exhaustiva, sino únicamente resaltar las respuestas que se dan ante preguntas directas en esta dirección.

Como limitación, para el Subdirector del ICE, no es fácil encontrar asesores preparados y, a la vez, dispuestos a llevar a cabo un proceso de formación como el desarrollado en este estudio.

*Puedo asegurarte por la experiencia que tenemos, que asesores buenos a mares, implicados pocos, es decir, que tengan tiempo a dedicar a hablar con los alumnos y asumir que eso forma parte de su éxito personal y del programa, el que ellos puedan estar disponibles, cerca de los alumnos, que ellos sepan que los alumnos los tienen ahí y que les pueden preguntar cuando quieran, y el “cuando quieran” tiene que ser bastante amplio... no es tan fácil encontrar gente así. Ese es tal vez el talón de Aquiles de todo el proyecto: que depende de la calidad personal, no sólo profesional de los asesores (E1, ICE)*

A1, a este respecto, considera que es necesario que la institución encuentre personas que puedan ejercer como asesores y que el mismo desarrollo del programa les sirva como formación y como construcción de su identidad como asesor.

*El proceso también tiene que servir para entrenar a futuros asesores (E1, A1)*

Coincide, pues, con el Subdirector del ICE al considerar que encontrar asesores para llevar a cabo el programa de formación es un aspecto a considerar de cara a futuras ediciones.

*Si estamos hablando de un programa en el que el elemento fundamental son los asesores y su rol, y luego resulta que tienes muy pocos asesores... ese es un punto débil, que tienes que ir resolviendo (E1, A1)*

El Subdirector del ICE también considera como un elemento limitador, inherente a toda experiencia piloto, precisamente la falta de experiencia previa que pueda conllevar errores en el proceso que repercutan directamente en el provecho de los participantes.

*La primera vez no sale bien, con lo cual la persona que recibió ese primer asesoramiento está perjudicada por ese método prueba - error (E1, ICE)*

También apunta como limitación a la integración de las necesidades formativas sentidas por los participantes en gran parte de los contenidos a desarrollados en los talleres...

*Si quieres que ponga algo negativo, aunque es algo personal, es el exceso de autonomía de la formación a recibir (E1, ICE)*

...y al escaso número de participantes que han finalizado...

*Escaso número de alumnos que han llegado. También es comprensible con respecto al número de partida, me habría gustado hablar de que 20 alumnos lo han conseguido, pero para eso tendrían que haber empezado 30. Partiendo de 14, es normal estar en 8 (E1, ICE)*

...con lo que coincide A1...

*Es un poco ineficiente desde este punto de vista, mucho esfuerzo y mucho dinero para haber llegado a poca gente (E2, A1)*

...quien va un poco más allá al considerar el impacto en la organización, considerando el perfil del profesorado asistente...

*No es lo mismo el esfuerzo que hemos hecho para formar a gente que son asociados a tiempo parcial y que por lo tanto su influencia en la universidad es muy limitada, es más, puede ocurrir que dentro de tres meses estén en la calle, es más alguno seguro que estará en la calle, porque cuando empiecen a recortar empezarán por los de tiempo parcial (E2, A1)*

...aunque él mismo plantea que puede analizarse desde otra perspectiva más positiva.

*A lo mejor hasta hay que verlo al revés: fíjate tú cuantos han llegado al final a pesar de que son varios profesores a tiempo parcial (E2, A1)*

A2 también identifica como una limitación la falta de adhesión al programa de algunos participantes, elemento que, bajo su punto de vista, debería ser una importante cuestión a analizar de cara a futuras experiencias.

*La gent que va mostrar interès inicialment al final no s'han adherit al projecte, no s'han embarcat a tirar-lo endavant, i jo crec que això és el que s'ha d'analitzar, crec que val la pena analitzar què és el que ha fet que aquesta proporció de gent que inicialment trobaven interessant el projecte finalment no s'hi hagin adherit (E1, A2)*

Y, por último, señala a la mejora de su propia acción como asesor.

*Després d'aquesta primera experiència crec que no ho he fet prou bé, crec que podria millorar. Hi ha un marge gran per millorar. M'hagués agradat lligar una mica més als estudiants i no me n'he sortit prou (E2, A2)*

Para los participantes, aunque existen claras divergencias entre lo que algunos expresan como limitación, ya que otros lo consideran como aspectos sin importancia e incluso en ocasiones positivos, existen diferentes aspectos que deberían mejorarse de cara a futuras ediciones del programa de formación:

1. Mayor planificación y estructuración de los talleres
2. Mayor utilización y más documentación disponible en ATENEA, focalizada a las necesidades de los participantes
3. Más tiempo para la elaboración y desarrollo de los PAA
4. Falta de participación e implicación de otros compañeros en el curso y falta de acciones que ayuden a la cohesión del grupo
5. Grupos demasiado reducidos, que deberían ser de más personas siempre que se garantice el asesoramiento con la calidad con la que se ha dado en este programa
6. Mejora de las videoconferencias
7. Mayor preparación para el cambio que los docentes deberán llevar a cabo dentro del programa
8. Identificación del asesor desde el primer día
9. Mayor implicación del asesor en todos los momentos del programa
10. Mayor apoyo y reconocimiento del ICE al esfuerzo realizado por los participantes
11. Desarrollo de los contenidos en función del tipo de asignaturas de los participantes
12. Evaluar de forma separada cada uno de los talleres del programa de formación
13. Integrar actividades que permitan a los participantes asistir a clases de los compañeros

*La planificació i estructuració dels tallers, el temps del PAA i tenir la documentació a ATENEA de forma que encara que no puguis anar a classe puguis veure la seva aplicació pràctica o com fer-lo servir (E1, P11)*

*Si l'any que ve ho feu, intenteu que la gent es comprometí molt seriosament a seguir-lo, perquè sinó redunda en benefici dels altres (E1, P5)*

*A nivell d'assessorament, si es pot mantenir la qualitat de l'assessorament com s'ha mantingut amb grups més grans, perfecte (E1, P4)*

*Veig que és molt aplicat en ensenyar tècniques, i poc de preparar al professor pel canvi, per l'esdeveniment (E1, P2)*

*Com a crítica a millorar, crec que estaria bé que arribis el primer dia i sàpigues qui serà el teu assessor (E1, P7)*

*L'assessor ha de tenir major implicació i un rol més actiu, que faci de tutor, de guia, de consultor i que estigui més implicat en els tallers i continguts (GD1\_1)*

*Però si hi ha gent motivada que s'està esforçant, està lluitant i que està treballant en la direcció que sembla que interessa l'ICE, hauria de tenir més suport (E2, P2)*

*L'inconvenient que veig amb la formació rebuda és que pot ser va orientada molt a un tipus de classe de: explico la teoria que després puc convertir-la en un exercici o examen, ho recullo i ho puc avaluar. En el meu cas faig la part de laboratori dins d'una assignatura i em trobo que he d'avaluar els coneixements que estan aportant aquests alumnes al grup, les eines que puc necessitar pot ser són diferents a un altre professor (E2, P11)*

*Que els companys que hagin corregit el teu PAA puguin anar a veure't a l'aula (GD1\_1)*

Como propuestas de continuidad en su propia formación una vez realizado el programa, los participantes aluden principalmente a dos ideas:

1. Seguir disponiendo del asesoramiento de una persona experimentada, en esta ocasión orientado a la innovación docente, y a seguir compartiendo experiencias docentes en base a una formación común.

*L'assessorament és clau... m'imagino l'any que ve quan ja no tinguem l'assessor... "solo ante el peligro" qué passarà? No sé si seria una bona idea no acabar el curs de formació i oblidar-nos dels exàlumes, sinó que hi hagués un seguiment, que aquest assessorament també s'allargués al llarg del temps, amb una o dos reunions anuals, i veure de tot allò que vam aprendre, què estem aplicant, quines experiències en tenim, què s'ha perdut d'il·lusió o quina és la realitat, quan nosaltres també puguem tenir certa experiència (E1, P5)*

2. Organizar un programa de formación docente de nivel experto mediante asesoramiento.

*Pot ser faria falta fer un ProFI 2, per dir: ara ja no és el ProFI de provatina, d'anar fent PAA i PID, sinó que és el ProFI de veritat, és un ProFI on els PAA els fem entre tots i ens hi fiquem de ple, i fem PID ben estructurats, ben pensats, ben fets amb un assessor (GD2)*

#### **7.6.6. Dificultades en el seguiment del programa de formació**

Resulta de especial interés para este estudio y para posibles experiencias que se realicen al amparo de este trabajo, conocer las dificultades sentidas por los participantes a lo largo del programa. Veamos en detalle cuáles han sido y cómo las han vivido los docentes en formación.

Son dos las dificultades más recurrentes que los participantes coinciden en señalar:

1. En primer lugar aluden al gran esfuerzo que requiere y la falta de tiempo del que disponen para llevar a cabo las actividades previstas en el programa de formación, sobre todo para profesorado que ha de combinar su actividad en el aula con otras de investigación o con un trabajo fuera de la universidad, ya que el asesoramiento como proceso de formación requiere de una mayor dedicación que un curso tradicional.

Además, el tipo de docencia que se promueve también conlleva un aumento de dedicación por parte del profesorado que lo pretende llevar a cabo.

*Un procés d'assessorament (...) et demana una implicació, tens un feedback i per tant no pots fer ara una part i després una altra, has de seguir tot el programa perquè sinó no té sentit (E2, P7)*

*Les dificultats no venen tant dels continguts com del temps que requereix la feina que s'ha de fer, però això no és culpa del programa, sinó que si volem fer aquest tipus d'ensenyament, s'ha de fer una feina molt important, i l'únic que fa el curs és reflectir aquesta situació (E2, P2)*

Precisamente la falta de tiempo para el desarrollo de las actividades formativas previstas en el programa de formación a sido el motivo por el cual tres participantes han tenido que abandonar la formación.

*Em diu que la idea que tenia era deixar-ho ara i seguir el quadrimestre vinent, perquè ara té molta feina i no li podria dedicar el temps necessari (E1, P14)*

*Em comenta que, tot i què li agradaria molt poder seguir amb el programa de formació, per qüestions de temps no pot continuar (TELF, P3)*

*Em poso en contacte amb vosaltres per comunicar-vos que de moment deixo el curs de formació. El curs m'agrada molt i és molt formatiu per a mi, però per ara no li puc dedicar el temps que hauria i ja porto un temps fent-ho a mitges i no em satisfà. Estic tenint un quadrimestre amb molta feina, viatges i no dono per a tot (MAIL, P4)*

2. El programa de formación plantea ir a contracorriente de aquello establecido o aquello habitual en el entorno de los participantes, con lo que surgen reticencias de profesorado cercano o perteneciente al mismo equipo docente.

*Porta, en general, rebuig per part dels companys. Llavors la sensació que estàs allà sol (...). Aquí t'ensenyen (...) que això no s'hauria de fer així, sinó que les coses s'han de pensar, s'han de fixar uns objectius, s'han de fer unes rúbriques, pensar quina metodologia, com és l'estudiant... i veus que al departament això no ho fa (E2, P2)*

P2 afirma no haber llevado a cabo el primer Plan de Aplicación en el Aula (PAA) debido a dificultades percibidas en relación con la implementación: cómo paliar posibles reticencias del alumnado, cómo controlar que la experiencia salga bien, cómo actuar en caso de imprevistos, cómo relacionarse con el alumnado en un entorno de cambio y, por tanto, indefinido y que debe ir construyendo el docente...

*Hi ha tota una sèrie de dificultats a l'hora de posar-ho en marxa, no només a l'hora de dissenyar-ho, sinó d'implementar-ho, problemes amb els alumnes... (...). Un cop ho tens planificat has de fer que els alumnes ho facin, i si no ho fan has de tirar endavant amb l'assignatura encara que els alumnes no segueixin el pla, i després has de tenir un pla de contingència pel que pugui passar, has de tenir molta capacitat d'improvisació... i això és el que no ens han explicat (E1, P2)*

...mientras el tiempo pasa y no hay vuelta atrás en caso de no seguir el temario establecido y los objetivos previstos en la asignatura. Aunque sobre el papel, cuando el asesor lo explica, todo parece muy fácil, al visualizarse él mismo en la implementación es cuando aparecen las dudas.

*Sobre l'explicació que ell va fer semblava molt fàcil, clar, però ell ho ha fet després d'uns anys d'anar corregint. (...) Això està molt bé i segur que ell ho ha fet, però clar, posa allà al professor que ha fet el PAA, que arribi el primer dia de classe i digui farem això i allò i que els alumnes no ho facin, i no és que no ho facin perquè no volen, sinó perquè el professor no tingui capacitat de mobilització (E1, P2)*

Y existe un claro riesgo: la evaluación negativa de los alumnos que, en su caso, no puede permitirse.

*També hi ha un tema i és que si el que faig a l'aula resulta ser un desastre, a mi m'afecta perquè hi ha unes valoracions i jo no em puc permetre el luxe de fer quatre sessions i que el resultat sigui un desastre (E1, P2)*

Riesgo al que también alude P7, quien valora el acompañamiento del asesor para gestionarlo y llevar a cabo cambios en el aula.

*L'aplicació a l'aula té un risc (...). Penso que és molt important l'assessorament en això que estem fent perquè té un risc i el risc... aprens molt si estàs sol, però penso que també pots aprendre molt i que és més gratificant si estàs acompanyat, la gestió d'aquest risc. Jo diria que en la majoria de casos, que som professors inicials i no fa molt de temps que estem donant classe, ens sentim una mica estranys quan prenem un tipus d'iniciatives. Ara, després d'haver-ho viscut, crec que és molt important (...) que tinguis algú a qui puguis dir-li que estàs perdut, (...) l'acompanyament és fonamental (E1, P7)*

A pesar que el propio P2 reconoce que el asesor puede ser la figura idónea para ayudarle ante estas dudas previas a la experiencia de cambio en el aula asegura no haber contactado con él.

*Jo no vaig fer l'aplicació perquè no ho vaig veure clar, però tampoc em veia jo per trucar-lo i dir-hi "mira, tinc aquests dubtes", perquè vaig fer una cosa de tanta envergadura, que això requereix un assessorament amb A1 de molta envergadura, de "escolta, mirem-ho, fem això...", no sé, no vaig veure jo que aquesta era la funció (E1, P2)*

P2, en definitiva, plantea la dificultad del cambio con la que se encuentra un docente que inicia un proceso de mejora profesional, que supone caminar hacia un territorio desconocido, lo que produce ciertos miedos y dudas que pueden llegar a paralizar la acción. Pero a pesar de las dudas que P2 mostró durante la primera etapa del programa de formación, durante la segunda sí llevo a cabo la experiencia docente en el marco del Plan de Aplicación en el Aula (PAA), existiendo de esta forma un importante salto cualitativo en la forma de enfrentarse a las dificultades expresadas por él mismo durante un primer momento.

P5 considera como dificultad la transferencia de aquello aprendido en el programa al aula, aunque para superar esta dificultad, el propio P5 considera que ha sido de utilidad el desarrollo del Plan de Acción en el Aula (PAA).

*Lo més difícil ha estat aplicar a l'aula el que anàvem aprenent als tallers. (...) Com estava contemplat en els PAA ha estat bastant fàcil. Jo crec que el millor dels PAA també és, més que fer el pla, la metodologia que implica fer el pla, que és: marcar-te uns objectius, aplicar-ho molt clarament, prendre unes dades, revisar-la i fer un pla de millora per a l'any següent. És a dir, la tècnica aquesta d'actuació a l'aula ha estat fonamental (E2, P5)*

También cabe considerar como una importante dificultad la vivida por P9 dada la situación de crisis económica atravesada por la universidad que llevó a la no renovación de su contrato como docente, de forma que no pudo finalizar el programa a pesar de su voluntad por seguirlo.

### 7.6.7. Contribución de las actividades realizadas a su formación como docentes universitarios

Partiendo de la base de que los participantes no eliminarían categóricamente ninguna de las actividades realizadas durante el programa de formación, una de las preguntas de la segunda entrevista consistía en que identificasen, de 1 a 3 (donde 1 era el más importante y 3 el de menor importancia), qué actividades habían sido más relevantes para su formación como docentes y para su aprendizaje. Los resultados quedan recogidos en la Tabla 56:

Tabla 56. Valoración de las actividades formativas.

ACTIVIDAD	P2	P5	P6	P7	P8	P11	P12	P13	MEDIA
Planes de Aplicación en el Aula	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00
Asesoramientos grupales	1	1	2	2	1	1	1	1	1,25
Talleres	1	2	1	2	1	1	1	1	1,25
Carpeta Docente	1	1	3	1	1	2	1	1	1,38
Proyecto de Innovación Docente	2	1	1	2	1	3	1	1	1,50
Detección y análisis de necesidades formativas	3	3	2	1	1		1	1	1,71
Asesoramientos individuales	2	2	2	2	1	3	1	1	1,75
Contrato de formación	3	3	3	3	3	3	2	1	2,63
TOTAL MEDIA	1,75	1,75	1,875	1,75	1,25	2	1,125	1	1,56

Mientras P13 sitúa todas las actividades en el primer nivel de importancia, el resto de participantes discriminan aquellas que, aún siendo importantes, pueden situarse en un segundo o tercer nivel de relevancia.

De esta misma tabla se desprende la importancia de los planes de aplicación en el aula: todos los participantes han coincidido en situarlo en el primer nivel. Mientras, en el extremo opuesto se sitúa el contrato de formación, siendo valorado por la mayoría de participantes en un tercer nivel de importancia.

Como ya se desprendía del análisis cualitativo realizado a lo largo de este informe, el contrato de formación sería una actividad claramente prescindible por su poca incidencia en el aprendizaje de los participantes, existiendo una significativa distancia con la segunda actividad menos valorada: los asesoramientos individuales, del que prácticamente separa un punto. Así, el resto de acciones se sitúan entre el nivel 1 y 2, lo que indica que constituyen actividades de interés para futuras acciones formativas dirigidas a docentes universitarios.

### 7.6.8. El futuro del programa de formación

Para el Subdirector del ICE, el desarrollo de una experiencia como la que ha posibilitado parte de este estudio debería repercutir en la integración del asesoramiento en la actividad que el ICE realiza para la mejora e innovación docente en la UPC. Pero es importante no olvidar el contexto de crisis económica que actualmente mediatiza la acción docente dentro de la universidad:

*Podemos decir que sí ha funcionado. Y de hecho está claro que ahora tenemos que buscar, a partir de esta experiencia, las posibles aplicaciones adecuadas a los tiempos de crisis que vivimos, porque si no fuese por estos tiempos probablemente podríamos repetirlo en formato idéntico. Pero en las actuaciones circunstancias tendrá que estar reducido de nivel (E1, ICE)*

En esta misma dirección apunta A1 quien, a pesar de ser cauto al considerar que, dado que es una experiencia piloto, esta afirmación no puede ser categórica, sí cree importante un cambio de rumbo hacia un modelo más próximo al asesoramiento en la formación docente fundamentalmente por dos motivos:

*El modelo tradicional está un poco pasado de moda, probablemente porque haya pasado mucha gente por los talleres y necesita algo más, y luego porque seguramente este modelo de asesoramiento toca más directamente teclas clave para potenciar el aprendizaje, cosa que esas teclas no se tocan tanto en el modelo tradicional (E2, A1)*

Así, considera que es importante seguir en el camino al que apunta esta experiencia.

*Por todos estos motivos yo creo que sí que valdría la pena continuar (...) si la pregunta es: "deberíamos seguir trabajando y seguir apostando en esta línea?" la respuesta es que sí (E2, A1)*

Con esta idea coincide A2, quien a su vez apunta a las virtudes de disponer de la figura de asesor en un proceso de formación amplio y complejo, y que se concretan en el mantenimiento de cierta tensión durante todo su desarrollo y en el aprovechamiento del mismo.

*Què pot aconseguir l'assessor? L'assessor pot crear tensió, és aquest el tema. Si no hi ha tensió no hi ha resultats bons. Des d'aquesta posició del relax, ja anirem fent, ja sortirà... els resultats no aconseguen tota la potència que podrien aconseguir, cal tensió, i l'assessor és la figura que ha de ser capaç de crear aquesta tensió durant el curs (E2, A2)*

Los participantes también consideran que el programa de formación basado en asesoramiento de proceso debe tener futuro dentro del ICE...

*Per acabar, només això, però bàsicament que el balanç és no positiu, sinó que ha estat extrasúpermegapositiu, i també amb l'esperança que això no s'acabi aquí (GD2, P6)*

...llegando a impactar en la oferta de actividades formativas que el instituto ofrece al profesorado de la UPC.

*Trobo que el resultat que està donant tot això és absolutament enriquidor i a mi (...) sí m'inquietaria (...) que això acabés aquí, que això es tanqui i continuem fent el que fèiem fins ara. Això sí m'inquieta perquè per a mi és una aventura, tot això ha donat uns fruits, individualitzadament i col·lectivament, i que entenc que seria una llàstima que el ProFI de tota la vida no se sentís afectat una mica per lo que aquí s'ha fet (GD2)*

¿Qué hará el ICE con el producto resultante de esta experiencia de formación? Es una de las grandes preguntas planteadas por los participantes durante el segundo grupo de discusión.

*Una cosa que has dit em sembla absolutament clau, abans estàvem dient que més que ha fet l'ICE preguntem-li què farà l'ICE a partir d'ara en quant al grup i en quant al que s'ha fet (GD2, P6)*



*¿Quién no va a afirmar que la experiencia es importante para el aprendizaje?*

(E1, A1)

## 7.7. LOS APRENDIZAJES

### 7.7.1. Diseño del propio proceso de aprendizaje

Otorgar a todos los participantes la posibilidad de decidir parte de los contenidos formativos y de diseñar su proceso de aprendizaje formó parte de la esencia del programa llevado a cabo.

En base a ello, al inicio del programa de formación, los participantes definieron y priorizaron una serie de necesidades formativas que posteriormente fueron integradas en la formación que previamente había diseñado el ICE. Cabe recordar que, en su diseño, el ICE determinaba necesariamente una serie de contenidos básicos que se desarrollarían a lo largo del programa y que ocuparían el 50% de las horas de los talleres, a los que se incorporarían los contenidos identificados por los mismos participantes hasta llegar al total de horas de formación.

En la práctica, muchos de los contenidos identificados por el ICE y por los participantes coincidieron, como se desprende de la Tabla 57 en la que se recogen las necesidades normativas y sentidas, las sesiones y talleres finalmente desarrollados y si éstos responden de forma directa a los contenidos establecidos por el ICE o propuestos por los participantes:

**Tabla 57. Relación de necesidades normativas y sentidas.**

<b>Necesidades normativas</b>	<b>Necesidades de los participantes. PRIORIZADAS</b>	<b>Sesiones y talleres formativos</b>	<b>Establecido por el ICE y/o propuesto por los participantes</b>
La innovación docente <sup>77</sup>			
Carpeta docente		Sesión 2. La función docente en el EEES y la carpeta docente	Establecido por el ICE
Metodologías docentes	Mejora de la atención, motivación, interactividad, diversión en el aula, frustración a lo largo del plan de estudios y nivel de asistencia	Taller 1. Introducción a metodologías activas para el desarrollo del aprendizaje	Establecido por el ICE y propuesto por los participantes
Planificación y evaluación de aprendizajes y competencias	Organización del curso, dedicación fuera de clase y tiempo de reflexión	Taller 2. Planificación de asignaturas en el marco del EEES	Establecido por el ICE y propuesto por los participantes
	Capacidad comunicativa y expresión oral	Taller 3. La comunicación efectiva en el aula	Propuesto por los participantes

<sup>77</sup> La innovación docente ha sido un contenido inherente a los PAA y el PID fundamentalmente.

Planificación y evaluación de aprendizajes y competencias	Métodos de evaluación, autoevaluación y tensión "aprobar versus aprender"	Taller 5. Planificación y evaluación de aprendizajes y competencias	Establecido por el ICE y propuesto por los participantes
	Confidencialidad y formas de conseguir apoyo económico	Documentación específica recogida en ATENEA	Propuesto por los participantes
	Recursos de apoyo a la docencia (TIC y otros)	Taller 4. Taller Introducción a herramientas digitales al servicio de la docencia	propuesto por los participantes
	Homogeneización de conocimientos y adaptación al alumnado.	Taller 6. Estilos de aprendizaje y Estructuras de aprendizaje cooperativo: más allá del Puzle	A petición de los participantes Reconducido de acuerdo a las entrevistas personales y el grupo de discusión realizados durante el mes de junio.

A pesar de esta coincidencia, la divergencia más destacable es aquella a la que apunta A2:

*És cert que va sortir alguna cosa inesperada, com va ser el tema dels calers i de la propietat intel·lectual (E1, A2)*

La posibilidad de participar activamente en el diseño del propio proceso de aprendizaje, es valorado muy positivamente por parte de los docentes en formación, quienes argumentan un claro aumento de su propia motivación para llevar a cabo el programa.

*A mi em va agradar molt que nosaltres mateixos establíem les prioritats del que volíem fer. Aquesta interacció jo crec que està bé, perquè si enfoques el curs en funció de les coses que interessin més als participants és un manera de que es tregui més profit d'aquest assessorament. Jo trobo que està molt bé (E1, P14)*

Otro aspecto importante de la acción directa de los participante en el diseño de su formación es la clara reflexión a la que induce la identificación de sus propias necesidades formativas: el hecho de tener que pensarlas previamente de forma individual y compartirlas con el resto del grupo con posterioridad, hace que éstas surjan, se definan o moldeen debido a la realidad en la que viven y a la interacción directa con sus compañeros.

*Es van analitzar les necessitats de diferents maneres, de forma individual i en grup fas un anàlisi de la teva docència i també ho comparteixes amb altres persones... aquest anàlisi t'ajudava a reflexionar sobre la teva docència i després a la sessió grupal tornaves a analitzar, veies a l'altre gent, consideraves aspectes que pot ser no havies tingut en compte (E1, P4)*

También apuntan a la importancia de participar en el diseño de la formación en tanto en cuanto los contenidos que se trabajan en ella dan una respuesta más directa y contextualizada a la situación real con la que se encuentran en su cotidianidad los docentes en formación...

*Si haguéssim fet un curs més centrat en altres coses, on l'esquelet hagués estat les metodologies, la comunicació, la planificació..., aspectes que a mi no em deixen tocar a la meva assignatura, tot i*

*què també n'hem tingut en aquest curs, però si aquest hagués estat l'esquelet, probablement ho hagués deixat. Perquè és molt interessant, però no és el que t'està afectant avui en dia, avui en dia necessites connectar amb els teus alumnes, arrossegat a aquells que estan en stanby. Crec que té molta importància aquesta sessió inicial (...). Crec que això està molt bé i és molt important mantenir-ho. I a més he notat que venia aquí més motivada, tot i què no tingués ganes de venir (E1, P7)*

...lo que a su vez genera una mayor implicación en el proceso de aprendizaje como docentes universitarios, puesto que tiene una relación directa con aquello que necesitan, para el ejercicio de su profesión.

*La temàtica ha estat orientada al que nosaltres necessitem. Ha estat centrat en l'alumne i nosaltres podíem participar. Això fa que et sentis més recolzat i que t'impliquis més (GD1\_1)*

Así, utilizar estrategias didácticas que promuevan el diseño de su propio proceso formativo resulta clave para potenciar el aprendizaje de los contenidos previstos en el programa.

Pero diseñar el proceso de aprendizaje no finaliza con la transformación de las necesidades formativas en contenidos del programa de formación, sino que también se manifiesta en los PAA y en el PID, donde los participantes deben planificar, desarrollar y evaluar acciones docentes de las cuales extraer aprendizajes que les permitan construir su propio cuerpo de conocimientos docentes, sirviendo al mismo tiempo la carpeta docente de herramienta de sistematización de la reflexión. Diseñar el proceso de aprendizaje significa regular su acción como participantes a lo largo del programa, decidir qué camino seguir y en qué conocimientos profundizar, aspectos todos ellos integrados a lo largo del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria desarrollado mediante este estudio.

### **7.7.2. El aprendizaje reflexivo durante la formación y el asesoramiento**

A lo largo del programa de formación, se han orquestado una serie de acciones orientadas a que los participantes vivan en primera persona dos ciclos de aprendizaje reflexivo, donde talleres, asesoramientos y Planes de Actuación en el Aula (PAA) han sido cruciales desde el punto de vista del diseño de la formación.

Ambos asesores coinciden en afirmar que el programa, en su estructura y organización, ha dado respuesta al ciclo de aprendizaje reflexivo que se pretendía en la formación.

*Las bases están, y bien claras (E1, A2)*

Para A1, donde más claramente se ha vivido este ciclo ha sido durante los PAA...

*Yo creo que sí, estaba muy metido en el PAA: ellos tenían que rellenar un documento donde dejaran claro los elementos que no les satisfacían del escenario actual, luego tenían que explicar qué iban a cambiar y tenían que recoger datos, analizarlos, valorar en qué medida habían mejorado y, por tanto, un ensayo de ciclo completo de reflexión ha existido (E1, A1)*

...no considerando suficiente el pasar una sola vez por este proceso: es necesario que los participantes vuelvan a experimentarlo por segunda vez, de forma más controlada dentro del programa, ahondando aún más en la experiencia e integrando nuevos elementos y más elaborados para la reflexión sobre la acción.

*Ahora habría que hacer una segunda vuelta donde los alumnos dieran una segunda vuelta al ciclo... porque otra cosa: si no das varias vueltas no acabas de estabilizar... digamos, la primera vuelta te señala todas las cosas que no has hecho bien, ahora hay que darle la segunda vuelta (E1, A1)*

Dada la importancia del PAA, puesto que en él interceden y se combinan experimentación y reflexión, ambos asesores lo consideran como una actividad nuclear de la formación docente, combinando de esta manera teoría, práctica y reflexión de forma dinámica e interactiva.

*Para mí el pilar básico es el PAA, es decir, forzar a la gente a que acumule una experiencia sobre la que reflexionar (E1, A1)*

El papel del asesor asume pleno sentido en cuanto a acompañante de esta experimentación...

*Si no acumulas una experiencia sobre la que reflexionar, aprendes poco. El asesor te recomienda la experiencia y te ayuda a reflexionar sobre ella, pero lo que está claro es que tienes que hacer la experiencia y para mí eso es la aplicación (E1, A1)*

...así como de la reflexión sobre la acción docente, tanto individual como colectiva, siendo ésta una constante a lo largo de todo el programa.

*Creo que lo más positivo de un programa como este es que es un escenario que te facilita el proceso de reflexión sobre tu labor docente, está muy incrustado en la dinámica del programa, más que si fuera un programa tradicional de cursos y talleres. Un programa como estos, bien mediante la interacción con el asesor o la interacción con los compañeros, y el hecho de que tengan que hacer un PAA, tengas que documentar lo que ha salido... es un proceso que te empuja más hacia el proceso de reflexión sobre tu labor docente que, en principio, eso tiene que potenciar el aprendizaje (E1, A1)*

El ciclo de aprendizaje reflexivo, también llamado durante el estudio "proceso de reflexión y mejora continua", es para ambos asesores de gran importancia para el desarrollo y evolución de la función docente...

*No es que sean importantes, es que son las fases que definen la mejora continua. No puede haber mejora continua si no pasas por ese ciclo (E1, A1)*

...y de cualquier otra actividad profesional.

*Aquest cicle és un cicle que s'aplica a totes les activitats, (...) perquè tu actues i les teves accions tenen uns efectes, i vulguis que no els efectes els veus, i només pel simple fet de veure'ls gairebé els has de valorar (E1, A2)*

La sistematización y organización de este proceso en la práctica real de los participantes es a lo que aspira el programa de formación...

*Una altra cosa és que tot això es pugui fer de forma sistemàtica, identificant bé els aspectes que haurien de ser més rellevants, que això és el que entenc que aporta el curs a les persones que el segueixen: donar-lis una certa tècnica per tal d'enfrontar-se amb això, per tal de fer això d'una manera més sistemàtica, menys ingènua (E1, A2)*

...pero claro está que dependerá de los participantes mantenerla como un proceso continuo de mejora de su docencia o no.

*Les bases perquè ho puguin fer jo crec que hi són, i una altra cosa és incorporar-ho d'una manera efectiva a la seva pràctica habitual, això ja depèn d'ells i de com ho vagin plantejant, i de la seva experiència (E1, A2)*

A lo largo del estudio, he preguntado a los participantes sobre el ciclo de aprendizaje reflexivo en las dos entrevistas realizadas. Durante la primera de ellas, esta fue una de las cuestiones que más sorprendieron a los participantes y que, al mismo tiempo, más hicieron

reflexionar sobre el proceso de aprendizaje que estaban llevando a cabo durante la formación.

*Fins ara que m'ho has dit no (no ha estat conscient), però pot ser perquè no he reflexionat tampoc. Així a primera vista sembla una bona metodologia, però tampoc... estic prou desbordat en totes les coses, que no m'he posat a reflexionar en com estava aprenent... (E1, P8)*

Para casi la totalidad de los participantes, el programa de formación tal y como se ha ido desarrollando durante la primera etapa, sí ha inducido a llevar a cabo el ciclo completo...

*Si. Es van analitzar les necessitats de diferents maneres, de forma individual i en grup fas un anàlisi de la teva docència i també ho comparteixes amb altres persones... aquest anàlisi t'ajudava a reflexionar sobre la teva docència i després a la sessió grupal tornaves a analitzar, veies a l'altre gent, consideraves aspectes que pot ser no havies tingut en compte, com en el meu cas era el treball fora de l'aula que jo no ho havia considerat, per tant identifiqués, posteriorment dissenyes amb el PAA i realitzes un anàlisi amb l'alumnat (fer enquestes per veure si la cosa anava bé o no). En aquest aspecte sí, jo crec que s'ha complert tot el cicle (E1, P4)*

...en cambio, para P11 no se ha dado el ciclo tal y como se ha descrito...

*No. Poder estic en els primers passos, però no veig que hagi donat la volta (E1, P11)*

...puesto que ha faltado trabajar el proceso de evaluación...

*Ha fallat en l'avaluació del que estic fent d'una forma objectiva, ha fallat en l'anàlisi de la docència, en avaluar el resultat com a professor, si he millorat o no (E1, P11)*

...consideración esta última que recoge P13 como aspecto a redefinir de cara a futuras experiencias.

*En el análisis de resultados se podría hacer más énfasis, tu puedes evaluar las cosas de una manera y yo de otra, no se ha dado una pauta. La rúbrica para hacer la evaluación era para hacer una coevaluación, pero realmente la evaluación de los resultados están más allá del compañero que te ha evaluado o del asesor, sino está en el aula: cómo vuelve eso y cómo ha repercutido eso en los alumnos, creo que ahí está la verdadera evaluación de todo esto (E1, P13)*

P12, por su parte, manifiesta que este proceso ya lo hacía con anterioridad al programa de formación, aunque no de forma tan documentada y sistemática.

*És un procés que penso jo ja ho feia, i soc conscient que l'haig de fer, per exemple faig una classe i me'n adono que no ho he fet bé i penso què fer per a la pròxima vegada (...). Jo això no faig en paper, ni crec que ho arribi a fer en paper tan bé com ho he fet ara (E1, P12)*

Todos los participantes coinciden en señalar durante la primera entrevista que el ciclo de aprendizaje reflexivo es un proceso válido tanto para su docencia como para la mejora de la misma.

*No és necessari, és vital i hauria de ser obligatori (E1, P7)*

Para algunos participantes, en la línea a la que apuntaba A1, es el PAA la actividad que recoge en mayor medida este ciclo...

*Al PAA ens heu obligat a fer una mica aquesta reflexió de faig el PAA, l'aplico, miro com ha anat i al pròxim cop què puc millorar (E1, P12)*

...el cual, también en la línea en la que apuntaba A1, debe experimentarse de forma continúa a lo largo del tiempo para ir mejorando la propia práctica como docente.

*És evident que no es tracta de fer uns quants PAA, posar-los en pràctica i viure de la renta, no, no, cada any s'ha de modificar el procés...* (E1, P2)

Durante la segunda entrevista, y ante la pregunta "Este programa de formación promueve activamente la reflexión del profesorado sobre su propia docencia", todos los participantes de forma unánime afirman estar de acuerdo...

*Totalmente de acuerdo* (E2, P13)

...yendo en este caso P5 más allá al afirmar que no sólo promueve activamente la reflexión: cabe no olvidar que también induce a la experimentación.

*L'ampliarà, perquè és la reflexió i la posada en pràctica de les teves metodologies i les teves tècniques. No és únicament reflexionar, per això insisteixo en els PAA, és posar les mans a la massa (...). Reflexió i aplicació de la tasca docent* (E2, P5)

En esta segunda ocasión, y ante la pregunta directa sobre el ciclo de aprendizaje reflexivo, los participantes responden de forma más reflexiva y argumentada. Así, para P11, sería necesario reforzar el análisis y la autoreflexión de la práctica, tal vez mediante el establecimiento de criterios que guíen a los participantes a llevar a cabo dicho proceso.

*L'anàlisi és difícil fer-lo perquè no saps ben bé com fer-lo perquè t'has d'analitzar a tu mateix perquè no t'ha vist ningú fent classe, i com ho fas? (...). Que et donin com una petita enquesta, perquè és molt difícil autoanalitzar-te a tu mateix* (E2, P11)

A P6, en su caso particular y dado el amplio PAA que tenía previsto llevar a cabo, no le ha sido posible hacer un análisis de los resultados obtenidos, no obstante, sí afirma haber interiorizado el proceso documentando la acción llevada a cabo y reflexionando sobre ello...

*Ara he agafat l'hàbit de pautar el que vaig fent a les assignatures perquè tinc dues troncsals i això és molta feina, abans no ho feia això de pautar, abans sobre la marxa anava improvisant i una de les coses que el A1 i el curs m'ha anat bé és per dir "tingue's-ho pautat", per exemple, ja sé què és el que farà a les properes sessions i si tinc un imprevist ho puc ajustar, però això no ho havia fet fins fer el programa de formació* (E2, P6)

...de esta misma forma apunta P7.

*Sí que he interioritzat aquesta estructura (...). L'estructura en aquest cas serveix de molt, perquè si deixes de prendre nota dels canvis que has de fer, no pots millorar, està clar. I evidentment ho has d'haver dissenyat...* (E2, P7)

Globalmente, los participantes consideran que el programa de formación les ha inducido a pasar por todas y cada una de las etapas del ciclo de aprendizaje reflexivo. Aunque P12 asegura que, mientras lo hacían, no era consciente de ello.

*Sí que s'ha donat, però mentre ho estàvem fent no he estat conscient de què estava fent això. Si ho miro ara amb perspectiva sí, però en el moment no* (E2, P12)

Atribuyen importancia a todas las actividades realizadas considerando que han tenido una función importante en este ciclo...

*Al principi identifiquem com són els problemes, busquem en què ens podem formar, ens formem, fem els PAA, fem el PID, i tornem a reflexionar per dir: ens ha servit?* (E2, P12)

...pero el PAA sigue siendo el elemento clave para promover el ciclo de aprendizaje reflexivo.

*És molt barrejat, perquè quan dius: “identificació d’elements, disseny i desenvolupament”, aquests tres punts són el PAA. Per tant, semblen molts punts però al final és un sol. Per a mi el PAA té tot això (E2, P12)*

Todos los participantes consideran que llevar a cabo este proceso sí les ha sido de utilidad, asegurando al mismo tiempo que intentarán mantener este proceso en un futuro para la mejora continua de su docencia.

*Si, porque al final es lo que siempre estás haciendo. Yo creo que sí (E2, P12)*

### **7.7.3. Los aprendizajes realizados**

Los asesores consideran que el proceso de formación basado en asesoramiento efectivamente ha contribuido al aprendizaje de los participantes. Para A1, ello se pone de manifiesto en los Planes de Aplicación en el Aula (PAA) realizados...

*Eso lo podemos ver a partir de los PAA que han hecho, (...) en ellos se refleja que han utilizado elementos que yo creo que los han aprendido en los talleres o en las sesiones formativas, por poner un ejemplo: algunos han hecho un PAA muy fundamentado en una evaluación entre alumnos, tareas que hasta el momento no utilizaban esa estrategias, pues los han utilizado mucho y eso lo han aprendido en el proceso de formación, otros han centrado mucho el esfuerzo en la planificación de actividades y entregas a lo largo del curso, que este un tema en el que también hemos hecho mucho énfasis... yo, desde luego, veo que en los PAA han utilizado criterios, herramientas, técnicas que han aprendido o bien en los talleres o bien en las reuniones de asesoramiento (E1, A1)*

...puesto que la propia actividad induce a la movilización de aprendizajes...

*Los talleres y todas las reuniones para explicar cosas que se pueden hacer y poner ejemplos, todo eso ayuda, pero sin duda como en todas las cosas, lo que realmente potencia el aprendizaje es cosechar una experiencia de haber probado cosas, entonces la actividad nuclear que es “prueba una cosa en tu clase y reflexiona sobre ello”, eso es lo que más, yo estoy seguro de que eso es lo que más les ha hecho aprender (E1, A1)*

...idea con la que también coincide el Subdirector del ICE...

*Es verdad que en la formación necesitas que te digan cosas para hacerlo mejor, pero también se aprende mucho, en este tipo de actividades humanas, de la propia experiencia de intentarlo (E1, ICE)*

...mientras, para A2, esta contribución al aprendizaje ha sido vehiculado a través de las relaciones entre las personas que han formado parte del proceso, esto es asesores y participantes: el compromiso adquirido con ellos ha derivado en una actitud más participativa que ha permitido un mayor aprendizaje de los docentes en formación.

*El tipus de vinculació que s’estableix entre les persones fa que tot això acabi concretant-se en unes obligacions autoimposades pel compromís amb aquestes persones, amb els assessors, amb els col·legues... i tot això ajuda a que la persona tiri endavant i estigui més compromesa amb el programa. Augmenta el nivell de compromís dels participants amb el programa (...). Que tingui una actitud més participativa, més activa en tot aquest procés de formació i que per tant contribueixi a l’aprenentatge (E1, A2)*

Pero A2 también apunta a que no siempre las buenas relaciones y sinergias entre los miembros del grupo logran la adhesión a la actividad de todos participantes...

*El que ha fallat una mica ha estat el compromís, no sé si dir-ne compromís... l'adhesió a l'activitat, més que el compromís: la gent que va mostrar interès inicialment al final no s'han adherit al projecte, no s'han embarcat a tirar-lo endavant (E1, A2)*

... puesto que para que un docente continúe con su proceso formativo, también han de existir otros factores intrínsecos, como la motivación y voluntad por realizar la formación, y extrínsecos como puede ser disponer de un contexto docente favorable, cierta estabilidad laboral, disponibilidad temporal para llevar a cabo las actividades... Identificar este tipo de factores y actuar en la medida de lo posible sobre ellos para que no repercutan negativamente en el seguimiento de la formación y en el aprendizaje docente, sería una cuestión clave a tener en cuenta en futuras experiencias similares.

*Val la pena analitzar què és el que ha fet que aquesta proporció de gent que inicialment trobaven interessant el projecte finalment no s'hi hagin adherit. I en la mesura que sigui possible atendre els motius que manifestin per la no adhesió, mirar de corregir-los (E1, A2)*

A1 considera que el mayor aprendizaje realizado por los participantes, al margen de los contenidos trabajados durante la formación, ha sido entrar en un proceso de experimentación, el cual:

*Les ha ajudado a identificar cambios concretos que pueden hacer, les ha ajudado a plantearse la docencia como un proceso de identificar las cosas que se pueden mejorar, identificar cambios para mejorarla y luego analizar también, les hemos insistido bastante en analizar los resultados y determinar lo que tiene que mejorar. Yo creo que quien más y quien menos ha entrado en ese ciclo de analizar, hacer, volver a analizar, identificar lo nuevo que hay que cambiar... (E1, A1)*

A2 coincide en que el desarrollo de la práctica en el aula es el momento de mayor aprendizaje, entendiéndola en la clave de la relación y considerando que es cuando mayor tensión se produce en los participantes...

*Ha d'haver tensió, ha d'haver algú que tibi i algú que se senti tibet, algú que agiti i algú que se senti agitat, però no vull pas que s'ha d'anar en cap direcció concreta, perquè "tibat" sembla que vulgui dir marcar direcció i que hi ha algú que tibat i que té la raó i que marca el camí, no, no, no es tracta d'això, però ha d'haver algú que mantingui una certa tensió, una certa activitat... (E1, A2)*

...una tensión que, para A2, es necesario mantener a lo largo del programa para estimular el aprendizaje.

*A mi em sembla que ells valoren força, i és el moment en el que estan amb més tensió i es veuen una mica més fumuts, i això és bo perquè és aquí on s'aprèn més, és allò de la tensió, amb els temes dels projectes i dels plans (E1, A2)*

Al finalizar el programa, A1 alude a una mirada más amplia y compleja asumida por los participantes sobre su docencia, así como a una proyección de futuro en base a unos criterios ya definidos.

*Ahora todos tienen una perspectiva más amplia de lo que es la labor docente, más amplia y por tanto más enriquecedora y más compleja, con más posibilidades, es decir, yo creo que ahora todo el mundo tiene un mapa del territorio un poco más detallado de lo que hay allí, hasta el punto de que son capaces de imaginarse una actividad de futuro en ese ámbito (...). Han adquirido una visión un poco más amplia de lo que significa ser un buen docente y han adquirido una motivación para explorar el territorio, con un poco de elementos de juicio (E2, A1)*

Pero... ¿qué es lo que los participantes dicen haber aprendido a lo largo de su formación? ¿Cómo ha repercutido la formación en el aprendizaje de los participantes?



1. Fruto de su experiencia en el programa de formación, los participantes aseguran disponer de más herramientas, técnicas y recursos para dinamizar y gestionar su docencia...

*Durant aquest curs he après metodologies d'aprenentatge actiu, tècniques d'avaluació, estructures d'aprenentatge cooperatiu (DD, P8)*

*Als cursos que he anat assistint he tret eines molt bones i aplicables a la classe (E1, P11)*

2. También consideran como un elemento importante para su aprendizaje la posibilidad de que su voz tenga un lugar y sea escuchada y recogida en el marco del programa de formación, pudiendo expresar así sus expectativas, necesidades, dudas, etc. En este sentido, agradecen la posibilidad dada en la última sesión del programa de poder explicar qué es lo que han aprendido y hacer así una devolución a los asesores sobre lo que han adquirido durante su formación, considerando que esto también forma parte de su proceso de aprendizaje.

*Gracias por aplicar esta retroalimentación o feedback con nosotros y darnos la posibilidad de explicar qué hacemos, es una experiencia que creo muy importante para el proceso de aprendizaje (AG9)*

3. Las metodologías utilizadas durante el curso no sólo les han servido para aprender los contenidos que estaban previstos, sino también para situarse en el papel de alumnos y vivir en primera persona lo que sus estudiantes experimentarán cuando ellos como docentes apliquen esas mismas dinámicas. Acercándose así a las expectativas, dudas y dificultades que de ellas puedan derivarse.

*Comenta que también ha aprendido "de mi reacción delante de estas actividades para comprender cómo reaccionan nuestros alumnos. Las actividades que hacemos aquí son las actividades que hacen los estudiantes. He aprendido de mis propias reacciones y de las de mis compañeros" (AG9)*

Así mismo, acciones inherentes al proceso de formación se convierten en técnicas a extrapolar a la propia docencia: el feedback proporcionado por los asesores, el tener en cuenta las necesidades y expectativas de los principales actores del proceso formativo y la coevaluación entre participantes, también han sido elementos del proceso de aprendizaje que los docentes en formación fácilmente han concebido como elementos de gran interés para su práctica docente.

*También habla de feedback a los estudiantes como aprendizaje importante. No de la encuesta, sino de saber qué les está pasando, ir recogiéndolo durante el curso y saber qué pasa por su mente (AG9)*

...aspecto con el que coincide A1.

*Esto de preparar una planificación, que se la miren los compañeros, que den su opinión y elaborar la planificación definitiva que se mirarán los asesores, yo creo que eso es una pauta de diseño de actividades para sus alumnos que en sí mismo la han vivido, esto que ellos piden de "haber vivido en mis propias carnes este tipo de metodologías", esto es un ejemplo de cómo los comentarios de los compañeros les pueden ayudar a mejorar una cosa antes de que se la mire el profesor (E1, A1)*

4. De esta forma, los participantes aseguran que aquello aprendido en el programa ha tenido una incidencia directa en el desempeño de su función docente...

*Comenta para el programa de formación le ha servido para preparar las asignaturas de grado (AG9)*

*El procés que havien de fer els meus alumnes per aprendre abans no el tenia controlat, ara el tenim controlat (E2, P7)*

...llegando a probar, incluso, técnicas o estrategias no trabajadas durante la formación, pero que sí implicaban un paso adelante en su forma de hacer docencia.

*Habla de la "Ficha de aprendizaje" (nuevo concepto no trabajado antes durante la formación, A1 apunta), comenta que se leyó 4 o 5 libros del listado que le facilitamos el A2 y el ICE, y a partir de estas lecturas lo que él ha hecho es reelaborarlo (AG9)*

5. La reflexión, el autoanálisis y la autocrítica han sido tres elementos cruciales para promover un verdadero proceso de aprendizaje significativo entre los participantes...

*Me sirvió mucho porque me hizo darme cuenta de cosas de las que normalmente no me daba cuenta, he intentado centrarme en lo que digo en mis clases, no hablar de 'se debe saber' o 'se debe aprender' (AGB3)*

...aprendiendo también de lo que los mismos alumnos les aportan, lo que a su vez contribuía al propio proceso de reflexión y aprendizaje.

*Quan vaig fer l'exposició del PAA em va sortir que els alumnes demanen que els facis pensar, ho necessiten, i és una cosa que no m'havia plantejat mai, que són hàbits que tenen aquesta demanda. I això em fa veure coses diferents (E2, P6)*

6. La rigurosidad y planificación de su quehacer...

*Ser una mica més rigorós en el pla, no improvisar tant (E2, P6)*

...así como la seguridad adquirida en sus acciones como docentes, son dos repercusiones directas del aprendizaje realizado al amparo del programa de formación.

*Me ha servido para coger una autoestima y para alentarme a todo aquello que tenía pensado hacer y que no me atrevía a hacerlo, hacerlo. Porque está dentro de lo que hemos hecho, y me da más seguridad en lo que estoy haciendo (E2, P13)*

7. De forma prácticamente unánime, los participantes aseguran acercarse a la realidad docente de una forma más rica y compleja a como antes lo hacían, manifestando abiertamente haber cambiado su propia concepción sobre ser docente ...

*Primer seria com una comprensió global de cap a on no hem d'anar com a professors, a enfocar l'aprenentatge (...)jo crec que aquest és el gran canvi de xip que fas, perquè a partir d'aquí ja ets més receptiu als continguts, ja et preocupes més de com pots aplicar les coses... però si no hi ha un primer... "creo" (com un acte de fe, creença) és molt difícil. Perquè hi ha molts que no s'ho acaben de creure (E1, P5)*

*Jo abans em limitava simplement a fer el que s'havia fet durant 10 o 15 anys, fer el mateix i el que em donaven els altres professors. Ara tinc una actitud activa i a més a més intento introduir tot el que hem après (E2, P8)*

...en base también a unos resultados validados sobre el rendimiento y el aprendizaje de los estudiantes.

*Està demostradíssim que té un rendiment, segur que si tu mires els resultats de l'aprenentatge, no de la satisfacció sinó de l'aprenentatge dels alumnes, segur que mires professors que utilitzen aquestes tècniques i segur que van més bé, segur que aprenen més gent més (E2, P7)*

Ante la pregunta directa sobre si el programa de formación ha hecho cambiar la forma de entender y ejercer la docencia, en algunos casos manifiestan que, efectivamente, ha sido así mientras, otros participantes aseguran que la concepción docente que tienen es la misma

que cuando iniciaron el programa de formación, siendo la diferencia fundamental que ahora disponen de más herramientas para llevarla a cabo y mayor seguridad en sí mismos para hacerlo.

*A nivell pràctic, el que em permetrà el programa és deixar de pensar que canviar les coses és una cosa costosa o que no tinc eines, ja sé com fer-ho, ja puc fer-ho (GD2)*

*En tot cas, el que m'ha donat són eines per fer les classes com jo les volia fer, molt més participatives (E2, P12)*

*Jo ja l'entenia així la docència, el que passa és que no tenia eines (...). Jo ja la tenia aquesta idea de com havies de ser les coses, el que passa és que no tenia nocions, no tenia coneixement (E2, P7)*

Coincidiendo con asesores y con el Subdirector de formación, para los participantes una de las claves del verdadero aprendizaje reside en la posibilidad de experimentar con los contenidos teóricos que se aportan en el programa de formación...

*L'aplicació a l'aula, crec que és fonamental perquè si no ho acabes aplicant no ho acabes de saber de veritat, si funciona o no funciona (E1, P5)*

...erigiéndose de esta forma los PAA en pilares básicos de la formación docente en el marco de este programa de formación.

*Una cosa que m'ha facilitat molt el procés, és el procés metodològic, és a dir: teniu una formació, apliqueu-ho a l'aula, desenvolpeu un pla, un pla que estava molt ben ordenat: objectius, com ho feu, planificació, com recolliries dades per avaluar aquell pla..., a més a més el penjàvem allà i ens ho miràvem els uns als altres i teníem un primer feedback, després ens ho mirava l'assessor (...). Vull dir: aquest procés formatiu ha estat molt ben dissenyat (GD2)*

Para los participantes, su paso por el programa de formación ha repercutido directamente en una mejora de su acción como docentes, signo del aprendizaje realizado en el seno de la formación...

*Té unes conseqüències altament rentables a la pràctica docent: veus que el que has après té una repercussió directa sobre la millora docent (E2, P5)*

*Sobre tot la millora, què no en sou conscients, que com a professor he tingut i que ho estan vivint els estudiants de manera directa (GD2, P5)*

...siendo este un aprendizaje inicial: no todo está aprendido, por tanto es necesario ir nutriendo su conocimiento docente en base a un trabajo constante que combine la asimilación del resto de contenidos trabajados durante la formación con nuevos contenidos y con la propia experimentación en el aula.

*M'ha servit moltíssim perquè tinc molt més instrumental, però és un instrumental que jo entenc que he de macerar una mica, que he de mirar-me amb més calma i anar experimentant coses diferents (E2, P6)*

*Si em vull dedicar a la docència m'he de formar. Ens heu donat eines útils de metodologies i avaluació, més endavant ens seguirem formant (GD1\_1, P5)*

A pesar de haberlo apuntado anteriormente en el informe interpretativo, considero de especial interés para el análisis de este apartado atender a aquello que los participantes señalan como elementos que han contribuido a su aprendizaje, siendo éstos los siguientes:

- La figura del asesor y la acción que éste ha llevado a cabo a lo largo de todo el programa de formación...

*He après més de tota la part d'assessorament (E1, P4)*

- La relación y el intercambio de experiencias entre iguales en base a unas temáticas docentes comunes.

*El que també anava molt bé és quan ens explicàvem els resultats a nivell grupal dels PAA, n'aprenies molt de veure com ho havia plantejat l'altre, què li havia sortit malament, què i havia sortit bé. Compartir ha sigut fonamental, (...) en aquest moment s'aprèn molt també, de l'experiència comunitària (E2, P5)*

- El contacto con los formadores de los talleres y con profesorado de otras universidades y de distintos campos de conocimiento.

*Jo ja dic que en part aprens del tutor, de la persona que et ve, però també a vegades també del que un altre professor d'una altra universitat ens explica un cas i dius mira, això ho podia provar (E1, P8)*

En definitiva, una de las grandes fuentes de aprendizaje ha sido el intercambio de experiencias con otros profesores...

*M'ha ajudat a veure altres models, altres personalitats, altres idees, altres problemes, com afronten dificultats amb alumnes, amb temaris, amb la classe, amb les generacions que puguen, què han fet abans i què fan ara, introducció de noves tecnologies, reorientació... el que sigui, tant és. He après en moltes coses. Hi ha gent que porten molts anys sent docent, té molts més coneixements d'algun temes, són professionals... a mi m'ha enriquit molt i m'ha agradat molt (E2, P11)*

...aspecto que les habría gustado trabajar aún más durante el programa.

*En el cas del A1, en veus que en sap molt, però hagués estat bé que ell també ens hagués explicat més experiències pròpies d'ell, jo crec que això en general en tots els tallers: quan un professor, a banda de la teoria, explicava el que ells particularment feien a l'aula, això sempre ens ha sigut súper positiu, ha sigut en el que més hem dit "uau!". Això per exemple també el JDomingo en l'avaluació ens va explicar uns continguts, però quan ell va posar com avaluava i algunes rúbriques seves o... va estar fantàstic, perquè és llavors quan dius "puc imitar això, o això és el que jo puc fer en el meu cas" (E2, P5)*

Pero este aprendizaje no es gratuito: requiere tiempo, dedicación y esfuerzo...

*Entenc que és un aprenentatge en un camp que desconec, per tant entenc que requereix un esforç, però és la part negativa: que s'ha de dedicar molt de temps. I és a la vegada una part positiva, perquè estàs aprenent molt (E1, P7)*

...porque sin él, el verdadero aprendizaje no sería posible.

*Si no hi hagués suposo que no aprendríem... (E1, P8)*

Así, de forma generalizada, los participantes consideran que el esfuerzo e implicación realizados durante el programa de formación compensa positivamente los aprendizajes y resultados obtenidos.

*Al principi vaig tenir dubtes més que res pel temps que tinc, i estic sorprès del que estic aprenent en relació al temps... hi dedico temps, però moltes vegades penso "és que no he pogut anar aquí, és que no he pogut fer això"... però fins i tot així te n'adones que en altres coses li dediques més temps però en canvi no aprens tant. En això estic molt sorprès, i diria que està relacionat amb aquest interès, perquè en el fons és el que tots fem en el dia a dia (GD1, P8)*

*És que he canviat la manera de fer classes. Jo abans em limitava simplement a fer el que s'havia fet durant 10 o 15 anys, fer el mateix i el que em donaven els altres professors. Ara tinc una actitud activa i a més a més intento introduir tot el que hem après. Primer era una mica com a laboratori, i ara per intentar que millorin els alumnes, i alhora vas intentar millorant tu cada vegada. El primer PAA va ser un desastre, així i tot la satisfacció va augmentar, però va ser un desastre. El segon PAA va anar una mica millor, però tampoc és que fos molt bé, i ara sí, ara... (E2, P8)*

## **7.8. LA INNOVACIÓN DOCENTE**

La innovación docente se ha pretendido materializar dentro del programa de formación a través de tres actividades concretas que han tenido lugar a lo largo de su desarrollo: los dos Planes de Aplicación en el Aula (PAA) y el Proyecto de Innovación Docente (PID).

A continuación analizo en detalle cómo se ha producido esta innovación y qué valoración hacen de ella el Subdirector del ICE, los asesores y los participantes.

### **7.8.1. La idea de innovación docente y su relación con el asesoramiento**

Para algunos participantes, la innovación docente ha sido un elemento que les ha motivado a inscribirse en el programa de formación.

*Lo que me llamó la atención del curso fue la innovación en la docencia universitaria (E1, P13)*

En este sentido, P12 considera que realizar un programa como éste puede servir de plataforma para conocer a otras personas interesadas en la innovación docente dentro de la universidad y establecer así lazos de colaboración.

*Moltes vegades trobes que en innovació docent la gent no vol fer moltes coses, perquè tenen la prioritat d'estabilitzar-se dins la UPC i la innovació docent, tot i què compta pel currículum, no és una prioritat seva, en canvi això pot servir com a pol d'atracció de gent que té aquests interessos i per tant pots trobar algú que vulgui treballar aquests temes (E1, P12)*

P7 asegura que, efectivamente, esto ha sido lo que ha ocurrido dentro del programa de formación.

*Aquest moment d'ara d'innovació docent també ha sigut molt important, a més hi ha molt de motor... tots ens apremem molt ara mateix, estem en un moment molt... es nota que tots tenim moltes ganes que això vagi endavant, i aleshores també si tu no fas la teva part els altres no poden fer la seva, i és com... ara mateix estem en un moment molt important (E2, P7)*

Pero ¿qué entienden por “innovación docente”? La idea que tienen los participantes se fundamenta en el desarrollo de acciones que transgreden la idea de enseñanza tradicional, tan arraigada en la universidad, no teniendo necesariamente que adquirir una envergadura considerablemente grande dentro de la propia docencia o asignatura, pero si viniendo acompañada de un análisis y reflexión de la práctica docente.

*He visto que no es necesario hacer cosas grandes o espectaculares, la innovación docente es cualquier cosa que tú quieras aplicar que se te ocurra y salga de lo que es tradicional, por tanto es cuestión de darle vueltas a las cosas que haces y tener ideas y proyectarlas sin necesidad de hacer cosas espectaculares (AG9)*

Planteamiento con el que no coincide P13, quien pone en duda que la palabra “innovación” pueda asociarse al desarrollo de ideas que no supongan llevar a cabo acciones totalmente nuevas no inventadas ni probadas hasta el momento. Para él, la innovación docente no pasa únicamente por manos de uno o varios profesores, ha de ser asumida por equipos docentes con autoridad para implementar cambios significativos en la docencia de muchos profesores.

*Dice que el programa no debería llamarse innovación, sino simplemente mejora, porque innovación tiene que ver con algo totalmente nuevo, con algo no inventado hasta el momento. (...) P13 tiene una visión muy diferente de la innovación docente, para él innovar es hacer cosas totalmente nuevas de mejora del equipo docente (AGT3, P13)*

La diferencia entre ambas concepciones reside en el distante significado de la palabra innovación en el ámbito industrial y en el campo de la formación.

Aunque P11 coincide con P13 en cuanto a la forma de atribuir significado a la palabra innovación...

*A mi el que em preocupa és la paraula innovació, perquè una cosa és aprendre tècniques que els companys han posat en pràctica i són conegudes i que funcionen, això és millorar, i una altra cosa és innovar. Innovar és introduir coses que no existien i que ara anem a fer que existeixin (E2, P11)*

...también apunta a la idea de que la innovación docente, si es válida, ha de ser conocida y asumida por la universidad de forma que sea transferida a otros contextos departamentales.

*Entenc que innovar és aplicar noves coses a la meva assignatura i veure quins resultats dóna, i després que sigui la universitat, en funció de l'experiència i dels resultats, que ho extrapoli a altres departaments, perquè l'interessa per baixar costos, per eficiència, per tenir alumnat no presencial... (E2, P11)*

La innovación docente se esgrime como un proceso necesario ante las nuevas generaciones de alumnos que acceden a la universidad, donde la forma de aproximarse a la realidad y de entender e interactuar en el mundo, mediatizada por las tecnologías digitales, es significativamente diferente a sus antecesoras.

*Plantea que la juventud de hoy entiende, aprende e interpreta el mundo de una forma diferente a la nuestra “lo dicen los pedagogos”. Se pregunta “cómo encaja todo esto con la innovación docente y cómo hemos de cuadrar las actividades”, porque estos alumnos llegaron en pocos años a la universidad, y él ya se encuentra con estudiantes de esta generación. Plantea unas cuestiones docentes de interés sobre lo que él ha reflexionado, y qué retos implica todo esto para la docencia futura (AG9, P2)*

Para el Subdirector del ICE, el asesoramiento constituye una herramienta importante para ayudar a los docentes a definir su acción en el campo de la innovación docente y para orquestar los esfuerzos y recursos necesarios para llevarla a cabo.

*El asesoramiento ayuda evidentemente a clarificar si lo que el alumno quiere hacer es innovador y los esfuerzos dedicados a generar esa innovación son los adecuados o son desmesurados o son ridículos. Yo creo que el asesoramiento ahí es imprescindible (E1, ICE)*

A1 entiende que, dentro del programa y tal y como éste ha sido diseñado y desarrollado, el asesoramiento no tiene sentido sin un proceso de innovación por parte de los docentes en formación, ya que seguir el programa de formación significa, necesariamente, poner en marcha un proceso de innovación docente.

*Todas y cada una de las personas que han participado en este programa han hecho innovación docente, mejor o peor, más ambiciosa o menos, por tanto no es que la favorezca, es que la obliga. (...) El asesoramiento tiene como consecuencia directa una experiencia de innovación docente sobre la cual reflexionar y aprender de cara al futuro (E2, A1)*

Con ello coincide A2 al señalar la importancia del asesoramiento y la estrecha relación del programa con la innovación. Pero a su vez apunta también a una evolución de la innovación docente dentro del programa de formación tal y como éste estaba previsto.

*Tot el pla de formació va encarar a introduir innovacions a l'activitat docent dels participants del programa. Petites al principi i amb el PID al final representa que ha de ser una mica més gran, per tant tot el programa va encarrilat cap a la innovació (...). Ha d'haver algú que assumeixi aquesta funció que apreti. Que després que això creixi, que la pilota es faci gran, això depèn de moltes altres variables que no està a l'abast ni del coordinador ni de l'assessor. (...) El programa ja tenia una mica d'enfoc en aquest sentit. L'assessorament sí que ajuda (E2, A2)*

Los participantes también coinciden en otorgar una relación directa entre innovación y asesoramiento, así, ante la pregunta ¿Qué crees que el asesoramiento puede aportar a la docencia universitaria? sus respuestas van en la línea de:

*Para mí es la garantía de que realmente avanzaremos en la innovación (E1, P13)*

Y van más allá al orientar las funciones del asesor aún más al acompañamiento del proceso de innovación docente. Así, el asesor:

- Ha de estar receptivo a conocer qué piensan y cómo afrontan los docentes en formación el proceso de innovación docente al que se enfrentan por primera vez.

*En tot el procés d'innovació docent hi ha molt component de què li passa al professor pel cap, perquè has de lluitar amb els elements per implementar la innovació docent, per tant és molt important saber de la persona que ho ha de tirar endavant què li està passant i com ho ha de tirar endavant. S'ha de comprendre què està passant per ajudar-lo en aquest sentit (GD2)*

- Ha de saber detectar la innovación docente, comprobar su efectividad y utilizar los canales institucionales oportunos para darla a conocer y potenciar así su implementación en otros contextos docentes de la propia universidad.

*Capaç de detectar el que és realment innovació i aportar coses a la docència per després traslladar-ho a la institució i dir "mireu quina idea ha sortit en aquest grup" i veure què podríem fer realment per provar-la i veure si és efectiva o no (GD2)*

- Extraer de las propuestas de los docentes aquello que efectivamente puede convertirse en una innovación docente.

*Ja costa prou posar-se en aquest cantó com perquè si tu tens una proposta que t'il·lusiona, l'assessor et digui "ui, no, això no", sinó que ha d'extreure de lo que l'estàs dient què és lo aprofitable i tirar-ho endavant (GD2)*

- Ha de ser un punto de apoyo y de motivación para seguir adelante con el proceso de innovación, dado un contexto que no lo facilita, ni lo promueve ni lo valora positivamente.

*La meva percepció és que la immensa majoria del professorat no té aquest interès, està preocupat per les seves publicacions. I jo més que intentar convèncer al 99,9% de gent que es canviï de grup, diria que la figura de l'assessor ha de donar suport a aquest 0,01% (...). Doncs aprofitem a l'assessor perquè ens expliqui, perquè ens guii i perquè ens digui com ho hem de fer i fer de nexa d'unió entre el que estem fent i l'ICE, les nostres propostes i l'ICE... (GD2)*

### 7.8.2. El contexto institucional: elementos facilitadores y coercitivos

Habitualmente, los responsables de las asignaturas en las que imparten docencia los participantes son concedores de su implicación en el Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria ...

*Sé que en algun moment els hi vaig dir als jefes. (...) Recordo haver parlat amb els jefes i haver-los dit "a més a més, al final participarem en un PID" (E2, P7)*

...y son consultados antes de llevar a cabo cambios efectivos en el aula.

*También comenta que lo que ha realizado en el taller lo ha hablado con su coordinador (AGB3)*

Pero el contexto docente, donde interactúan con el responsable de asignatura y con otros colegas, en ocasiones son proclives y, en otras, significativamente reacios tanto a la innovación docente como a la utilización de determinadas metodologías docentes. Encontramos así escenarios facilitadores o coercitivos para la innovación de los participantes:

*Algunos profesores me preguntan 'haces un circo hoy?' (los participantes ríen por ese comentario) y les digo que sí, que hoy hago un circo, porque ya soy el friqui de todo esto" (dice orgulloso de serlo) (AG9, P6)*

*Et trobes amb restriccions en els departaments en els que estàs, que et diuen que no i que és complicat, i et veus una mica frenat (E1, P1)*

Ante lo cual reciben un claro mensaje de apoyo y ánimo por parte del asesor: lo que pretenden hacer en su docencia es lo correcto, la docencia ha de ser de calidad y en esa dirección han de trabajar como profesores universitarios, creyendo en su profesión y actuando para hacerlo cada día mejor.

*A1: "es cuestión de mantener la moral alta (en referencia a los participantes a la hora de aplicar cosas y no desistir en la forma como entienden la docencia)" Estos profesores que no aplican cambios "después deberán decir cómo van a conseguir los objetivos. Lo que vosotros podéis decir es que habéis aplicado cosas y que os han salido bien. Es como el científico". En este momento A1 hace referencia a la figura del científico, planteando la idea de que igual que un científico primero se documenta, aplica y analiza los resultados, ellos deberían hacer lo mismo en su docencia: aplicarlo y después analizar si ha funcionado o no, pero no dejarse llevar por una opinión no contrastada por ellos mismos.*

*P5: "justamente esta reacción la he tenido en mi departamento", habla de su coordinador de asignatura, que no está de acuerdo en planificar tanto las actividades, le ha dicho a P5 que él tiene más de 10 años de experiencia y que no hace falta. P5 se consuela diciendo que, por lo menos, "ya he provocado que se hable del tema".*

*A1: le comenta que puede responder ante ese argumento diciendo que "no es lo mismo 10 años de experiencia que un año de experiencia repetida durante 10 años".*

*Todos los participantes ríen ante esta frase (AGB3)*

Apoyo del asesor que es valorado de forma muy positiva por los participantes.

*De vegades et trobes que als teus propis departaments quan planteges una cosa així et posen pegues, i des d'aquí al menys ens animeu, encara que sigui com a experiència pilot, perquè probablement això no es vegi reflectit a nivell del departament on cadascú treballa (E1, P1)*



Pero no sólo la opinión generalizada de profesores que no otorgan importancia a la mejora de la docencia constituye un obstáculo para los docentes en formación: la autonomía para la integración de cambios en sus asignaturas constituye un potente elemento que tanto puede ser coercitivo o favorecedor de la innovación docente.

Así, algunos participantes no pueden escoger el tipo de actividades de formación y/o de evaluación de las asignaturas en las que imparten docencia, puesto que están ya pautadas por el profesorado responsable de la materia...

*Les tasques que proposo per avaluar l'aprenentatge consta d'un examen pràctic, més un examen semi teòric-pràctic. Tampoc ho he escollit jo, està decidit de manera protocolaria dins de cada assignatura (...). La part pràctica, no l'he escollit jo, sinó que em ve donada per les diferents coordinadores d'assignatures (AN, P10)*

...o bien porque han de coordinarse con varios docentes para impartir la misma asignatura.

*Hi ha altres professors a l'assignatura, per tant puc aplicar alguns canvis però no puc modificar completament (E1, P4)*

No obstante, los participantes consideran que dialogando con los responsables sí pueden llegar a introducir pequeñas acciones de cambio en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

*Puedo modificar una asignatura que hago con mis directores de tesis porque ellos están muy interesados en introducir cambios (AG1)*

A pesar de que inicialmente los participantes se ven muy limitados en las asignaturas que imparten, a lo largo de la formación van percibiendo qué espacio de acción tienen para el cambio, aunque éste sea pequeño.

*No tiene posibilidades de introducir cambios importantes en la materia, pero por introducir cambios en el aula no tendrá ninguna pega (AG1)*

En este contexto, pues, la acción que lleva a cabo tanto el coordinador como el equipo docente, puede determinar y delimitar la planificación e intervención de los participantes en el momento de llevar a cabo la innovación.

*Tinc un company que té 30 anys d'experiència, però tenia moments de neguit i feia com ell creia que s'havia de fer. Això em va desmuntar la planificació (...). No he pogut fer correccions personalitzades perquè el meu company no em va deixar (E1, P7)*

Así, a pesar de la motivación y conocimientos de los participantes para integrar cambios efectivos en sus asignaturas, éstos pueden chocar con su escasa autonomía decisoria sobre las asignaturas y con la negativa de los docentes responsables de la materia. Qué hacer ante esta última situación ha sido una pregunta ampliamente reiterada a lo largo de la formación.

*Surts convençudíssim perquè clar, la gent amb aquesta experiència, aquest interès, surts convençudíssim i te'n vas a parlar amb el professor responsable o amb el catedràtic i després... hi ha hagut molta gent que a moltes sessions arriben i diuen "goita, és que no, negativa total, ¿que podríem dir-li?" aquesta és una pregunta que s'ha repetit moltes vegades (E1, P8)*

Pero finalmente también han existido situaciones donde los participantes han podido integrar cambios en sus asignaturas con el beneplácito de su equipo docente.

*He aplicat el que jo volia fer o el que jo necessitava, i tampoc he tingut cap impediment per part del departament en fer-ho (E1, P11)*

Así, desde el momento en el que la formación promueve la innovación docente, es necesario tener en cuenta las limitaciones de los participantes y su margen de acción para llevarla a cabo, apunto aquí a una clara necesidad de vincular la teoría con la práctica real de los docentes en formación para garantizar una efectiva innovación de su acción.

### 7.8.3. Los cambios introducidos en la docencia a través del PAA

A lo largo del programa de formación, estaba previsto el desarrollo de dos Planes de Aplicación en el Aula (PAA).

Los asesores transmitieron la idea de que el PAA no debía suponer un cambio significativo en la docencia, sino algo concreto, definido y, por tanto, fácilmente controlable y asequible para los docentes en formación.

*Seguro que ya lo estáis haciendo, pero lo tenemos que especificar. (...) Ahora nos centraremos en pequeñas acciones que es probable que ya estéis aplicando. Después me gustaría que me dijeseis qué tenéis en mente y que lo compartáis porque os puede dar ideas. Y resolver algunas cuestiones o hacer comentarios respecto a lo que tenéis en mente (AGB3, A1)*

Los PAA no sólo eran presentados por los participantes a través de un documento que ellos mismos colgaban en el campus virtual y al que tenían acceso el resto de compañeros, sino que además estas experiencias eran compartidas durante los asesoramientos grupales. Precisamente en este escenario era donde, además de explicar en qué consistía y en qué entorno sería llevada a cabo:

- Analizaban exhaustivamente qué salió bien y qué no, cual fue la reacción de los estudiantes y qué aprendizaje obtuvieron de la experiencia llevada a cabo.
- Realizaban una autocrítica de sus trabajos acompañada de propuestas de mejora para futuras aplicaciones en el aula.
- Interpretaban los resultados obtenidos y expresaban sus valoraciones...

...aspectos todos ellos de gran importancia para el diseño, desarrollo y evaluación de experiencias de innovación docente.

*Explica com es va produir el desenvolupament del seu PAA i quines problemàtiques i aspectes van sorgir. El feedback als alumens l'ha suposat molt esforç i temps. Comenta els resultats obtinguts i què s'ha complert del que havia previst. "Les actes de les trobades dels alumnes ens han permès..." "no he pogut comprovar ni verificar...". Planteja també les conclusions, que han estat molt positives, i millores. Diu que va haver un desfasament entre la primera acta i després va ser més equilibrat, ja que els alumnes es van adaptar. Comenta que hi ha la necessitat d'agilitzar el procés de feedback. "En cap moment vaig tenir la sensació que ningú es despengés. Van assistir un 95% dels alumnes. Penso que ha estat un èxit i que l'any vinent es tornarà a repetir." (AG5)*

Todos los participantes entrevistados valoran positivamente la realización del PAA como actividad formativa.

*Dice que "todo fue muy bien, las respuestas de los alumnos también muy bien", habla de un problema que tubo y cómo lo resolvió. (...) Vuelve a hablar de su PAA diciendo "los resultados han sido satisfactorios" (AGT4, P11)*

De esta forma, consideran que, aunque inicialmente pueda parecerles pesado, es un buen hábito el de documentar la acción en el aula, puesto que les ayuda a establecer una guía, a

definir claramente qué objetivos y acciones emprender y a tener más seguridad durante la experiencia, pudiendo también valorar si se están consiguiendo o no los objetivos inicialmente previstos.

*És molt interessant que t'acostumis a documentar allò que estàs fent, si documentes el que has fet, els resultats que has obtingut, et fas un Planning de què faràs cada setmana, com recolliràs els resultats, què vols veure amb cada activitat... és un volum d'informació molt interessant, molt diferent a si no escrivís el document, jo he vist una gran diferència, perquè ja sé què volia fer a classe, em faltaven les eines i ja les vaig aprendre o em va donar més seguretat per aplicar-les, però després en escriure el document dius "si, si, si" i tens una pauta que et permet no perdre't (E1, P11)*

El primer paso para realizar cambios en la propia docencia es el más difícil de dar, por ello la plataforma que la formación ofrece a los participantes encaminándolos a que realicen dichos cambios es valorado de forma positiva por ellos mismos.

*L'interessant és que "t'obliguin" a fer una metodologia, o una de cada tipus per perdre la por aquella de que és la primera vegada i per tant no sé com començar, perquè el pas més difícil és començar: quan ens van dir que féssim un PAA vaig pensar "i com es fa?" però vam demanar un exemple per guiar-nos, i a partir d'aquí dius "ara sé per on vaig, ara puc fer el meu", i dius "és molt útil" (E1, P11)*

Una vez dado ese primer paso, sea de la envergadura que sea, los siguientes se presumen más fáciles.

*Perds la por i després és enriquidor, perquè pots fer moltes coses quan ja ho has fet una vegada (E1, P11)*

Pero para ello, además de disponer de ejemplos de los compañeros o de cómo otros docentes han implementado cambios en sus asignaturas, afirman que les ha ayudado mucho el intercambio de ideas, opiniones y experiencias con compañeros...

*Quan es va fer la correcció del fòrum del PAA, vaig trobar molt útil que et corregissin a tu i que tu corregissis el d'altres. Per a mi va ser molt enriquidor, jo del primer que vaig presentar al segon estava a anys llum, perquè al primer no sabia pas què havia de fer i en canvi el segon estava enriquit amb el d'altres (GD1\_1, P8)*

...haciéndose también necesario disponer del acompañamiento del asesor durante el desarrollo de cambios en el aula...

*Entenc que necessites a algú que et digui "no passa res" o "sí que passa, però farem això", crec que és molt important, no ho pots fer sense això, per molt que bé que ho tinguis previst surten imprevistos. Un dia em vaig passar de temps. Què fas, doncs has de tenir un pla B. I això és imprescindible, és imprescindible tenir un assessor. No ho veig possible sense (E1, P7)*

...no para entrar a fondo en la materia de la asignatura donde se implementará el PAA, sino para guiar y acompañar la acción docente y la metodología que se pretende llevar a cabo.

*De fet és menys important del que sembla el contingut, per fer un PAA ha de tenir unes certes directrius i uns certs continguts, i el contingut de la matèria és molt important però d'això ets responsable tu, i l'assessor t'ajuda a redactar bé el projecte, que tinguis en compte molts aspectes que no es tenen en compte prèviament, com és el treball fora de l'aula, el treball dins a l'aula, com avaluar i com poder tenir un feedback d'aquesta experiència (E1, P4)*

Como limitaciones vinculadas a los PAA, tal y como estos se han desarrollado durante el programa, los participantes apuntan a que esta forma de acción docente precisa de mayor esfuerzo y dedicación de tiempo que las actividades que generalmente se realizan en otros

cursos formativos y, además, requiere de una disposición del entorno para albergar este tipo de cambios efectivos en el aula.

*No podremos llegar a un cambio si no tenemos una predisposición del entorno para poder demostrar que todo lo que dice el asesor, si se dan los medios y se pone la condición, se ejecute, es decir, necesitaríamos hacer prácticas. Poner los medios para demostrar (E1, P13)*

En cuanto a las dificultades con las que se han encontrado en el momento de poner en marcha sus planes de acción en el aula, aluden a:

- Falta de tiempo para poder comprobar el efecto de los cambios llevados a cabo en el aula, a causa de que los periodos lectivos de determinadas asignaturas tienen una duración de pocas semanas.
- Falta medida en la planificación del tiempo, integrando en ella suficiente flexibilidad para adaptarse a la dinámica y a los acontecimientos que se producen en el aula.
- Surgimiento de imprevistos que hacen que se deba reestructurar sobre la marcha la planificación.
- Falta de dominio y conocimiento de la asignatura.
- Falta de autonomía en las decisiones sobre la asignatura, estando ésta compartida con otros docentes que influyen en el desarrollo de la acción.
- Falta de experiencia en el desarrollo de cambios en el aula.

*Em vaig adonar que moltes vegades no pots ser tan estricte i si veus que la classe és participativa, no has de parar, i quan veus que la cosa decau dir "ara faig el canvi", és a dir, que les coses no es poden planificar tant, em sembla. Les has de portar planificades però has de poder ser una mica flexible (E1, P12)*

*Tot semblava que funcionava molt bé, que tot estava controlat, però durant l'aplicació passen coses com que se't descontrola el professor responsable de l'assignatura, són coses que fan que se't descontrola el temps... i amb aquestes coses he perdut molt temps i de vegades he hagut de fer adaptacions sobre la marxa, i entenc que això et pot passar tant si t'has arriscat molt com si t'has arriscat poc (E1, P7)*

*Sobre tot són temes relacionats amb poca experiència com a docent. Fa tres anys queestic ensenyant i no havia aplicat cap pla d'actuació (E1, P8)*

Así mismo, P5 y P12 consideran que una limitación importante puede ser un elevado número de alumnos para la realización de determinadas dinámicas de aprendizaje activo en el aula...

*No és el mateix perquè si tingués 50 no podria fer aquesta interacció que tinc ara i que intento que hi hagi, seria impossible. Per molt que el A1 em digués que si, que els puzles amb 50 alumnes... Jo crec que això que estic fent ara amb grups de trenta... és per tirar-se per la finestra. Allò de què "que nadie se escape sin que aprenda" és impossible. Amb 25 m'intento aprendre els noms, però si tinc més de 30 en una classe... (E2, P12)*

...aunque P7 afirma en base a su propia práctica que el número de alumnos no constituye ninguna dificultad para el desarrollo de cambios en el aula.

*Justament vaig fer un puzle amb 70 alumnes i em va sobrar temps (E2, P7)*

A pesar de haber encontrado dificultades en el desarrollo de los PAA, los participantes consideran importante haberlo hecho y gratificantes los resultados obtenidos...

*Val la pena l'aplicació d'aquestes metodologies, perquè tot i què és costós i porta molt de temps, els resultats són molt bons (E1, P7)*

...viviéndolo como un proceso evolutivo, en crecimiento, y que precisa de mucha práctica docente...

*És evident que no es tracta de fer uns quants PAA, posar-los en pràctica i viure de la rent, no, no, cada any s'ha de modificar el procés... (E1, P2)*

...pero su evolución depende de que el mismo docente sea crítico consigo mismo y que sea capaz de escuchar la voz de sus alumnos.

*Evidentment tot això són coses que identifiqués, que prens nota que ells també t'han dit, perquè sempre els hi passo allò de tres coses bones i tres coses dolentes llavors identifiqués també la seva percepció, i clar, la següent vegada ho canviés (E2, P7)*

Como mejoras a integrar de cara a llevar a cabo PAA en el marco de programas de formación docente, los participantes señalan las siguientes:

- Que exista una estructura más establecida para su presentación al resto de participantes, facilitando así el intercambio de experiencias focalizadas en aspectos nucleares para la formación.
- Que el PAA se plantee al inicio de la asignatura, para así poder diseñar, desarrollar y evaluar acciones de cierta embergadura las cuales precisan de una preparación del alumnado para participar en ellas.
- Integrar una actividad previa al PAA, vinculada con el contenido de los talleres, donde se lleve a cabo una pequeña experimentación controlada en el aula, como preparación para el posterior desarrollo del PAA.
- Orientar el PAA a la publicación de un artículo de interés para la docencia universitaria.

*És bo poder aplicar un PAA més als inicis de l'assignatura, perquè l'alumnat ja està acostumat a treballar d'una manera, i si introdueixes canvis al final, sota el meu punt de vista han de ser canvis petits, que és el jo he procurat fer. Perquè si intentes fer molts canvis, això ho has de fer des d'un inici perquè així ja direccions a l'alumnat, els canvis són més fàcils de fer si els hi plantejges des de l'inici, ells es van acostumant i no es queixen. En canvi, quan els apliques més al final es queixen més, els fa més mandra perquè ja estan acostumats (E1, P4)*

*Jo crec que estaria bé, per exemple, en el PAA poder pensar en fer un article o una cosa que fos publicable (E2, P6)*

Como aspectos positivos del PAA, los participantes destacan:

- La estructura, organización y programación utilizada durante la formación.
- La metodología de acción docente a la que conduce el desarrollo de los PAA y que puede ser plenamente asumida en el ejercicio profesional.
- La colaboración entre compañeros y la implicación en el trabajo de los demás.
- La retroalimentación de compañeros y asesores, el cual ayuda a mantener cierto control en la experimentación.

*Primer com ens van donar tan ben donades les bases de com hauríem de redactar el PAA, això ja és un pas fantàstic. Si l'assessor no et dóna ja una bona base, per molt que t'assessori ja vas perdut.*

*Jo crec que la definició de l'exercici i com avaluar-lo i tenir la rúbrica va anar fantàstic. Ha estat molt ben programat (E1, P5)*

*Jo crec que el millor dels PAA també és, més que fer el pla, és la metodologia que implica fer el pla, que és: marcar-te uns objectius, aplicar-ho molt clarament, prendre unes dades, revisar-la i fer un pla de millora per a l'any següent. És a dir, la tècnica aquesta d'actuació a l'aula ha estat fonamental, perquè és una estratègia que ja et quedes de per vida, crec que això és lo més important (...). Molt positiu els PAA. El que s'aprèn: s'aplica i s'avalua, i tot això implica una metodologia (E2, P5)*

Los asesores, por su parte, valoran el PAA como una actividad nuclear dentro del programa de formación, considerándola como dos ensayos que, de mayor o menor envergadura, permiten a los participantes aprender de la propia experimentación.

*Entenc que aquesta és una de les activitats importants del programa de formació. Entenc que és la part pràctica i entenc que està bé que hi hagi dues, i encara que pugui semblar una mica repetitiva no m'importa. Si qui ho vol portar a terme ho vol fer més complex, més elaborat i en té ganes, doncs endavant, i si el vol fer més senzill doncs tampoc m'hi posaria pedres al fetge, perquè anirà molt lligat amb la voluntat i amb la disponibilitat dels participants (RA7, A2)*

Tanto para el Subdirector del ICE como para los asesores, no existe mejor aprendizaje que el surgido de la propia experiencia reflexionada...

*Para mí el pilar básico es el PAA, es decir, forzar a la gente a que acumule una experiencia sobre la que reflexionar. Porque cualquier proceso de aprendizaje es básicamente reflexionar sobre lo que hice y lo que pasó, y en ese sentido el PAA fuerza a que gente haga cosas para que luego pueda reflexionar sobre ellas. Entonces eso es básico (...) ¿Quién no va afirmar que la experiencia es importante para el aprendizaje? (E1, A1)*

*El simple fet de reflexionar i intentar posar ordre a unes idees per concretar-les en accions, tot això, el fet de planificar, això d'entrada ja en té valor. Fer-ho i contrastar, encara més, n'hi afegeix (E1, A2)*

...y una evidencia de esa experiencia reflexionada es el PAA, que asegura que se han llevado cambios efectivos en el aula y que los docentes los han analizado en detalle...

*Todos los que han hecho el PAA (...) han cosechado una experiencia y son capaces de explicar lo que les ha ido bien y lo que les ha ido mal. Esto es una evidencia muy... en eso me baso cuando digo que han aprendido, porque todo el mundo es capaz de decirte "mira, he cambiado esto, esto me ha salido bien, esto me ha salido mal y esto es lo que tengo que mejorar", esta es la evidencia, la demostración que han reflexionado sobre lo que han hecho (E1, A1)*

...utilizando para ello nuevas estrategias, recursos y metodologías trabajadas durante la formación.

*Yo, desde luego, veo que en los PAA han utilizado criterios, herramientas, técnicas que han aprendido o bien en los talleres o bien en las reuniones de asesoramiento (E1, A1)*

Para A2, las limitaciones en cuanto al desarrollo de los PAA han sido dos: la falta de tiempo para profundizar en el trabajo de los participantes y la obtención de retroalimentación por parte de los docentes en formación para que el asesor pueda valorar cómo está yendo el proceso, qué les ayuda, qué dificultades tienen durante su implementación y qué resultados se obtienen de todo el proceso llevado a cabo.

*No tinc la sensació d'haver pogut parlar amb ells del tema, d'haver disposat de temps suficient per donar voltes, per treballar-lo (...) No he vist d'una manera prou clara el feedback de tot això, d'alguna manera tu pots valorar el resultat d'una acció quan hi ha un feedback, quan davant d'una acció hi ha una resposta, però quan ha hagut una acció i no ha hagut cap resposta, no hi ha mesura. No tinc elements (E1, A2)*

A2 considera como mejora que, dada la importancia del PAA para el aprendizaje docente, el calendario de la formación gire alrededor de esta actividad formativa nuclear y se explicita una clara exigencia del trabajo de los participantes...

*Aquesta part pràctica és la bona, és la que ha d'adquirir rellevància i la que s'ha de potenciar més, des del meu punt de vista. I aquí sí que ha d'haver l'exigència, en aquest punt. L'exigència s'ha de personificar (E1, A2)*

A1 considera que la forma como se ha desarrollado la innovación dentro de los PAA ha sido buena, no obstante, sí identifica una limitación o consideración importante a tener en cuenta en su futura aplicación: el alcance y tiempo del cambio a implementar por los docentes en formación.

*Yo diría que nos ha funcionado bien. (...) Creo que hubo algún tipo de malentendido en cuanto a los plazos en que se tenía que aplicar el PAA y que lo que se trataba de aplicar era una experiencia cortita. (...) Con frecuencia la gente acaba siendo más ambiciosa y aunque insistas en que se trata de una experiencia limitada de cuatro semanas como mucho, pues hay gente que se líe la manta a la cabeza y cambia toda la asignatura, que normalmente decimos que no es aconsejable, pero mira, a lo mejor hay gente que a lo mejor es la manera de aprender a toda velocidad... eso no lo sé. Pero que entonces se te va un poco de las manos tanto cambio. Controlar un poquito más el alcance de la acción, es lo único que yo diría... el alcance y las limitaciones temporales y exactamente qué cambios vas a hacer. Limitarlo un poco más creo que sería... pero, ya te digo que puede entrar en conflicto con la ambición que tenga el participante que diga "mira, yo lo quiero cambiar todo, pues lo cambio y listo", eso es así (E1, A1)*

#### **7.8.4. La innovación en los PID**

Al finalizar la formación, los participantes debían entregar un Proyecto de Innovación Docente (PID), el cual sería presentado a un tribunal constituido por el ICE que valoraría la propuesta y, en caso de no cumplir los criterios, retornaría el trabajo para su mejora.

*ICE sigue con su intervención explicando cómo será el tribunal, el cual tiene tres objetivos:*

- *Reconocimiento de la innovación.*
- *Mantener criterios de calidad de la propuesta que presenten, ligados a lo que después se encontrarán al presentar proyectos de innovación en la UPC, AQU...*
- *Evaluada desde el punto de vista de la aplicabilidad.*

*El tribunal sólo dirá "Sí" o "Sí, pero modifica esto..." y en éste último caso tendrán que volverlo a presentar.*

*En caso que una vez acabado el programa de formación, quieran aplicar su PID, buscaremos ayuda económica a través del ICE (AG1)*

El PID, ha sido un tema recurrente en las reuniones entre ICE y asesores, gestándose en ellas la forma y contenidos que éste debía asumir.

*Presentació del PID: per tal de familiaritzar als participants amb el procés de convocatòries d'innovació docent, la presentació tindrà les mateixes característiques que aquest procés i no serà semblant a un TFM (...). D'aquesta forma, els participants tindran una data per lliurar-lo i el tribunal (constituït per l'ICE) farà una valoració i publicarà uns resultats. La única diferència serà que compten amb el suport d'assessors i que aquells projectes que no es considerin "aptes", podran modificar-se i presentar-se novament. Tot i què inicialment s'havia pensat en què els assessors tinguessin contacte*

*amb els membres del tribunal que avaluen els participants, finalment es desestima aquesta idea per fer el procés el màxim de real possible (RA4)*

Finalmente, los ocho participantes que finalizaron el programa presentaron su PID, pero sólo uno no llegó a presentarse a la convocatoria abierta por el ICE para obtener una ayuda económica para su desarrollo, por considerar que como profesora asociada, no podía asumir el trabajo que representaba de acuerdo a su dedicación a la UPC, compartida con su profesión fuera de la universidad.

*En el PID jo entenc que tothom que ha fet un i l'ha demanat és perquè està molt vinculat amb l'assignatura, i és perquè està tot el dia a la universitat (E2, P11)*

Los PID tenían como objetivo que los participantes se familiarizaran con un proceso abierto dentro de una convocatoria competitiva de ayuda a la innovación docente, como inicio a su andadura en este campo, planteándose de forma diferente a los PAA desarrollados hasta el momento dentro de la formación.

*Quan ens vau enviar per primer cop tota la documentació al setembre, jo vaig escriure al fòrum dient "però això és com un PAA?", i clar, després m'he donat compte que és més complex i té una repercussió també acadèmica important i a nivell de comunitat universitària, perquè això després es porta a les jornades i es fan una mena de pòsters... i és molt important el PID, hi ha al darrera uns recursos... i després, en el nostre cas, la possibilitat de relacionar diferents departaments (E2, P5)*

Así, los participantes debían ser los coordinadores de dicho proyecto en caso que éste fuese presentado junto con otros docentes también implicados, colaboración que los propios asesores contribuían a promover. Pero esta idea inicial de que cada participante fuese coordinador de un proyecto fue cambiada debido a un imprevisto: en el caso de tres participantes, creadores de un grupo de interés, su PID fue presentado conjuntamente alrededor de este proyecto común al amparo de su disciplina.

*La idea inicial és que cadascú de vosaltres fes de coordinador d'un projecte, tot i que us pugueu recolzar amb altres professors del vostre equip docent (AG5)*

Los asesores acompañaron y orientaron a los participantes en sus respectivos PID, ofreciendo consejo e ideas para adecuarse a los criterios establecidos por el ICE, los cuales obedecían a convocatorias de innovación docente anteriormente abiertas por el ICE a todo el profesorado de la UPC mediante concurso competitivo como es el caso de la Convocatoria de Ayudas para Proyectos de Mejora de la Docencia (CAPMD).

*PID. El guió per presentar el PID serà el mateix que actualment utilitza la convocatòria CAPMD. A1 comenta que si volem que es familiaritzin amb aquest tipus d'ajudes, hauríem de fer-ho seguint-les dins el programa de formació, de res serveix plantejar-ne unes diferents. ICE comenta que ell no acaba d'estar d'acord amb els criteris de valoració, i el A1 comenta que encara que siguin millorables, són els que actualment hi ha a la UPC. S'acorda que s'utilitzarà el mateix formulari i criteris que s'han seguit per al CAPMD2011 (RA3)*

A2 concibe el PID no sólo como la culminación de lo iniciado en los PAA, sino como la garantía de continuidad y de transferencia de aquello trabajado durante la formación.

*Dóna una continuïtat a tot el mòdul que també s'ha de valorar, perquè una cosa és el ProFI que obté el diploma i s'ha acabat, ja no parlem mai més, i una altra cosa és el que fa això, que li dones el diploma però té el compromís de fer un PID, perquè aquest ha quedat enganxat. És interessant per això, perquè dona aquesta continuïtat que s'ha de valorar i és molt bo, i el fa entrar en una espècie de cicle. Quan acabi ho pot penjar, però ho haurà allargat un any més, no només fent mòduls, sinó fent altres coses (E1, A2)*



Siendo, así mismo, considerado por ambos asesores como un valor añadido al currículum docente de los participantes.

*No és que surtis amb un diploma de què has fet un programa de formació, sinó que surtis amb aquest valor afegit de dir que has presentat un PID que te l'han valorat favorablement. Tot això des del punt de vista dels participants, jo crec que els supervivents ho valoren, ells troben que això pot ser valuós de cara al seu futur professional (E2, A2)*

Dada su importancia para el programa de formación, en los asesoramientos individuales de la segunda etapa se abordó directamente el diseño del PID. Además del acompañamiento de los asesores, e igual que sucedió anteriormente con los PAA, para la elaboración de los PID ha sido de gran utilidad para los participantes disponer de ejemplos elaborados por otros docentes de la UPC.

*Vaig estar mirant els PID d'altres departaments i professors (E2, P11)*

Ante la pregunta directa realizada a los participantes sobre si consideran que el asesoramiento ha influido en su PID o, por el contrario, no ha tenido ningún tipo de incidencia, las respuestas apuntan a una misma dirección: el asesoramiento ha tenido una influencia directa en su proyecto final.

*Totalmente ha influido (E2, P5)*

Pero esta influencia ha sido percibida de formas diferentes:

- En algunos casos, consideran que el asesoramiento ha ayudado a acabar de dar forma, definir y mejorar su PID.

*Ha tingut influència per anar-lo polint i anar-lo millorant (E2, P12)*

- Para otros participantes, el asesoramiento ha dado a su PID un cambio de rumbo hacia un proyecto más complejo y rico.

*I va ser el A1 que va dir "no, no, ja que esteu els de DALGI munteu-ho entre els tres" i jo no ho he entenia, però quan ho hem fet he dit "ah!, ja entenia perquè el A1 volia això", perquè hem sumat esforços i és molt més ric, més ambiciós i a on no arribava jo ve un altre company que sap més, l'altre insisteix en què ha provat els portafolis docents... vull dir que s'ha enriquit moltíssim. Molt millor (E2, P5)*

- P11, en su caso, apunta a que de no haber sido por el asesoramiento, no habría llegado a presentar su PID.

*Clar que m'ha influenciat perquè l'he acabat fent, perquè sinó no hagués fet el PID (E2, P11)*

Ante la pregunta directa realizada a los participantes sobre cómo han vivido el PID desde el inicio del programa hasta su presentación en el ICE:

- P11 lo ha vivido como una preparación para que los participantes aprendan a pedir recursos económicos para el desarrollo de proyectos de innovación docente.

*Suposo que l'objectiu era donar-nos a conèixer que hi ha un formulari que és PID, on tu pots fer innovació o demanar coses a veure si t'ho accepten per... però demanen sempre diners, pel que he vist, i de vegades hi ha projectes que no necessiten diners, sinó que el que necessites són altres coses (E2, P11)*

- Como proyecto de innovación, P12 lo ha tenido siempre presente durante el programa de formación.

*Sempre anaves pensant: a veure, a veure, que alguna cosa d'aquestes hauràs de fer, o alguna inspiració hauràs de tenir. Però jo crec que és interessant perquè al final t'obliga a anar pensant en com anar innovant en la docència, que és important (E2, P12)*

- Lo contrario que el resto de participantes, para quienes ha sido una tarea más dentro del programa de formación, anunciada previamente pero sin vivirla conscientemente durante toda la formación.

*Totalment apartat, totalment, fins que no ens ho heu demanat. No era una cosa en la que anés pensant (E2, P6)*

Para algunos participantes, la realización de un PID y la posterior convocatoria de ayudas únicamente para los proyectos elaborados en el marco del programa no ha sido una motivación para participar en la formación, puesto que antes que innovar es preciso conocer en profundidad.

*Jo vaig anar més aviat per millorar la docència, de cara als alumnes. Jo crec que primer has de dominar un tema i després veure la innovació que pots aportar (E2, P11)*

En cambio, para otros docentes en formación sí ha sido un aspecto importante para participar en el programa, un aliciente, aunque aseguran que habrían participado igual en el programa de formación de no haber existido el PID.

*Sí va ser un al·licient, però si no hagués hagut aquest al·licient m'hagués apuntat igual (E2, P6)*

Como mejoras a introducir en el PDI en futuras ediciones del programa de formación, los participantes apuntan a las siguientes:

1. En el caso de P12, quien tuvo que integrar mejoras en su PDI para poder acceder a la convocatoria del ICE, considera que sería preciso definir los parámetros del PID (más allá de los criterios ya conocidos sobre su evaluación) antes de su diseño por parte de los participantes.
2. Haber compartido los PID entre compañeros, de la misma forma que sucedió con los PAA.
3. Trabajar el PID desde el inicio de la formación para hacer madurar el proyecto a lo largo del programa, idea con la que coinciden los asesores.
4. Presentar el PID a varios asesores en una misma reunión antes de ser presentados al ICE, con el objetivo de aportar ideas y mejoras a cada proyecto. Siendo éstos presenciados por el resto de docentes en formación.
5. Promover la colaboración interdepartamental en los PID.
6. Tener una sesión de asesoramiento durante el desarrollo del PID, fuera ya del programa de formación.

*Jo penso que pot ser estaria bé que des d'un principi poguéssiu ensenyar un o dos que haguessin fet en un curs anterior i ens diguéssiu "mireu, això és un PID, i aquesta gent va fer això", malgrat que ja en vau posar alguns quan ens vau lliurar la informació al setembre, però crec que estaria bé des d'un principi tenir-ho més present. Perquè clar, si ja saps on vols arribar, d'alguna manera ja pots anar plantejar-te els PAA i tot el camí el fas ja pensant en com et servirà tot per arribar a aquell objectiu. Clar, si és tan important el PID, donar-li més incidència durant el programa. Perquè és algo que s'apunta a l'inici, saps que has de fer-lo al final, però mentre fas els PAA no hi entres (E2, P5)*

*Si deixes un sol assessor incideix en uns temes, però de cop i volta una altre persona veu uns altres temes, i aquestes dues opinions et venen fantàstic, perquè entre els dos o tres assessors cobreixes*

*tota l'àrea. Per això també incidia abans que el més important és l'assessorament grupal més que tenir un sol tutor, i clar, que els mateixos companys estiguessin allà també d'alguna manera els hi va bé, perquè per exemple en el cas de l'P8 (va assistir com a oient) també li va fer veure coses que no s'havia plantejat (E2, P5)*

*Si durant aquest projecte poguéssim tenir una sessió... això enriqueix molt, perquè és un altre punt de vista, a més a més d'una persona externa que això també... clar, a vegades quan apliques un pla d'aquests estàs tan a dins que al final perds una mica la visió neutral, estàs molt posat en les anècdotes del curs, el que hagi pogut ser... i sempre una visió de fora és molt... i si a més a més és un expert... sí, sí (E2, P8)*

Pero algunas de estas mejoras no se corresponden con la opinión de asesores...

*INV: en el PID no ha hagut coavaluació, no ha hagut intercanvi entre participants més enllà que ells hagin volgut veure-ho, ¿ho afegiríeu?*

*A2: No*

*A1: això ja ho vam discutir en el seu moment. Això ha de ser un procés que s'ha d'assemblar el màxim possible al procés real: tu estàs sol, fas un PID i et presentes a una convocatòria competitiva, lo únic és que no estàs sol perquè l'assessor farà el que pugui per ajudar-te (RA7)*

...quienes reflexionan sobre el valor formativo de un acompañamiento más profundo de los PID y su choque con la imperante realidad en la que los participantes han de aprender a moverse para la obtención de recursos y de reconocimiento a su innovación docente mediante convocatorias competitivas.

*A1: jo estava pensant... tinc dubtes... dubtes, eh, no és que cregui ni que si ni que no, dubtes per dos motius: 1) primer, insisteixo en què jo resistiria a què el procés de preparació i sotmetiment del PID fos molt diferent a lo real, ja ho és en el sentit que nosaltres intervenim, però si a sobre ha d'intervenir un altre assessor encara l'allunyem molt més del que realment es trobarà, el que pot ser és formatiu és la resposta que li han donat: què passarà quan presentis un PID, i 2) la segona cosa és la possibilitat que els responsables del programa de formació puguin assumir el compromís de què quan presentin el PID trobarem... el que sí hi haurà segur és l'assessor, perquè és la seva feina, si no hi ha assessor és que no hi haurà programa de formació, ara, que a més a més garantim que tindrem un assessor de la matèria ho veig una mica complicat. Tan de bó que sí, però no sé si l'ICE pot assumir aquest compromís. I novament allunyar tot el procés del que seria el procés real, jo m'ho miraria amb una mica de compta.*

*A2: És la segona vegada que ho diu i recordo que ja ho hem comentat en diverses ocasions, i és veritat, és una mica com un examen final que has de fer-lo tu, salvant les distàncies, però sí que és una mica això. Ja han fet dues proves abans amb el PAA, a nivell petit, per tant haurien d'estar en condicions d'elaborar una mica de discurs, una cosa una mica més ben estructurat.*

*ASSESSORS estan d'acord (RA7)*

Para los asesores, como mejoras del PID se debería atender a trabajar más en profundidad ejemplos de PID...

*Una cosa que jo faria i que no hem fet, és que al començament del segon quadrimestre, en una sessió que pot ser grupal, però cadascú amb el seu grup de gent, discutir junts un exemple de PID perquè es vegi el que s'ha d'escriure en cada camp, fins i tot l'ideal fora un exemple ben fet i comparar. És a dir, no només posar un exemple i ja està, sinó treballar i discutir, que s'analitzi cadascun dels apartats: pressupost, planificació... que vegin com s'ha d'omplir. Veure un de positiu i un altre de negatiu i discutir-los. Perquè això a la gent li ajuda, tot i què el problema principal és que la gent s'imagini què és el que vol fer (RA7, A1)*

...y alertan del futuro del PID en el programa de formación y de que, dada la situación económica, la convocatoria pueda mantenerse en similares condiciones.

*Jo no sé molt bé el futur d'aquest pla de formació en general, i si tingués futur, no sé si sempre es podrà assignar una partida pressupostària específica per la gent que faci PID, perquè ha estat un luxe que no sé si hem d'elucubrar molt en com organitzar tot això si resulta que quan es faci una nova versió del programa, que facin el PID si volen, però de recursos hi haurà 0€ (...). El que ha passat aquí és que hi havia un pressupost específic per ells, i és el que s'ha de veure si és extrapolable en el futur, o si més aviat en el futur l'acompanyem perquè prepari un PID i ja el presentaràs quan hi hagi una convocatòria (RA7, A1)*

### **7.8.5. Difusión de las innovaciones desde el punto de vista de participantes, asesores e ICE**

Han sido varias las ocasiones en las que A1 ha incidido en el interés docente de algunas de las innovaciones llevadas a cabo por los participantes. Apuntando a la idea de que toda innovación de calidad ha de culminar en su presentación a la comunidad académica, ya sea mediante artículos, presentaciones en congresos...

*A1 comenta: “yo quiero insistir en un tema que ya te he comentado en alguna otra ocasión, y que hoy has presentado muy bien y que es clave, y es la retroacción rápida a los estudiantes: cualquier aportación de cómo optimizar este proceso es clave para el mundo mundial. Por tanto te vuelvo a animar para que, en los términos en los que lo acabas de explicar, hagas un paper, porque tiene gran valor, sería un paper muy focalizado y en un aspecto clave en docencia” (AG9)*

...idea que claramente han recogido y valorado positivamente los participantes...

*Tengo la clara convicción que si no difundimos lo que realizamos como docentes, el proceso formativo se queda incompleto. Sin una programada difusión, tanto de los resultados obtenidos como de los métodos empleados, no obtendremos unos beneficios mayores para nuestra docencia.*

*Por ello plantearé, en la medida de lo posible, tres acciones de difusión:*

*1. Publicación de los resultados de los estudiantes, sean a través de libros, revistas, o foros en Internet -ajenos o creados específicamente para la asignatura-.*

*2. Participar en congresos sobre docencia mediante ponencias o póster que expongan mis planteamientos, métodos y resultados obtenidos en las asignaturas.*

*3. Redactar y publicar artículos reflexivos sobre dichas experiencias docentes en medios especializados como revistas, foros o libros, promovidos por el ICE y por otros institutos de ciencias de la educación (DD, P5)*

...llegando incluso a apuntar como mejora del programa de formación una orientación más definida desde un inicio a la difusión de las experiencias de innovación llevadas a cabo.

*Jo crec que estaria bé, per exemple, en el PAA poder pensar en fer un article o una cosa que fos publicable. Si hagués sigut així probablement me l'hagués plantejat una mica diferent. (...) Perquè qualsevol cosa que facis ha de tenir un rèdit al darrera (E2, P6)*

### **7.8.6. Impacto de la innovación en la docencia**

En todos los casos, los docentes en formación han integrado, de manera más o menos amplia, más o menos compleja, innovaciones en su propia docencia. Cabe preguntar, pues,

¿cuál ha sido el impacto que han tenido estas innovaciones docentes llevada a cabo por los participantes? Para ello entiendo que deben atenderse a los cambios producidos en el alumnado y a los cambios producidos en el profesorado cercano a los participantes.

#### 7.8.6.1. Cambios en los estudiantes

A lo largo del programa de formación se ha manifestado una profunda reflexión alrededor de cómo son los alumnos, cómo aprenden, qué necesitan y cómo viven su proceso formativo...

*Hace una reflexión sobre como el estudiante de hoy aprende y de cómo están subiendo los futuros estudiantes, y la diferencia entre los alumnos que hoy llegan a la universidad y los que ya acaban, y la diferencia a su vez con los docentes (AG9, P2)*

...puesto que sin este conocimiento, sin esta formación donde el profesor es capaz de ponerse en el lugar del estudiante...

*Una mica et transportes a tu mateix al lloc de l'alumne, és a dir, estàs aplicant les metodologies... o t'estan aplicant a tu les metodologies que tu estàs aplicant a l'alumne. I si tu vols ser coherent amb tu mateix, i vols que l'alumne participi en el fòrum tu també has de participar (E1, P8)*

...la innovación docente no tiene sentido.

*Per a mi la formació és la base per entendre els alumnes que tenim, i a partir d'aquesta base de formació bàsica per entendre els alumnes i per ensenyar dignament als alumnes, poder innovar (E1, P7)*

Así mismo, la voz de los alumnos ha estado muy presente en el momento de evaluar su propia acción como docentes...

*Comenta el tema del portafolio digital. Incorpora en su presentación comentarios de los alumnos a las encuestas. Y también comenta "este cuatrimestre tengo a mucha gente, porque corre la voz y como hago cosas raras... ahora voy un poco de vólido, pero también estoy contento de que la gente quiera participar en mis clases" (AG9, P6)*

...y de pensar en cómo actuar en un futuro.

*Em van suggerir moltes millores, relacionades amb les parts del procés: parts redundants, parts molt útils, parts que també han trobat molt interessants (E1, P7)*

La voz de los estudiantes ha estado presente incluso en los trabajos presentados por los participantes a través del campus virtual, así, P6 recoge algunos ejemplos de comentarios realizados por alumnos después de vivir en primera persona las innovaciones docentes de su profesor:

*Por favor, indica cuales son las características de este profesor/curso que te han ayudado más en el proceso de aprendizaje de este curso.*

*- Los debates y reflexiones que realizamos en clase. Las actividades que realiza a más a más, como los vídeos, las lecturas que nos ayudan a pensar más*

*- Descubrir una nueva forma de ver la ciudad. Saber que tiene una lógica y que todo tiene su porqué racional*

*- Las ideas nuevas que tiene para impartir la clase → actividades y después los cinco minutos para pensar (PAA2, P6)*

La innovación promovida desde la formación ha tenido consecuencias directas en el alumnado, revirtiendo así, bajo el punto de vista de los participantes, en:

1. Un mayor interés de los alumnos por asistir a sus clases.

*Llavors te n'adones que els alumnes ho valoren, tinc una assignatura compartida amb dos professors més i jo sóc l'únic que faig coses rares, i ara he hagut de dir a més gent que no puc agafar a més alumnes a les meves classes. Des de fa 3 o 4 anys, quan els hi demanem amb qui volen fer les classes, perquè ells poden escollir professor, mai he estat dels que demanen més, tot i què mai ha estat flagrant la diferència. Però aquest quadrimestre ha hagut oberbooking (E2, P6)*

2. Una positiva valoración de las actividades formativas realizadas.

*Als alumnes ha estat 100% satisfactori, inclús pels que al principi es queixaven, al final tots em van fer avaluacions molt positives, tots em deien que en el futur ho aplicarien i tots deien que esperaven que l'any vinent ho tornés a aplicar (E1, P4)*

3. Un mayor aprendizaje y una mejora de los resultados académicos de los estudiantes.

*En general, l'aplicació d'aquestes tècniques ha estat molt determinant en l'obtenció de la millora de la qualitat del treballs i projectes presentats per part dels alumnes. (...)Les activitats han animant a participar els alumnes dins el grup de forma gradual. Fins al punt que han fet seves les hores de classe. "Venim perquè tenim moltes coses a fer". (...)*

*La introducció de les rúbriques ha suposat l'entrega d'uns treballs molt més endreçats i organitzats que l'any anterior. Cada un dels plànols que els alumnes han entregat disposaven de títol principal, i estaven també organitzats per temàtiques. Això vol dir que l'alumne era capaç d'organitzar millor el seu treball i que realitzava un esforç per presentar adequadament el seu treball (...). Es pot reconèixer una important evolució en la seva manera d'abordar els problemes i en la seva manera de valorar la feina feta i de reconèixer les seves possibilitats i potencialitats (PAA2, P6)*

4. Una metodología de trabajo fácilmente extrapolable asumida por los alumnos en otros contextos no necesariamente formativos.

*Se han presentado dos equipos y en cada uno de los equipos hay exalumnos de P17 que hicieron con ella la dinámica del puzle. Comenta que para prepararse el proyecto a presentar hicieron entre ellos un puzle con un planning como los que habían trabajado con P17. Ella no sabe hasta qué punto ella ha influido, pero cree que algo sí ha tenido que ver para que los alumnos utilizaran esa estrategia de trabajo en equipo (AG9)*

Aunque los alumnos también han identificado limitaciones en las innovaciones docentes llevadas a cabo, salvando las reticencias iniciales por participar en estas metodologías...

*"Fue gracioso, porque un estudiante me dijo que esto de Bolonia era muy bonito, pero pedante", ella le respondió a ese estudiante el motivo por el que lo consideraba importante. (...) P4 continua diciendo que al final de la experiencia "el estudiante reconoció la utilidad de recibir las coevaluaciones" y le dijo a P4, después de acabar la actividad y dirigiéndose personalmente a ella "Tal vez sí sirve de algo" (AGB4, P4)*

...como son:

- La falta de tiempo.

*La queixa dels estudiants ha estat la falta de temps per dur a terme la feina a casa (PAA1, P12)*

- El momento en el que éstas se han producido, cuando el curso ya estaba avanzado.

*Les reflexions realitzades sobre el puzle no han estat molt satisfactòries, en especial perquè és força difícil en aquest cas poder traduir en una aplicació física el resum de tres textos teòrics, però*

*encara més especialment perquè aquesta activitat s'ha realitzat a final de curs, i als alumnes els ha costat canviar els criteris i arguments ja contrastats i implementats al llarg del curs (PAA1, P6)*

- La redundancia en contenidos y falta de organización de las entregas.

*Els alumnes han criticat el ritme lent i repetitiu i la falta d'organització de les entregues (PAA2, P8)*

Los resultados de la innovación docente, analizados por los propios participantes, tampoco han sido siempre positivos.

*El fet d'haver de valorar el treball del company posant una nota no ha estat una bona idea, per dos motius principals. El primer és que l'alumnat s'ha sentit incòmode a l'hora d'haver de posar la nota, i la segona és que l'alumne ha estat, en la majoria dels casos, excessivament benevolent en la seva puntuació, atès que el procés de valoració no ha permès l'anonimat (PAA2, P6)*

La reflexión y consideración de los errores cometidos durante la innovación, el planteamiento de mejoras del proceso y la modificación de la innovación durante su desarrollo de acuerdo a las respuestas obtenidas por los alumnos...

*La lectura de les actes i les seves correccions han permès detectar durant algunes parts del procés que realment no s'estava entenent la metodologia i en algun cas s'ha pogut corregir (PAA1, P7)*

...tuvo también su recompensa positiva.

*De la participació dels alumnes en les pràctiques podem concloure que va ser superior i més constant que en l'anterior PAA (...). El grup al qual s'havia aplicat el PAA2 té una mitjana de notes de 2 punts per sobre del grup al qual no se li va aplicar. Encara que no es podria demostrar totalment, hi ha diverses raons que fan pensar que aquest fet es deu a que el procés d'avaluació en el grup del PAA2 és més transparent i clar (PAA2, P8)*

Ante la pregunta directa: ¿crees que tu participación en el programa de formación ha influido en el aprendizaje de tus alumnos?, la respuesta unánime ha sido positiva. Ante la siguiente pregunta que cabía formular: en caso afirmativo, ¿crees que ha sido una influencia positiva o negativa?, los participantes generalmente responden que efectivamente, la influencia ha sido positiva.

*P5: Positiva, jo crec que ha estat positiva. Han currat més que mai, però han valorat que han après molt més, en saben més i ho han après d'una manera més continuada, jo crec que fonamental. I a més sempre que he aplicat els plans he dit als estudiants "això forma part d'un programa de formació que estic rebent" i per tant una mica em posava en el teu rol (es refereix a la recerca) i els hi deia "per tant provarem coses noves, sortiran o no sortiran, però que sapigueu que hi ha una intencionalitat al darrera" i era molt valorat.*

*INV: estàs satisfet de les respostes dels estudiants?*

*P5: Sí, molt. A més ho veus, ara venia al metro i m'he trobat a una noia del PAA de l'any passat i em deia: "encara fas les classes aquestes?" i li deia jo "sí, sí, i més" i em deia "fantàstic, és el millor", vull dir que veus la satisfacció dels estudiants d'haver format part d'una cosa novedosa, fent les classes més dinàmiques, fent puzles, avaluant ells... molt positiu (E2, P5)*

No obstante, P2 asegura no tener criterios para responder ante esta cuestión, puesto que este es el primer año que imparte una signatura de teoría, que es en la que ha aplicado cambios, y no puede valorar en qué medida la influencia ha sido positiva o negativa.

Para P7, en cambio, esta influencia ha sido positiva desde el punto de vista del aprendizaje, y menos positiva desde el punto de vista de la satisfacción del alumnado, puesto que:

*Ara ho organitzo molt tot. Segurament ja no sóc tan guai com abans, abans era més espontània (...). L'aprenentatge ha millorat segur, la satisfacció irregular (E2, P7)*

### 7.8.6.2. Cambio en otros colegas

Dados los esfuerzos de los participantes por integrar cambios efectivos en el aula, y con el consentimiento final de responsables de asignatura...

*"Se continua pensando en el equipo de docentes que la mejor fórmula es un examen, y también son muy reacios a cambiar las clases magistrales". P7 cree que estos dos problemas vienen por tener un equipo de personas poco implicadas. "Aún y así, le propuse muchas cosas, muchas..." (...) "...y llegamos a la conclusión que se podrían quitar algunas clases magistrales y sustituirlas por sesiones de apoyo o de tutoría" (AGB3, P7)*

...los resultados obtenidos son significativamente importantes, puesto que de forma general han conseguido, además de despertar el interés de otros docentes por aquello que hacen...

*Presenta el examen que hizo a través de un puzle. Comenta que lo gravó con su móvil y posteriormente lo editó y lo presentó a la escuela. La primera consecuencia positiva de presentarlo a la escuela es que ahora la escuela tiene interés por el tema, ella les dijo que era algo que aprendió en el curso (en el programa de formación) e incluso les ha dicho que se pongan en contacto con el ICE para que les podamos explicar su funcionamiento (AG9, P17)*

...implicarlos activamente en los PAA llevados a cabo...

*Els meus companys em van ajudar en algunes d'aquestes dinàmiques amb els alumnes (E1, P7)*

...implicarlos activamente en su PID...

*Gràcies al PID, estic involucrant a tot l'equip de gent que fan una assignatura que hi ha gent que és contraria a donar-li voltes a la innovació docent, hi ha gent que no és contraria i hi ha gent que no sap si és contraria o no. Penso que aconseguiré involucrar a tot l'equip per tirar endavant el PID, que és un PID que penso que és força ambiciós, però lo més important és involucrar l'equip (GD2)*

...e incluso implicarlos en proyectos de innovación continuos de las asignaturas en las que comparten docencia...

*El PAA va ser un pla que vaig fer amb un grup i només per unes classes, després vaig fer el segon PAA que era per un grup també però per a unes quantes classes i ara hem aplicat als tres grups de tarda, que a més a més ho estan fent altres professors que no han fet el curs (E2, P8)*

...tanto en la UPC como fuera de ella, revirtiendo así en el entorno de otras instituciones universitarias.

*Jo per exemple a BAU els he explicat moltes vegades el que faig, i els hi fa molta gràcia, però no sé si els interessa... Bueno, ara sí els interessa perquè ha canviat el cap d'estudis i està súper emocionada amb això fins i tot ja he tingut dues entrevistes amb ells per "a veure què fas, com ho fas, perquè..." els interessa molt (E2, P7)*

Los resultados obtenidos de la participación activa de otros colegas en sus proyectos de innovación docente, inicialmente no prevista, ha generado valoraciones altamente positivas por parte de los docentes en formación, no solo por la colaboración que permite el enriquecimiento de las innovaciones, sino también por el apoyo que sienten de sus propios compañeros al llevar a cabo estas acciones en el aula.



*Comenta que está contento, y que ha conseguido que los profesores de la asignatura se impliquen en hacer el puzle, dice que los profesores y alumnos están muy contentos de cómo ha ido todo. A1 le pregunta cuántos profesores estaban implicados, y él le responde que son tres (AG9)*

*De les reunions amb el professor responsable de l'assignatura podem concloure:*

*- Aquestes reunions han estat positives perquè han servit per informar i per rebre el suport per part del professor responsable i els altres professors, que hi van mostrar novament interès.*

*- Aquestes reunions han aportat dades però aquestes són difuses perquè no s'han documentat adequadament.*

*- Queda pendent una tercera reunió per mostrar aquest document (PAA1, P8)*

### **7.8.7. El grupo de interés**

Merece una especial mención, llegados a este punto, el grupo de interés creado por tres participantes del programa de formación y con una repercusión directa no sólo en su entorno docente más cercano, sino en el contexto de escuela universitaria en la que todos ellos ejercen como profesores.

Este grupo de interés, gestado durante la última etapa del programa y que ha asumido forma dentro del PID...

*Per a mi lo més valuós és veure, per una banda, que hi ha gent interessada en tot això. (...) Això és una de les coses que m'ha agradat, i sobre tot haver pogut muntar un grup d'interès, que això per a mi és lo millor, i he de dir que no és fruit de nosaltres en sí mateixos, perquè si no hagués hagut el programa aquest no haguéssim pogut fer el grup. Per a mi això és lo més valuós, més fins i tot que la documentació que ens heu donat, que també és molt bona. Veure que hi ha caldo de cultiu i que això pot tenir una traducció, al menys en la nostra escola (E2, P6)*

...con el claro apoyo del asesor...

*Perquè jo crec que sense aquesta figura del tutor no hagués sortit res de tot això de DALGI, que és com algo que surt d'aquesta visió general i a la vegada la visió concreta: mantenir els dos zooms (E2, P7)*

*A1 sí va tenir molta influència en com estructurar-ho, en què havíem de tenir un projecte no només fer el grup, sinó tenir un projecte, uns objectius... i això sí que va ser molt important, perquè sinó... (E2, P7)*

...asume como doble objetivo: promover la innovación docente en el campo de la arquitectura y continuar con una formación continua en docencia universitaria de todos sus integrantes.

*Ya que pocos profesores de arquitectura son conscientes de esta mejora continuada en la docencia de esta disciplina, intentaré promover la creación y fundación de un nuevo Grupo de Innovación y Logística Docente para la Arquitectura, denominado proyecto DALGI. Para ello auspiciaré a los compañeros profesores de arquitectura de esta promoción del curso de Formación del ICE, junto a otros que deseen integrarse, que nos fundemos dicho grupo. De este modo, lograremos por una parte seguir nuestra formación docente específicos para los profesores de arquitectura, y por otra parte, desarrollar Proyectos de Innovación Docente en el campo de la arquitectura (DD, P5)*

*INV: perquè neix DALGI?*

*P5: Per aquesta necessitat de continuar formant-nos i perquè detectem que hi ha un buit que ningú se n'ocupa de fer innovació docent en Arquitectura (E2, P5)*

Para su consolidación al margen del programa de formación, el grupo movilizó todos los recursos institucionales que tenían a su alcance, encontrando una respuesta positiva en aquellos aspectos en los que el ICE estaba implicado...

*Jo crec que aquí l'ICE fa un paper excepcional, totalment necessari a la universitat. Veig bé la coordinació, la gestió... en el nostre cas d'haver creat DALGI, haver estat acollits dins de RIMA... uf! Fantàstic (E2, P5)*

*Ara amb això del grup d'interès, moltíssim recolzament per part de l'ICE. Però molt (E2, P7)*

...y con una respuesta también claramente positiva tanto del equipo directivo como del profesorado de su centro docente y de sus departamentos...

*P7: Divendres anem a presentar-ho a l'escola, al director ja l'hem anat a veure.*

*INV: aneu a presentar-ho formalment?*

*P7: Si*

*INV: a tot el professorat de l'escola?*

*P7: A tots els caps de departament (E2, P7)*

...así como de otros centros docentes de la misma UPC, lo que les da aún más energía y firmeza para continuar adelante con su proyecto.

*Habla del grupo DALGI que "se ha gestado de forma muy precipitada" pero comenta que era el momento de iniciarlo y que se han dejado llevar. Habla de RIMA como algo que les permite canalizar la idea y llevarla a cabo, "se nos ha añadido mucha gente, somos entre 25 - 30 personas y estamos consiguiendo conexiones con otras escuelas. Esto es fruto del curso y creo que todos podemos estar orgullosos y contentos de ello". "De la presentación del proyecto que hicimos la semana pasada, lo hemos cambiado todo y ahora es un proyecto aún más ambicioso (hay risas por el comentario), puesto que pretende la interdisciplinariedad entre diferentes departamentos. Y por eso a las 11h tenemos que irnos (hace referencia también a P5), porque vamos a ver al director de departamento a ver si nos da créditos para este proyecto" (AG9)*

*Inclús també quan vam decidir la idea de DALGI, hem tingut el màxim suport. Una mica com que "tinguin fe en tu mateix" fa que tinguis fe en tu mateix (E2, P5)*

Para A1, la creación de este grupo de interés supera en mucho los objetivos iniciales del programa de formación...

*És un resultat imprevist que té un resultat molt positiu i que no s'hagués produït de no haver hagut varies persones de la mateixa escola o departament (RA7, A1)*

*Eso es lo mejor que te puede pasar: que consigas que la gente elabore proyectos vitales para trabajar en ese tema, y eso sólo lo haces cuando tu has aprendido que aquél tema vale la pena, que hay mucho terreno por recorrer pero vale la pena (...). Y lo más positivo de todo: y es que ahí ha nacido un grupo que tiene plan para el futuro. En ese sentido la relación ha sido imprevista y muy positiva (E2, A1)*

...aunque no es fácilmente reproducible en programas de formación futuros.

*Una circumstancia bastante particular de lo que ha pasado y que no necesariamente es extrapolable, el hecho de que muchos de ellos eran de un mismo ámbito de Arquitectura, pues eso ha producido resultados no esperados y lo más positivo de todo: y es que ahí ha nacido un grupo que tiene plan para el futuro. En ese sentido la relación ha sido imprevista y muy positiva (E2, A1)*

Coincidiendo con A1, bajo el punto de vista del Subdirector de Formación, la creación de este grupo es debido a la pertenencia de sus miembros a una misma disciplina y escuela

universitaria, unido a las sinérgias y la cohesión creada entre ellos para llevar adelante un proyecto de tal envergadura docente.

*Yo creo que el acompañamiento de los compañeros es también importante, de hecho el éxito que ha tenido lo de arquitectura se ha debido a ese acompañamiento entre ellos. Eso es quizás uno de los puntos que podíamos decir que ha tenido éxito de este plan piloto de formación, el resultado del trabajo en equipo de los de arquitectura, ha estado muy bien (E1, ICE)*

Para el resto de compañeros de la formación, supone una alta dosis de motivación ver cómo la colaboración entre personas de diferentes departamentos pero con objetivos y ámbitos comunes son capaces de crear proyectos tan ambiciosos y de tanta envergadura, movilizándolo a la vez a otros docentes bajo unos mismos objetivos.

*I el que ens van explicar l'altre dia del grup d'interès veus que aquesta gent porta una marxa impressionant (E2, P2)*

### **7.8.8. Previsión de futuro en cuanto a la innovación docente**

Los participantes, una vez finalizado el programa, apuntan claramente a una continuidad en procesos de mejora e innovación docente en base a lo aprendido durante el año de formación.

*En el curs vinent aplicaré un Pla d'Actuació a l'Aula que seguirà amb l'experiència dels 2 PAA anteriors, repetint les activitats i mètodes que han estat un èxit i millorant les que han presentat problemes. L'objectiu és que aquest nou PAA inclogui la part de pràctiques de tot el curs i compti amb la participació de tot el professorat (DD, P8)*

Aunque dada la situación actual de crisis, surge la duda sobre un posible impacto negativo en la docencia universitaria que haga retroceder los logros alcanzados...

*En la situació actual que están recortando por todas partes, no sé hasta qué punto podremos hacer bien nuestra labor (AG9)*

...o incluso que haga peligrar la continuidad de los propios participantes en la universidad.

*Dada mi condición de profesor asociado, se hace difícil decir qué planes futuros se pueden tener (DD, P13)*

Sea como fuere, la docencia es concebida como un proceso de aprendizaje y mejora continuos...

*Cinco frentes que deben retroalimentarse mutuamente, ya que, ni en la docencia ni en la vida de cualquier persona, nunca se termina de aprender y progresar. Los cinco grandes apartados se refieren a: 1. Mejora continuada de las asignaturas impartidas con anterioridad; 2. Formación ininterrumpida como docente y en lo relativo a los contenidos; 3. Innovación en metodologías docentes y herramientas; 4. Difusión de los resultados; y 5. Implicación en formar a otros docentes (DD, P5)*

...proceso claramente asentado mediante la realización del Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria.

*El plans de futur més immediat consisteixen en:*

- Acabar d'assentar els coneixements adquirits en el ProFi, per aplicar-los en la pràctica docent.*
- Aprofundir en la definició de la meva filosofia docent.*

- *Establir mecanismes per obtenir evidències de la seva posada en pràctica de la meua filosofia docent..*
- *Definir un projecte d'innovació docent (DD, P2)*

*Probar o testear el asesoramiento como un modelo de formación viable, para una estructura como el ICE y para una universidad como la UPC. Y sí, ahora podemos decir que sí ha funcionado (E1, ICE)*

## **7.9. RESULTADOS DIRECTOS DE LA FORMACIÓN, DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL SUBDIRECTOR DE FORMACIÓN Y DE LOS ASESORES**

A la luz de los resultados obtenidos por la investigación y presentados formalmente en una reunión con el equip directivo del ICE...

*Primers resultats obtinguts*

- *Participació:*
  - o *Finalitzen el programa de formació 8 professors (5 de BCN i 3 de Terrassa)*
  - o *Han finalitzat el seu contracte amb la UPC: 2 professors*
  - o *Han assumit noves càrregues professionals dins la UPC: 2 professors*
  - o *Han mostrat el seu interès però, per falta de temps, no han pogut seguir amb el programa de formació: 2 professores*
- *Desenvolupament de 7 PID*
- *Satisfacció amb la formació: valoracions molt positives. De les quals destaquen, entre d'altres:*
  - o *La rellevància de l'assessorament per introduir canvis i acompanyar l'aprenentatge*
  - o *La importància del grup de participants*
  - o *Importància de les sessions al lloc de treball*
  - o *Adequació dels continguts a les necessitats reals*
  - o *Aplicabilitat dels continguts, conjugant tallers i PAA*
  - o *Intercanvi d'experiències amb els assessors (autoritat en quant a l'experiència i coneixement que transmeten) i amb els companys (què fan, com ho avaluen, amb quins problemes es troben i com els solucionen, què millorarien del que han fet... i què els hi diuen els assessors)*
- *Resultats de la formació en la docència del professorat participant:*
  - o *Transferència*
  - o *Efecte multiplicador: els PID integren equips docents*
  - o *Impacte en els alumnes*
- *Coneixement sobre l'ús de videoconferències i altres sistemes de comunicació virtual (millora aspectes tècnics)*
  - *Generació de documentació específica (rúbriques, material per a l'aprofundiment en continguts, instruments per a l'avaluació...)*
- *Programa de formació validat en la pràctica*
- *DALGI (RICE6)*

...el Subdirector de formación, aunque no totalmente satisfecho con el número de participantes que han obtenido finalmente el certificado...

*Me hubiera gustado que hubieran acabado más alumnos (E1, ICE)*

...considera que estos datos entran dentro de los habituales porcentajes de asistencia que se dan en el resto de actividades formativas desarrolladas por la institución.

*No había porqué sorprenderse de eso, porque ya estamos acostumbrados al porcentaje de abandono que hay en las actividades de formación gratuitas (E1, ICE)*

El Subdirector de formación sí destaca, sin embargo, los aprendizajes y experiencias adquiridas por los participantes a lo largo del programa...

*Con respecto a lo que han adquirido y aprendido estoy encantado, claro, los que están, están realmente motivados y ha sido un éxito, sí. Creo que sí, que mis expectativas han sido satisfechas (E1, ICE)*

...así como la implicación y el compromiso del equipo directivo en el proyecto formativo llevado a cabo...

*Este proyecto ha implicado al equipo directivo del ICE, ese compromiso adquirido al principio y revalidado a lo largo de todo un año, significa que el equipo directivo también se ha sentido satisfecho de cómo iba avanzando, también demostraba que había ganas de hacer cosas, no solamente por mi parte sino por los otros compañeros del equipo directivo, lo cual también es de valorar. Yo creo que ha estado bien, la experiencia ha sido buena (E1, ICE)*

...obteniendo como resultado en sí mismo un programa de formación validado en la propia práctica.

*Probar o testear el asesoramiento como un modelo de formación viable, para una estructura como el ICE y para una universidad como la UPC. Y sí, ahora podemos decir que sí ha funcionado (E1, ICE)*

De forma global, el Subdirector de formación considera como positivos los resultados obtenidos.

*Los resultados de la formación han sido buenos y yo creo que ahí el asesor es la pieza clave (E1, ICE)*

Consideración con la que coincide A1...

*Yo creo que los datos que tenemos son positivos, yo creo que sí, ellos están contentos (E1, A1)*

...quien también es consciente del reducido número de participantes que han finalizado con éxito la formación, lo que ha sido positivo para el desarrollo como prueba piloto pero que difícilmente es extrapolable para su futura consolidación.

*Seguramente no estamos en ratio de abandono muy superiores a los del ProFI normal, teniendo en cuenta quién ha llegado al final que deben haber sido 8 o 9, pues si hubiéramos llegado a 20 ya me callaría, no sé cual es el número para que la cosa sea eficiente pero desde luego ahora no lo ha sido. Lo cual ya te digo, nos ha ido bien para poder experimentar, equivocarnos, reaccionar... eso es la circunstancia ideal: tener poca gente para probar y saber qué es lo que tendrías que cambiar para poder llegar a más gente. Ese sería el siguiente paso (E2, A1)*

Así, A1 valora la experiencia en términos de eficacia y eficiencia...

*Yo valoraría, por un lado, la eficacia, es decir: en qué medida conseguimos que un grupo de gente se interese, se motive y se comprometa con la calidad de la docencia... eso lo valoraría muy alto, seguramente un 10, todos los que han estado en nuestra órbita da la impresión que están*

*extraordinariamente comprometidos, seguramente ya estaban muy comprometidos cuando entraron, pero ahora yo diría que están todavía más comprometidos y con planes de futuro, por tanto el impacto en la gente lo valoraría muy alto. Pero además, si valoramos la eficiencia, ya lo valoraría un poco menos. Y si me pides un promedio pongámosle un 7 de uno a 10 (E2, A1)*

...aunque al mismo tiempo apunta a otra perspectiva a la luz de los resultados, bajo la premisa del tipo de vínculo contractual de los participantes con la universidad.

*Negativo: que no hubieran llegado más al final pero en segundo lugar y teniendo en cuenta que son profesores a tiempo parcial pues a lo mejor hasta hay que verlo al revés: fijate tú cuantos han llegado al final a pesar de que son varios profesores a tiempo parcial (E2, A1)*

Como resultado reseñable de la formación aunque, como ya he recogido anteriormente, no extrapolable a otras experiencias de asesoramiento en formación inicial del profesorado universitario, A1 destaca la creación del grupo de interés, con una expectativa e iniciativa clara de trabajo y proyecto de futuro.

*Eso es lo mejor que te puede pasar: que consigas que la gente elabore proyectos vitales para trabajar en ese tema, y eso sólo lo haces cuando tu has aprendido que aquél tema vale la pena, que hay mucho terreno por recorrer pero vale la pena (E2, A1)*

Sin embargo, para A2 los resultados se miden principalmente a través de los PID y los PAA, y en este sentido realiza un ejercicio de crítica y autocrítica, considerando que se podría haber ido más allá en dichos trabajos.

*Per a mi els resultats principalment són els PAA i el PID (...), no és pas que siguin dolents, però que podien haver estat molt millors (E2, A2)*

De esta forma, aunque valora positivamente el programa de formación y la aportación del asesoramiento al proceso formativo, de cara a futuras ediciones, en el rol de asesor cabe la integración de elementos que pongan en situación de tensión a los participantes, favoreciendo y enriqueciendo así el proceso de aprendizaje.

*Des d'aquesta posició del relax, ja anirem fent, ja sortirà... els resultats no aconsegueixen tota la potència que podrien aconseguir, cal tensió, i l'assessor és la figura que ha de ser capaç de crear aquesta tensió durant el curs i de fer que tot plegat sigui molt més profitós (E2, A2)*

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES, LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROPUESTAS DE FUTURO</b>	<b>515</b>
8.1. CONCLUSIONES.....	515
8.1.1. Conclusiones en relación al contenido de la investigación.....	515
8.1.1.1. Los participantes.....	516
8.1.1.2. La función asesora.....	517
8.1.1.3. La relación entre las personas implicadas en el asesoramiento.....	521
8.1.1.4. El proceso de asesoramiento.....	524
8.1.1.5. Algunas conclusiones sobre los asesoramientos grupales.....	526
8.1.1.6. El ICE y el programa de formación.....	531
8.1.1.7. El programa de formación basado en el asesoramiento.....	532
8.1.1.8. Los aprendizajes.....	535
8.1.1.9. La innovación docente.....	537
8.1.2. Conclusiones en relación con el proceso de investigación.....	540
8.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	543
8.2.1. Límites del programa de formación.....	543
8.2.1. Límites de la investigación.....	544
8.3. PROPUESTAS DE FUTURO.....	545





## CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES, LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROPUESTAS DE FUTURO

### 8.1. CONCLUSIONES

Del proceso de investigación desarrollado se desprenden una serie de conclusiones que recojo a continuación, divididas entre aquellas relacionadas con el contenido y objeto de estudio de la investigación y aquellas otras que, vinculadas al propio proceso, me han permitido la elaboración de la tesis doctoral.

#### 8.1.1. Conclusiones en relación al contenido de la investigación

Se desprende del trabajo realizado **la importancia de la institución tanto en la formación docente como en la implementación de mejoras en el aula y en el desarrollo de innovaciones docentes**. Son muchos los autores que señalan a la necesidad de un papel activo y de reconocimiento de la universidad hacia aquellos docentes que participan activamente en procesos de formación y/o asesoramiento para la implementación de cambios y mejoras en su actividad profesional (Nespomneschi, 2000; Coleman et al., 2006; Johnson, 2006; Marcelo, 2006; Johnson y Muller, 2007; Sánchez Moreno, 2008). Este estudio señala, pues, a la necesidad de una apuesta clara y firme de la universidad por la calidad docente que incluye tres dimensiones: asesoramiento/formación, mejora e innovación, puesto que no es posible una efectiva transformación universitaria que atienda a las demandas y exigencias sociales, educativas y profesionales sin la implicación y el compromiso de la propia institución para crear los espacios docentes necesarios, con la consecuente valoración y reconocimiento ante tales actividades.

Pero no sólo debe atenderse al asesoramiento/formación, a la mejora y a la innovación docente desde el punto de vista institucional, es necesario un **equilibrio entre las necesidades normativas o prescriptivas y las necesidades sentidas**, entre las expectativas y motivaciones institucionales y las expectativas y motivaciones individuales de los docentes, de forma que los docentes “deben poder beneficiarse de una formación que se adecue a sus necesidades profesionales en contextos sociales y profesionales en evolución” (Imbernón, 2002a, p.5). También ante este equilibrio debe responder el asesoramiento/formación, al plantearse dualidades como la individualidad versus la grupalidad, la heterogeneidad entre participantes (disciplinar, experiencial y de años de experiencia) y la homogeneidad (intereses y motivaciones...), entre otros.

Es en la formación, y en cómo ésta se convierte en una **herramienta para la mejora e innovación docente** bajo una dinámica de asesoramiento de proceso (Imbernón, 2002b; Gairín, 2007; Sánchez Moreno, 2008) en lo que se fundamenta esta investigación.

A continuación, y en base a la investigación realizada y las categorías analizadas en el informe interpretativo, expongo las principales conclusiones obtenidas, pero para su lectura cabe atender a una relación dialógica entre dichas categorías: sólo es posible una comprensión profunda de los resultados obtenidos considerando la interrelación inherente a ellas.

### 8.1.1.1. Los participantes

Todo asesoramiento de proceso, así como todo programa formativo orientado a la innovación, requiere de la **atención a las características, casuísticas y situaciones que presentan los participantes** (Fullan, 2002), tanto en el momento de diseño como en su posterior desarrollo y evaluación. Puesto que precisamente serán las situaciones problemáticas identificadas por los docentes el punto de partida de la acción asesora (Castelló y Monereo, 2005; Nicastro y Andreozzi, 2006; Imbernón, 2002b y 2007b).

En relación a los participantes que han formado parte del programa formativo llevado a cabo, cabe señalar lo siguiente:

a) Su contrato laboral con la universidad es, en su mayoría, temporal (Gimeno Sacristán, 2012) y, por tanto, inestable, no obstante existe mucho interés tanto en desarrollar una docencia de calidad como en hacer carrera académica. Las **problemáticas** que este colectivo presenta se centran en disponer de: poco tiempo, puesto que en ocasiones trabajan fuera de la institución, poca capacidad de cambio en las asignaturas y poca remuneración económica (Imbernón, 2002a y 2007a). A lo que cabe añadir tanto las características señaladas por Gimeno Sacristán (2012), como las **presiones, tanto académicas como personales**, a las que aludía Zabalza (2009). Lo que muchas veces convierte el trabajo relativo a la mejora de su docencia y su formación, en cuestión de voluntad altruista.

b) La precariedad laboral favorecida por los contratos temporales, unida a las exigencias que se plantean para el desarrollo de la carrera académica y que están más próximas a la investigación que a la docencia, se constituye en el único motivo por el cual han **abandonado la formación docente**.

c) Reivindican **mayor reconocimiento a la docencia de calidad**, tanto por la propia universidad como por las agencias oficiales responsables de la acreditación docente, en la actualidad muy centradas en otorgar mayor grado de importancia a la tarea investigadora (Villa, 2008).

d) Hacen una crítica hacia el **poco interés**, expresado en su participación en programas de formación como el llevado a cabo, **de profesorado con significativa influencia** en el diseño y desarrollo de los planes de estudios.

e) Las **motivaciones que impulsan a los docentes a realizar una formación** de estas características, en la línea del estudio desarrollado por Bozu (2010), se mueven entre el intercambio de experiencias, la reflexión sobre la propia docencia, la integración de cambios efectivos en el aula y la aproximación al perfil profesional promovido por la misma institución que les permita desarrollar su carrera académica, siempre bajo dos premisas fundamentales: la mejora e innovación docentes así como el acompañamiento y motivación del estudiante durante su proceso de aprendizaje.

Características como la falta de reconocimiento, el presupuesto insuficiente o la baja asistencia, bajo el punto de vista de Nepomneschi (2000), son elementos obstaculizadores de la labor asesora. A los que podríamos añadir la precariedad laboral, la falta de equipos docentes dentro del mismo departamento y la escasa capacidad de autonomía para el cambio en el marco de la asignatura en la que los docentes ejercen como tal.

Así mismo, también es importante señalar que la alta motivación por la mejora e innovación es, en sí misma y en palabras de la misma autora, una potente condición que ha facilitado y posibilitado el propio proceso de asesoramiento.

#### 8.1.1.2. La función asesora

Conocer qué características deben formar parte del perfil de asesor, en base a la experiencia de las personas que han formado parte del programa llevado a cabo y en diálogo y contraste con las aportaciones del ámbito científico, nos puede orientar para la futura selección de profesionales que, ante el asesoramiento de proceso como modelo formativo, desarrollen dicha función.

a) Las características de los asesores no sólo inciden directamente en la forma como se desarrolla el asesoramiento, sino también en su contenido (Nicastro y Andreozzi, 2006): la experiencia práctica del asesor, la reflexión de éste en relación a los temas sobre los que se habla, su experiencia en el trato de profesorado en formación... hace que las respuestas de los asesores incidan en unos aspectos u otros, sean más o menos variadas y arriesgadas, se profundice más o menos en determinadas cuestiones docentes... de ahí el requisito de la **experiencia docente para el desempeño de la función asesora** (Nicastro y Andreozzi, 2006; Lago y Onrubia, 2011), en sintonía con los planteamientos ideológicos del modelo formativo en el que participan, en este caso orientado a la innovación docente y a las consideraciones recogidas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Pero la experiencia tanto en docencia como en innovación docente no aseguran el éxito en el ejercicio de la función asesora, aquí emerge la motivación y predisposición del asesor por desarrollar las tareas que forman parte de su rol, para que efectivamente pueda construirse un proceso formativo (Lago y Onrubia, 2011).

b) El ejercicio de la acción asesora requiere de una amplia trayectoria en docencia e innovación docente, que haya sido a su vez profundamente reflexionada tanto en su proceso como en sus resultados, para así convertirse en lo que Imbernón (2002b) denomina 'amigo crítico'. La cuestión que se plantea en el momento en el que un profesor comienza su andadura en el ámbito del asesoramiento es si se requiere de una formación previa para ello, en este sentido, han sido muchos los autores que han profundizado en el tema (Sole, 2005; Imbernón, 2007a; Bonals y Sánchez – Cano, 2007; De Diego, 2007; Sánchez Moreno, 2008). A la luz de los resultados de esta investigación, la formación específica previa sobre la función asesora no es imprescindible para llevar a cabo un buen proceso de asesoramiento, aunque puede constituir una ayuda importante. No obstante, hay que tener en consideración que, se tenga o no formación previa específica, **un profesional que por primera vez asume el rol de asesor, requiere de un gran apoyo para su acción** (Nepomneschi, 2000; Gairín, 2007), consistente en todo un repertorio de materiales, procedimientos, estrategias, recursos, etc., que, de no existir, ha de darse mediante otros mecanismos, como ha sido el caso de este estudio donde la fuerte coordinación entre ICE, asesores e investigación ha asentado las bases para nutrir de contenidos, metodologías y herramientas el proceso de asesoramiento. Coordinación y apoyo colegiado a los que ya nos remitían Monereo y Pozo (2005) y Nicastro y Andreozzi (2006) al hablar de la necesaria creación de espacios para el intercambio, la escucha activa y la creación de nuevas interpretaciones que den sentido y significado a su propia labor asesora.

c) Para el desempeño de la función asesora no solo es necesario disponer de la experiencia, conocimientos y recursos necesarios, puesto que es también de crucial importancia **disponer de mecanismos que permitan la obtención de información sobre dicho desempeño, regulando así futuras acciones**, en la línea a la que apuntaba De Diego (2007) al hablar de competencias del asesor relacionadas con la revisión y mejora de la propia acción asesora. Obtener, pues, retroalimentación por parte de los participantes ofrece a los asesores datos que les permiten analizar tanto su acción como los resultados de ésta, comparándolos con los objetivos formativos y diseñando, en caso necesario, ajustes que permitan su consecución real. La identificación de las dimensiones del análisis y de los criterios para la recogida de información deben obedecer no sólo a las finalidades formativas, sino también a los planteamientos del asesoramiento de proceso como modelo, de esta forma la relación entre asesor y asesorado, los asesoramientos individuales y grupales y la transferencia al aula de los aprendizajes realizados, entre otros, han de formar parte de la información que permita evaluar la acción asesora.

d) En el proceso de asesoramiento, e independientemente de las necesidades formativas sentidas, existe un punto de partida al que hay que atender: **la situación docente de cada uno de los participantes**. Conocer el entorno en el que se mueve cada profesor en formación e identificar en él elementos facilitadores y resistentes para la mejora docente, constituye un elemento básico que puede potenciar o frustrar el cambio y la innovación docente que el asesoramiento de proceso busca en todo momento. La importancia de obtener inicialmente esta información radica en la posterior acción del asesor, quien ha de adaptar su intervención a la realidad de los participantes, a su margen de actuación y al entorno en el que aplicarán sus nuevas experiencias docentes (Fullan, 2002; Castelló y Monereo, 2005; Nicastro y Andreozzi, 2006, Imbernón, 2002b, 2007b; Montero y Sanz, 2008). Mantener una visión y transmitir un discurso alejado de esta realidad, esto es avivar un desajuste entre la necesidad real del asesorado y lo ofrecido por el asesor (Nicastro y Andreozzi, 2006), significaría alejarse también el logro de los objetivos formativos.

e) Han sido muchos los autores que han pretendido concretar una serie de rasgos propios de la acción asesora, entre los que cabe destacar los trabajos analizados en detalle de Ayala (2006), Nicastro y Andreozzi (2006), De Diego (2007) y Montero y Sanz, (2008). De la investigación llevada a cabo surge claramente **unas características del asesor** dentro del asesoramiento de proceso como modelo de formación. En base a la experiencia desarrollada, asesores, ICE y participantes coinciden en señalar como características básicas y fundamentales las siguientes:

- Dominio de conocimientos sobre docencia (Murillo, 2000; Imbernón, 2002b; Monereo y Pozo, 2005; Nicastro y Andreozzi, 2006) e innovación docente (Fullan, 2002; Gairín 2007), siendo recomendable también en formación docente del profesorado universitario.
- Experiencia reflexionada (Sánchez Moreno, 2008) en docencia y en innovación docente. Esto es a lo que Murillo (2000, p. 15) atiende al concebir “la competencia del asesor con su vinculación al conocimiento que se genera en y desde la práctica”.
- Actitud de implicación y compromiso con su función asesora, siendo esta desempeñada de forma voluntaria (Nicastro y Andreozzi, 2006).
- Predisposición y disponibilidad (Nepomneschi, 2000).

- Competencia interpersonal y comunicativa (Rodríguez Romero, 2001; Ayala, 2006; Nicastro y Andreozzi, 2006; Montero y Sanz, 2008).

El Subdirector de formación del ICE, así como los asesores y participantes, coinciden en señalar que tanto el dominio de conocimientos como la posesión de una amplia experiencia reflexionada en docencia e innovación docente son requisitos necesarios para el desempeño de la función asesora, pero en absoluto garantiza el éxito si no se complementa con una actitud de motivación, compromiso y ayuda para con los participantes durante su proceso de cambio y mejora docentes.

Rasgos como la capacidad de adaptación al entorno y a los participantes (Ayala, 2006), la experiencia en el trato con otros docentes y el sentimiento profesional de ser profesor universitario son también aspectos importantes que los participantes atribuyen al perfil de asesor. No obstante, aunque no existe una opinión unánime respecto a si el asesor ha de ser, o no, miembro de la institución en la que se lleva a cabo el asesoramiento, coinciden en afirmar lo que ya apuntaba Murillo (2000) en su trabajo: el enriquecimiento de integrar durante el proceso la voz de asesores procedentes de distintas disciplinas profesionales.

A pesar de que sólo uno de los asesores hace referencia a la experiencia en formación docente del profesorado universitario como requisito (de segundo nivel, por tanto considerado como pre-requisito) para el ejercicio de la función asesora, lo cierto es que esta experiencia previa en formación docente (esto es, en el campo de la didáctica y la pedagogía) ha sido la característica que más ha distanciado a los asesores, puesto que en un caso el asesor contaba con una amplia trayectoria tanto en el diseño como en el desarrollo de acciones formativas y, en el caso del segundo asesor, no había podido recopilar significativas experiencias como profesor de otros docentes universitarios, lo que según él mismo le ha supuesto una dificultad que ha suplido mediante un importante esfuerzo personal para buscar información y recursos adicionales, así como mediante la coordinación mantenida entre ICE, asesores e investigadora. De este modo, la experiencia previa en la formación docente de profesorado universitario, aunque no haya sido significativamente planteada por las personas implicadas en el estudio como parte del perfil del asesor, la propia experiencia de la investigación demuestra que es un elemento de importancia que, de no estar presente, requerirá del acompañamiento de otro/s asesor/es o profesionales con mayor experiencia y, por tanto, con herramientas y recursos que den apoyo a la función asesora de quien se inicia en este campo formativo. Así, el acompañamiento y apoyo a la figura del asesor a la que aludían Monereo y Pozo (2005) y Nicastro y Andreozzi (2006), se hace más necesario en situaciones como la vivida en esta investigación.

Del mismo modo es conveniente tener en consideración las aportaciones de Bonals y Sánchez – Cano (2007), De Diego (2007), Imbernón (2007a) y Sánchez Moreno (2008) cuando afirman la necesidad de acompañar las competencias propias del asesor de una formación específica en el proceso de asesoramiento. A lo largo de esta investigación, el mismo proceso de asesoramiento llevado a cabo ha constituido fuente de aprendizaje de los asesores, quienes han asumido al tiempo toda la experiencia vivida como una experiencia formativa en sí misma. De los resultados obtenidos puedo concluir que poseyendo las competencias recogidas anteriormente, la formación de los asesores, con los apoyos suficientes entre ellos y la institución, puede darse en la propia intervención asesora.

f) **Desvelar al verdadero asesor de proceso no es posible sin atender a las funciones que durante el asesoramiento asume.** De ahí la importancia de prestar atención a cómo

actúa y cómo se manifiesta su quehacer profesional. En este sentido, del estudio llevado a cabo, y bajo la atenta mirada a las aportaciones que al respecto realizan autores como Sánchez Moreno (2005), De Diego (2007), Montero y Sanz (2008) y Lago y Onrubia (2011) se desprende la necesidad de que el asesor asuma como funciones propias las siguientes:

- Conocer a los participantes así como su situación y contexto docente.
- Facilitar el aprendizaje docente.
- Favorecer, guiar y acompañar las experiencias docentes de los participantes, promoviendo la innovación docente y ayudando a que éstas se conviertan en fuente de aprendizaje.
- Promover el aprendizaje colaborativo y el intercambio de experiencias entre iguales.
- Diseñar, desarrollar y evaluar el proceso de formación para la mejora docente.
- Poner a disposición de los participantes su propia experiencia como docente.
- Establecer vínculos entre los participantes y el ICE, favoreciendo así que la formación se ajuste lo máximo posible a lo que se espera de ella por ambas partes.
- Atender de forma individualizada a cada uno de los participantes.
- Ayudar a la interrelación del docente en el marco del contexto institucional.
- Mantener la tensión a lo largo de todo el proceso formativo.

Ante la cuestión surgida en este estudio sobre la evolución de la figura del asesor, puedo concluir que las funciones del asesor, siendo las mismas durante todo el proceso, se centran en un momento inicial en ayudar a dar los primeros pasos hacia la mejora de la propia docencia, y en un momento posterior tanto los objetivos como las actividades adquieren un mayor grado de complejidad y exigencia, a lo que se suma el requerimiento que los participantes hacen para que el asesoramiento ahora se centre más en una proyección de futuro con claros tintes de innovación. Así, la necesidad de que el asesor conozca y se adapte a este hecho se antoja necesaria para la consecución de los objetivos del asesoramiento y el cumplimiento de las expectativas y necesidades de los participantes.

g) **La función del asesor en ningún caso debe contemplarse como una función aislada donde no existe la interacción con los demás agentes que forman parte del diseño, desarrollo y evaluación del programa de formación.** Como ya nos avanzaba Nepomneschi (2000), entre una de las labores básicas del asesor se encuentra la de facilitar la comunicación, lo que necesariamente implica: potenciar la coordinación con grupos de trabajo, ser nexo de unión entre distintas estancias de la organización así como facilitar el intercambio entre cátedras. De esta forma, la coordinación se erige como un elemento clave, no solo para dar coherencia, sentido y significado a la formación, sino también para revestir de coherencia, sentido y significado a la acción asesora. Así, el asesor debería formar parte de un equipo al que pertenezcan, a ser posible, otros asesores y los responsables, tanto institucionales como de la misma ejecución, del programa de formación que se pretenda llevar a cabo.

h) La aplicación práctica de los nuevos aprendizajes, formando en sí misma experiencias docentes planificadas, documentadas y reflexionadas en las que se produce un cambio y

mejora en el quehacer docente y, por consiguiente, repercute directamente en el estudiantado, es lo que da sentido a la función asesora en el marco de este programa de formación, coincidiendo de esta forma con el objetivo fundamental del asesoramiento señalado por autores como Lucarelli (2000), Murillo (2000), Imbernón (2002b), Coleman et ál. (2006), Johnson, (2006), Nicastro y Andreozzi (2006), Johnson y Muller (2007) y Sánchez Moreno (2008). Así se pretendía y así lo han concebido tanto asesores como participantes. Sin embargo, desde el punto de vista de los docentes en formación se va un paso más allá: **el asesor se convierte en un instrumento que permite vehicular y dirigir la acción docente para convertirla en innovación, aportando ciertas garantías de éxito, de impacto y de futuro en el contexto institucional en el que ésta será llevada a cabo.** El asesor es quien conoce las reglas del juego de la innovación docente dentro de la institución y quien ayuda a que las iniciativas de los participantes se conviertan en proyectos reales para la mejora de la docencia dentro de la universidad, convirtiéndose de este modo en un 'agente de cambio' concebido en base a los planteamientos recogidos por Escudero y Moreno (1992), Pérez Cabaní y Carretero (2003), Gairín (2007) y Lago y Onrubia (2011), o en un 'promotor del cambio' según lo considera Fullan (2002).

### 8.1.1.3. La relación entre las personas implicadas en el asesoramiento

Pretender atrapar la complejidad de un proceso formativo basado en el asesoramiento de proceso implica necesariamente atender a las relaciones que las personas implicadas establecen entre ellas. Relaciones que, además de ayudar a la consecución de los objetivos personales y formativos, pueden otorgar a los aprendizajes altos grados de calidad y significatividad. Así, la relación que cada uno de los agentes implicados ha mantenido con los demás sujetos ha sido susceptible de análisis en el marco de esta investigación. Es por ello que podemos concluir lo siguiente:

a) La **coordinación entre asesores** se esgrime como una cuestión clave para que el asesoramiento de proceso funcione (Nicastro y Andreozzi, 2006), especialmente cuando las personas que desempeñan dicho rol tienen poca o ninguna experiencia en las funciones que conlleva. Para ello: establecer los encuentros así como los objetivos y actividades a desarrollar en cada uno de ellos, identificar estrategias para el ejercicio de sus funciones, compartir recursos de apoyo al asesoramiento, plantear situaciones, cuestiones o miedos que los propios participantes puedan poner de manifiesto... se convierte en parte del diseño del proceso de asesoramiento. Para ello, tal vez sea oportuno la elaboración de un manual compartido y construido conjuntamente por los asesores donde, además de la clarificación de todos los elementos señalados, se establezca un marco conceptual general sobre el asesoramiento de proceso como modelo de formación docente que permita dar coherencia a todas las acciones que en él se enmarquen.

b) Para dar inicio a un proceso de formación basado en el asesoramiento de proceso o bien cuando se inicia profesorado no experimentado en la función asesora, se plantean dos consideraciones importantes para el éxito de la formación:

- En primer lugar, se hace necesaria una **estrecha colaboración entre el equipo de asesores** que proporcione no solo apoyo (Monereo y Pozo, 2005; Nicastro y Andreozzi, 2006), sino que además permita el enriquecimiento y el aprendizaje mutuos sobre el concepto de asesoramiento y el ser asesor, que de seguridad y



consistencia a sus acciones, que posibilite concretar las metodologías, actividades, instrumentos y recursos a utilizar, que permita el intercambio sobre el desarrollo del asesoramiento, la identificación de mejoras y las acciones que permitan lograr los objetivos de la formación, entre otros. Como he insistido anteriormente, esta colaboración se hace aún más necesaria cuando uno de los asesores no parte con una consolidada experiencia en formación docente, como ha sido el caso de esta investigación. De esta forma, al concepto de práctica socialmente construida establecido desde el punto de vista de la relación entre asesor y asesorado (Lucarelli, 2000; Murillo, 2000; Rodríguez Romero, 2001; Monereo y Pozo, 2005; Ayala, 2006; De Diego, 2007; Montero y Sanz, 2008), cabe considerar la inclusión del punto de vista del propio asesor quien, a su vez, desarrolla un importante aprendizaje sobre su rol, sus funciones y su figura en y durante todo el proceso de asesoramiento.

- De igual modo, se requiere de una **estrecha colaboración con la organización responsable**, quien ampara y promueve la formación, puesto que ésta ha de ser quien otorgue validez, reconocimiento y valoración (Nepomneschi, 2000) a las acciones formativas llevadas a cabo. El intercambio entre la organización y los asesores, quienes a su vez introducen la voz de los participantes, permite, como se ha comprobado mediante esta investigación, un gran enriquecimiento del proceso de asesoramiento y la adecuación de las acciones a la realidad docente de los participantes.

c) Es importante que **el asesor inicie la relación y establezca las bases para su construcción y consolidación**, que tenga claro cuál es su papel en la misma y sea proactivo con los participantes, posibilitando en todo momento el espacio suficiente para que los asesorados tomen sus propias decisiones e inicien el camino que desean emprender (Ayala, 2006), dibujando así un escenario propicio para el aprendizaje a la vez que estableciendo una relación de asesoramiento desde una perspectiva constructivista (Lago y Onrubia, 2011). Pero es igualmente básico que los mismos docentes en formación asuman su responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje y utilicen todos los recursos e instrumentos que para ello se ponen a su disposición. La relación asesora requiere, pues, de la contribución de ambas partes para la consecución de los objetivos previstos en el asesoramiento.

d) Dos conceptos aparecen con fuerza a lo largo de la investigación al abordar cómo ha de ser la relación entre asesor y asesorados en el marco formativo propuesto: **la confianza y la autoridad**, entendida ésta última bajo el planteamiento de Nicastro y Andreozzi (2006) y atendiendo a los riesgos sobre los que alerta Murillo (2000). De esta forma, el establecimiento de una satisfactoria relación formativa está condicionada a que el asesorado confíe en su asesor (Lucarelli et ál., 2000; Pont i Teixidor, 2002; Ayala, 2006; Nicastro y Andreozzi, 2006; Lago y Onrubia, 2011), en su experiencia, conocimientos y acciones, revistiéndolo de autoridad suficiente sobre las cuestiones docentes sobre las que trata, siendo concebido como fuente de conocimiento válido para su propia mejora docente, en los términos en los que apunta Murillo (2000). El estudio recoge algunas **estrategias** para que ambos conceptos se den en la relación, pero ello no significa que el asesor pueda dejar de estar atento a su construcción y mantenimiento, puesto que si como he apuntado anteriormente, la función del asesor es un elemento clave para el aprendizaje, para que éste se desempeñe correctamente necesariamente debe existir una relación que lo favorezca y

que ayude a vehicular los mensajes en ambas direcciones, esto es, a ‘mostrarse recíprocamente’ (Nicastro y Andreozzi, 2006).

e) De la misma forma que la relación entre asesor y asesorados se construye en escenarios concretos y se consolida a lo largo del tiempo, igualmente sucede en **la relación entre participantes**. Que dichas relaciones permitan el aprendizaje y que **el propio grupo se convierta en una herramienta formativa** es una de las funciones propias del asesor, quien debe promover escenarios para el intercambio (Nepomneschi, 2000; Fullan, 2002; Imbernón, 2002b) y el trabajo colaborativo entre iguales (Lucarelli et ál., 2000; Murillo, 2000) de forma que el aprendizaje pueda proceder de todas y cada una de las personas que participen, sea cual sea la condición en la que lo hacen y la experiencia de la que parten. Garantizando así que el asesoramiento se erija en una práctica socialmente construida en los términos a los que aluden autores como Lucarelli (2000) Murillo (2000), Rodríguez Romero (2001), Monereo y Pozo (2005), Ayala (2006), De Diego (2007) y Montero y Sanz (2008).

f) La relación entre participantes (amena, dinámica, rica a través de foros, encuentros presenciales establecidos o no por el programa de formación, correos electrónicos...) constituye un elemento formador en sí mismo, de gran influencia e importancia para el aprendizaje de los participantes en tanto en cuanto “se articule desde los supuestos de complementariedad del conocimiento” (Monereo y Pozo, 2005, p.8). El aprendizaje es un proceso individual, pero su construcción es conjunta, no se da de forma aislada (Sánchez Moreno, 2008). Aquí toma especial sentido el **aprendizaje entre iguales**, dado que las expectativas, experiencias, miedos y temores personales y profesionales son compartidos en gran medida, las preguntas y dudas que se plantean son similares, la mirada (Nicastro y Andreozzi, 2006) se centra en los mismos aspectos y cualquier solución surgida o planteada por un compañero en su misma situación es altamente potente y motivadora como para ser tenida en cuenta, sobre todo si además de ver su propio proceso de aplicación práctica, puede vivir de cerca el proceso de aplicación práctica de otros docentes en la misma situación y de su mismo círculo. El asesor también forma parte de este círculo o ámbito próximo, manteniendo el mismo estatus (Rodríguez Romero, 2001) y evitando una relación jerárquica (Murillo, 2000), pero es importante tener en cuenta que posee unas características que lo hacen ser una persona más alejada en cuanto al grado de experticia (Imbernón, 2002b; Monereo y Pozo, 2005; Nicastro y Andreozzi, 2006), lo que hace que sus valoraciones sean tenidas en cuenta y revestidas de una autoridad y credibilidad importantes para favorecer la seguridad en lo que hacen (Murillo, 2000; Sánchez Moreno, 2008), y por tanto el aprendizaje de nuevos contenidos derivados tanto del proceso formativo vivido como de la propia práctica en el aula.

g) Para que sea posible la creación de un grupo de participantes formativo que promueva el aprendizaje y la construcción conjunta de conocimientos, en los términos en los que Lucarelli (2000) habla de ‘grupalidad’, éste ha de poseer una serie de características que he ido desgranando a lo largo del informe de esta investigación a la luz de los datos recogidos. De este análisis, se desprende como **principales rasgos característicos del grupo** los siguientes:

- Heterogeneidad en relación a los ámbitos disciplinarios y años de experiencia docente.
- Homogeneidad en cuanto a los intereses y motivaciones por la formación, mejora e innovación docentes.

- Cercanía territorial para favorecer los encuentros presenciales.
- Número limitado de participantes para favorecer la atención individualizada del proceso de aprendizaje y el establecimiento de relaciones próximas y cercanas entre todos ellos, pero a la vez debe ser lo suficientemente amplio como para que en la relación se dé la divergencia, la aportación de experiencias diferentes, el intercambio de puntos de vista distante, etc.
- Docencia durante la formación así como capacidad y determinación para implementar mejoras en su docencia.
- Compromiso e implicación en la formación.

#### 8.1.1.4. El proceso de asesoramiento

¿Qué aporta el asesoramiento de proceso como modelo de formación del profesorado universitario? ¿Cómo distinguir el asesoramiento de proceso del que no lo es? ¿Con qué dificultades se encuentra? ¿Qué formas adopta? Ante estas preguntas que se generan en el momento de esgrimir el asesoramiento de proceso como un modelo válido para la formación docente, planteo las siguientes conclusiones derivadas del estudio realizado:

a) **Sin acción práctica, sin experimentación en el aula reflexionada, no existe el aprendizaje significativo del docente.** Puesto que es precisamente durante esa acción donde se ponen en juego muchas dificultades, personales y profesionales a las que debe hacer frente. El acompañamiento aquí emerge como un recurso que puede garantizar que la innovación o el cambio tenga ciertas dosis de éxito para la formación (Fullan, 2002; Gairín, 2007), tanto de los propios docentes Imbernón (2002b y 2007b) como del alumnado que vive en primera persona la acción de los profesores en proceso formativo, revirtiendo al mismo tiempo en una mejora para la propia institución (Sánchez Moreno, 2008). El estrecho vínculo entre **asesoramiento e innovación** hace que la primera no tenga sentido si como rédito no resulta la segunda, y que ésta última no tenga las máximas garantías de éxito sin aquella. Llegados a este punto cabe llamar la atención sobre la importancia de que los participantes dispongan de cierto margen de maniobra para llevar a cabo cambios en sus respectivas asignaturas, el proceso y resultados de los cuales son fuente para la construcción de un conocimiento conjunto y compartido en el seno del asesoramiento grupal.

b) Para que el asesoramiento de proceso pueda erigirse como una herramienta clave dentro de la formación, es importante que desde un inicio se asienten las **bases y funciones de la relación entre asesor y asesorado**. El escenario para que ello tenga lugar puede ser tanto el asesoramiento grupal como el individual, puesto que lo fundamental es el 'encuadre' (Nicastro y Andreozzi, 2006): que se produzca un acercamiento en el que se manifiesten, implícita y explícitamente, las funciones de cada uno de ellos, las dinámicas a seguir y los objetivos formativos de dicha relación, además de dar a conocer su trayectoria, motivaciones e intereses respecto a la función docente y a la formación que emprenden.

c) A pesar de que los objetivos y temas planteados en cada uno de los asesoramientos grupales eran diferentes, tanto el proceso desarrollado como la relación establecida dentro de cada uno de los asesoramientos ha sido la misma. De ahí se desprende la idea de **asesoramiento de proceso**: los contenidos pueden ser diferentes, pero la forma como éstos se identifican (Schein, 1988), se trabajan, se configura la práctica y se construye el

conocimiento (Louis et ál., 1985; Escudero y Moreno, 1992; Murillo, 2000; Domingo, 2005; Imbernón, 2007a), sigue siendo la misma. Ello me induce a pensar que la base del asesoramiento es la forma como éste se produce, no los contenidos que integra que, por otra parte, ya están vehiculados por los objetivos de la propia formación. Así, es el diálogo, la forma cómo se plantean nuevas preguntas, cómo se ponen de manifiesto inquietudes, cómo se responden a esas preguntas y se abren nuevas vías a explorar... o en palabras de Murillo (2000), cómo surge la demanda, el tipo de relación que se establece, los objetivos, el compromiso, la actitud, los procesos reflexivos... como el asesoramiento tiene sentido y asume entidad de modelo de formación.

d) Es importante analizar las causas por las cuales dos de los participantes no han visto en los asesores la capacidad de darles apoyo en su propia práctica, habiendo el resto de docentes en formación sido conscientes de ello desde un inicio. Sería de interés para futuras investigaciones analizar porqué **existen reticencias iniciales** a la hora de contactar con su asesor, a pesar de que voluntaria y explícitamente realizan la demanda, los aspectos personales que puedan mediar u otras variables posibles que limiten de esta forma la acción del proceso de asesoramiento. Sea como fuere, la identificación de este posible obstáculo para la acción asesora ha de tener una rápida y contundente respuesta que puede traducirse en la clarificación de la dinámica, objetivos y acción del asesoramiento durante más de uno de los encuentros entre asesor y asesorados (Murillo, 2000), así como también en un acercamiento a aquellos participantes que, por su propia acción, no tomen la iniciativa para el establecimiento de una comunicación individual con su asesor. Revertir al máximo esta falta de consciencia sobre qué puede ofrecer el asesoramiento a los participantes es de crucial importancia para maximizar su potencialidad para el aprendizaje, la mejora y la innovación docentes.

e) El asesoramiento al profesorado universitario no debe olvidar los principios fundamentales de la pedagogía, entre los que cabe considerar que las **formas de aprendizaje de las personas son diversas y requieren de la utilización de múltiples recursos y estrategias** que la potencien. Así, el asesoramiento debe integrar en su diseño esta diversidad de estrategias y recursos (Nicastro y Andreozzi, 2006), tanto presenciales como virtuales, que permitan el asesoramiento adaptado a las necesidades de aprendizaje de los participantes, siendo esta una de las claves para el éxito del asesoramiento de proceso como modelo de formación.

f) La importancia del **asesoramiento individual planificado**, con objetivos claramente definidos en relación al análisis del trabajo hecho y la proyección de futuro, donde el participante pueda plantear sus dudas, inquietudes y situación personal, al inicio y durante el programa de formación, resulta básico tanto para el establecimiento de una buena relación entre asesor y asesorado como para la consecución de los objetivos de la formación de acuerdo al asesoramiento de proceso.

g) El asesoramiento debe tener en cuenta la necesidad de situar a los docentes en el contexto en el que se encuentran y en el que desarrollarán su acción como profesores (Murillo, 2000), lo que necesariamente implica atender al equipo docente en el seno del cual desarrollan su profesionalidad. Por tanto es totalmente necesario mostrar como una opción la **colaboración con otros docentes**: la vida del profesorado universitario ha de enriquecerse de la experiencia y el intercambio con otros colegas, bajo esta premisa, la colaboración dentro y fuera del programa de formación se convierte en un aspecto clave para la mejora de la acción docente.

h) Existe una tensión entre la necesidad de potenciar a la vez que limitar la creatividad de los participantes. Se hace, por tanto, necesario que el asesor mantenga el difícil **equilibrio entre la búsqueda y desarrollo de nuevas posibilidades de actuación docente**, que hacen del proceso educativo un hecho rico, dinámico y evolutivo, **y las condiciones del entorno**, puesto que no todo es posible y el valor de las propuestas también ha de medirse, entre otros criterios, por su aplicabilidad y viabilidad. Los esfuerzos docentes han de tener ingredientes de realidad e imaginación, pero es importante mantener la proporción que efectivamente permita la aplicación de cambios y mejoras de los procesos de enseñanza – aprendizaje. De esta forma, la subjetividad del asesor y su posicionamiento ante la innovación docente y el entorno en el que pretende llevarse a cabo, determinarán las decisiones y actuaciones llevadas a cabo para la formación de los docentes (Nicastro y Andreozzi, 2006).

i) **La figura del asesor**, tan diferente a la del formador tradicional o académico (Imbernón, 2007a), a la vez que desconocida en la formación docente del profesorado universitario, **puede no estar revestida en un inicio de la autoridad que la figura tradicional posee de forma inherente, de manera que se hace necesaria la construcción de la misma** mediante la propia relación entre participantes y asesor/es. Los roles y funciones del asesor y del formador son en su esencia diferentes, lo que convierten también en diferente la relación y la comunicación con ellos (Ayala, 2006). Esto puede implicar un inicial desconcierto en los participantes, puesto que han de aprender durante el mismo proceso de asesoramiento, cuáles son esas funciones, cómo y para qué establecer la relación, qué les puede aportar y cuáles son sus límites y potencialidades. También para el asesor todo ello supone un proceso de aprendizaje. La autoridad del asesor, ante la indefinición inicial tanto de sus funciones como del tipo de relación con los participantes, puede verse comprometida seriamente al no acercarse a las expectativas iniciales, siendo éstas más próximas a la figura de formador.

j) Que el asesoramiento sea verdaderamente un asesoramiento de proceso depende casi en exclusividad del asesor: la institución puede marcar sus directrices y líneas generales de acción, pero **es el asesor quien, al ejecutarlas, se sitúa en un tipo de asesoramiento u otro**. De ahí la necesidad del acompañamiento de los asesores para su proceso de aprendizaje, ya sea bajo la tutela del ICE o bajo la guía de un asesor más experimentado.

#### 8.1.1.5. Algunas conclusiones sobre los asesoramientos grupales

No pretendo aquí recoger todas las ideas importantes señaladas a lo largo del estudio sobre los asesoramientos grupales, pero sí considero necesario destacar aquellas que, desde el punto de vista de la investigación, son las más reseñables para la primera de las escenas de montaje a las que eluden Nicastro y Andreozzi (2006), enunciándolas en forma de titulares para a continuación detallarlas brevemente.

a) El asesoramiento de un grupo, no de una persona.

Recojo el apunte de A1, cuando explicita que **de lo que se trata es de asesorar a un grupo, esto es a la 'grupalidad' (Lucarelli, 2000; De Diego, 2007) no a una persona individualmente**, lo que genera consecuentemente un planteamiento substancialmente diferente, donde la comunicación, el diálogo y el intercambio entre iguales, guiado y

definido por el asesor, forma parte del mismo proceso formativo en el que se enmarca el asesoramiento.

*El asesoramiento grupal y el individual aparecen en todo momento como necesarios, pero con objetivos diferentes, muy diferentes, y con unas condiciones también diferentes: para que un asesoramiento grupal se produzca es necesario la participación e implicación de los miembros (DC\_E\_2, A1)*

b) El desarrollo de los asesoramientos sujeto a objetivos y dinámicas distintas.

Podríamos considerar que **existen objetivos generales comunes a todos los asesoramientos (Lucarelli, 2000; Murillo, 2000; Imbernón, 2002b; Nicastro y Andreozzi, 2006; Sánchez Moreno, 2008) y otros más específicos de cada sesión concreta**, siendo muy importante que tanto unos como otros estén claramente definidos desde el inicio y se ajusten al principio de coherencia interna.

Son precisamente los objetivos los que guiarán tanto las dinámicas que se producirán durante los encuentros así como el tipo de funciones que en ellas desempeñará el asesor y los participantes, siempre bajo el marco de actuación del asesoramiento de proceso como modelo formativo.

Así mismo, los asesoramientos grupales conllevan implícito un proceso de construcción de la relación entre asesorados y entre éstos y el asesor, siendo los primeros encuentros los que marcan la forma cómo se establece el diálogo y la interacción. Tener en cuenta esta consideración puede ayudar a que el proceso y la relación entre las personas implicadas potencien efectivamente la construcción conjunta de conocimiento y, por ende, el aprendizaje del profesorado participante en la formación.

c) Desempeños diferentes enmarcados en un mismo modelo de asesoramiento de proceso.

Durante la investigación, he pensado mucho en la diferencia entre la forma de asesorar de los dos profesores que han asumido esta función: ambos desarrollaban acciones de gran interés para esta experiencia, desde formas de hacer y ser muy diferentes, pero igualmente válidas para el asesoramiento de proceso. Consideración que ya recogían en su trabajo Nicastro y Andreozzi (2006, p. 20) cuando señalaban la necesidad de evitar “intencionalmente apelar a prescripciones y modos estandarizados de pensar o resolver situaciones” puesto que cada situación es única, del mismo modo que lo es la construcción que de ella se realiza. Así, lo que debe permanecer inamovible, como señala Imbernón (2001), es la acción del asesor orientada a facilitar procesos de reflexión crítica en los docentes, vehiculado a través de un acompañamiento/asesoramiento que tenga como objetivo ‘diagnosticar’ problemas más que solucionarlos, identificar y analizar obstáculos así como configurar acciones que permitan la mejora profesional.

**Las características de los asesores, atravesadas por sus propias características como personas, como docentes y coherente con la forma como entienden la docencia, en conjunción con las características de los participantes y del propio grupo formado, plantean dinámicas de asesoramiento diferentes.** No podemos describir con precisión un asesoramiento y determinar que sólo de ese modo pueda considerarse como asesoramiento de proceso, puesto que las características y experiencias de sus participantes lo hacen único y diferente. Pero tampoco podemos caer en la trampa de relativizarlo y ampararlo todo bajo un mismo concepto: el asesoramiento de proceso posee rigor a la vez que flexibilidad,

recoge unos planteamientos que necesariamente han de darse para ser así considerado, a la vez que es sensible a lo que cada uno aporta al proceso, a la naturalidad y espontaneidad surgida de la interacción. Otros estudios en este campo permitirán arrojar luz a esta tensión entre la solidez y elasticidad propias del asesoramiento de proceso:

*Durante este asesoramiento he pensado mucho en la diferencia entre A2 y A1: ambos tienen cosas muy buenas que se deben extraer de esta experiencia, son dos formas de hacer y ser muy diferentes, que son igualmente válidas para el asesoramiento. A1 es organizado y dirige más el contenido de las sesiones hacia donde él quiere, lo que hace que a la vez tome cierta distancia con los participantes o que éstos puedan no verlo tan próximo. A2 parte de lo que dicen los participantes, no le importa tanto no llegar a tratar todo lo previsto para la sesión como escuchar y dejarles su espacio para que hablen y se expresen, se deja interrumpir y que actúen y se respondan entre ellos, aunque esto suponga no ser tan estricto con el tiempo ni abordar las cuestiones que él tenía previstas, esto hace que se pueda poner sobre la mesa aquello que inquieta a los participantes, pero puede producir cierto desorden a ojos de una persona externa. Me planteo, pues, un claro reto: extraer lo mejor de las dos formas de ser asesor y el impacto/repercusión que tiene en la formación de los participantes (AGT7, INV)*

d) La función del asesor dentro de los asesoramientos.

De la investigación llevada a cabo, se extrae una **gran cantidad de estrategias diferentes que un asesor pone en marcha para favorecer el intercambio y el aprendizaje entre los participantes**. Estas estrategias, analizadas en detalle en el informe interpretativo, me conducen a establecer que:

- La variedad de las estrategias es clave para el éxito de los asesoramientos.

Pero tratar de atraparlas puede resultar difícil, puesto que implica mirar aquello que es obvio, que parece normal y puede resultar imperceptible a primera vista, pero que es de gran importancia puesto que son esas pequeñas cosas que ayudan a construir la relación, que marcan las bases para la interacción y que de no existir pueden obstaculizar el proceso formativo. A modo de ejemplo, y extraído de la amplia gama recogida en el informe interpretativo, considero: la empatía, el refuerzo positivo de los participantes, la escucha activa (Ayala, 2006; Nicastro y Andreozzi, 2006), la cercanía con los participantes... que se manifiesta en **actitudes y pequeñas acciones, pero tremendamente significativas para la relación formativa**: preparación de la sesión, retroalimentación a cada uno de los asistentes, posición física dentro del grupo, postura corporal y gestos faciales, etc.

- La experiencia como núcleo de la formación.

Una de las grandes virtudes del asesoramiento de proceso consiste en que mediante los encuentros que en él tienen lugar, **la experiencia de los asesores es puesta a disposición de los participantes**.

*Toda la experiencia de los asesores ha quedado a disposición de los participantes, independientemente de si era respecto a metodologías, a evaluación, a planificación, a relación con los alumnos, a la institución... su experiencia se ponía al servicio de las cuestiones y preguntas que iban surgiendo durante la sesión, por tanto estaban en estrecha relación con la vivencia de los participantes, surgían de la necesidad, de la realidad, de la experiencia y se encontraban con otra experiencia que les abría caminos nuevos a explorar, nuevas visiones, nuevas propuestas. Ha sido un momento de colaboración, de compartir conocimientos y experiencias, de estar unos al lado de los otros, de escucha, de reciprocidad, de diálogo a partir del cual reflexionar y construir conjuntamente.*

*Creo que una de las cuestiones más importantes que brinda el asesoramiento es la posibilidad de encontrarse con una persona con mucha más experiencia, el poder preguntar sobre aquello que verdaderamente inquieta sin el miedo de sentirse etiquetados o juzgados, sin el miedo de equivocarse. Es encontrarse para hablar de aquello que les preocupa, sabiendo que otra persona ha pasado por eso y ha aprendido de ello, y que por tanto pueden aprender de la experiencia de otro, equivocarse y aprender de sus propios errores (AGB3, INV)*

Al mismo tiempo **el asesoramiento debe integrar las experiencias docentes del profesorado en formación**, experiencias diferentes que producirán nuevos aprendizajes que ayudarán a la construcción de un conocimiento conjunto y compartido. El enriquecimiento del asesoramiento procede, precisamente, de la diversidad, de la multiplicidad de vivencias, conocimientos, opiniones e ideas que los integrantes del proceso formativo ponen a disposición de los demás. Se produce un efecto de abertura a la vez que de receptividad donde entran en juego tanto asesor como asesorados avanzando en ambos sentidos durante todo el proceso, de forma que tanto asesor como asesorados han de estar en disposición de dar y tomar, aportar sus experiencias y adquirir nuevos conocimientos, todo ello fruto del intercambio y la crítica constructiva orientada a la mejora docente.

El asesor debe identificar y señalar los aspectos de interés docente de cada una de las aportaciones realizadas por los participantes. Así, las experiencias de cada participante no sólo son narraciones, sino que aportan elementos de interés para nutrir el cuerpo de conocimiento común construido en los asesoramientos. Cada intervención se convierte en fuente de aprendizaje, es una experiencia valiosa para todos los asistentes en cuanto a que es analizada y extrapolada al contexto general de la docencia. Reflexionar sobre ella significa, a su vez, reflexionar sobre la propia acción como profesores.

- Más allá de la experiencia.

El intercambio de experiencias es un potente elemento formativo, pero el intercambio también puede darse en otros escenarios y con otros objetivos que estimulen el pensamiento y la reflexión y que ayuden al profesorado a formarse una idea en base a los puntos de vista de otros docentes (Imbernón, 2002a). Es en este sentido en el que ninguno de los dos asesores está plenamente satisfecho con la dinamización de los asesoramientos llevados a cabo, puesto que éstos no han integrado **amplios espacios para el debate y el intercambio de ideas, planteamientos y reflexiones** más allá de que cada participante explicase su experiencia, manifestase el conocimiento generado a partir de ella y los resultados obtenidos en la misma.

Ambos asesores coinciden en la necesidad o idoneidad de enriquecer un poco más las sesiones tal y como han sido llevadas a la práctica en este estudio, aportando contenidos sobre los que profundizar, debatir y reflexionar conjuntamente, bien sea atrayendo a los asesoramientos grupales determinados contenidos trabajados durante los talleres, bien sea aportando nuevos conocimientos e ideas de interés para la docencia de los profesores.

- La creación de un clima favorecedor de la confianza mutua.

Uno de los principales **elementos facilitadores del aprendizaje ha sido el clima que se ha generado** a lo largo del programa de formación, mediado por la relación, la comunicación, el acercamiento... y que ha ayudado a generar la confianza necesaria en todo proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto es lo que Nicastro y Andreozzi coinciden en denominar ‘vínculo’.



*¿Tal vez la confianza se manifieste cuando abiertamente expresen su satisfacción, sus equivocaciones y sus reflexiones sobre lo que ha pasado y cómo lo podrían mejorar? (AGB8, INV)*

Hablar con toda naturalidad de dificultades y de mejoras de las propias experiencias sólo es posible en un ambiente de confianza y reconocimiento entre participantes y asesores (Lucarelli, 2000), en el cual se expresen con claridad y de forma espontánea tanto los errores cometidos como los éxitos conseguidos. La creación de este clima, donde el respeto por las intervenciones de cada uno de los asistentes, la voluntad de aportar propuestas y el apoyo recibido por todos los miembros del grupo a cada persona individual es un aspecto importante de la función del asesor de proceso para realmente favorecer la creación de un conocimiento propio a la vez que compartido.

- Ajustado a la situación y necesidades de los participantes, pero progresando en el grado de exigencia y profundización.

Partir de la realidad y del conocimiento de los participantes es básico para progresar en la experiencia formativa, pero el nivel de exigencia ha de ir así mismo en progreso, planteando **nuevos retos que inviten a una reflexión más profunda y compleja** sobre las mismas situaciones problemáticas, otras similares e incluso algunas más alejadas del contexto cercano o habitual, pero igualmente posibles en la acción docente.

*A1 hace nuevas aportaciones, que van un paso más allá aportando nuevas ideas, dejando caer nuevos planteamientos y reflexiones más elaboradas. Creo que esto está bien hacerlo durante la última etapa del programa de formación... esto me lleva a preguntarme si la figura del asesor evoluciona (AG5ultimo, INV)*

- e) La empatía con el profesorado novel (Feixas, 20002) en relación a la integración de cambios e innovaciones en el aula.

Anteriormente he mencionado **la empatía como parte de la estrategia del asesor**, pero dada su gran relevancia para generar una relación realmente formativa y sólida, se convierte en un aspecto crucial para el asesoramiento de proceso como modelo de formación: empatía como docentes universitarios, empatía como profesorado que inicia un proceso de innovación en el aula, empatía entre colegas que pertenecen a una misma profesión y se enmarcan en una misma institución universitaria.

La empatía (Solé, 2005; Ayala 2006; Sánchez Moreno, 2008) es la puerta de acceso para el diálogo y el intercambio, para la confianza y la seguridad, tan preciadas y determinantes en todo proceso formativo y de asesoramiento.

- f) Un proceso de formación vivido por los participantes y por los asesores.

Desde posicionamientos y roles diferentes, asesores y participantes han vivido un proceso de formación a lo largo del programa llevado a cabo. De toda experiencia formativa, pueden surgir aprendizajes de gran interés para futuras acciones, siendo igualmente cierta esta afirmación cuando se pretende poner en marcha un curso novedoso que, aun partiendo de una sólida experiencia, integra elementos radicalmente diferentes e innovadores. Aprender de aquello que ha funcionado y de aquello que no, asumir ciertas dosis de incertidumbre (Nicastro y Andreozzi, 2006) que generan inseguridad en el desarrollo de sus funciones, desenvolverse en el cuestionamiento constante de si saldrá bien o no... ha sido en ocasiones parte inherente del desempeño de la función asesora.

La confianza que cada asesor tiene en sí mismo y en su experiencia, su conocimiento y lo que puede aportar a otros docentes, tiene que ver con la forma como se comunica, se

relaciona y gestiona su actuación con los asesorados. **Aprender sobre la marcha sobre el proceso formativo y sobre su propio rol de asesor** ha sido crucial para poder llevar a cabo y concluir esta investigación.

g) Los asesoramientos grupales como el principal motor del aprendizaje cooperativo.

Los encuentros grupales constituyen un lugar idóneo para el intercambio y la construcción conjunta de conocimiento, pero para ello ha de ser conducido por el asesor de forma hábil e intencionada. Para **potenciar verdaderamente el asesoramiento grupal como fuente de aprendizaje cooperativo**, el asesor ha de poner en marcha una serie de acciones y estrategias orientadas a esa dirección, y eso solo puede realmente conseguirlo otorgando al grupo valor formativo en sí mismo, extrayendo conocimiento de cada experiencia, valorando los logros y aprendiendo de las equivocaciones, apreciando las ideas de cada participante y la contribución que éstos pueden hacer al conjunto de asistentes. El punto de partida es el potencial que el propio asesor vea en el grupo, sus acciones serán, pues, coherentes con esta idea e integradas en la propia relación con el resto de participantes.

#### 8.1.1.6. El ICE y el programa de formación

Asumir como misión la mejora de la formación y el apoyo a la innovación docente supone la búsqueda de mecanismos diversos que permitan dar respuesta a las múltiples necesidades ante las que el profesorado de la UPC puede encontrarse al iniciar dicho proceso. Para el ICE de la UPC, uno de esos mecanismos ha sido el asesoramiento de proceso, y de la experiencia vivida surgen grandes cuestiones sobre las que llamar la atención:

a) Es necesario que todo proceso de asesoramiento venga acompañado de una **delimitación de funciones**: ¿dónde acaba la acción de la institución para dar paso a la acción de los asesores?. El consenso en esta delimitación se esgrime clave para poder abarcar todos los requerimientos que el proceso formativo pueda generar, considerando al mismo tiempo que aunque las funciones adquieren rasgos de dinamismo, las responsabilidades y compromisos han de asumirse en su totalidad. Estas funciones han de ser conocidas también por las participantes, quienes han de disponer de absoluta libertad para relacionarse tanto con la institución como con los asesores.

b) Desde el punto de vista de la institución, existe una clara necesidad de luchar contra una imagen negativa, extendida entre el profesorado de la universidad, que fomenta la **distancia entre el ICE y el profesorado**, entre el ICE y su objetivo de constituirse en una herramienta de apoyo a la mejora e innovación docentes. El asesoramiento puede ser de ayuda en un proceso de reconfiguración del imaginario docente, puesto que ofrece una estrecha colaboración hacia proyectos de gran interés para el propio profesorado:

- **Apoyar el desarrollo profesional** (Cruz Tomé, 2003; Villa, 2005; Imbernón, 2007a) no sólo debe hacerse mediante la organización de cursos de formación tradicionales. Se debe **ser proactivo**, adelantarse a lo que el profesorado va a necesitar en el momento de llevar a cabo nuevas experiencias docentes, y en este sentido el asesoramiento puede ser un gran instrumento para la detección de necesidades de formación e innovación, permitiendo al ICE actuar en consecuencia.

- El papel del ICE no siempre se manifiesta explícitamente, no siempre es visto por los participantes. Por ello es necesario que el ICE sepa **mantener canales abiertos de comunicación constante**, tanto con el profesorado que realiza la formación como con aquél que ya la ha finalizado para seguir trabajando conjuntamente en nuevos proyectos, esta vez más complejos y de mayor envergadura docente, con la pretensión de acompañar al profesorado hacia el Estadio de Experto definido por Medina (2006) o el Estadio de autónomo o indagativo dibujado por Imbernón (2007a).
- La acción del ICE no debería acabar cuando finaliza una acción o programa formativo, el ICE debería **alentar el cambio, la innovación, la mejora**, y por ello ha de promover acciones que le permitan seguir **estando cerca de aquel profesorado con inquietudes docentes** que busca la mejora constante de su enseñanza y del aprendizaje de su alumnado, independientemente del estadio en el que se sitúen (Medina, 2006; Imbernón, 2007a).
- El asesoramiento de proceso se postula como una herramienta que potencia el aprendizaje, la mejora y la innovación docentes (Lucarelli, 2000; Murillo, 2000; Imbernón, 2002b; Coleman et ál., 2006; Johnson, 2006; Johnson y Muller, 2007; Sánchez Moreno, 2008), con significativas garantías de transformación de la docencia. Pero su potencial se convierte en inexistente sin el apoyo institucional que, además de valorarlo y reconocerlo, le otorgue los recursos necesarios para su desarrollo. **Disponer de espacios, personal y recursos materiales orientados al asesoramiento constituye un elemento de calidad en la formación y docencia universitaria.**

#### 8.1.1.7. El programa de formación basado en el asesoramiento

El Programa de Formación e Innovación en Docencia Universitaria integró como características propias no solo el asesoramiento de proceso, sino también una serie de elementos que han permitido ofrecer a los participantes una formación rigurosa, coherente y amplia. Entre dichos elementos destacan: los talleres, los formadores, el campus virtual, la carpeta docente... aspectos todos ellos analizados en detalle a lo largo del informe interpretativo, del cual pueden establecerse las siguientes conclusiones:

a) Coinciden todos los agentes implicados en el estudio en asegurar que es necesario que exista una **evaluación del programa donde se recoja una reflexión y una retroalimentación sobre todo el proceso llevado a cabo**, pero no existe un acuerdo sobre los instrumentos que para ello deberían utilizarse ni quién o quienes deberían llevar a cabo dicha evaluación: el ICE, los asesores u otras personas externas a la institución. Trabajar, pues, en unos indicadores que faciliten el seguimiento, la recogida de información y la evaluación, alternar instrumentos de acuerdo al momento y recursos disponibles (tanto humanos como económicos) así como triangular la información a través de diferentes fuentes, constituyen tres estrategias básicas para la mejora del programa de formación.

b) La variabilidad de situaciones docentes, disponibilidades y tareas con las que se encuentran o que afrontan los participantes requiere de la formación un **equilibrio temporal y de dedicación de las actividades** para que éstas adquieran todo su potencial formativo, conduciendo así hacia “los conocimientos, destrezas y disposiciones requeridas para

desempeñar” su actividad profesional (Benedito, 2007, p. 15) y para “establecer las bases competenciales de una determinada socialización profesional” (Imbernón, 2012, p. 90). Relacionar dichas actividades unas con otras, planificarlas de acuerdo a sus objetivos y a su complejidad para la acción docente, proporcionar los recursos necesarios para ser llevadas a cabo, clarificar los criterios de calidad o evaluación de las mismas (Valcárcel, 2003) e introducir en ellas espacios para la reflexión (Schön, 1992 y 1998; Lucarelli, 2000; Murillo, 2000; Fernández, 2002; Domingo, 2005; De Diego, 2007; Imbernón, 2007a y 2012; Sánchez Moreno, 2008; Bautista, 2012) y el intercambio (Imbernón, 2007a y 2012; De Diego, 2009; Bozu, 2010; Lago y Onrubia, 2011) entre iguales y con asesores, resulta de gran relevancia para la consecución de las finalidades didáctico – pedagógicas bajo las que han sido diseñadas (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; Imbernón, 2007a; Benedito, 2007; Bozu, 2008; Villa, 2008).

c) El análisis sobre las necesidades sentidas pone de manifiesto un claro **impacto de la formación en los intereses, expectativas y motivaciones de los participantes** en relación a su desarrollo profesional como docentes, apuntando a una evolución que requiere de una actualización constante (Perrenoud, 2004; De Diego, 2007) al tiempo que desvelando nuevas necesidades que antes no tenían, ante lo cual se sugiere la formación continua y el intercambio con otros docentes como posibilidades plausibles para darles respuesta a corto y medio plazo (Marcelo, 2006).

d) Recoger las necesidades de los participantes e integrarlas en el contenido de la formación es importante (Gimeno Sacristán, 2012), pero a veces **no es necesario añadir horas a la formación** para poder atenderlas, puesto que no están tan alejadas las necesidades institucionales de las necesidades sentidas por el profesorado. Así, pueden ser fácilmente integradas y/o relacionadas en determinados contenidos, actividades o documentación, haciendo saber a los participantes dónde se trabajan y utilizando las mismas palabras que ellos han utilizado para definirlos.

e) Las necesidades sentidas no siempre son coincidentes entre todos los participantes asistentes a la formación, por ello surge con fuerza la posibilidad de integrar dentro de una formación docente común, espacios en los que cada profesor pueda seguir su **propio itinerario formativo** (Marcelo, 2006). Así, la base común sería nutrida por la profundización en aquellas temáticas de especial interés de los participantes de acuerdo a sus expectativas, motivaciones, necesidades o realidad docente.

f) Del desarrollo del apartado del informe interpretativo sobre los contenidos formativos, surge con fuerza un elemento importante para su trabajo, que consiste en realizar con posterioridad una actividad que permita asimilar y asentar los nuevos aprendizajes y su **transferencia al aula**, ya sea mediante una sesión de asesoramiento, la utilización de la plataforma virtual o trabajos individuales que luego queden recogidos en la carpeta docente. Lo importante es que con posterioridad al desarrollo de los contenidos se de un espacio para la reflexión, la resolución de dudas, el intercambio de opiniones entre participantes y la asimilación del proceso mediante el cual llevar a la práctica cambios y mejoras de su propia acción docente.

g) En coherencia con las aportaciones de Gimeno Sacristán, (2012), los **contenidos** son valorados por los participantes en base a dos aspectos básicos:

- Su relación con las necesidades formativas, las inquietudes y expectativas de los participantes.

- Su relación con la práctica real del aula, siendo esta última la principal forma de considerar si un contenido ha sido importante o no dentro del programa de formación.

Partir, en la dirección a la que apuntan Imbernón y Medina (2008), de la experiencia y situación de los docentes en formación para generar conocimientos sobre la práctica, integrando la teoría, otorgándole sentido, significado y funcionalidad, surge como un aspecto importante para la asimilación de los contenidos formativos.

h) Dado que **la metodología se convierte en contenido de la formación** (Sola Fernández, 2004), es importante proporcionar a los participantes toda la información necesaria sobre qué objetivos persiguen estas técnicas, qué elementos se deben tener en cuenta y qué proceso se ha de seguir para llevarla a cabo, porque de esta forma será más viable la transferencia de dichas metodologías en el aula.

i) El hecho de que los contenidos de la formación sean fuente metodológica de la misma, a lo largo del programa, llega a ser una exigencia por parte de los participantes: la **coherencia entre “lo que se dice” que como docentes han de aplicar y “lo que se hace” para su formación** ha de ser incuestionable. Por ello, tanto los responsables de la organización como los asesores y formadores han de compartir una serie de planteamientos y procedimientos que otorguen solidez a la coherencia exigida por los participantes y cristalicen en la práctica de la formación aquello expuesto como cuerpo conceptual.

j) La eficacia de la formación docente no se concibe si no es mediante **la interrelación dialógica** de una serie de elementos clave y la calidad de los mismos (Imbernón, 2001; Marcelo, 2006). Dichos elementos cristalizan en la figura de asesor y el proceso que éste lleva a cabo, el intercambio entre iguales y con otros profesores de amplia experiencia y conocimientos docentes, las actividades que permiten la vinculación entre teoría y práctica y los contenidos relevantes para la función docente. Esta conjugación permite no sólo la satisfacción de los participantes, sino también el inicio de su andadura en el proceso de mejora e innovación docente, la seguridad con la que afrontan sus nuevas acciones, el análisis de sus experiencias y el planteamiento de acciones de mejora ante las limitaciones identificadas, limitaciones que son consideradas como oportunidades para el aprendizaje y para el desarrollo profesional como docentes.

k) Los participantes son críticos a la vez que reconocen y valoran el esfuerzo realizado por la organización y los asesores, mostrando empatía y comprensión con el asesoramiento, con la gestión del ICE y con las limitaciones con las que se han encontrado, pero también tienen la voluntad de aportar y es en este sentido de **crítica constructiva** donde se encuadran sus aportaciones. Frecuentemente se ha puesto de manifiesto la tensión entre: mejoras a integrar y viabilidad para implementar en la práctica dichas mejoras. Pienso que todo esto ha hecho que la crítica sea más constructiva porque, aunque procede de inquietudes e intereses personales vividos como participantes dentro del programa, han sido conscientes de la dificultad de aplicarlo a la realidad y de la importante función y disposición del asesor en la formación. Ser alumnos y ser profesores al mismo tiempo les hace entrar en la necesidad, como han expresado algunos participantes, de ser coherentes con uno mismo y hacer lo que después ellos mismos piden a sus alumnos, y les hace también posicionarse en el rol de asesor y percibir así la complejidad de dicha función. En más de un momento han manifestado que adoptaban un posicionamiento crítico porque la investigación así se lo

pedía, pero que eran conscientes que no todo puede ser aplicado y que no se le pueden demandar tantos requerimientos a la figura de asesor.

A la luz, pues, de los resultados obtenidos y de la experiencia vivida por todas las personas implicadas, se pone de manifiesto la **idoneidad del programa de formación basado en el asesoramiento de proceso como modelo de formación docente del profesorado universitario**, atendiendo a las mejoras propuestas que, cabe considerar, no conllevan cambios significativos en la esencia y estructura llevada a cabo en este estudio<sup>78</sup>.

De forma general, y en relación al trabajo desarrollado a lo largo de este estudio, considero lo siguiente:

a) **Las instituciones y sistemas universitarios deben asumir de pleno su responsabilidad y obligación en relación a la formación del profesorado** (Imbernón, 2007a). Lo que conlleva no solo diseñar, organizar y gestionar acciones formativas, como ya hacen unidades como los ICEs, sino también reconocerlas y otorgarles el valor que merecen para la función docente y la calidad de la enseñanza universitaria. Al mismo tiempo, reconocer el desprestigio de la labor que llevan a cabo ICEs y unidades similares y actuar para mejorar la percepción que el profesorado tiene de ellas es imperativo para facilitar así el acercamiento a procesos de formación y, por ende, de innovación y mejora docentes.

b) Debe existir necesariamente una **formación básica obligatoria para el ejercicio de la función docente universitaria**. Muchos estudios amparan la idea de una preparación mínima previa a la acción docente que debería ser objeto de un debate y análisis en profundidad en el seno de la universidad española (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; Imbernón, 2007a; Benedito, 2007; Bozu, 2008; Villa, 2008, entre otros), en la que deberían participar tanto profesorado como responsables y otros agentes implicados en la formación y mejora de la carrera académica.

#### 8.1.1.8. Los aprendizajes

Todo programa de formación tiene como principal objetivo el aprendizaje de las personas que en él participan. Así, éstos se convierten en el elemento clave para evaluar y establecer los resultados de las acciones llevadas a cabo y su pertinencia para futuras ediciones. ¿Qué aprendizajes han tenido lugar? ¿Cómo se han dado y qué aspectos lo han facilitado u obstaculizado? Veamos a continuación las conclusiones en relación al aprendizaje reflexivo de los participantes durante el estudio llevado a cabo:

a) Es importante, no solo para el propio proceso de aprendizaje, sino también para la motivación e implicación en la formación, que tanto los asesores como los docentes en formación puedan **participar en la toma de decisiones y en el diseño de las acciones formativas que les permitirán la creación del cuerpo de conocimientos al que atenderá la formación** (Imbernón, 2002b), situándonos así ante el principio de independencia y autonomía al que aluden Nicastro y Andreozzi (2006) hacia el que también apuntan autores como Escudero y Moreno (1992) y Ayala (2006). Participar activamente en el diseño de su proceso de aprendizaje significa reflexionar de forma periódica a lo largo del programa sobre el punto en el que se encuentran, dónde quieren llegar, de qué recursos disponen y cómo

---

<sup>78</sup> Dichas mejoras quedan detalladamente recogidas en el apartado “Rediseño del programa de formación y propuestas de futuro” del Capítulo 4 de este trabajo.

saber cuándo han alcanzado sus metas, proponiéndose nuevas finalidades en base a la experiencia realizada. Un programa de formación que tenga todo esto en cuenta facilitará tanto la toma de decisiones como la reflexión docente a la vez que el compromiso y autonomía necesaria para la mejora de la acción del profesorado.

b) El estudio llevado a cabo permite derribar el falso mito de considerar que las necesidades de los docentes en formación y las necesidades formativas identificadas por la institución están a años luz, puesto que de los resultados de este estudio se desprende una gran coincidencia entre las necesidades sentidas y las normativas. Así pues, **integrar la voz de los docentes en formación** no solo no pone en peligro la formación que pretende la institución, sino que, además de darle sentido, aumenta en mucho el grado de motivación, compromiso, satisfacción e implicación de los participantes, tan relevantes para la significatividad de su aprendizaje.

c) El aprendizaje reflexivo, con las dinámicas a las que ha inducido en el marco del asesoramiento de proceso, donde la combinación entre teoría, experimentación y reflexión conducen a ciclos de mejora continua, y donde la reflexión sobre la propia práctica conduce a que ésta última mejore “como fruto de dicha reflexión” (Sánchez Moreno, 2008) ha sido **valorado de forma positiva** por todas las personas implicadas en el proceso formativo. Pero no puede pretenderse integrar el modelo de aprendizaje reflexivo en la propia acción de los participantes si no es a través de la experimentación en más de una ocasión (Imbernón, 2007b; Imbernón y Medina, 2008), lo que significa volver a la segunda escena de montaje (Nicastro y Andreozzi, 2006) más de una vez, ayudando a los docentes a ser conscientes de las etapas en las que se encuentran en cada momento. Por ello, un programa de formación que tenga esta pretensión deberá dar espacios a que los participantes puedan pasar por el ciclo de aprendizaje reflexivo, como mínimo, en dos ocasiones.

d) La **reflexión consciente, crítica y eficaz** (Murillo, 2000) que con ayuda del asesoramiento los participantes realizan sobre su propio proceso de aprendizaje y la práctica docente llevada a cabo por sí mismos y por otros docentes (Murillo, 2000; Rodríguez Romero, 2001; De Diego, 2007; Montero y Sanz, 2008; Sánchez Moreno, 2008) les hacen ser más conscientes del momento en el que se encuentran, el camino recorrido y los objetivos que desean alcanzar. Dada la utilidad de esta reflexión para asumir la plena responsabilidad de los participantes en su propio proceso de aprendizaje, el asesoramiento ha de integrar espacios donde ésta pueda desarrollarse con carácter formativo. Un ejemplo de ello, aunque no el único, puede ser la utilización de la carpeta docente como herramienta dinámica para la reflexión que acompaña en todo momento al participante durante su proceso formativo.

e) Así, un aprendizaje significativo requiere que los participantes se sientan **acompañados, que no condicionados** (Imbernón, 2001; Fullan, 2002; Lago y Onrubia, 2011), **con amplio margen de maniobra** (Imbernón, 2002b; Ayala, 2006), conozcan otras experiencias de profesores con similares circunstancias y parecidas características, aprendan de las ideas de otros docentes en formación, pregunten y obtengan respuestas entre iguales (Rodríguez, 2004), manteniendo vivos los procesos reflexivos y críticos a lo largo de las diferentes acciones formativas propuestas.

f) Del informe interpretativo de este estudio se desprende una **relación positiva de los participantes con el asesor y con los compañeros del programa** que ha ayudado directamente al aprendizaje docente, estableciéndose un clima caracterizado por las relaciones de colaboración y confianza mutuas. En este escenario, el aprendizaje entre

iguales ha sido posible gracias al intercambio, las aportaciones, la crítica constructiva, el apoyo, el reconocimiento y la ayuda a sus colegas de formación. Pero todo ello no habría existido sin la motivación, el interés y el compromiso de todos y cada uno de los participantes con su propia formación y mejora docente, lo que nos conduce a confirmar los supuestos de Lucarelli (2000) y Ayala (2006) relacionados con la necesidad de que el asesoramiento surja del propio participante, siendo éste quien de el primer paso con firme voluntad de iniciar un proceso de mejora que necesariamente le guiará hacia cambios en su forma de hacer y entender la docencia.

g) Aparecen como grandes ejes vertebradores del aprendizaje: el acompañamiento del asesor, el intercambio de experiencias en el grupo de participantes, el contacto con profesorado más o menos cercano a su disciplina y los contenidos teóricos proporcionados a lo largo del programa. Pero destaca como **principal fuente para el aprendizaje y su consolidación dentro del proceso de asesoramiento, la experimentación práctica en el aula** (Rodríguez Romero, 2001; Montero y Sanz, 2008; Sánchez Moreno, 2008), sin la cual los participantes aseguran que nos se habrían enriquecido tanto ni habrían integrado cambios en la forma de entender la docencia y llevarla a cabo. Es por ello que dentro de todo programa de formación basado en el asesoramiento, “deberíamos concebir la competencia del asesor con su vinculación al conocimiento que se genera en y desde la práctica” (Murillo, 2000, p. 15), quedando al mismo tiempo sujeta a la reflexión sobre la acción en los términos planteados por Schön (1992).

h) Ante la relevancia de la experimentación para el aprendizaje, el asesoramiento deberá **atender a cada uno de los participantes** (Lucarelli, 2000; Fullan, 2002), al margen de la grupalidad, y poner en marcha todos los mecanismos necesarios y oportunos para ayudar y acompañar a la mejora e innovación docentes.

i) El escenario de la formación docente del profesorado universitario no puede olvidar que, **en el mismo momento, está teniendo lugar el ejercicio sobre aquello de lo que trata la formación**. Por este motivo, el asesor no puede olvidar que “la adquisición del conocimiento pertinente y útil no se puede separar del desarrollo de la competencia profesional, concebida como un conjunto de capacidades de actuación en la práctica en situaciones sociales y educativas complejas e impredecibles” (Imbernón, 2007a). Aprovechar esta práctica que discurre en paralelo para la reflexión, la experimentación y el ensayo se hace totalmente imprescindible para el aprendizaje significativo del docente universitario. Llevar la teoría a la práctica, y recoger esa práctica del aula para llevarla al escenario formativo y, una vez allí, desgranarla, analizarla y volverla a recomponer, o lo que en palabras de Nicastro y Andreozzi (2006) sería el vaivén entre la primera y segunda ‘escena de montaje’, es un ejercicio básico y totalmente necesario en un programa de formación basado en el asesoramiento de proceso.

#### 8.1.1.9. La innovación docente

Junto con los aprendizajes, la innovación docente ha sido una de las finalidades principales del programa de formación, habiéndose orquestado prácticamente todas las actividades en base al objetivo de ayudar al profesorado a integrar mejoras en su docencia y a desarrollar cambios e innovaciones docentes (Bolívar, 1999a, Murillo, 2000; Fullan, 2002;



Lago y Onrubia, 2011). Las principales conclusiones obtenidas son las que se presentan a continuación:

a) La constante presencia de la voz de los alumnos en los discursos y narraciones de los participantes me hace considerar que tal vez la motivación de los profesores por continuar con procesos de mejora e innovación docente tiene mucho que ver con los **inputs que sus alumnos** les hacen llegar explícita o implícitamente ante la aplicación de nuevas experiencias aprendidas durante la formación. De ser cierto, es importante que el asesoramiento de proceso integre elementos que permitan recoger y analizar esta voz, situándola donde corresponde y otorgándole el valor que merece como mecanismo de valoración y evaluación de la acción docente llevada a cabo (De Diego, 2007).

b) Los estudiantes se constituyen en un agente validador de la eficacia de los cambios realizados por los participantes. **La satisfacción y el aprendizaje de los estudiantes son un resultado directo de la formación docente**, y a la vez clave para que el profesorado crea o no en las metodologías que aplica y reafirme así su filosofía docente. El alumno ha estado presente a lo largo de todo el programa de formación, ha sido en base a él, en base a la mejora de su aprendizaje, como se articula la función docente y, por tanto, la formación que el profesorado recibe. Es el elemento clave en todo el proceso formativo, junto con el propio docente que quiere mejorar su docencia para facilitar su aprendizaje. ¿Podríamos decir que la satisfacción de los docentes depende de la satisfacción que les transmitan los estudiantes? ¿del mismo modo que la satisfacción del asesor depende de la retroalimentación que reciba de los asesorados?. También es importante ver cómo en los Planes de Aplicación en el Aula (PAA), de acuerdo a lo que los estudiantes determinan o critican, los profesores intentan mejorar. Por tanto el estudiante se convierte también en un evaluador de la acción del profesorado, quien, a su vez, recoge dicha valoración para mejorar su propia actuación.

c) La innovación llevada a cabo por los participantes ha revertido en un **impacto directo no solo en los alumnos, sino también en otros colegas** que se han implicado directamente en las experiencias propuestas, dada su ‘aplicabilidad en la práctica cotidiana’ (Fullan, 2002; De Diego, 2007). El hecho de que los docentes crean en lo que hacen, estén motivados e interesados, y sepan desarrollar los procesos pertinentes para hacerlo, contribuye en mucho en mantenerse motivados y emprender nuevos proyectos, más complejos y ambiciosos, animando fácilmente a personas de su alrededor sensibles a estos temas, aunque en principio puedan ser reticentes tanto al llamado EEES como al propio ICE, pero que en cierta medida son próximos a la filosofía docente centrada en la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje. Lo que nos lleva a confirmar como elemento de éxito del cambio el compañerismo entre docentes señalado por Fullan (2002).

d) En el caso que el objetivo de la formación vaya más allá de la innovación docente individual, pretendiendo así favorecer la creación de grupos orientados al cambio y mejora, el asesoramiento se constituye en un instrumento clave al servicio de este objetivo, pero es importante que los participantes posean y sean conscientes del núcleo común que los une, habiendo sido en el caso de esta investigación el campo disciplinar al que pertenecían. A la luz de los resultados, el asesoramiento de proceso puede **constituir una importante herramienta para la innovación docente colectiva**, situándonos así en los planteamientos de De Diego (2001) al definir innovación como la acción de cambio desarrollada por uno o varios docentes de forma marcadamente intencionada.

e) **El asesoramiento no tiene sentido sin la innovación docente** en los términos en los que Bolívar (1999b) y De Diego (2007) sitúan la ‘innovación emergente o de reconstrucción’. La formación no ha de ser su objetivo último, sino el instrumento mediante el cual los docentes aprendan a analizar su propia práctica y, en función de la misma, llevar a cabo procesos de innovación que permitan una mejora del aprendizaje del estudiantado. Aspecto con el que coinciden todas las personas implicadas en el programa de formación. Esto implica, además de una necesaria experiencia y competencia del asesor en innovación docente (Fullan, 2002), unas funciones tácticas estrechamente vinculadas a ella, emergiendo de esta forma la figura de asesor como ‘agente de cambio’ (Fullan, 2002; Pont y Teixidor, 2002; Gairín, 2007; Pérez Cabaní y Carretero, 2003; Lago y Onrubia, 2011). Funciones entre las que se encuentra el apoyo directo a acciones que no siempre son positivamente valoradas o promovidas por su entorno docente más próximo.

f) Los principales **elementos de resistencia** encontrados en el desarrollo de innovaciones en el aula son fundamentalmente dos:

- Un contexto docente reactivo o poco innovador.
- La escasa autonomía para la toma de decisiones en las asignaturas en las que los docentes participantes imparten docencia.

Atender a estos u otros elementos que pueden limitar la acción innovadora de los docentes (Sánchez Núñez, 2001a) se convierte en una de las grandes tareas del asesor y del propio programa de formación para garantizar así tanto el aprendizaje como la mejora docente, apelando al mismo tiempo a la propia institución para que lleve a cabo las acciones necesarias que anulen, reviertan o minimicen su impacto en los procesos de innovación docente.

g) El asesor se erige en un agente con una incidencia directa en el establecimiento de relaciones positivas que permitan la cohesión y colaboración entre todos los docentes en formación. De esta forma, puede actuar para que exista un mayor conocimiento entre sus miembros y que, de aquí, puedan surgir **proyectos conjuntos** (De Diego, 2001) en base a los mismos intereses en innovación docente, siendo este uno de los grandes potenciales de la formación a través de asesoramiento.

h) La importancia del acompañamiento durante la formación sobrepasa a la figura del asesor sujeta al proceso de formativo: algunos participantes valorarían muy positivamente estar en compañía de **otros docentes del mismo ámbito de conocimiento y centro docente**, puesto que no sólo la comprensión entre ellos y el apoyo dentro y fuera de la formación aumentaría, sino que también ayudaría a generar un impacto más potente en su innovación y/o contexto profesional.

i) Que la innovación docente forma parte de los objetivos del asesoramiento de proceso como modelo de formación ha quedado latente a lo largo del estudio. Pero también cabe considerar que la innovación va adquiriendo un papel cada vez más importante, no teniendo la misma relevancia al inicio de la formación que al final. De esta forma, el primer momento de la formación es cuando los participantes necesitan adquirir herramientas, instrumentos, recursos que les permitan ir haciendo pequeñas experimentaciones y mejoras en su asignatura, pruebas de pequeño alcance que sirvan para un primer contacto a la vez que de aprendizaje y de trampolín para la culminación de la formación, que será donde la innovación adquiera pleno sentido y significado. El salto a la innovación se produce, pues,

cuando ya han tenido lugar esos primeros pasos de aproximación, se ha analizado y reflexionado profundamente sobre ellos y en base a este primer conocimiento, las experiencias se hacen más complejas, más amplias y se producen con mayor seguridad, atendiendo al mismo tiempo a un planteamiento multidimensional en el que existen diferentes niveles de profundidad (Fullan, 2002; De Diego, 2007). Para que ello sea efectivamente así, se requiere dentro de la formación **mecanismos que aporten ciertas garantías de éxito, como es la función de acompañamiento del propio asesor y el desarrollo de actividades que claramente orienten hacia la innovación**. Dichas actividades, ancladas en cada una de las fases identificadas por Fullan (2002) además de proporcionar a los participantes los objetivos que persiguen, los momentos en lo que se producen y los contenidos que tratan de abordar, han de integrar un claro procedimiento de desarrollo con los instrumentos de evaluación necesarios para la propia autorregulación. La calidad de las actividades y su complejidad resultan de especial relevancia para que la formación basada en asesoramiento permita ese primer contacto y esa culminación en la mejora e innovación docente.

j) DALGI, el grupo de interés creado en el seno del programa de formación llevado a cabo, ha sido, en definitiva, un resultado imprevisto pero altamente significativo producido mediante la conjunción de diversas variables, entre las que destacan la formación a través de asesoramiento de proceso, la cohesión del grupo formado por miembros cercanos en cuanto a disciplina y la motivación por la mejora e innovación en su docencia universitaria. Y aunque no puede ser extrapolable, sí puede erigirse en un objetivo de la formación docente del profesorado universitario: **la creación de sinergias y constitución de proyectos comunes de considerable envergadura que impliquen a otros profesores no vinculados inicialmente con la formación**.

k) La importancia que tanto asesores como participantes dan a **la difusión de los resultados de la innovación** y su relevancia para la acreditación docente y, consecuentemente, para la carrera académica, hace que sea un elemento clave para toda formación docente que pretenda servir de herramienta al profesorado no sólo para ampliar sus conocimientos y aprendizajes sino también para acompañarlos al inicio de una trayectoria profesional marcada por la mejora continua y la innovación docente.

l) Pero también es esencial tener en cuenta la **satisfacción expresada por los docentes con la innovación llevada a cabo** dentro de la formación, puesto que ésta motiva, y mucho, a seguir la andadura de la innovación docente en su carrera profesional. Dicha satisfacción tiene estrecha relación con la superación de los retos planteados, tal y como ya nos señalaba Fullan (2002, p. 42), al considerar que el cambio “de ser llevado a cabo con éxito, conduce a experimentar sentimientos de seguridad, superación y éxito profesional”.

### 8.1.2. Conclusiones en relación con el proceso de investigación

A lo largo de la investigación me ha ido acompañando como herramienta para la reflexión el diario de campo, el cual me ha permitido ir recogiendo todas aquellas ideas, miedos, cuestiones... que iban surgiendo desde una experiencia totalmente novedosa para mí. Así mismo, dar sentido a todo este estudio y escribir lo sucedido me ha despertado nuevas reflexiones que considero de interés en relación al propio proceso de investigación que he llevado a cabo. A continuación recojo las más importantes.

a) De la **relación establecida por la investigación con los asesores y participantes** considero importante resaltar diversas ideas:

- Es obvio que no todo proceso formativo integrará en paralelo una investigación, de forma que ésta no es necesaria para el desarrollo de futuros programas de formación, pero sí existen ciertos elementos que en ella se han dado y que considero, a la luz del estudio realizado, que deberían mantenerse, sobre todo centrados en el **seguimiento y la evaluación** de lo que está sucediendo, y con dos intencionalidades claras: la mejora de la formación que se está realizando y el impacto de los resultados en futuras acciones formativas vinculadas a la innovación docente.
- Para el desarrollo de toda investigación, es clave la **confianza entre la persona que desempeña dicha función y los agentes implicados**, puesto que constituye las bases de la relación que permitirá el acercamiento al campo, la recogida de información y la proximidad con los sucesos y vivencias de quienes forman parte de todo el proceso.
- La **relación** que la investigación ha de tener con los implicados en el estudio es de vital importancia: ha de ser cordial y transmitir cercanía, porque la investigación pretende atrapar sus experiencias, pero también ha de conocer en todo momento cual es su rol y ser rigurosa en la metodología e instrumentos, evitando que la misma relación pueda llegar a desvirtuar el proceso de investigación. Ha de haber comunicación, hasta cierto punto, y siempre tener en consideración a las personas que forman parte de ella y que la hacen posible.
- Una de las causas por las que considero que la relación entre la investigación y los participantes ha sido **positiva**, permitiendo tanto el acceso al campo como la recogida de información, es el entorno académico en el que ejercen las personas implicadas en el estudio: en todos los casos viven de cerca procesos de investigación desarrollados en sus entornos profesionales y que en muchas ocasiones compaginan con su labor docente. Ambos asesores son doctores en sus respectivas disciplinas así como algunos participantes, y en el caso de otros docentes en formación, mientras se producía el estudio, llevaban a cabo su tesis. Hecho que hacía que considerasen como un valor añadido que el programa de formación en el que participaban estuviese sujeto a una investigación doctoral.

b) Las **reuniones de coordinación** con el Subdirector de formación y con los asesores han sido, además de fuente de información para el estudio, un espacio de gran importancia para el desarrollo de la investigación y, del mismo modo, para el aprendizaje de la investigadora. En este sentido, merece una especial atención la última reunión mantenida con los asesores para el rediseño del programa de formación en el caso de aplicaciones futuras, siendo en sí misma parte de la fase final del estudio.

Estas reuniones me han hecho darme cuenta de la importancia de:

- Establecer diálogo para definir objetivos, evaluar el programa de formación, compartir experiencias, tomar decisiones, resolver problemáticas, elaborar documentación, intercambiar conocimientos, etc.
- Proporcionar retroalimentación sobre la investigación a los asesores y a la institución, quienes se constituyen en agentes activos y determinantes para su

ejecución, pues sin su implicación, llevar adelante el estudio no habría sido posible.

- Analizar mi papel en la investigación: cómo se ha desarrollado y qué influencia ha ejercido en la misma. Este papel ha consistido en plantear cuestiones de interés, concretar qué se estaba decidiendo, elaborar las actas... todo ello me ha ayudado a comprender mejor lo que sucedía y se acordaba, saber qué se entendía por determinados conceptos o procesos y poder integrarlo lo más fielmente posible al estudio. Asumiendo, pues, un papel de investigadora activa.
- Definir y delimitar los roles y funciones de asesor, ICE e investigación, donde yo misma he tenido que definir y delimitar mi papel como representante del ICE y como investigadora y, con ello, definir también la relación con los participantes.

c) Del mismo modo, ha sido de gran **importancia ser consciente de mi propio proceso y evolución como investigadora**, ver cómo ha evolucionado mi percepción sobre la investigación, el asesoramiento, la formación del profesorado, el ciclo de aprendizaje, etc. Y por supuesto, el hecho de estar acompañada por el director de tesis ha sido crucial: mantener una relación directa donde además de tomar las grandes decisiones sobre la investigación, iba informándole de las acciones importantes del programa y, en momentos críticos tanto personales como de la investigación, nos encontrábamos para hablar con tranquilidad sobre el tema.

d) Para la investigación ha sido necesario **dimensionar y relativizar las aportaciones** siendo consciente de las fuentes de las que procedían, dado que aunque todas las opiniones han sido muy importantes, la visión y conocimientos que cada persona tiene del programa de formación y de la figura del docente universitario es diferente. Por ello se debe encontrar el equilibrio entre estos posicionamientos, enriqueciéndolos los unos con los otros.

e) Es necesaria la **transparencia de la investigación**, pero a la vez que ésta no afecte directamente en el desarrollo de la experiencia. He recibido muchos mensajes, directos e indirectos, y he visto mucho interés por el estudio procedente de asesores y de participantes. Ellos me han aportado mucho y también han esperado a que yo les aportase. El hecho de analizar cómo los demás viven la investigación es algo que el investigador ha de tener presente, proporcionando la retroalimentación que crea necesario en función de los objetivos y momentos del estudio.

f) Existe cierta dificultad en mirar y otorgar la importancia que merece a aquello que es obvio, que parece normal, imperceptible. Esas pequeñas cosas que si están no se ven, pero que si no están pueden **coartar el potencial formativo del proceso de asesoramiento**, como por ejemplo el recordar la situación de cada participante o el valorar explícita y positivamente, aunque también de forma reflexionada y crítica, cada acción orientada a la mejora.

g) **La investigación ha de ser empática**: ha de saber situarse en el lugar de las personas que en ella participan, conocer su voz, comprender su punto de vista, su posicionamiento y su situación particular, así como tampoco puede perder de vista la visión institucional de la formación. A la vez, ha de saber situarse en la intersección de estas relaciones, comunicaciones e influencias, y darse a conocer, dado que debe saber recoger la información a la vez que escuchar y dar una respuesta adecuada a las demandas que plantean los agentes con los que actúan.

h) **Las entrevistas** han sido uno de los principales instrumentos de recogida de información, en relación a las mismas:

- Valoro como muy positivo, incluso para el proceso de formación mismo, el hecho de haber tenido una entrevista con los participantes, porque creo que en cierta medida les ha ayudado a **reflexionar sobre la formación** de una forma parecida a lo que ellos hacen como docentes, pero sobre todo para analizar conjuntamente qué han aprendido y qué les falta por aprender. Creo que este encuentro debería quedar recogido, de una forma u otra, con el ICE o con los asesores, dentro del programa de formación.
- He aprovechado en muchos casos, al finalizar la entrevista, para orientar a los participantes en otro tipo de formación que se da desde el ICE y que para sus necesidades individuales pueden ser interesantes, combinando así mi rol de investigadora y de responsable de formación en el ICE: las entrevistas no sólo me han servido para recoger información, sino también para **intercambiar información**, para clarificar dudas, para analizar aspectos determinados de la formación, para reflexionar sobre su proceso de formación... creo que ha sido un instrumento de formación en sí mismo, además de un instrumento de recogida de información.
- Durante las entrevistas he utilizado el recurso de **recordar** aquello que escribieron y las necesidades grupales que se consensuaron, esto ha hecho, bajo mi punto de vista, que se sientan parte del programa, que lo sientan suyo.
- Es muy diferente lo que pienso mientras hablo con los participantes, que lo que me sugiere escuchar sus entrevistas. El contexto, la relación que se establece, la comunicación no verbal, el tono de la conversación hace que surjan **ideas, pensamientos** que luego no aparecen durante la transcripción de la grabación.

Considero que ha sido de gran importancia investigar y ser al mismo tiempo objeto de análisis en mi propia investigación, puesto que me ha permitido ser más consciente de todo el proceso seguido y, a pesar de plantearme más dudas, inquietudes y miedos, dar los pasos con mayor seguridad cuando he estado preparada para darlos. Afortunadamente, contar con personas que han estado a mi lado en todo momento ha hecho que todo el aprendizaje realizado a lo largo de este estudio haya sido mucho más significativo, rico y gratificante.

## 8.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A pesar de haber seguido rigurosamente un plan de acción que me permitiese alcanzar los objetivos inicialmente establecidos, han existido una serie de límites que cabe considerar para obtener una visión completa del desarrollo de la investigación. Pero distingo aquí entre los límites propios de la investigación y los límites más vinculados al programa de formación:

### 8.2.1. Límites del programa de formación

Existe un límite importante que no solo se ha dado en el programa de formación llevado a cabo, sino que es una constante en muchas acciones formativas llevadas a cabo en las universidades españolas, y se relaciona con **el perfil de los participantes interesados en su**

**formación docente:** las personas que acceden a los cursos tienen una importante inestabilidad como docentes en la universidad, mientras que aquellos profesores con contratos estables y que efectivamente tienen mayor influencia en la calidad de la formación universitaria no manifiestan tanto interés por asistir a este tipo de actividades. Así, el impacto y transferencia que puedan tener programas como el desarrollado en este estudio se limita a la autonomía y posibilidad de acción de profesores que tienen una escasa fortaleza dentro de la institución dada su situación de inestabilidad contractual.

Cierta **indefinición del proceso formativo** ha sido inherente al propio programa, puesto que el objetivo ha sido en todo momento adecuarse a las características de los participantes sin imponer un modelo externo, sino haciendo que el proyecto fuese asumido e interiorizado por el ICE, asesores y participantes. Esto implicaba asumir cambios y modificaciones que, aunque no atentaban contra la fundamentación básica del programa de formación y del proyecto de investigación, sí podía vivirse bajo cierta incertidumbre por parte de las personas implicadas.

Por último, señalar a las **videoconferencias** como un elemento que ha obstaculizado la comunicación entre los dos grupos de participantes. Y aunque ha sido valorada muy positivamente por las ventajas que presenta al evitar desplazamientos, la experiencia llevada a cabo apunta a que es necesario disponer de equipos preparados que permitan la comunicación virtual, habiendo sido probados con anterioridad a las sesiones.

### 8.2.1. Límites de la investigación

La carrera académica, y fundamentalmente la acreditación como docente universitario, requiere del profesorado una gran dedicación a tareas de docencia, de investigación y de gestión que, en muchas ocasiones, difícilmente puede compaginarse con su formación docente. Eso hace que, **aunque ha existido un fuerte interés por participar en el programa de formación, algunos participantes hayan abandonado por falta de tiempo para seguir la formación en los plazos previstos.**

Este hecho ha conllevado una **escasa muestra de profesorado que ha seguido la formación**, que no puede considerarse representativa en términos estadísticos, aunque es importante señalar que al ser una investigación cualitativa, la representatividad no constituía en sí misma un objetivo de investigación.

Así mismo, la **falta de disponibilidad de los participantes** ha dificultado el encuentro para la realización de los grupos de discusión. Dado que la formación es una tarea más, aunque no la más importante para los docentes que han participado en ella (puesto que existe la apremiante necesidad de impartir docencia, investigar y gestionar), ha sido difícil encontrar momentos en los que realizar los grupos de discusión y, incluso teniendo ya una fecha establecida, no todos los participantes han podido permanecer durante todo el tiempo que la técnica de recogida de información ha requerido. En este sentido, el número total de participantes así como la información recogida mediante los restantes instrumentos ha sido crucial para obtener datos contrastados con los que hacer posible este estudio.

Por último, cabe mencionar el **difícil acceso a toda la documentación elaborada** por los participantes puesto que, aunque tenía posibilidad de acceder al espacio virtual, no siempre

los trabajos realizados han estado disponibles para poder descargarlos una vez finalizada la formación.

Llegados a este punto es importante señalar que las limitaciones encontradas, aunque han marcado límites dentro de la investigación, no han obstaculizado el estudio ni han conllevado cambios en la esencia del programa de formación pretendido. Considero que tanto la planificación realizada inicialmente como la estrecha y constante colaboración con la institución y las personas que harían posible el estudio han garantizado el éxito del mismo.

### 8.3. PROPUESTAS DE FUTURO

Del estudio llevado a cabo se desprenden nuevas e interesantes líneas de investigación que permitirían profundizar en la formación inicial del profesorado universitario a través del asesoramiento de proceso. Ya he ido señalando algunas en las conclusiones, pero las más destacadas son las que enumero a continuación.

La **variedad y multiplicidad de funciones** utilizadas por cada uno de los asesores, la similitud entre algunas de ellas y la forma como ese repertorio propio de cada uno es utilizado en función de las situaciones con las que se encuentra, me hace plantear si podríamos identificar unas funciones básicas dentro del modelo de asesoramiento de proceso y unas funciones que podríamos llamar supletorias. Tal vez, las **funciones básicas** constituirían la esencia del asesoramiento de proceso, lo que hace que realmente se produzca en su esencia y que necesariamente deben ser asumidas por los agentes que actúen como asesores, mientras que aquellas funciones llamadas **supletorias**, no siendo menores en efectividad, sí estarían más estrechamente vinculadas con la experiencia y personalidad del propio asesor. Estudio que podría seguir a la investigación aquí realizada.

Definido el asesoramiento de proceso y atendiendo a cierta flexibilidad que permite integrar la idiosincrasia tanto de la institución como de las personas que forman parte de él, una cuestión clave a considerar en futuras investigaciones consiste en la **evaluación del proceso y de todos los elementos que en él intervienen**. Así, la identificación de modelos, fuentes, agentes, procesos, estrategias e instrumentos de evaluación en todas y cada una de las etapas propias de un programa de formación basado en el asesoramiento de proceso, se esgrime como fuente de gran interés para el campo de conocimiento.

Dado el surgimiento de un grupo de interés en el marco de esta investigación y el importante impacto que éste ha tenido en la escuela a la que pertenecían sus miembros, orientándose a la innovación y mejora docente, se presume relevante el análisis sobre la **potencialidad del asesoramiento de proceso como herramienta para la innovación docente colectiva**.

También sería de interés analizar la **evolución de los asesores en el desempeño de su función**, sobre todo si éstos tienen escasa experiencia en el ejercicio de la misma.

Dada la situación de crisis y el interés para utilizar el asesoramiento de proceso como modelo formativo, sería conveniente estudiar cómo éste podría desarrollarse mediante **formatos virtuales**, lo que reduciría el coste de la formación. Pero para ello, se debería analizar en profundidad cómo debería producirse y qué costes/beneficios obtendría la formación, la mejora y la innovación docentes.



Del estudio se desprende que una de las cuestiones más importantes que ha de integrar el perfil del asesor es su propia **experiencia** como docente y saber transmitirla a otros docentes en formación. Pero también he recogido la idea de que no cualquier tipo de experiencia es útil, esa experiencia ha de ser reflexionada, mejorada, documentada. La pregunta que cabe es, pues, **¿cómo se construyen las experiencias docentes para que éstas puedan generar en fuente de aprendizaje para otros docentes? ¿Qué hace que una experiencia docente sea de calidad?.**

Sería de gran interés para futuras experiencias formativas que atendiesen al asesoramiento de proceso elaborar un breve "**Manual del asesoramiento**" con herramientas, estrategias y procedimientos eficaces que permitan la construcción efectiva de la relación formativa, en el que se incluyan estrategias potencialmente didácticas como lo podrían ser: explicar anécdotas, plantear situaciones hipotéticas que pueden surgir ante determinadas acciones en el aula, plantear directamente dudas/miedos que los participantes puedan tener, generar discursos a través de mensajes positivos, reconocer que no se está nunca en posesión de todo el conocimiento pero que pueden buscarlo, seleccionarlo y proporcionarlo a los participantes, etc. Sin pretender de ningún modo la estandarización o el encorsetamiento de la acción asesora, sino por el contrario, teniendo como objetivo abrir posibilidades para su actuación.

Como se ha visto a lo largo del estudio, algunos participantes no han percibido claramente la accesibilidad del asesor para tratar las dificultades u obstáculos con los que se encontraban durante la aplicación práctica de los contenidos trabajados durante la formación o para esclarecer las dudas teóricas y /o prácticas que pudiesen surgir. ¿Qué es lo que mueve a algunos participantes a tomar la iniciativa y contactar con su asesor? ¿Porqué otros participantes son reacios a iniciar el contacto con su asesor, en detrimento de la aplicación de cambios en su docencia? Entre las posibles dimensiones a analizar, podemos apuntar a la situación docente, las características del entorno más o menos favorecedoras, la seguridad en sus propuestas, la motivación por llevar a cabo innovaciones... Ampliar los conocimientos sobre aquellos **elementos que predisponen o no a iniciar procesos de asesoramiento** constituiría una interesante línea de investigación que complementaría los resultados aportados en este estudio.

Por último considero importante destacar que de la investigación llevada a cabo surge con fuerza la experiencia reflexionada como principal fuente de aprendizaje para los docentes en formación. En este sentido:

- Sería interesante profundizar en **el tipo de experiencias desarrolladas y el conocimiento que de ellas se extrae**, así como analizar cómo este aprendizaje pasa a formar parte del conocimiento profesional docente.
- Se ha utilizado como **recursos para acompañar la reflexión** tanto al asesor como la carpeta docente y los Planes de Aplicación en el Aula. Pero ¿qué tipo de reflexión se ha producido mediante cada uno de estos recursos? ¿Cómo favorecer al máximo la reflexión y, consecuentemente el aprendizaje, mediante éstos u otros recursos que pueden ser de utilidad para la formación?

En resumen, y para concluir, puedo afirmar que el estudio llevado a cabo permite atender al asesoramiento de proceso como modelo válido para la formación e innovación docente del profesorado universitario, pero también apunta a la necesidad de seguir investigando en cómo mejorar el proceso para garantizar todos sus objetivos formativos con el mayor

impacto posible en la comunidad universitaria. Así pues, las líneas apuntadas anteriormente son sólo la antesala de un campo de conocimiento aún por explorar.



---

## **Bibliografía**

---



- AINSCOW, M., BEREFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- ÁLVAREZ-GAYOU, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- ANGUERA, M.T. (Ed.). (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica. Vol. II*. Barcelona: P.P.U.
- ANGULO, J.F. (2010). La educación y el currículum en el espacio europeo ¿internacionalizar o globalizar? En J. GIMENO SACRISÁN (Comp.), *Saberes e Incertidumbres sobre el currículum* (pp.478-497). Madrid: Ediciones Morata.
- ARANDIA, M. (1998). *El proceso de incorporación de los y las profesionales al campo de la Educación de Personas Adultas. Su formación y desarrollo profesional*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Universidad del País Vasco, Bilbao.
- ÁREA, M. y YANES, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Qurriculum*, 1, pp. 51 – 78.
- ARNAU GRAS, J., ANGUERA, M. T. y GÓMEZ BENITO, J. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- AUBERT, J. y GILBERT, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Sprimont: Mardaga.
- AYALA, F.G. (2006). *La función del profesor como asesor*. Sevilla: Trillas.
- BARCENA, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- BASSEDAS, E. (2007). La colaboración entre profesionales y el trabajo en red. En J. BONALS y M. SÁNCHEZ – CANO (Coords.), *Manual de asesoramiento pedagógico* (pp. 43-66). Barcelona: Graó.
- BAUTISTA, J. (Coord.). (2012). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- BENEDITO, V. (2007). *Ser profesor en la Universidad del XXI*. Discurso Investidura Honoris Causa. Rumanía: Universidad de Bucarest.
- BENEDITO, V., FERRER, V. y FERRERES, V. (1995). *La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamientos de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

- BENITO, A. y CRUZ TOMÉ, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BISQUERRA, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- BODGAN, R. y BIKLEN, S. (1982). *Qualitative reserarch for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn&Bacon.
- BOLÍVAR, A. (1999a). El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: de los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno. *Revista enfoques educacionales*, 2(1). Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/03/docs/enfoques\\_03\\_1999.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/03/docs/enfoques_03_1999.pdf).
- BOLIVAR, A. (1999b). El currículum como un ámbito de estudio. En J.M. ESCUDERO (Coord.), *Diseño, desarrollo e innovación curricular* (pp. 23-44). Barcelona: Síntesis.
- BOLOGNA DECLARATION (1999). The European Higher Education Area. Joint declaration of the European Ministers of Education, Convened in Bologna on the 19th of June 1999. Recuperado de: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf).
- BONALS, J. y SÁNCHEZ – CANO M. (Coords.). (2007). *Manual de asesoramiento pedagógico*. Barcelona: Graó.
- BOU, J.F. (2009). *Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: ECU.
- BOZU, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- BOZU, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(3). Recuperado de <http://bit.ly/y9D9wu>.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación Superior*. Madrid: Morata.
- BUBB, S. y EARLEY, P. (2009). L'idea di "sviluppo professionale" e il miglioramento delle competenze dei docenti. En G. BARZANÓ (Coord.), *Imparare e insegnare. Teorie, strumenti, esempi* (pp. 106-123). Milano: Bruno Mondadori.
- BUNK, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y Perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 8-14. Recuperado de <http://bit.ly/PZQOKw>.

- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Prácticum.
- CANO, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para desarrollar profesional*. Barcelona: ICE Octaedro.
- CANO, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- CASTELLÓ, M. y MONEREO, C. (2005). Análisis de contextos de asesoramiento. Ayudando a re-describir la representación de los problemas. En C. MONEREO y J. I. POZO (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 323-340). Barcelona: Graó.
- CASTILLO, S., TORRES, J.A. y POLANCO, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa. Formación y práctica*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- CISTERNA, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), pp. 61 – 71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>.
- COLÁS, M. P. (1998). La metodología cualitativa. En M. P. COLÁS y L. BUENDÍA (Eds.), *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLEMAN J.C., CHRISTIE, E., CULVER, M., ERICKSON, D., HUNT, J., WILLIAMS, F., KINSEY, G., SMITH, S. y TAREILO, J. (2006). The transition from practitioner to professor: The struggle of new faculty to find their place in the word of academia. *Liberty University, DigitalCommons@Liberty University*. Recuperado de: <http://www.cnx.org/content/m13967/latest/>
- COMMUNIQUÉ BERGEN (2005). *Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Recuperado de: [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf).
- COMMUNIQUÉ BERLÍN (2003). *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003*. Recuperado de: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin\\_Communique1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf).
- COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- CRUZ TOMÉ, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, pp. 35-66.



- DE DIEGO, J. (2001). *El asesoramiento psicopedagógico y los procesos de cambio en los centros educativos*. Simposium Itinerarios de Cambio en Educación, Barcelona.
- DE DIEGO, J. (2007). Evaluación y formación para la mejora de la práctica asesora. En J. BONALS y M. SÁNCHEZ – CANO (Coords.), *Manual de asesoramiento pedagógico* (pp. 67-99). Barcelona: Graó.
- DE JUANAS, A. Y DIESTROS, A. (2011). Análisis de la formación permanente del Profesorado universitario. En J.J. MAQUILÓN, A.B. MIRETE, A. ESCARBAJAL y A.M<sup>a</sup>. GIMÉNEZ (Coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo Sostenible* (pp. 543-555). Universidad de Murcia: Servicio de publicaciones edit.um.
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DELGADO, V. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Universidad de Burgos, Burgos.
- DELORS, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- DOMINGO, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken (Alemania): Ed. Publicia.
- DOMINGO, J. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(17). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/122/248>.
- EISNER, E. W. (1985). *The art of educational evaluation*. London: Falmer Press.
- EISNER, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- ESCUADERO, J.M. (1992). Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: Enfoques teóricos. En J. M. ESCUDERO y J.M. MORENO (Coords.), *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*, (pp. 51-96). Madrid: CECCAM.
- ESCUADERO, J.M. Y MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CECCAM.

- EVEQUOZ, G. (2003). *Compétences-clés. Un dispositif d'évaluation et de reconnaissance des compétences-clés*. Genève: OOFP- Office d'orientation et de formation professionnelle.
- FEIXAS, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- FERNÁNDEZ, A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, 331, pp. 171-197.
- FERNÁNDEZ, L., (2006). Com analitzar dades qualitatives?. *Butlletí LaRecerca*, Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cat.pdf>
- FERNÁNDEZ, M. (2002). La universidad en la formación del profesorado. En A. NAVARRO, R. DE LA FUENTE y R. M<sup>a</sup>. SANTAMARÍA (Coords.), *La universidad en la formación del profesorado: una formación a debate* (pp. 73-79). Burgos: Servicio de publicaciones Universidad de Burgos.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FONSECA, M.C. y AGUADEZ, J.J. (2007). *Enseñar en la universidad. Experiencias y Propuestas para la docencia universitaria*. A Coruña: Netbiblo.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: ICE Octaedro.
- FULLER, F. y BROWN, D. (1975). Becoming a Teacher. En K. RYAN (Ed.), *Teacher Education* (pp. 25-52). Chicago: NSSE.
- GAIRÍN, J. (2007). El centro como escenario educativo. En J. BONALS y M. SÁNCHEZ – CANO (Coords.), *Manual de asesoramiento pedagógico* (pp. 105-142). Barcelona: Graó.
- GARCÍA MONTOYA, E., LOZANO, P., APARICIO, R.M., MIÑARRO, M., TICÓ, J.R. y SUÑÉ, J.M. (2007). Aprendizaje experiencial y reflexivo: experiencia de aplicación en tecnología farmacéutica. *Edusfarm, revista d'educació superior en Farmàcia*, 2. Recuperado de <http://www.publicacions.ub.es/revistes/edusfarm2/documentos/136.pdf>.
- GARCÍA, B. (2011). *La tutoría en la universidad: percepción de alumnado y profesorado*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- GARCÍA, M<sup>a</sup>. P. y MAQUILÓN, J.J. (2010). El futuro de la formación del profesorado Universitario. *REIFOP*, 14(1), pp. 17-26.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? En J. BAUTISTA (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 27- 52). Barcelona: Graó.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GINER, A. y PUIGARDEU, O. (2008). *La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica*. Barcelona: Horsori.
- GORDILLO, M.V. (2008). *Nuevas perspectivas en orientación. Del counseling al coaching*. Madrid: Síntesis.
- GRAU, R. (2007). El asesoramiento a través de programas. En J. BONALS y M. SANCHEZ-CANO (Eds.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 445-468). Barcelona: Graó.
- GROS, B. y ROMANÍA, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: ICE Octaedro.
- GUBA, E. G. (1982). Criterios de credibilidad en la investigación. En J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165), Madrid: Akal.
- HARGREAVES, A. (2003). *Replantear el cambio educativo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2002). Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, pp. 16-20.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, pp. 43-58.
- ICE (2007). *Monogràfics ICE*. Barcelona. Recuperado de [http://www.upc.edu/ice/ca/innovacio-docent/publicacions\\_ice/monografics-ice](http://www.upc.edu/ice/ca/innovacio-docent/publicacions_ice/monografics-ice).
- ICE (2008a). *Guies per desenvolupar les competències genèriques en el disseny de titulacions*. Barcelona. Recuperado de [http://www.upc.edu/ice/ca/innovacio-docent/publicacions\\_ice/guies-per-desenvolupar-les-competencies-generiques-en-el-disseny-de-titulacions](http://www.upc.edu/ice/ca/innovacio-docent/publicacions_ice/guies-per-desenvolupar-les-competencies-generiques-en-el-disseny-de-titulacions).
- ICE (2008b). *Quaderns per treballar les competències genèriques a les assignatures*. Barcelona. Recuperado de [http://www.upc.edu/ice/ca/innovacio-docent/publicacions\\_ice/quaderns-per-treballar-les-competencies-generiques-a-les-assignatures](http://www.upc.edu/ice/ca/innovacio-docent/publicacions_ice/quaderns-per-treballar-les-competencies-generiques-a-les-assignatures).

- ICE (2009a). *Visió, Missió i Objectius*. Barcelona. Recuperado de <https://www.upc.edu/ice/ca/lice-de-la-upc/missio-visio-i-objectius>.
- ICE (2009b). *Línies d'actuació*. Barcelona. Recuperado de <http://www.upc.edu/ice/lice-de-la-upc>.
- ICE (2010). *El programa de formació inicial ProFI*. Barcelona. Recuperado de <http://www.upc.edu/ice/professorat-upc/programa-de-formacio-inicial-profi>.
- ICE UB (2012). Máster docencia para profesorado universitario. Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/postgraus/masterdocenciaunivanto fagasta.pdf>.
- IDES UAB (2012). *Formación Docente en Educación Superior (FDES)*. Barcelona. Recuperado de <http://www.uab.es/servlet/Satellite/unidad-de-innovacion-docente-en-educacion-superior/programa-fdes-1178087409376.html>.
- IMBERNÓN, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, 43, pp. 57-66.
- IMBERNÓN, F. (2002a). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y latinoamericano. *Educar* 30, pp. 15-25.
- IMBERNÓN, F. (2002b). El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores y asesoras necesitamos? *Revista CEP. Formación del profesorado*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- IMBERNÓN, F. (2007a). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (2007b). Asesorar o dirigir. el papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE*, 5(1), pp. 145-152. Recuperado de [http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7\\_hm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7_hm.htm).
- IMBERNÓN, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. BAUTISTA (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85 – 103). Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. y MEDINA, J. L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: ICE Octaedro.
- JOHNSON, W.B. (2006). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- JOHNSON, W.B. y MULLEN, C.A. (2007). *Write to the top! How to become a prolific academia*. New York: Palgrave Macmillan.
- KNIGHT, P.T. (2008). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la Excelencia*. Madrid: Narcea.
- KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- LAGO, J.R. y ONRUBIA, J. (2008). *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Vic: Eumo Editorial.
- LAGO, J.R. y ONRUBIA, J. (2011). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Cuadernos de educación.
- LE BOTERF, G. (2001). *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 187 de 6 de agosto de 1970). Recuperado de [http://www.cyberpadres.com/legisla/boe\\_14.pdf](http://www.cyberpadres.com/legisla/boe_14.pdf).
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 89 de 13 de abril de 2007).
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (BOE 307 de 24 de Diciembre de 2001).
- LINCOLN, Y.S. y GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beberly Hills C.A.: Sage.
- LOUIS, K.S. et ál. (1985). External Support Systems for School Improvement. En R. VAN DEN BERG, U. HAMEYER y K. STOKKING (Eds.), *Dissemination reconsidered: The demands of implementation* (pp. 181-222). Leuven: ACCO.
- LUCARELLI, E. (2000). El asesor pedagógico y la didáctica universitaria: prácticas en desarrollo y perspectivas teóricas. En E. LUCARELLI (Comp.), *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación* (pp. 35-52). Barcelona: Paidós Educador.
- LUCARELLI, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), pp. 1-14.
- LUCARELLI, E. (Comp.), NEPOMNESCHI, M., ABAL DE HEVIA, I., DONATO, M.E., FINKELSTEIN, C. y FARANDA, C. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Barcelona: Paidós Educador.
- MARCELO, C. (2001). *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis.

- MARCELO, C. (2005). Que veinte años no es nada. Preocupaciones actuales de los asesores ante la sociedad del conocimiento. En C. MONEREO y J. I. POZO (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 167-182). Barcelona: Graó.
- MARCELO, C. (2006). Los principios generales de la formación del profesorado. En A. ALÍAS (Coord.), *Encuentro sobre La formación del profesorado universitario* (pp. 27-30). Almería: Universidad de Almería.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿cómo se Aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- MARSHALL, C. y ROSSMAN, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- MARTÍNEZ, A. M<sup>a</sup> de los y SAULEDA N. (2007). *Glosario EEES: terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil.
- MARTÍNEZ, M. (2006). Reflexiones sobre la conveniencia de un cambio de cultura docente en la universidad. En MARTÍNEZ, M. y CARRASCO, S. (Coords.), *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: ICE Octaedro.
- MARTÍNEZ, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: MEC CIDE.
- MASSOT, I., DORIO, I. y SABARIEGO, M. (2004) *Estrategias de recogida y análisis de la información*. En R. BISQUERRA (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365). Madrid: La Muralla.
- MAURI, T. (1996). La formación de los profesionales asesores: actualización y autoformación. En C. MONEREO e I. SOLÉ (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (479-500). Barcelona: Alianza Editorial.
- MAYOR, C. (Dir.), RODRÍGUEZ, J.M., MURILLO-ESTEPA, P., SÁNCHEZ MORENO, M., MAYOR, C., ALTOPEDI, M., TORRES-GORDILLO, J.J., NIETO, N., DOMÍNGUEZ, M.P., GAGO, M.J. y GUIDONET, M. (2004). El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario: ¿cómo profundizar en las estrategias de asesoramiento a través del cuestionario? *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido*, 2, pp. 1391-1402.
- MAYOR, C. (Dir.). (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MEDINA, J.L. (2006). *La profesión docente y la construcción del profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

- MEDINA, J.L., JARAUTA, B. e IMBERNÓN, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona: ICE Octaedro. Recuperado de <http://www.octaedro.com/ice/pdf/16517.pdf>.
- MERRIAN, S. (1988). *Case study reserarch in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MICHAVILA, F. (2001). ¿Soplan vientos de cambios universitarios? *Boletín de la RED-U*.
- MICHAVILA, F. (2005). La Universidad de hoy a mañana: a la espera de Cadmo. *Temas para el debate*, 127, pp. 19-23.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento Marco presentado el 10 de febrero de 2003. Recuperado de <http://bit.ly/MthukV>.
- MONEREO, C. y POZO, J. I. (Coords.). (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (Coords.). (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Barcelona: Alianza Editorial.
- MONGE, M.C. (2009). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Bizcaia: Wolters Kluwer España.
- MONTERO, L. y SANZ, M.D. (2008). Entre la realidad y el deseo: una visión del asesoramiento. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, pp. 1-16.
- MOSES, I. (1985). High quality teaching in a university: Identification and description. *Studies in Higher Education*, 10(3), pp. 301-313.
- MULLEN, C.A. (Ed.). (2008). *The handbook of formal mentoring in higher education*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- MURILLO, P. (2000). *Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación*. Documento policopiado. Recuperado de <http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/pmurillo/pmurillo1.pdf>.
- MURILLO, P. (2003). Estrategias de asesoramiento. *Temáticos Escuela Española*, 7. Recuperado de [http://www.academia.edu/3711375/LA\\_COLABORACIÓN\\_COMO ESTRATEGIA\\_DE\\_ASESORAMIENTO](http://www.academia.edu/3711375/LA_COLABORACIÓN_COMO ESTRATEGIA_DE_ASESORAMIENTO).

- MURILLO, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, 5, pp. 44-57.
- NEPOMNESCHI, M. E. (2000). El rol del asesor pedagógico en la universidad: la búsqueda de un lugar. En E. LUCARELLI (Comp.), *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación* (pp. 53-82). Barcelona: Paidós Educador.
- NICASTRO, S. y ANDREOZZI, M. (2006). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.
- NIETO, S. y RODRÍGUEZ, M.J. (Coords.). (2009). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- OCDE (2004). *Learning for Tomorrow's World: First results from PISA 2003*. París: OCDE.
- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations*.
- PARRILLA, A. (1996). *El apoyo en la escuela. Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- PAVIÉ, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), pp. 67-80. Recuperado de <http://bit.ly/Nvp5un>.
- PÉREZ CABANÍ, M.L. y CARRETERO, M.R. (2003). Competencias profesionales del asesor psicopedagógico: competencias relativas a la utilización de métodos y procedimientos para la intervención psicopedagógica. En C. Monereo (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 79-116). Barcelona: Fundació per a la UOC.
- PÉREZ, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ, M.P. (2001). Estrategias e instrumentos de asesoramiento. En J. DOMINGO (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo: colaboración y cambio en la institución* (pp. 227-248). Barcelona: ICE Octaedro.
- PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), pp. 503-523.
- PERRENOUD, P.H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.



- PONT, E. y TEIXIDOR, M. (2002). El cambio planificado para la activación del rol autónomo. En M. TEIXIDOR (Ed.), *Proyecto de formación para la implantación de cuidados en el marco del modelo conceptual de Virginia Henderson en los centros de atención primaria del Institut Català de la Salut* (pp. 65-99). Barcelona: Fundació la Caixa.
- PRAGUE DECLARATION (2001). *Towards the European Higher Education Area communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education*. Recuperado de <http://bit.ly/zYdS8r>.
- PROYECTO TUNNING (2003). *Tuning Educational Structure in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. M. (2001). Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 69-87). Barcelona: ICE Octaedro.
- RODRÍGUEZ, J. M. (2001). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva: Hergué.
- RODRÍGUEZ, J.M., MURILLO – ESTEPA, P., SÁNCHEZ MORENO, M., MAYOR, C., ALTOPEDI, M., TORRES – GORDILLO, J.J., NIETO, N., DOMÍNGUEZ, M.P., GAGO, M.J. y GUIDONET, M. (2004). El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario: ¿cómo profundizar en las estrategias de asesoramiento a través del cuestionario? *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido*, 2, pp. 1391-1402.
- ROSSMAN, G.B.y RALLIS, S.F. (1998). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. Londres: Sage.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. e ISPIZÚA, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUIZ, A. (2008). La muestra: algunos elementos para su confección. *Revista d'Innovació I Recerca en educació*, 1, pp. 75 - 88.
- RYAN, G.W. y BERNARD, H.R. (2003). Data management and analysis methods. En N.K. DENZIN Y Y.S. LINCOLN (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 259-309). Thousand Oaks, CA: Sage.

- SABARIEGO, M.; MASSOT, I. y DORIO, I. (2004). *Métodos de investigación cualitativa orientados a la investigación*. En R. BISQUERRA (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (293-328). Madrid: La Muralla.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7b.pdf>.
- SÁNCHEZ MORENO, M. y MAYOR RUIZ, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, pp. 923-946.
- SÁNCHEZ NÚÑEZ, J.A. (2001a). El desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Universidades*, 22. Recuperado de <http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/contenido.htm>.
- SÁNCHEZ NÚÑEZ, J.A. (2001b). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación interpretativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SCHEIN, E. H. (1988). *Process consultation: its role in organization development*. Nueva York: Addison-Wesley.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.
- SHERTZER, B. y STONE, C. (1972). *Manual para el asesoramiento psicológico*. Buenos Aires: Paidós.
- SMITH, J.K. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. En *Educational Researcher*, 3 (12), pp. 6-13.
- SOLA FERNÁNDEZ, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), pp. 91-105.

- SOLÉ, I. (2005). Formación continua y competencia profesional de los asesores psicopedagógicos. En C. MONEREO y J. I. POZO (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 273-286). Barcelona: Graó.
- SORBONNE JOINT DECLARATION (1998). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Recuperado de <http://bit.ly/w6UKZ8>.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá, Colombia: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.
- SUÁREZ ORTEGA, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes Educación.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEJADA, J. (1997). Instrumentos de medida. En J. GAIRÍN y A. FERRÁNDEZ (Coords.), *Planificación y gestión de la formación*. Barcelona: Praxis.
- TICHY, N. M. (1974). Agents of Planned Social Change: Congruence of Values, Cognitions, and Actions. *Administrative Science Quarterly*, 19.
- UPC (2003). *Estatuts UPC 2003*. Barcelona. Recuperado de [http://www.upc.edu/bupc/hemeroteca/2003/b54/06-05-2003\(2\)cu.pdf](http://www.upc.edu/bupc/hemeroteca/2003/b54/06-05-2003(2)cu.pdf).
- UPC (2004). *Sobre el model docent de la UPC a l'EEES*. Barcelona. Recuperado de <http://www.upc.edu/bupc/hemeroteca/2004/b72/19-12-2004.pdf>.
- UPC (2005a). *Reglament de l'Institut de Ciències de l'Educació*. Barcelona. Recuperado de <http://www.upc.edu/bupc/hemeroteca/2005/b81/04-10-2005.pdf>.
- UPC (2005b). *Plan de formación del PDI de la UPC*. Barcelona. Recuperado de [http://www.upc.edu/csi/PDI/REU\\_07\\_pla\\_formacio\\_doc\\_marc.pdf](http://www.upc.edu/csi/PDI/REU_07_pla_formacio_doc_marc.pdf).
- UPC (2008). *Marc per al disseny i la implantació dels plans d'estudis de grau a la UPC*. Barcelona. Recuperado de <https://www.upc.edu/slt/ca/pla-llengues-upc/acords-llengues/marc-per-al-disseny-i-la-implantacio-dels-plans-destudis-de-grau>.

- VALCÁRCEL, M. (Coord.). (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Informe del proyecto EA 2003-0040 dentro del programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario (convocatoria: 27 de enero de 2003: BOE: 7 de febrero de 2003).
- VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), pp. 143-174.
- VILLA, A. (2005). Evaluación de la función docente y desarrollo del profesorado. En C. MARCELO (Ed.), *La función docente* (pp. 171-201). Madrid: Editorial Síntesis.
- VILLA, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, Número extraordinario 2008, pp. 177-212. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008\\_08.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_08.pdf).
- WÄCHETER, B. (2004). The bologna Process: developments and prospects. *European Journal of Education*, 39(3), pp. 265-273.
- WALKER, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. DOCKRELL y D. HAMILTON (Eds.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid: Narcea.
- WANG, J. y FULTON, L.A. (2012). Mentor-Novice Relationships Learning to Teach in Teacher Induction: A Critical Review of Review of Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(1), pp. 56-104.
- YIN, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. Londres: Sage.
- ZABALZA, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, pp. 69-81.
- ZABALZA, M.A. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las Universidades. *Educar*, 47(1), pp. 181-197.
- ZEICHNER, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 44-45.