

PROYECTO ANDALUZ DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

MATERIALES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO - GUÍA III -

Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas



PROYECTO FINANCIADO POR:

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

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

Edita: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA)
C/. Alfonso XIII, 13 - 14071 CÓRDOBA

Diseño de la Portada: África Barbancho Mena

Depósito Legal: GR-424-2003
ISBN: 84-688-1084-3

Imprime: Lozano Impresores S.L.L.

Coordinadora: Cristina Moral Santaella

Autores: Cristina Moral Santaella

Juan Bautista Martínez Rodríguez

Victor Álvarez Rojo

Javier Barquín Ruiz

José Manuel Coronel Llamas

Analía Elizabeth Leite

Juan Miguel Fernández Balboa

Juan Fernández Sierra

José Gimeno Sacristán

*Grupo de Profesores de diferentes áreas
de la Universidad de Córdoba**

Pilar Mingorance Díaz

Mª Angustias Montellano Delgado

José Ignacio Rivas Flores

Pilar Azcárate Goded

Rosa Martín del Pozo

Eduardo García Díaz

*** —Área Didáctica y Organización Educativa:**

*Luís Batanaz Palomares, Marina Fuentes-Guerra Soldevilla, Mª del Mar García Cabrera,
Mª Dolores García Fernández, Carlota de León Huertas, María López González, Mercedes
López González, Ángela de Luque Sánchez, Verónica Marín Díaz, Rosario Mérida Serrano,
Mª Ángeles Olivares García y Mª Vicenta Pérez Ferrando.*

—Área de Psicología Evolutiva y de la Educación:

Luz González Ballesteros, Jesús Mañas Montero y Amalia Reina Giménez.

—Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación:

Carmen Corpas Reina e Ignacio González López.

—Departamento de Química Física y Termodinámica Aplicada.

Juan José Ruiz (Química Física)

Basilio Fernández Iglesia (Máquinas y Motores Térmicos)

Dirección del Proyecto: Juan Bautista Martínez Rodríguez

Coordinación del Proyecto: Cristina Moral Santaella

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN: MATERIALES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (Cristina Moral Santaella) ...	13
1) En qué consiste y para qué sirve la Guía de Materiales de Formación del profesorado Universitario	16
2) Cómo, Cuándo y Dónde se aplica la Guía de Materiales de Formación del Profesorado Universitario	19
3) Condiciones para la utilización de la Guía	22
4) Cómo llevar a cabo procesos de investigación/reflexión sobre la práctica	27
5) Relación de itinerarios formativos	33
 MÓDULO 1: ESTRATEGIAS DE AUTOEVALUACIÓN DEL DOCENTE (Juan Bautista Martínez Rodríguez)	51
1) Análisis de las creencias y opiniones pedagógicas	55
2) Análisis de los principios éticos aplicados en la práctica docente	61
3) Análisis del conocimiento sobre el alumnado	65
4) Análisis de los materiales curriculares propuestos por el docente	70
5) Análisis de los exámenes	75
6) El diálogo o conversación con el alumnado como estrategia de formación pedagógica	80
7) Realización y análisis de autoinformes del Profesorado	87
 MODULO 2: LA AUTOEVALUACIÓN Y LA (AUTO-CALIFICACIÓN) COMO FORMAS DE PROMOCIÓN DEMOCRÁTICA (Juan Miguel Fernández Balboa)	91
8) La autoevaluación como promotora de la democracia	93
9) La práctica de la auto-evaluación	98
10) Reflexiones finales sobre auto-evaluación	116

MÓDULO 3: LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD (Marina Fuentes-Guerra Soldevilla, M ^a del Mar García Cabrera)*	121
11) Concepto de Planificación	123
12) ¿Para qué nos puede servir la planificación?	128
13) Contextos de planificación	129
14) Nuevas exigencias en la planificación	133
15) Objetivos, intenciones o propósitos educativos	135
16) El diseño de los contenidos en la planificación	138
17) La selección de los contenidos	140
18) La secuenciación de los contenidos	142
19) La organización de los contenidos	143
20) Las actividades en la planificación	147
21) Evaluación	150
 MODULO 4: PROPUESTA PARA REPENSAR LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS (Pilar Azcárate Goded, Eduardo García Díaz y Rosa Martín del Pozo)	155
22) De las dificultades de aprendizaje a las finalidades de la enseñanza: un recorrido reflexivo por los contenidos	165
23) Una posible mejora en el tratamiento de los contenidos (síntesis)	185
 MÓDULO 5: ANÁLISIS DE LAS TAREAS DOCENTES (Cristina Moral Santaella)	195
24) Identificación de los elementos básicos que definen tu tarea docente y caracterización de tu línea de actuación	201
25) Identificación del sistema de actividades básico que define tu línea de actuación docente	206
26) Identificación de los esquemas de acción del sistema de actividades básico de tu modelo de actuación docente	214
27) Identificación de las implicaciones sociales de tu modelo de actuación docente	221

* Elaborado a partir del módulo realizado por Pilar Mingorance Díaz y Araceli Estebaranz, publicado en la primera edición de estos materiales.

MÓDULO 6: EL PRÁCTICUM (José Gimeno Sacristán)	225
28) El sentido del prácticum.....	227
29) ¿Qué es posible hacer en el prácticum?	232
30) El informe del prácticum.....	236
31) Lo que puedes ver y analizar de la práctica	239
32) Las perspectivas desde las que ver, analizar y valorar las prácticas educativas	241
32.1) Escenario de prácticas en los que participan los agentes directos de la educación	246
32.2) Escenarios de la práctica de las instituciones correspondientes: Centros escolares, etc.	249
32.3) Escenarios de las políticas y programas concretos sobre el campo o aspecto en el que se tiene la experiencia (reforma, programas sociales, etc.)	251
32.4) Contexto social en general, valores sociales dominantes	253
 MÓDULO 7: APROVECHAR LA EXPERIENCIA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA: LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (I-A)	
(Javier Barquín Ruiz y Juan Fernández Sierra)	255
33) Investigación acción durante el desarrollo de las prácticas ...	261
34) Evaluación y calificación de los estudiantes	274
 MÓDULO 8: LA EXPOSICIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA	
(Pilar Mingorance Díaz)	283
35) Justificación/presentación en la exposición	287
36) Planteamiento en la exposición	289
37) Interacción con los estudiantes en la exposición	291
38) Transferencia de los saberes	296
39) Síntesis en la exposición en el aula	298
40) El tiempo en la exposición.....	299
41) Control/evaluación en la exposición	301
 MÓDULO 9: ACTIVIDADES PRÁCTICAS EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO (Cristina Moral Santaella)	303
42) Enfoques de aprendizaje	305
43) Motivación proporcionada por el profesor	314
44) Clima de clase	326

MÓDULO 10: CULTURA INSTITUCIONAL Y FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD. PROPUESTAS DE CAMBIO

(José Ignacio Rivas Flores y Analía Elizabeth Leite) .. 335

Justificación de la cultura institucional y función social de la universidad. Marco conceptual y desarrollo de la propuesta ...	339
45) Para qué: sentido de la profesión	363
46) Para quién: estudiantes	371
47) Qué: trabajo docente	378
48) Porqué: compromiso profesional	389
49) Propuestas de cambio de las prácticas docentes	396

MÓDULO 11: CULTURAS PROFESIONALES DOCENTES (José Manuel Coronel Llamas y Cristina Moral Santaella)

Introducción	411
a) Análisis de los rasgos de la cultura profesional docente del departamento	413
50) Identificación de los estilos profesionales	416
51) Identificación de indicadores del clima o ambiente de trabajo	420
b) Nivel de comunicación y de relación existente entre los miembros de un departamento	421
52) Un vistazo a las relaciones de poder	422
53) Análisis de los consejos de departamento	425
54) Identificación del grupo	426
55) Guión para la observación de la dinámica de grupo dentro del departamento	427
56) Indicadores del funcionamiento del grupo	429
c) Nivel de resistencia al cambio	431
57) Análisis de tipos de cambio	432
58) Causas y tipos de resistencia al cambio	434
59) Análisis actitudes hacia el cambio	436
60) Análisis de las fuerzas del cambio	437
d) Nivel de colaboración entre los miembros de un departamento	440
61) Teoría de la complejidad	441
62) Teoría de la evolución	443
63) Reconocimiento de las diferencias y de la autonomía	445

MÓDULO 12: LAS TUTORÍAS. OTRA FORMA DE ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD (Víctor Álvarez Rojo)	447
Las tutorías de la enseñanza universitaria	449
64) Tutoría de trabajos monográficos sobre temas del programa de asignaturas	456
65) Tutela de proyectos de acción práctica	460
66) Tutorías centradas sobre problemas o dificultades en el aprendizaje	465
67) Necesidades colectivas de orientación	469
68) La tutoría de compañeros	472
69) Las tutorías a través de la red (web)	477
70) Tutorías coordinadas: plan de acción tutorial del centro o del departamento	479
71) Planificación de la propia oferta de tutoría	482
72) Evaluación de la acción tutorial	488
 MODULO 13: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA (M ^a Angustias Montellano Delgado)	499
73) Una experiencia de formación	501
 BIBLIOGRAFÍA	505

MATERIALES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

INTRODUCCIÓN

La mejora de la calidad de la docencia universitaria es un tema que preocupa tanto al profesorado universitario como a la administración educativa. En la actualidad, la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA), ha iniciado un proyecto de formación dirigido a la mejora y el desarrollo profesional de los docentes universitarios del contexto andaluz.

El “**Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario**”, se concreta en la Guía de Materiales de Formación del Profesorado Universitario que tienen en sus manos, Guía que ha sido diseñada para ser un instrumento de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. Con ella se inicia un proceso de reflexión que tiene como fin último estimular al profesorado universitario hacia una mejora pedagógica en donde se cuestione hasta qué punto **su enseñanza:**

- ➡ es eficaz y estimulante
- ➡ se conecta con los problemas reales que demanda la sociedad
- ➡ fomenta la formación de futuros profesionales creativos, innovadores y críticos
- ➡ establece una estrecha relación entre teoría/práctica
- ➡ transmite un conocimiento interdisciplinar que evita una simple memorización

Esta Guía es por tanto un estímulo para la mejora de la eficacia docente mediante una reflexión sobre habilidades pedagógicas y didácticas que interesan a cualquier docente universitario.

1) EN QUÉ CONSISTE Y PARA QUÉ SIRVE LA GUÍA DE MATERIALES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

La guía es un instrumento para iniciar procesos de investigación/reflexión sobre la docencia universitaria, que lleve al profesorado que la utiliza a implicarse en un análisis de su propia práctica. Partiendo de un análisis detallado de distintas problemáticas relacionadas con la enseñanza, el profesorado universitario dispondrá de elementos con los que poder iniciar mejoras y cambios en su práctica docente.

De esta manera la intención de la Guía es la de proporcionar un recurso que promueva actividades reflexivas sobre las que iniciar talleres y seminarios de discusión para la mejora profesional. Apoyándose en la Guía el profesorado universitario, de forma individual o en grupo, puede iniciar un proceso de identificación de problemas docentes y búsqueda de planes de mejora para la solución de sus problemas.

La guía se ha diseñado partiendo de un modelo de formación del profesorado universitario que se aleja de un modelo tradicional de formación basado exclusivamente en la asistencia a cursos donde se recibe una información teórica sobre distintas temáticas de interés para la docencia universitaria. Aunque sin despreciar la utilidad de una información teórica que sitúe e introduzca brevemente las distintas problemáticas docentes, se opta por un modelo de formación que requiere la implicación activa del sujeto que se forma. De esta forma se destaca la importancia de que los profesores y profesoras universitarios descubran y comprendan el significado de la teoría y su aplicación directa para la solución de sus problemas docentes reales.

De forma resumida, el modelo de formación que sirve de referencia para la construcción y diseño de la guía se apoya en los siguientes ***principios de formación del profesorado:***

1. Formación entendida como un proceso de aprendizaje constante apoyado en la promoción de procesos de reflexión/investigación sobre la práctica

El profesorado universitario es un aprendiz que tiende a la mejora constante de su práctica, un aprendiz que se mejora en base a la realización de procesos de reflexión y de investigación sobre su propia realidad docente. Sólo a partir de un proceso de reflexión e investigación el profesorado universitario podrá conectar las innovaciones y mejoras sobre docencia universitaria a sus problemáticas reales y construir un significado personal de las innovaciones y cambios exteriores.

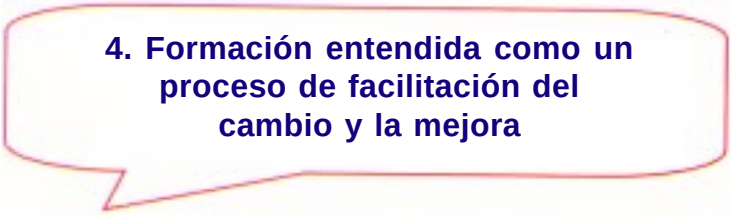
2. Formación entendida como un proceso de autoevaluación

La responsabilidad sobre el propio trabajo es una exigencia ética en una democracia que asegura la autonomía de todos los ciudadanos que trabajan en las universidades. Se trata de autoevaluarse de forma voluntaria, centrándose en la práctica, comenzando lentamente pero dedicando algún tiempo a aprender progresivamente con las ayudas y recursos que se faciliten.

3. Formación basada en la búsqueda de soluciones a los problemas docentes desde dentro de los contextos

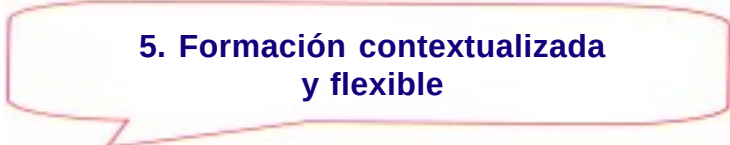
Consideramos que el mejor modelo de formación y de desarrollo profesional del docente universitario es el que se conecta con las problemáticas reales que se viven en las aulas. A la vez, consideramos que la solución a estos problemas docentes no puede venir propiciada desde fuera, mediante

un agente externo que te indica el camino a seguir, sino desde dentro de los contextos donde surgen los problemas. No existen recetas, ni un sujeto experto que te dice como dirigir el cambio, sino que son los mismos profesores universitarios los que conocen las soluciones y saben cómo dirigir el cambio y la mejora.



4. Formación entendida como un proceso de facilitación del cambio y la mejora

El modelo de formación se apoya en una postura de facilitación de los procesos de cambio y mejora sin imponer una forma de actuación particular. Es por esto que el proceso de formación del profesorado universitario se concibe incompatible con un modelo intervencionista y parte de la premisa de que las capacidades ya existen o pueden ser desarrolladas en los individuos o grupos de individuos.



5. Formación contextualizada y flexible

Los procesos de formación serán sensibles a cada contexto, grupo, departamento o facultad, pues estos se entienden como procesos no generalizables y estandarizados sino singulares y únicos. De esta manera las propuestas de formación se hará en función de las necesidades de los grupos o de los individuos, y el ritmo y marcha del proceso formativo de mejora dependerá así mismo de cada grupo o individuo.

2) CÓMO, CUÁNDO Y DÓNDE SE APLICA LA GUÍA DE MATERIALES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

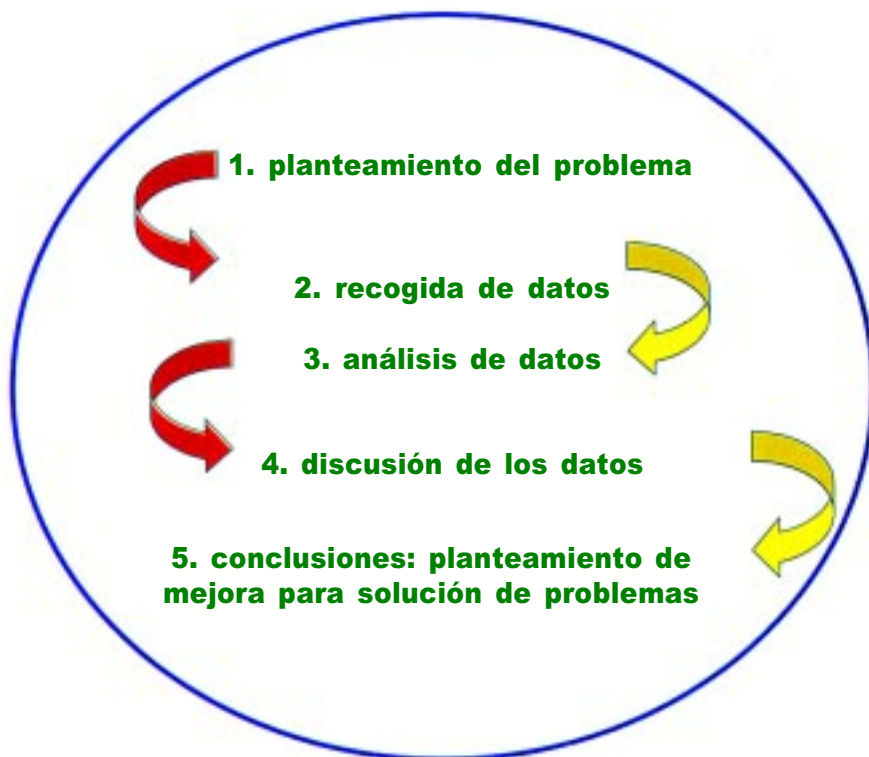
A la creencia tradicional de que el experto tiene en sus manos la formación del docente se antepone hoy la convicción de que el profesorado está capacitado para cambiar su docencia. En este sentido, los procesos de reflexión, investigación y autoevaluación, se basan en el desarrollo de una actitud de autocritica que recoge y toma en consideración las evidencias, comentarios e interpretaciones de otros (colegas, alumnado, asesores, compañeros experimentados...) para compararlas con las propias. Todas las percepciones de los que intervienen, de alguna manera, en el proceso de enseñanza, son importantes y permiten comprender el trabajo personal. El concepto *auto* no supone individualismo sino responsabilidad propia con algún contraste colectivo para revisar periódicamente la propia práctica profesional.

Con los procesos de reflexión y autoevaluación el profesorado puede identificar sus propias necesidades profesionales y crear estrategias para satisfacerlas, mejorando con ello su propio ejercicio profesional. La autoevaluación debe basarse en procesos y datos que se recogen habitualmente (resultados de exámenes, encuestas, conversaciones...) y que, probablemente, habrá que completar, ordenar, contrastar o discutir. Todo ello en el marco institucional del Departamento, en los calendarios naturales y con los recursos propios y ajenos disponibles.

El contenido de la autoevaluación es institucional, lo que supone reemplazar control burocrático y unidireccional por autorregulación y autocontrol. Parte, además, del supuesto fundamental de que la evaluación no es tanto una herramienta punitiva, sino una herramienta de descubrimiento. La autoevaluación tiene implicaciones inmediatas en la naturaleza de los cambios institucionales, realzando aquellos que se generan en el seno mismo de la institución concreta, como respuesta colectiva de la misma frente a los sugeridos o impuestos desde su exterior con carácter meramente burocrático.

La guía está diseñada de tal manera que busca en todo momento la implicación del profesorado en la búsqueda de soluciones a sus problemas docentes y una toma de decisiones activa para diseñar propuestas de mejora ajustadas a sus contextos particulares, ya sean a nivel concreto de aula o a nivel institucional de departamento, de facultad, etc. De esta manera La

Guía III se construye con la intención de generar procesos de reflexión sobre distintos temas de interés para los docentes universitarios, proceso de reflexión que avanza siguiendo las **fases típicas de la investigación básica:**



El profesorado universitario, siguiendo este esquema básico de investigación aplicado a distintos problemas docentes, iniciará un proceso de recogida y análisis de datos sobre el tema problemático sobre el que desee reflexionar. Una vez acabadas las fases de recogida y análisis de datos de los hechos problemáticos, cada profesor, de forma individual o en grupo, deberá discutir los resultados obtenidos del análisis de los datos recogidos y llegar finalmente a plantear una mejora posible dentro de las limitaciones particulares de su propio contexto.

Por esto la guía debe ser aplicada por cada profesor, o grupo de profesores, en sus contextos particulares de trabajo, en sus departamentos, conectada a cada realidad particular que es distinta y singular. Puede ser utilizada en seminarios, talleres o grupos de trabajo que permitan generar una discusión sobre los temas de interés para los docentes universitarios que comparten una misma realidad.

La guía no es un instrumento de aplicación lineal, sino un documento donde se explica básicamente el proceso reflexivo que se puede llevar a cabo para producir en los profesores un desarrollo profesional, y aplica este proceso reflexivo a las 73 actividades de investigación/reflexión relativas a distintas problemáticas de la docencia universitaria. Por tanto, el uso de la guía no requiere un proceso secuencial, sino cada profesor o grupo de profesores, pueden estar interesados en reflexionar sobre algunas de las actividades que aparecen en la guía y sobre ellas dirigir su proceso de mejora y desarrollo profesional, y una vez finalizado éste, iniciar de nuevo un proceso de reflexión sobre otro aspecto de interés que guarde relación con sus problemas docentes.

Los **profesores principiantes** universitarios también pueden hacer uso de esta guía de dos formas:



implicándose como un miembro más en los procesos de reflexión/investigación que inicien de forma colectiva el grupo de profesores de su departamento, o



utilizarla de forma más individual para iniciar un proceso reflexivo personal, proceso que puede estar guiado y facilitado por un mentor mediante una adaptación particular de la guía a las problemáticas y vivencias particulares de los profesores principiantes.

3) CONDICIONES PARA LA UTILIZACIÓN DE LA GUÍA

Cómo ya hemos comentado en la introducción realizada, la guía entiende los procesos de formación actividades que requieren una implicación activa del mismo profesorado universitario. Por tanto, los procesos de formación en los que el profesorado se implica:



no consisten en recibir cursos teóricos que promueven actitudes básicas de mera recepción de contenidos,



sino que requieren la implicación activa en el análisis y mejora de la práctica mediante procesos de investigación y reflexión.

Para realizar un proceso de análisis y mejora de la práctica de manera adecuada, se debe adoptando una actitud favorable hacia la mejora que permita reflexionar acerca de la actuación docente, además, el clima o ambiente de trabajo dentro de los departamentos universitarios debería reunir una serie de condiciones para fomentar los procesos de análisis y reflexión sobre la práctica. Por tanto, podemos hablar de una serie de **condiciones “ambientales”** para poder iniciar el proceso de formación que propone la Guía, condiciones que a continuación pasamos a destacar:

1ª Condición: Responsabilidad/ Implicación individual o colectiva

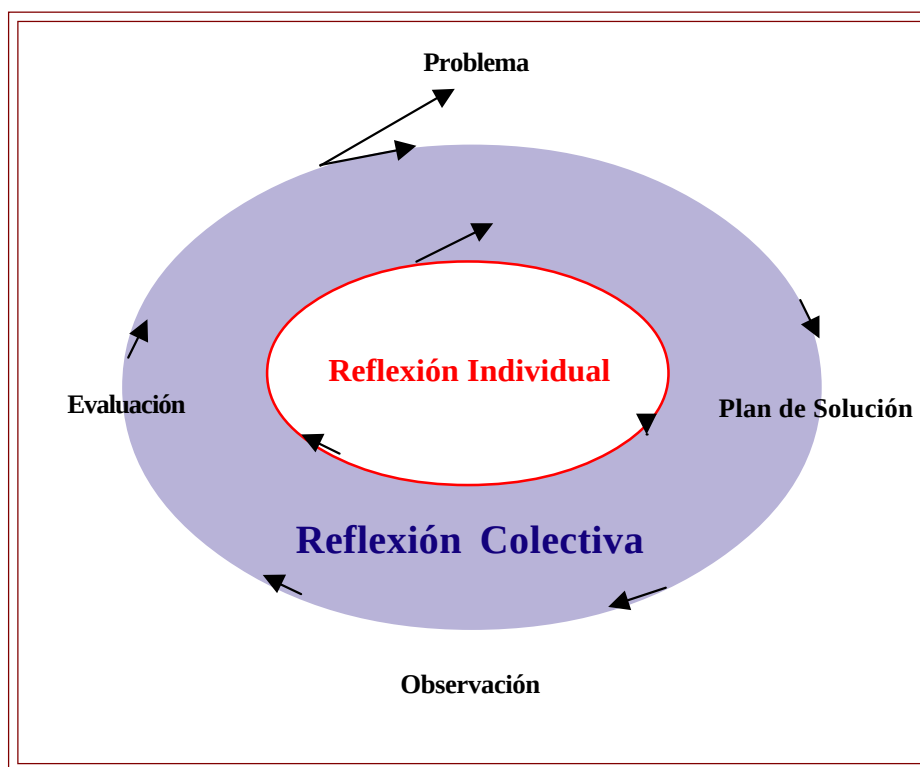
La primera condición supone que se está interesado, de una manera responsable, en introducirse en procesos de reflexión sobre la propia práctica, es decir, se está interesado en preguntarse por el porqué, cómo, cuándo y dónde de la tarea docente, cuestiones que al ser resueltas permiten tomar

conciencia de los aspectos que pueden ser modificados para la mejora constante de la práctica.

La reflexión se puede realizar de forma individual o de forma colectiva, como se podrá comprobar a lo largo de las actividades prácticas que proponemos, pero consideramos que para conseguir una mejora de la calidad de la docencia universitaria, y en concreto del departamento, se requiere un esfuerzo y una reflexión colectiva. Los esfuerzos aislados son valiosos, pero el trabajo del docente universitario es un trabajo en equipo con un objetivo común que reside en educar y formar a los futuros profesionales que demanda la sociedad.

Por tanto, al igual que una empresa trabaja de forma coordinada y conjunta para mejorar su producción, el esfuerzo debe dirigirse a conseguir un trabajo en colaboración que permita una reflexión colectiva sobre la práctica y una mejora de la calidad de la docencia que imparte el departamento.

Departamento Universitario



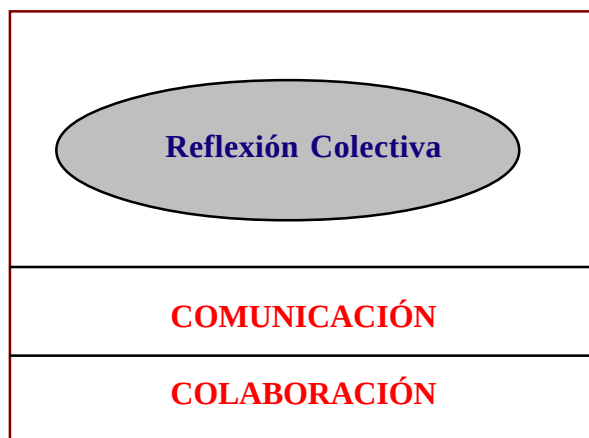
2ª Condición: Ambiente de Colaboración

Partiendo de la base de que es más adecuada la reflexión colectiva para generar procesos de cambio y mejora dentro de la institución universitaria, se plantea como segunda condición la de promover, ante todo, un trabajo en colaboración dentro de los departamentos universitarios.

Un ambiente de colaboración donde es posible construir un diálogo y una comunicación abierta entre los miembros de un mismo departamento, es una condición indispensable para poder implicarse en procesos de reflexión colectivos para que la mejora se produzca.

La comunicación, el ambiente relajado de escucha, de intercambio de ideas, la expresión de puntos de vista diversos, la aceptación de distintas formas de pensar y la búsqueda y construcción de propuestas colectivas de mejora, son la base de un trabajo en colaboración promotor de la innovación y el cambio en la docencia universitaria.

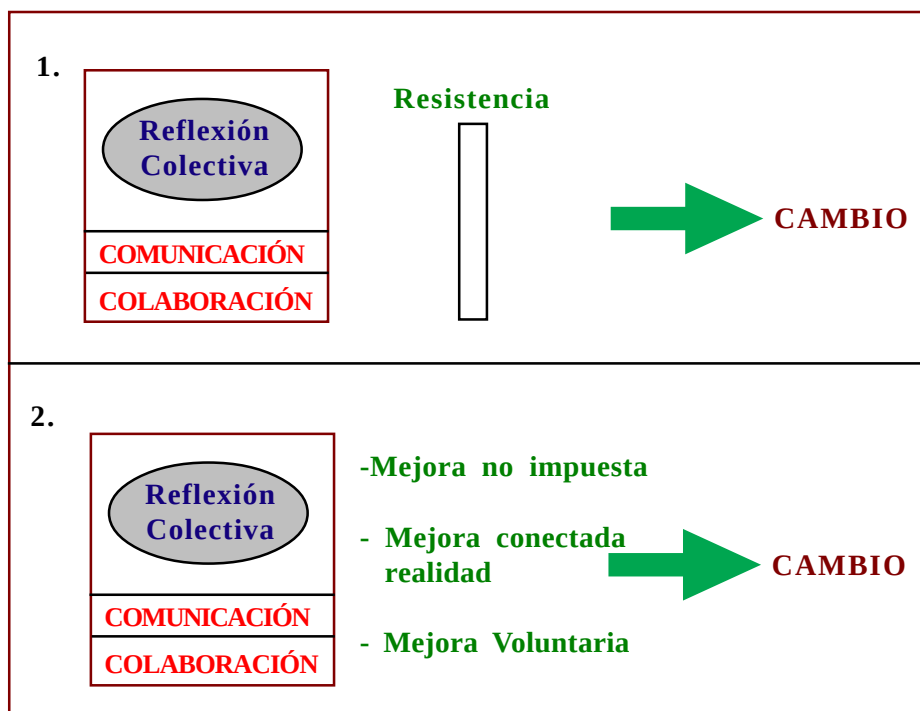
Departamento Universitario



3ª Condición: Evitar resistencia a la mejora

Es necesario evitar las actitudes de resistencia al cambio y las ansiedades que pueden desprenderse de los procesos de cambio, pues, como decíamos al principio, los procesos de formación no se entienden como algo impuesto y desconectado de la propia realidad, sino que parte en todo momento de las problemáticas reales que se viven en la docencia universitaria y espera que cada profesor o grupo de profesores tomen la iniciativa para implicarse, o no, en un proceso de mejora profesional.

Por tanto, cada profesor (si desea implicarse en un proceso de reflexión individual) o cada grupo de profesores (si desean implicarse en un proceso de reflexión colectivo) determina el ritmo, marcha y rumbo del proceso de reflexión/investigación que llevará asociados procesos de cambio y mejora de la docencia universitaria.



4ª Condición: Disposiciones y compromisos iniciales

Es requisito imprescindible establecer unos compromisos explícitos sobre las predisposiciones y sobre las actitudes ante el manejo y uso de la información recogida para llevar a cabo procesos de reflexión sobre la práctica. Esto supone que el **docente ha de estar predispuesto**, o el alumnado, colegas u otros informantes, han de tener la seguridad de que se aplican ciertos **compromisos éticos y de confidencialidad**. Entre estos compromisos podemos destacar los siguientes:

Establecer mecanismos que impidan un uso inadecuado de los datos.

Tomar precauciones para que la posición de **autoridad no permita forzar** la obtención de datos sesgados o las valoraciones de los mismos.

Tratar al alumnado y las opiniones que emitan con total **ecuanimidad**, sin mostrar preferencias por tipos de opiniones, ni discriminar tipos de alumnos.

Asegurar, desde el principio, el compromiso de **confidencialidad** a quienes proporcionan datos utilizando **anonimato**, técnicas de ocultación de la autoría de opiniones o evidencias, demostración de privacidad en la manipulación de datos. Impedir la localización de la identidad de los que opinan.

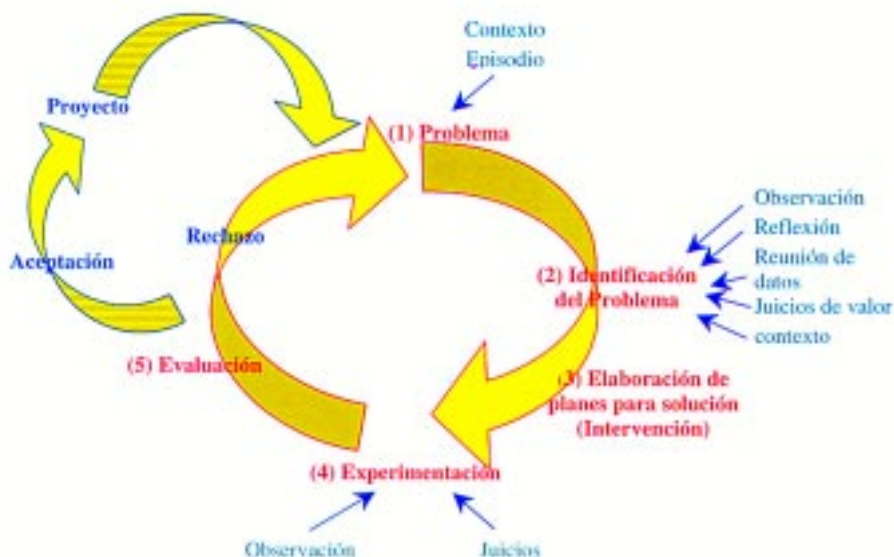
Conjugar el derecho a conocer con el derecho a **la privacidad** de las opiniones.

Garantizar que la utilización de los datos se hace con la única **finalidad de mejorar** la comprensión de la actividad docente o mejora de la misma.

No divulgar los datos en ningún caso **sin la autorización** de las fuentes de información.

4) CÓMO LLEVAR A CABO PROCESOS DE INVESTIGACIÓN/ REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

La mejora y formación del profesorado se apoya en la promoción de situaciones de aprendizaje donde se produzca un debate reflexivo, debate que se concibe como un proceso cíclico que aparece reflejado en la siguiente figura:



Como se ilustra en esta figura, el primer paso para llevar a cabo un pensamiento reflexivo, encaminado a la mejora y la autoevaluación, implica la identificación del problema que se percibe como una dificultad o una traba para la mejora de la docencia universitaria. Progresando en esta fase de identificación del problema, se avanza hacia una clarificación del problema, recogiendo y analizando datos que nos permiten profundizar en los aspectos que están influyendo y determinando la generación del problema. La siguiente fase plantea una construcción de planes para solucionar el problema y finalmente se podría hablar de una evaluación de planes para la mejora.

Así, el proceso de cambio es un proceso que parte de una identificación de necesidades y detección de problemas, y, a partir de ese momento, el

proceso requiere la determinación de los requisitos para la solución de los problemas, la selección de las posibles soluciones entre distintas alternativas, la elaboración de planes de mejora, la aplicación de esos planes de mejora, el seguimiento de su puesta en práctica y la evaluación final de los cambios producidos por la mejora. Se podría hablar en concreto de **tres etapas básicas** sobre las que progresar para llegar a completar este pensamiento reflexivo:

A) detección de problemas

B) elaboración de planes de mejora

C) evaluación de los planes de mejora

Estas etapas son complementarias y generalmente se suceden en un orden, pero pueden actuar por sí solas, pues poseen los elementos suficientes para generar procesos de reflexión y autoevaluación que lleven a la mejora. Pasamos a continuación a explicar brevemente cada una de estas fases.

A) DETECCIÓN DE PROBLEMAS O NECESIDADES DOCENTES

La detección de problemas o necesidades se asocia básicamente con la idea de innovación de la enseñanza, innovación que lleve a incrementar la competencia docente y aumentar la efectividad del conjunto de profesores de un departamento. Puede ser definida como *“la discrepancia entre la situación corriente y la situación deseada”, “la diferencia entre lo que está ocurriendo y lo que se desearía que tuviese lugar”*.

Podríamos destacar las siguientes características que ayudan a definir el concepto **“necesidad”**:



Para que las necesidades sean reales, y no fruto de percepciones o intereses concretos, deben ser contextualizadas, es decir, recoger de alguna manera las demandas, percepciones y opiniones de todos los sectores implicados en el proceso educativo: profesorado, alumnos/as, sector institucional, etc.



Las necesidades están estrechamente ligadas a los contextos donde se producen, por tanto, lo que se percibe como necesidad durante un curso académico, en un centro, o en un departamento, no necesariamente es vivenciado como tal en otro de características similares o en otro curso posterior.



La detección de necesidades requiere una recogida sistemática de información sobre lo que se considera que debe ser modificado, recogida de información que permite tener una visión real del estado de la cuestión. Una vez que es analizada con detenimiento.



La detección de necesidades puede realizarse en un proceso individual que lleve a una mejora de la práctica personal, o puede realizarse a un nivel colectivo en donde participen todos los miembros de un departamento. Pero, como ya hemos señalado anteriormente, para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria es más conveniente y adecuada la detección de necesidades colectiva, en donde se integren las aportaciones y puntos de vista de todos los miembros de un departamento para consensuar los problemas y necesidades e identificar las prioridades de actuación.

Como se podrá apreciar a continuación, la Guía está elaborada planteando una relación de posibles problemas o necesidades docentes, donde poder acudir para iniciar un proceso reflexivo de mejora e innovación de la docencia en la universidad. Cada uno de los módulos de los que se compone la Guía III, se dedica a un tema de interés para el docente universitario (problemas o necesidades docentes), sugiriendo posibles formas de recogida y de análisis de datos para una adecuada identificación del problema.

Pero aunque la Guía da una relación de necesidades y problemas docentes ya definidos, indudablemente, la detección de necesidades y problemas docentes puede hacerse libremente, sin apoyarse en los temas o problemas que esta guía plantea, pues es posible que el profesorado universitario tenga problemas docentes concretos que no se recogen en ella.

En el caso de que el profesorado universitario desee llevar a cabo una detección de problemas o necesidades particulares que no estén recogidos en la guía, deberá seguir el proceso de detección de necesidades que se explica con profundidad en la Guía II.

Para el profesorado que considere que sus problemas docentes pueden ajustarse a alguno de los temas que se trabajan en la Guía III, puede dejarse llevar por las formas de recogida y análisis de datos que se sugieren en ella.

Aunque las actividades reflexivas que se indican en la guía sobre distintos temas y problemas docentes dirigen el proceso de recogida y análisis de datos, esto no quiere decir que el profesorado que utilice la guía deba seguir al pie de la letra el proceso indicado. Así, el profesor que la utilice podrá tomar la decisión de optar por algunas de las formas de recopilación de información sugeridas, por ejemplo deberá tomar decisiones a cerca de:

- a) qué muestra es más apropiada: ¿se debe obtener la visión de los profesores, la de los alumnos, de los miembros de la institución universitaria, etc.?
- b) cuál es la representatividad de la información recogida: ¿ se busca la opinión de toda la población o solamente de los grupos o personas representativas, el tipo y la extensión de la muestra, si se van a utilizar otras fuentes de recogida de datos (solamente información procedente de los actores de la enseñanza o también documental y de otra naturaleza).

Por tanto, las formas de recogida de información que aparece en las distintas actividades reflexivas sobre los problemas básicos de la docencia

universitaria, no deben ser considerados procesos que deben seguirse de forma rígida, sino sugerencias que pueden guiar la reflexión sobre las distintas problemáticas docentes.

Los **procedimientos** sugeridos para la recogida de datos versan entre formas cuantitativas y cualitativas.



cuantitativas: procedimientos estandarizados y formalizados de tipo cuestionario de pregunta cerrada, que requieren un análisis estadístico.



cualitativas: cuestionarios o encuestas de pregunta abierta, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, observaciones... que requieren un análisis de contenido de los discursos producidos.

La guía facilita la comprensión de estos procesos de recogida y análisis de datos, pues dirige el proceso indicando las preguntas a resolver y los pasos a seguir para llegar a plantear, de forma individual o colectiva:

¿innovación, por qué?

¿innovación, para qué?

B) ELABORACIÓN DE PLANES DE MEJORA PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DOCENTES

Una vez analizada, detectada y definida la situación problemática, llega al momento de elaborar planes concretos para la acción, planes donde se expresan estrategias concretas de actuación para la mejora de la práctica.

Algunas actividades de reflexión/investigación que aparecen en la guía tienen un carácter individual, pero la mayoría de ellas tienen un carácter colectivo, por lo tanto van a requerir una planificación colectiva de la mejora.

Esta **planificación colectiva** requiere:

-  en primer lugar, compartir una visión común de los objetivos de la mejora y, más que una simple actuación donde se adicionan las aportaciones individuales, requiere la complementariedad del equipo,
-  evitar el ser una “actividad burocrática” construida de manera abstracta y descontextualizada
-  desarrollarse en un clima de diálogo y deliberación

La secuencia de acciones que suele utilizarse en la **elaboración de planes de mejora** consta de los siguientes **pasos**:

1. Marcar metas, específicas, realistas, observables
2. Hacer un listado de actividades para alcanzar las metas
3. Identificar los recursos materiales, humanos y temporales para el desarrollo de las actividades
4. Identificar limitaciones y obstáculos que afectarán el desarrollo de las actividades
5. Marcar tiempos, especificando cuando deben ser llevadas a cabo las actividades y la secuencia más apropiada
6. Evaluar el progreso y los resultados, elaborando una estrategia que permita comprobar hasta qué punto las metas se han cubierto y especificar los posibles obstáculos a lo largo del camino.

C) EVALUACIÓN DE PLANES DE MEJORA

Para poder llevar a cabo un seguimiento y evaluación correcto del plan de mejora, cada una de las metas especificadas en el plan debe acompañarse de una tabla donde se expresen los elementos del plan de mejora: la relación de acciones llevadas a cabo para la puesta en práctica del plan, los tiempos en los que se han ejecutado las acciones, los recursos utilizados, los obstáculos, etc.

Si los resultados obtenidos de evaluar el plan de mejora son positivos, el grupo de profesores que elaboró el plan de mejora, o el profesor de forma individual que elaboró un plan concreto de mejora de su práctica, alcanzará una comprensión mayor de la enseñanza universitaria. Si el plan para la acción no resultó adecuado para resolver los problemas docentes, el ciclo de indagación o reflexión debe iniciarse otra vez a partir de la información obtenida de la puesta en práctica del plan de mejora.

5) RELACIÓN DE ITINERARIOS FORMATIVOS

La propuesta que presentamos en esta Guía sigue un diseño en el que se sugieren un conjunto flexible de **módulos y actividades**. Con este diseño, *pretendemos que sea cada profesor/a el que decida la manera o forma de utilizarla para la consecución de sus propios principios de procedimiento*. Los posibles *caminos o maneras de proceder*, son los siguientes:

A) Itinerario por MÓDULOS u organizado

B) Itinerario por ACTIVIDADES o seleccionado por el grupo de formación

C) Itinerario basado en la EXPERIENCIA o de la propia tradición

D) Itinerario EMERGENTE o a la medida

A) Por MÓDULOS u organizado

Cada profesor/a o grupo correspondiente inicia su proyecto trabajando con cualquiera de los módulos que considere adecuados a sus necesidades de formación.

Como se podrá apreciar, los módulos están contruidos bajo un formato flexible, por lo tanto podemos encontrar módulos que indican una secuencia de recogida y análisis de datos muy concreta, y otros módulos que establecen un proceso de reflexión apoyándose en interrogantes clave que se suceden en la lectura de un texto, o módulos que son ejemplos de experiencias reflexivas sobre temáticas de interés para el docente universitario.

El orden de aparición de los módulos no sigue una secuencia concreta, por lo tanto no progresan en una línea determinada. De esta forma pueden ser seleccionados por el profesorado según sus intereses y perspectivas particulares.

Los módulos presentados en esta guía de formación son los siguientes:

MÓDULO 1: Estrategias de autoevaluación del docente

- 1) Análisis de las creencias y opiniones pedagógicas.
- 2) Análisis de los principios éticos aplicados en la práctica docente.
- 3) Análisis del conocimiento sobre el alumnado.
- 4) Análisis de los materiales curriculares propuestos por el docente.
- 5) Análisis de los exámenes.
- 6) El diálogo o conversación con el alumnado como estrategia de formación pedagógica.
- 7) Realización y análisis de autoinformes del Profesorado.

MODULO 2: La autoevaluación y la (auto-calificación) como formas de promoción democrática

- 8) La autoevaluación como promotora de la democracia.
- 9) La práctica de la auto-evaluación.
- 10) Reflexiones finales sobre auto-evaluación.

MÓDULO 3: Los procesos de planificación en la universidad

- 11) Concepto de Planificación.
- 12) ¿Para qué nos puede servir la planificación?
- 13) Contextos de planificación.
- 14) Nuevas exigencias en la planificación.
- 15) Objetivos, intenciones o propósitos educativos.

- 16) El diseño de los contenidos en la planificación.
- 17) La selección de los contenidos.
- 18) La secuenciación de los contenidos.
- 19) La organización de los contenidos.
- 20) Las actividades en la planificación.
- 21) Evaluación.

MODULO 4: Propuesta para repensar la selección y organización de los Contenidos

- 22) De las dificultades de aprendizaje a las finalidades de la enseñanza: un recorrido reflexivo por los contenidos.
- 23) Una posible mejora en el tratamiento de los contenidos (síntesis).

MÓDULO 5: Análisis de las tareas docentes

- 24) Identificación de los elementos básicos que definen la tarea docente y caracterización de el modelo de actuación.
- 25) Identificación del sistema de actividades básico que define el modelo de actuación docente.
- 26) Identificación de los esquemas de acción que construyen el sistema de actividades del modelo de actuación docente.
- 27) Identificación de las implicaciones sociales de tu modelo de actuación docente.

MÓDULO 6: El prácticum

- 28) El sentido del prácticum.
- 29) ¿Qué es posible hacer en el prácticum?.
- 30) El informe del prácticum.
- 31) Lo que puedes ver y analizar de la práctica.
- 32) Las perspectivas desde las que ver, analizar y valorar las prácticas educativas.
 - 32.1) Escenario de prácticas en los que participan los agentes directos de la educación.
 - 32.2) Escenarios de la práctica de las instituciones correspondientes: Centros escolares, etc.

- 32.3)** Escenarios de las políticas y programas concretos sobre el campo o aspecto en el que se tiene la experiencia (reforma, programas sociales, etc.).
- 32.4)** Contexto social en general, valores sociales dominantes.

MÓDULO 7: Aprovechar la experiencia para mejorar la práctica: la investigación-acción (I-A)

- 33)** Investigación acción durante el desarrollo de las prácticas.
- 34)** Evaluación y calificación de los estudiantes.

MÓDULO 8: La exposición en el aula universitaria

- 35)** Justificación/presentación en la exposición.
- 36)** Planteamiento en la exposición.
- 37)** Interacción con los estudiantes en la exposición.
- 38)** Transferencia de los saberes.
- 39)** Síntesis en la exposición en el aula.
- 40)** El tiempo en la exposición.
- 41)** Control/evaluación en la exposición.

MÓDULO 9: Actividades Prácticas en el aprendizaje universitario

- 42)** Enfoques de aprendizaje
- 43)** Motivación proporcionada por el profesor.
- 44)** Clima de clase.

MÓDULO 10: Cultura Institucional y función social de la universidad. Propuestas de cambio

- a) Justificación de la cultura institucional y función social de la universidad.
- b) Marco conceptual y desarrollo de la propuesta.
- 45)** Para qué: sentido de la profesión
- 46)** Para quién: estudiantes
- 47)** Qué: trabajo docente
- 48)** Porqué: compromiso profesional.
- 49)** Propuestas de cambio de las prácticas docentes

MÓDULO 11: Culturas profesionales docentes**Introducción****A) Análisis de los rasgos de la cultura profesional docente del departamento.**

- 50) Identificación de los estilos profesionales.
- 51) Identificación de indicadores del clima o ambiente de trabajo

B) Nivel de comunicación y de relación existente entre los miembros de un departamento.

- 52) Un vistazo a las relaciones de poder.
- 53) Análisis de los consejos de departamento.
- 54) Identificación del grupo.
- 55) Guión para la observación de la dinámica de grupo dentro del departamento.

- 56) Indicadores del funcionamiento del grupo.

C) Nivel de resistencia al cambio.

- 57) Análisis de tipos de cambio.
- 58) Causas y tipos de resistencia al cambio.
- 59) Análisis actitudes hacia el cambio.
- 60) Análisis de las fuerzas del cambio.

D) nivel de colaboración entre los miembros de un departamento.

- 61) Teoría de la complejidad.
- 62) Teoría de la evolución.
- 63) Reconocimiento de las diferencias y de la autonomía.

MÓDULO 12: Las tutorías. Otra forma de enseñar en la Universidad

- 64) Tutoría de trabajos monográficos sobre temas del programa de asignaturas.
- 65) Tutela de proyectos de acción práctica.
- 66) Tutorías centradas sobre problemas o dificultades en el aprendizaje.
- 67) Necesidades colectivas de orientación.
- 68) La tutoría de compañeros.
- 69) Las tutorías a través de la red (web)

- 70) Tutorías coordinadas: plan de acción tutorial del centro o del departamento.
- 71) Planificación de la propia oferta de tutoría.
- 72) Evaluación de la acción tutorial.

MODULO 13: Una experiencia de formación de profesorado en la Universidad de Granada

- 73) Una experiencia de formación

B) Por ACTIVIDADES o seleccionado por el grupo de formación:

Las actividades que se aportan son simplemente ideas o marcos de trabajo, no son instrumentos generalizables que aseguren la calidad del proceso de reflexión y autoevaluación. Antes bien, podemos afirmar que los mejores instrumentos son los propios, los que permiten desarrollarse profesionalmente desde las condiciones particulares de docencia. Por ello, las cuestiones que se relacionan en cada actividad reflexiva, son hipótesis de trabajo, sugerencias para estimular la mirada hacia la propia práctica. En ocasiones, no serán útiles por las condiciones departamentales o por la propia formación del profesorado, en otras servirán de motivación para mejorarlas o construir las propias. En cualquier caso, son sugerencias para la deliberación. Seguir las rigurosamente no es una buena metodología, pues puede impedir la toma de decisiones, el desarrollo de una autocrítica o concienciación de nuevas percepciones o valoraciones. Por tanto, es necesario suprimir, añadir, modificar y alterar todas aquellos aspectos que sean necesarios para adecuarlos a nuestras necesidades. La propia experiencia es la que puede marcar las directrices para utilizar los recursos y los ejemplos personales útiles para definir los criterios de reflexión y autoevaluación.

La relación de actividades reflexivas sobre problemáticas o necesidades docentes del profesorado universitario que aparecen en la Guía, se han construido siguiendo distintas estrategias de reflexión sobre la práctica, como por ejemplo la supervisión entre compañeros, la autoevaluación personal sobre la práctica, la autoevaluación colectiva, etc.

La secuencia de aparición de las distintas actividades de la guía no sigue un orden determinado. Cada profesor/a o grupo de profesores/as interesado en su utilización, puede trabajarlas independientemente según su interés y necesidad de mejora.

ACTIVIDAD	EN QUE CONSISTE	Págs
1. ANALISIS DE LAS CREENCIAS Y OPINIONES PEDAGÓGICAS	<i>Proponemos revisar el conjunto de creencias pedagógicas que guían la actividad docente con un Cuestionario de Creencias y Opiniones Pedagógicas sobre el que se permiten diferentes actividades o formas de proceder.</i>	55
2. ANALISIS DE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS APLICADOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE	<i>Hemos construido una Lista de Control de Principios Éticos aplicados en la práctica docente, la aplicación de tales principios es un componente esencial de la actividad profesional de cualquier profesor/a.</i>	61
3. ANALISIS DEL CONOCIMIENTO SOBRE EL ALUMNADO	<i>Consiste en buscar mecanismos o procedimientos adecuados para tener la información suficiente como para adecuar y adaptar las actividades del aula y fuera de ella a las características del alumnado real.</i>	65
4. ANALISIS DE LOS MATERIALES CURRICULARES PROPUESTOS POR EL DOCENTE	<i>Nos vamos a referir expresamente al material de uso para el estudio del que presentamos un esquema o instrumento para interrogar al material curricular.</i>	70
5. ANALISIS DE LOS EXAMENES	<i>Presentamos aquí un listado de Cuestiones para evaluar los instrumentos de exámenes.</i>	75
6. EL DIÁLOGO O CONVERSACIÓN CON EL ALUMNADO. ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA	<i>Consiste en utilizar el dialogo con el alumnado como una estrategia para analizar la marcha de la clase u obtener las soluciones a problemas colegiados.</i>	80
7. AUTOINFORME DE DOCENCIA	<i>Consiste en que cada profesor/a lleve a cabo una autoevaluación de su trabajo como docente, para lo que presentamos una serie de premisas.</i>	87

ACTIVIDAD	EN QUE CONSISTE	Págs
8. LA AUTOEVALUACIÓN COMO PROMOTORA DE LA DEMOCRACIA	<i>La autoevaluación como fenómeno adecuado en el aula para promover y desarrollar la democracia.</i>	93
9. LA PRÁCTICA DE LA AUTO-EVALUACIÓN	<i>Cómo desarrollar la auto- evaluación en la vida cotidiana, llevarla a la práctica.</i>	98
10. REFLEXIONES FINALES SOBRE AUTO-EVALUACIÓN	<i>Para concluir se hace un recorrido por lo expuesto a lo largo del módulo con el objetivo de clarificar lo relativo a la auto-evaluación.</i>	116
11. CONCEPTO DE PLANIFICACIÓN	<i>Se analiza la concepción de la planificación y sus principales características.</i>	123
12. ¿PARA QUÉ NOS PUEDE SERVIR LA PLANIFICACIÓN?	<i>Se tratan las funciones y aplicaciones de la planificación en la actuación docente.</i>	128
13. CONTEXTOS DE PLANIFICACIÓN	<i>Consiste en explicar aquellos momentos o situaciones donde su presencia es más necesaria.</i>	129
14. NUEVAS EXIGENCIAS EN LA PLANIFICACIÓN	<i>Como realidad cambiante se plantean nuevas formas de desarrollar esta práctica</i>	133
15. OBJETIVOS, INTENCIONES O PROPÓSITOS EDUCATIVOS	<i>Se expone la problemática de la planificación de los propósitos y objetivos educativos.</i>	135
16. EL DISEÑO DE LOS CONTENIDOS EN LA PLANIFICACIÓN	<i>Aquellos contenidos que se consideran más relevantes e imprescindibles.</i>	138
17. LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS	<i>Como seleccionar los contenidos más adecuados para la planificación.</i>	140

ACTIVIDAD	EN QUE CONSISTE	Págs
18. LA SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS	<i>La secuenciación de los mismos en función de su prioridad.</i>	142
19. LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS	<i>La organización de los contenidos para facilitar el aprendizaje.</i>	143
20. LAS ACTIVIDADES EN LA PLANIFICACIÓN	<i>Actividades a desarrollar para facilitar todo el proceso de planificación.</i>	147
21. EVALUACIÓN	<i>Como evaluar la planificación.</i>	150
22. DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE A LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA: UN RECORRIDO REFLEXIVO POR LOS CONTENIDOS	<i>Relevancia de los contenidos frente a las dificultades de aprendizaje, como contribuyen a la consecución de la finalidad última de la educación.</i>	165
23. UNA POSIBLE MEJORA EN EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS (SÍNTESIS)	<i>A modo de síntesis, se expone cómo mejorar el tratamiento de dichos contenidos en la práctica educativa.</i>	185
24. IDENTIFICACIÓN DE LOS ELEMENTOS BÁSICOS QUE DEFINEN LA TAREA DOCENTE	<i>Consiste en reflexionar sobre nuestra tarea docente intentando identificar los elementos básicos.</i>	201
25. IDENTIFICACIÓN DEL SISTEMA DE ACTIVIDADES BÁSICO QUE DEFINE EL MODELO DE ACTUACIÓN	<i>Consiste en reflexionar sobre nuestra línea de actuación intentando identificar las actividades que la definen.</i>	206

ACTIVIDAD	EN QUE CONSISTE	Págs
26. IDENTIFICACIÓN DE LOS ESQUEMAS DE ACCIÓN QUE CONSTRUYEN EL SISTEMA DE ACTIVIDADES DEL MODELO DE ACTUACIÓN DOCENTE	<i>Reflexionar sobre dichas actividades para identificar los esquemas de acción de las mismas.</i>	214
27. IDENTIFICACIÓN DE LAS IMPLICACIONES SOCIALES DE TU MODELO DE ACTUACIÓN	<i>Reflexionar sobre el impacto social de nuestro modelo de actuación.</i>	221
28. EL SENTIDO DEL PRÁCTICUM	<i>¿Qué es y cual es su finalidad?</i>	227
29. QUÉS ES POSIBLE HACER EN EL PRÁCTICUM	<i>Obtener el máximo de ventajas en el paso por la práctica educativa.</i>	232
30. EL INFORME EN EL PRÁCTICUM	<i>Como realizar el informe y qué errores no cometer.</i>	236
31. LO QUE PUEDES VER Y ANALIZAR DE LA PRÁCTICA	<i>Da indicaciones generales sobre los aspectos a observar.</i>	239
32. LAS PERSPECTIVAS DESDE LAS QUE VER, ANALIZAR Y VALORAR LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	<i>En que debemos fijarnos para obtener el máximo de beneficios y que aspectos considerar irrelevantes.</i>	241
32.1. ESCENARIO DE PRÁCTICAS EN LOS QUE PARTICIPAN LOS AGENTES DIRECTOS DE LA EDUCACIÓN	<i>La visión de los diferentes agentes que intervienen en el proceso de la enseñanza y la relevancia de su actuación.</i>	246

ACTIVIDAD	EN QUE CONSISTE	Págs
32.2. ESCENARIOS DE LA PRÁCTICA DE LAS INSTITUCIONES CORRESPONDIENTES: CENTROS ESCOLARES, ETC.	<i>Escenarios en los que se desarrolla la práctica y su implicación.</i>	249
32.3. ESCENARIO DE LAS POLÍTICAS Y PROGRAMAS CONCRETOS	<i>Influencia de las diferentes actuaciones políticas para el desarrollo del prácticum.</i>	251
32.4. CONTEXTO SOCIAL EN GENERAL	<i>Analizar el contexto social en el que se desarrolla el prácticum como elemento fundamental.</i>	253
33. INVESTIGACIÓN ACCIÓN DURANTE EL DESARROLLO DE LAS PRACTICAS.	<i>Consiste en un reparto de actividades entre los alumnos y los docentes mediante acuerdos de responsabilidad y continuidad en el análisis de las situaciones de enseñanza y aprendizaje y de este modo poner en común sus hallazgos y opiniones alrededor del proceso. Descubriendo las fases o momentos que se repartirán a lo largo del proceso.</i>	261
34. EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	<i>Consiste en desarrollar un guión a modo de ejemplo orientador para abordar este asunto, siempre teniendo en cuenta que el objetivo primordial es recoger y analizar información, de forma fácil y útil, para ir mejorando la práctica.</i>	274
35. JUSTIFICACIÓN/ PRESENTACIÓN EN LA EXPOSICIÓN	<i>Nos explica los objetivos fundamentales de la exposición y la motivación para desarrollarla.</i>	287
36. PLANTEAMIENTO EN LA EXPOSICIÓN	<i>La exposición como herramienta de aprendizaje en el aula universitaria.</i>	289

ACTIVIDAD	EN QUE CONSISTE	Págs
37. INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES	<i>Relevancia de la planificación en la interacción entre estudiantes y puesta en común de diversos planteamientos.</i>	291
38. TRANSFERENCIA DE LOS SABERES	<i>Herramienta útil para el feedback de contenidos y de conocimientos.</i>	296
39. SÍNTESIS EN LA EXPOSICIÓN EN EL AULA	<i>Como llevar a cabo una exposición en el aula, algunas pautas a seguir.</i>	298
40. EL TIEMPO EN LA EXPOSICIÓN	<i>Qué tiempo dedicar a la exposición para que sea más efectiva y cómo tratar cada uno de esos tiempos.</i>	299
41. CONTROL / EVALUACIÓN EN LA EXPOSICIÓN	<i>Como tomar las riendas de la exposición para que responda a nuestros objetivos de transferencia de saberes. También considera como identificar aquellos errores más comunes, como método de evaluación de la exposición.</i>	301
42. ENFOQUES DE APRENDIZAJE	<i>Lo que pretendemos con esta actividad es llevar a cabo la identificación del estilo de aprendizaje que aplicas en clase.</i>	305
43. MOTIVACIÓN PROPORCIONADA POR EL PROFESOR	<i>Con esta actividad se pretende profundizar en la reflexión del significado de la motivación académica, considerando una serie de aspectos determinados por la figura y el papel que desempeña el profesor/a universitario en la clase.</i>	314
44. CLIMA DE CLASE	<i>Esta actividad consiste en recoger datos y reflexionar sobre el clima de tu clase, mediante la pasación de un cuestionario.</i>	326
45. PARA QUÉ: SENTIDO DE LA PROFESIÓN	<i>La cultura institucional: identificación del sentido y finalidad de la profesión docente.</i>	363

ACTIVIDAD	EN QUE CONSISTE	Págs
46. PARA QUIÉN: LOS ESTUDIANTES	Identificación de los destinatarios de los conocimientos educativos.	371
47. QUÉ: TRABAJO DOCENTE	Para qué sirve la tarea docente y sobre qué pilares fundamentales se sustenta.	378
48. PORQUÉ: COMPROMISO PROFESIONAL	Importancia de establecer y sentar las bases de una ética profesional en educación.	389
49. PROPUESTAS DE CAMBIO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES	A partir del conocimiento de la cultura docente se establece el objetivo hacia el que avanzar para la mejora en la educación.	396
50. IDENTIFICACIÓN DE ESTILOS PROFESIONALES	Consiste en “situarse” en el departamento y orientarse como miembros del mismo, para conocer mejor su contexto profesional y comprender mejor la actividad que allí se desarrolla.	416
51. IDENTIFICACIÓN DE INDICADORES DEL CLIMA O AMBIENTE DE TRABAJO	Proponemos identificar aspectos que influyen en la construcción de una cultura propiciadora del cambio o limitadora de la mejora. Cuestionario.	420
52. UN VISTAZO A LAS RELACIONES DE PODER	Proponemos cuestionarios sobre; “la influencia que proyectan los siguientes aspectos sobre las relaciones de poder en el grupo” y un “análisis del comportamiento de los miembros durante el transcurso de las reuniones”.	422
53. ANÁLISIS DE LOS CONSEJOS DE DEPARTAMENTO	Consiste en el análisis del desarrollo de las sesiones de los consejos de departamento y la observación de las intervenciones de los distintos miembros.	425
54. IDENTIFICACIÓN DEL GRUPO	Consiste en que mediante una serie de estrategias podamos identificar cual es el objetivo del grupo o del departamento.	426

ACTIVIDAD	EN QUE CONSISTE	Págs
55. GUIÓN PARA LA OBSERVACIÓN DE LA DINÁMICA DE GRUPO DENTRO DEL DEPARTAMENTO	<i>Proponemos reflexionar sobre la dinámica de grupo que se mantiene en un departamento.</i>	427
56. INDICADORES DE FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO	<i>Consiste en analizar el grado en que se dan una serie de elementos en los grupos departamentales, elementos que caracterizan a los grupos que mantienen una buena dinámica.</i>	429
57. ANÁLISIS DE LOS TIPOS DE CAMBIO	<i>Consiste en preguntas que el grupo de profesores de un departamento podrían plantearse para conocer a fondo el tipo de mejora necesaria, e implicarse en ella con actitud favorable.</i>	432
58. CAUSAS Y TIPOS DE RESISTENCIA AL CAMBIO	<i>Consiste en reflexionar sobre una serie de aspectos que pueden preguntarse los miembros de un grupo en cuanto a las causas que producen esta resistencia y el tipo de resistencia que puede generarse dentro de los departamentos.</i>	434
59. ANÁLISIS DE ACTITUDES HACIA EL CAMBIO	<i>Consiste en reflexionar sobre las actitudes que los profesores de un departamento, pueden tener ante determinadas cuestiones.</i>	436
60. ANALISIS DE LAS FUERZAS DEL CAMBIO	<i>Consiste en analizar las distintas fuerzas que pueden mover y dirigir los cambios, haciendo reflexionar a los profesores por dos modelos de actuación docente que difieren enormemente en sus posturas y que producen dos tipos distintos de profesional de la docencia.</i>	437
61. TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD	<i>Se pretende que cada departamento universitario reflexione sobre el grado de complejidad que existe en la estructura departamental. Pudiendo discutir aspectos que presentamos en un cuestionario.</i>	441

ACTIVIDAD	EN QUE CONSISTE	Págs
62. TEORÍA DE LA EVOLUCIÓN	<i>Consiste en preguntarse en un principio por las siguientes cuestiones de una forma individual, para mas adelante pasar a discutir la respuesta a estas cuestiones en grupo.</i>	443
63. RECONOCIMIENTO DE LAS DIFERENCIAS Y DE LA AUTONOMÍA	<i>Consiste en que grupos departamentales reflexionen de una forma individual, en principio para pasar a continuación a un debate y discusión en grupo en base a las aportaciones individuales, sobre diferentes aspectos.</i>	445
64. TUTORIA DE TRABAJOS MONOGRAFICOS SOBRE TEMAS DEL PROGRAMA DE ASIGNATURA	<i>Lo que se pretende es que mediante la planificación de una actividad de este tipo el profesor inicie a los alumnos en la búsqueda autónoma de información y en la organización de la misma.</i>	456
65. TUTELA DE PROYECTOS DE ACCIÓN PRÁCTICA	<i>La finalidad perseguida por esta actividad es que mediante una fase de docencia inicial de duración variable destinada a todos los alumnos conseguir enseñarles a planificar, es decir, a aplicar y transferir los conocimientos adquiridos segmentadamente en otros temas de la misma asignatura o en otras asignaturas a un proyecto práctico.</i>	460
66. TUTORÍAS CENTRADAS SOBRE PROBLEMAS O DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE	<i>Con esta actividad pretendemos dar respuesta a las necesidades individuales de los estudiantes en relación con asignaturas concretas.</i>	465
67. NECESIDADES COLECTIVAS DE ORIENTACIÓN	<i>Con esta actividad pretendemos atender a las necesidades del grupo de la clase sobre el aprendizaje, la superación de las asignaturas y sobre cualquier otro tema de desarrollo profesional.</i>	469

ACTIVIDAD	EN QUE CONSISTE	Págs
68. LA TUTORÍA DE COMPAÑEROS	<i>Con esta actividad pretendemos demostrar que existe una tutoría donde la tutela del aprendizaje de los estudiantes es llevada a cabo directamente por sus propios compañeros.</i>	472
69. LAS TUTORIAS A TRAVES DE LA RED (WEB)	<i>Lo que pretendemos con esta actividad es facilitar la atención individualizada de necesidades a través del sistema de tutela a distancia de los estudiantes posibilitándoles el acceso directo ('on-line') o indirecto (correo electrónico) al profesor desde cualquier terminal de ordenador.</i>	477
70. TUTORIAS COORDINADAS: PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL DEL CENTRO O DEL DEPARTAMENTO	<i>Con esta actividad pretendemos dar una atención contextualizada a las necesidades de los estudiantes mediante un plan de atención previamente coordinado y consensuado en el Centro o en el Departamento.</i>	479
71. PLANIFICACIÓN DE LA PROPIA OFERTA DE TUTORIA	<i>Con objeto de facilitar la toma de decisiones sobre el tipo de acción tutorial que se va a ofrecer a los alumnos presentamos un protocolo de planificación.</i>	482
72. EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL	<i>Esta actividad consiste en evaluar tres aspectos de la oferta de acción tutorial realizada a los estudiantes :la propia acción tutorial diseñada; el proceso de aplicación que se ha seguido; y los resultados obtenidos.</i>	488
73. EXPERIENCIA FORMATIVA	<i>Desarrolla la vivencia de un grupo de profesores con y sin experiencia docente interesados en la mejora de la docencia.</i>	501

C) Itinerario basado en la EXPERIENCIA o de la propia tradición

Puede ocurrir que en tu departamento o en tu grupo de trabajo, exista una tradición formativa ya avanzada y enraizada en tu contexto. También puede ocurrir que en tu departamento se estén llevando a cabo proyectos y planes de formación apoyados en la propuesta formativa que las universidades están fomentando a partir de la realización de “Proyectos de Innovación para la Docencia Universitaria”.

En este caso la Guía puede servir de apoyo para que de ella se seleccionen las actividades o módulos que de alguna manera permitan profundizar en el proyecto diseñado y planificado de antemano, con lo cual la Guía permite dar continuidad a los proyectos particulares.

La experiencia formativa que se expone en el módulo 12, surge de un grupo de profesores de un departamento interesados y preocupados por los procesos de formación y mejora de la docencia que imparten. El proyecto de formación que este grupo de profesores diseñan en base a sus propias necesidades formativas, es realmente interesante y puede servir de ejemplo para grupos de profesores que tengan necesidades similares.

D) Itinerario EMERGENTE o a la medida

Puede ocurrir que en base a un problema concreto que surja de forma imprevisible, se origine la necesidad de iniciar un proceso de formación y mejora.

En este caso puedes ponerte de acuerdo con tu coordinador de formación y diseñar un plan de formación particular para resolver el problema que ha surgido. Para ello puedes utilizar alguna de las actividades reflexivas diseñadas, o diseñar tu propia actividad reflexiva sobre el problema que os preocupa, utilizando el esquema de investigación/reflexión sobre la práctica que anteriormente se ha explicado en el apartado 4: “Cómo llevar a cabo procesos de investigación/reflexión sobre la práctica”.