

Nuestra contribución al CIOIE consiste en presentar un simposio que con el título de Organización y Gestión Universitaria en la UB, tendrá las siguientes aportaciones:

1. Reflexión y análisis del modelo de formación del profesorado novel de la UB.
2. Reflexión y análisis del modelo de evaluación de la docencia del profesorado de la UB.
3. Reflexión y análisis del modelo organizativo de la gestión de la UB.
4. La opinión de los decanos y directores de centros sobre política Universitaria y sus funciones en las respectivas facultades y escuelas universitarias de la UB.

Contribución I: REFLEXIÓN Y ANÁLISIS DEL MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL DE LA UB

Elena Cano (*Universidad de Barcelona*)

Beatriz Félez (*Universidad de Barcelona*)

Juan José González (*Universidad de Barcelona*)

I. INTRODUCCIÓN

La Universidad de Barcelona, a través del Programa de Formación del Profesorado Universitario¹ del Instituto de Ciencias de la Educación, desarrolla una propuesta de formación del profesorado novel que tiene como finalidad la capacitación pedagógica de los docentes noveles de la UB y la generación de actitudes positivas hacia la innovación docente por parte de éstos. La experiencia se inició únicamente en la División de Ciencias Económicas, Jurídicas y Empresariales, posteriormente se extendió a todo el colectivo de docentes noveles de la UB y en la actualidad se han desarrollado ya tres ediciones de los cursos en docencia universitaria.

En el marco del simposio que presentamos, que pretende abordar la gestión universitaria, el proceso de formación del profesorado novel puede ser analizado desde una perspectiva organizativa. Los cinco aspectos más relevantes que queremos destacar en relación a la organización y gestión de esta experiencia son su institucionalización, el reconocimiento de la importancia de esta formación, la necesidad de contar con unos recursos suficientes y de que la formación esté contextualizada y, por último, la importancia de una evaluación continua para la revisión y mejora de la formación. No obstante, antes de abordar estas temáticas y con el objetivo de contar con más elementos de análisis, se procederá a detallar el marco de la experiencia y a realizar un balance de su desarrollo.

1. Desde el año 2000, el ICE de la Universidad de Barcelona ha dado un impulso a su actuación dentro del ámbito de la formación del profesorado universitario a través de la creación de la Sección de Formación del Profesorado Universitario (www.ub.edu/ice/universitat) cuyos objetivos o líneas de actuación se recogen en el artículo 45 el Estatuto de la Universidad de Barcelona del año 2003: "La formación del profesorado universitario para el ejercicio académico (45.3)".

Para dar respuesta a ello, la Sección dispone de diferentes programas como el Programa de formación para el Espacio Europeo de Educación Superior, el Programa de formación para el Profesorado Novel, el Programa de formación en Política Académica Universitaria, el Programa de Formación Permanente o el Programa de formación y atención al Profesorado Tutor.

2. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO NOVEL

Para la universidad, como para cualquier otra organización, su capital humano, constituye el recurso fundamental para la asunción y viabilidad de todas las transformaciones que la sociedad del conocimiento le plantea. Entre ese capital humano resulta indispensable el profesorado, un colectivo de profesionales reflexivos, críticos, competentes en los ámbitos de sus disciplinas, capacitados para ejercer la docencia, realizar actividades de investigación (Benedito, 2000) y, por qué no, también de gestión. Un colectivo, por otra parte, que también debe asimilar buena parte de esos nuevos retos que se le plantean y para los que también debe prepararse. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de la formación como posibilitadora del desarrollo profesional del profesorado así como la necesidad, por parte de la institución universitaria, de políticas y estructuras definidas sobre recursos humanos que permitan abordar esta formación.

En ese sentido, la formación pedagógica del profesorado universitario ha sido, durante muchos años, un aspecto olvidado en la capacitación de los profesionales de la educación superior. Se ha exigido un alto grado de cualificación en las respectivas disciplinas o ámbitos de estudio, se ha valorado y recompensado la investigación y se ha olvidado la docencia.

Actualmente esa situación está cambiando muy rápidamente. En primer lugar, numerosas universidades poseen programas de formación docente del profesorado en forma de modalidades muy diversas². Además, esta formación ha recibido un respaldo determinante al valorarse para la acreditación por parte de las agencias nacional y autonómicas. Y, en segundo lugar, algunas universidades poseen también criterios e incluso manuales desarrollando indicadores por los que se procederá a la evaluación de la docencia de cada profesor/a.

Finalmente, la implantación del nuevo sistema de créditos europeos, que pone el énfasis más en el aprendizaje de los estudiantes que en la transmisión de conocimientos vía lección magistral por parte del profesorado, instaura una nueva concepción pedagógica y nos obliga a una innovación sobre planificación, metodología y evaluación de la docencia. Todo ello dibuja un panorama diferente en el que la formación pedagógica del profesorado universitario es una exigencia creciente.

Por estos y otros motivos en la Universitat de Barcelona desde hace unos años venimos desarrollando los cursos de inducción a la docencia y de especialización didáctica, cursos modulares que, como se ha indicado, persiguen la formación pedagógica del profesorado universitario.

En este momento, en el marco del ICE de la Universidad de Barcelona, se desarrolla el programa de formación del profesorado novel que pretende cubrir las necesidades de formación y de orientación con las que se encuentra el docente universitario durante la primera etapa de su ejercicio profesional.

Dicha oferta formativa se estructura en dos cursos de postgrado: un primer curso generalista, "curso de iniciación a la docencia universitaria (150h)", y un segundo curso de especialización por áreas de conocimiento, "curso de especialización en la docencia universitaria" (150h). En el primer año se intenta que las y los profesores noveles se inicien en la planificación didáctica, conozcan y empleen algunas estrategias didácticas innovadoras, comprendan la finalidad formativa que debe tener la evaluación y se interesen por algunos recursos y técnicas que pueden serles de utilidad en las aulas, pero, sobre todo, lo que se pretende es que adquieran una actitud proactiva frente a la innovación pedagógica y que valoren su rol docente del mismo modo que su rol investigador. En el segundo curso se profundiza más en las didácticas específicas y se intenta

2. A título de ejemplo pueden consultarse las direcciones siguientes:

- Universitat Politècnica de Catalunya <http://www-ice.upc.es/profi/introduccio.htm>
- Universitat Autònoma de Barcelona <http://www.uab.es/ice/>
- Universitat Politècnica de València <http://www.ice.upv.es/marco/c/marco.htm>
- Universitat Jaume I de Castelló <http://www.uji.es/serveis/use/formacio/novell/cursos.html>
- Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas http://www.ucua.es/ucua/inno_prof.html

que plasmen los aprendizajes adquiridos en sus respectivas asignaturas, desarrollando proyectos de innovación vinculados a su práctica cotidiana.

Tanto el curso de iniciación como el de especialización se acogen a una modalidad de *formación presencial* (en el primer caso, mediante un sistema modular) acompañada con la *mentoría* de profesorado experimentado. Este planteamiento estaría en la línea de las aportaciones de Benedito (1992, 1998), Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), Marcelo (1991, 1998) o Noguera (2001) quienes inciden en que la formación pedagógica inicial debería contemplar una formación teórica (a través de la selección de diversos contenidos) y una práctica (mediante la tutela de la práctica docente del profesor en formación, orientado y guiado desde la perspectiva de un modelo integrador). El mentor o mentora es un profesor/a veterano/a del mismo departamento que el novel cuyas funciones consisten en, a través de la disposición de sus propios conocimientos y experiencia, orientar al joven o la joven profesor/a en la consecución de los objetivos del curso, procurar la correcta inserción del o de la mismo/a en el Departamento y ayudarle a ampliar la materia objeto de su docencia así como asesorarle en el uso de los recursos. En resumidas cuentas, la misión del profesorado veterano consiste en "*guiar al novel en sus actuaciones en los escenarios reales de las aulas*" (Lleixà, T. Colén, T. Medina, J.L. Cano, E. 2000:5). Por otra parte, la mentoría no se entiende como una actividad impuesta sino que son los mentores y los noveles quienes deben establecer esta relación y marcar el rumbo y desarrollo de la misma en función de sus necesidades y deseos.

Al final del primer año, el profesor novel debe presentar una *carpeta docente* que recoja sus percepciones, reflexiones e interrogantes relacionados con su práctica docente y el análisis de esta a la luz de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) del proceso formativo en el que está envuelto. La carpeta docente es una herramienta para la evaluación y el aprendizaje cuyo contenido es eminentemente único y contextualizado puesto que el profesor novel lo elabora a partir de su reflexión sobre el pensamiento y la acción (Cano, 2003; Imbernon y Cano, 2003; Imbernon, coord., 2004). En este sentido, la carpeta docente es un instrumento para la construcción de conocimiento curricular y didáctico, un instrumento que permite al futuro profesor a "aprender a aprender" de modo que pueda mejorar o innovar en su práctica docente de forma continua.

En cuanto al segundo año, la evaluación consiste en la presentación y defensa del *proyecto de innovación docente* realizado por el profesor novel a lo largo del curso académico bajo la ayuda y/o supervisión de su mentor/a. El objetivo de este planteamiento es incentivar y estimular al profesor novel para que se involucre en la búsqueda de la excelencia y la calidad en la práctica docente y realice una revisión constante de su enseñanza de acuerdo a los nuevos cambios que se experimenten en el Sistema Educativo. Los proyectos pueden ser de diferentes tipos en función de las necesidades detectadas por el/la profesor/a novel en el proceso de enseñanza-aprendizaje: a) Innovaciones que afecta a alguno de los componentes de la docencia (planificación; selección, secuenciación y organización de contenido; metodología docente, evaluación del alumnado y de la propia docencia; etc.); b) Innovaciones para la generación de nuevos materiales en distintos soportes (dossier electrónico, plataformas multimedia, etc); c) Proyectos de innovación que afectan directamente a los alumnos/as (estrategias de aprendizaje; acción tutorial; etc.); d) Innovaciones relacionadas con la competencia docente y la creación de estrategias para la mejora de la docencia (grupos de reflexión-acción; seminarios permanentes; mentoría on line, supervisión entre iguales, etc.).

3. PUNTOS FUERTES Y DÉBILES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

La valoración que tanto el profesorado novel como el profesorado veterano han realizado de este Programa, desde sus inicios en 1999 hasta la actualidad, ha sido muy positiva. Ello ha

dado lugar al desarrollo de nuevas ediciones del curso aunque siempre con pequeñas matizaciones para su mejora.

En general, los noveles coinciden en que esta formación les permite reflexionar y ser conscientes de que ser profesor universitario es algo más que investigar. En cuanto a los docentes veteranos, mayoritariamente están satisfechos con el trabajo desarrollado con los noveles aunque reconocen su temor inicial a asumir la figura de mentor debido a la falta de experiencia en el ámbito de la mentoría y al desconocimiento de las exigencias, en tiempo y ocupación, que este rol les puede acarrear (acta del 16/10/02, Curso de Inducción).

A continuación se exponen algunos puntos fuertes y débiles de la experiencia con el objeto de elaborar futuras propuestas de mejora del Programa.

a) Fortalezas:

- El *encuentro entre noveles* puesto que favorece el intercambio de experiencias docentes entre compañeros así como la colaboración entre profesorado del mismo y de diferentes departamentos y la creación de equipos docentes departamentales o interdepartamentales que desarrollen estrategias de formación colaborativas.
- La *riqueza de estrategias formativas* empleadas por los mentores en el desarrollo de la tutoría y siempre adaptadas al contexto y a la realidad del profesorado novel: lectura, discusión y reflexión conjunta de documentos; debate; observación entre iguales; proyectos de investigación-acción; etc.

b) Debilidades

- *La ambigüedad de la figura del novel*: Parece necesario indagar más en la figura del novel que participa en el Programa de Formación, sobre todo en relación a su experiencia en docencia universitaria, así como en el procedimiento de selección.
- *El desarrollo de la relación de mentoría*: En la experiencia piloto de Formación del Profesorado Novel, para asegurar unos mínimos en la relación de mentoría se establecieron algunos mecanismos como la organización de una sesión de intercambio con asistencia de mentores/as tras cada módulo o un seminario inicial dirigido a los mentores y mentoras para, entre coordinadores y profesores experimentados, procurar el seguimiento del o la novel. Así mismo se trató en todo momento de implicar al máximo a los mentores con el objeto de garantizar su compromiso. No obstante, a lo largo de este curso de postgrado se detectó una falta de continuidad en el trabajo de los mentores. Los resultados de la experiencia y la progresiva profundización teórica en el ámbito de la mentoría han implicado la introducción, en ediciones posteriores del Programa de Formación de Noveles, de elementos mejora como contratos de mentoría, la creación de una guía de mentoría, la introducción de la carpeta docente o la carpeta de lecturas.

4. ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL DE LA UB A LA LUZ DE ALGUNOS ASPECTOS CLAVES EN LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LA FORMACIÓN

Los cinco aspectos más relevantes que queremos destacar en relación a la organización y gestión de esta experiencia son:

1. El programa de formación de los noveles debe enmarcarse en el conjunto del Programa de Formación del profesorado. Sin el soporte institucional necesario, cualquier experiencia de este estilo puede quedarse en lo anecdótico y no trascender. La sostenibilidad de estas iniciativas depende de su *institucionalización*. En nuestro caso, la apuesta decidida desde el vicerrectorado a favor de la formación pedagógica del profesorado universitario resultó, en los inicios, un elemento clave.
2. La formación debe entenderse como un mecanismo de desarrollo profesional que se acompañe de otras acciones. En este sentido, se hace necesaria una relación entre la acreditación de la formación y la evaluación del desempeño docente. Si en la acreditación para la docencia que se genera desde las agencias estatal y autonómicas y si en los procesos de habilitación que se desarrollan, no se contempla como algo relevante la formación docente, estaremos desvalorizando la docencia y, en consecuencia, la formación para su desarrollo, mientras que seguiremos reproduciendo el modelo de dedicar mayor esfuerzo a aquello por lo que luego sí vamos a ser valorados, que es, en este caso, la investigación y las publicaciones. En esta misma línea, se hace imprescindible el *reconocimiento de la importancia de esta formación* por parte de los departamentos y de sus responsables. Éstos deben generar las condiciones para que el profesorado novel pueda asistir a las sesiones (liberándolos de las clases en esas ocasiones) y para que pueda implementar las mejoras docentes que planifique (facilitándoles grupos de dimensiones adecuadas, dejándoles fijar ellos mismos sus programaciones y mecanismos de evaluación, aportándoles orientación y materiales,...). Es decir, si bien el programa posee efectos positivos en sí mismos, la repercusión que tenga dependerá también de sus vínculos con otras actividades de desarrollo profesional, de su integración en el marco organizativo de la UB y, en definitiva, de su reconocimiento dentro del modelo de evaluación del profesorado.
3. La formación del profesorado debe contar con *recursos* suficientes, especialmente con humanos cualitativamente excelentes. Por ello, los noveles de nuestro programa cuentan con profesores mentores que les guíen en su proceso de crecimiento profesional, les estimulen y les proporcionen un "andamiaje" para su propio aprendizaje como docentes. En este sentido, es importante generar las condiciones para que el profesorado veterano se interese por la experiencia y pueda participar sin que ello le genere un sobreesfuerzo, por ejemplo, reconociendo su trabajo con créditos y/u otros incentivos profesionales. Así mismo, resulta muy relevante incorporar al programa como profesores o colaboradores, personas vinculadas a las diversas áreas de conocimiento y que sean reconocidos como "buenos docentes". Es probable que el valor que un profesor novel pueda otorgar a las recomendaciones de un profesor de su área de "reconocido prestigio docente" sea mayor del que pueda dar a las orientaciones de un experto en pedagogía universitaria.
4. Se hace altamente recomendable *contextualizar* la formación, partiendo de un análisis de necesidades. Si bien el master posee un diseño modular, éste incorpora seminarios, talleres y sesiones de intercambio de opiniones y experiencias. Los seminarios se diseñan desde una perspectiva más normativa, atendiendo a los principales tópicos sobre formación docente (planificación, metodología, evaluación). Sin embargo, los talleres obedecen a las demandas que los docentes noveles expresan el primer día de nuestro encuentro con ellos (con una técnica de análisis colaborativo) e intentan dar respuesta a las necesidades de formación sentidas o percibidas por ellos. También los contenidos que se debaten en las sesiones de intercambio pueden determinarse a partir de las inquietudes expresadas por el colectivo de noveles.
5. El desarrollo del master debe acompañarse de un proceso de *evaluación* continua que permita revisar el diseño y la ejecución del mismo. Para ello se hace necesario obtener información no sólo sobre la satisfacción de los usuarios sino también sobre los

aprendizajes adquiridos (en este caso plasmados en la carpeta docente), la transferencia a sus contextos profesionales (a través del proyecto de innovación) y, en último caso, sobre el impacto de esta transferencia sobre los destinatarios últimos de nuestra actividad profesional. Si bien se ha realizado un estudio de impacto de la primera promoción, aún debemos dedicar mayores esfuerzos a realizar este tipo de análisis y a obtener del mismo datos que nos permitan mejorar nuestro trabajo.

Estas consideraciones nos abocan a reflexionar acerca de cómo la organización y la gestión de las actividades académicas constituyen elementos determinantes de las mismas. Una actividad de formación cuyo contenido sea interesante pero que no esté contextualizada, que no reciba el apoyo institucional y, en consecuencia, que no reciba el reconocimiento y los recursos necesarios, o que no se evalúe, acabará fracasando.

Por otra parte, más allá de estas consideraciones más bien de tipo técnico, existe otra mirada centrada en la dimensión política de este tipo de actividades. En primer lugar, el diseño de la formación se hace obedeciendo a unos objetivos y éstos se determinan en función del modelo de profesor universitario que se persigue. Esta visión de lo que un docente universitario debe de ser no se puede trabajar al margen de lo que la institución, en este caso la UB, considera que debe de ser el perfil de su profesor/a. Por ello, el programa que nosotros desarrollamos debe inscribirse en una política de formación del profesorado que, a su vez, debe formar parte de una política de profesorado más genérica. Y dicha política de profesorado ha de resultar coherente con la línea de política general que se sigue desde los órganos de gobierno de la institución. Puede resultar incoherente una política de formación que estimule la formación de los noveles junto a una política de contratación que lleve a la precarización de los mismos. Puede resultar también poco pertinente una política de formación continua del profesorado veterano unida a una política de evaluación de la actividad docente centrada en la investigación. De modo similar, puede resultar incongruente una política de formación del profesorado para la mejora profesional (fomentando los grupos de formación entre iguales, la autoformación,...) unida a una política de evaluación bajo parámetros estandarizados y cuantitativos que sólo permitan reflejar aquello que se pueda acreditar o certificar según los patrones preestablecidos. Puede resultar a su vez escasamente adecuada una política de formación instrumental, sobre cuestiones muy técnicas unida a un discurso del profesor universitario como profesional reflexivo. Éstas son algunas de las inconsistencias que pueden existir, entre otras, y por ello nos referimos a la necesidad de enmarcar todas las consideraciones técnicas en una reflexión de mayor calado, a nivel de política universitaria, que es, en definitiva, la que debe de orientar nuestras acciones para que éstas estén realmente al servicio de la misión de nuestra universidad, que ha de ser, en última instancia, la mejora de la sociedad en la que vivimos.

5. CONCLUSIONES

A la luz de todo lo expuesto anteriormente, las conclusiones que se pueden derivar de la presente experiencia desde la perspectiva de la organización y gestión institucional se pueden sintetizar en los siguiente apartados:

- a) Lo que distingue a los profesionales de la educación es su *"competencia y habilitación en funciones pedagógicas, que son actividades específicas basadas en el dominio de aquel conocimiento autónomo de la educación que permite generar decisiones pedagógicas, y cuyo concurso es necesario para satisfacer la demanda social de calidad en la educación"* (Sarramona, Noguera y Vera, 1998, www.segciencias.com.ar/profesional.htm). Es decir, las funciones pedagógicas también del profesorado universitario serían tres: funciones

- de docencia, funciones de apoyo al sistema educativo o de gestión y funciones de investigación. Para ejercer estas funciones, el docente requiere de cierto conocimiento y técnicas de actuación, para lo cual debe ser preparado.
- b) Considerando el contexto actual en el que se encuentra la universidad, y teniendo en cuenta las líneas trazadas a partir de la declaración de Bolonia en 1999 (Espacio Europeo de Enseñanza Superior), los mecanismos desarrollados en busca de la convergencia europea y las políticas sobre las universidades que en la actualidad se implementan (y más concretamente por lo que respecta al profesorado –acreditaciones, habilitaciones, etc.–), podemos hablar de un momento de despunte y expansión de la formación del profesorado universitario, y por ende, de su desarrollo profesional.
- c) ¿Cómo abordar la formación del profesorado universitario desde un plano institucional? Si se tiene en cuenta el *plano institucional* aparece una visión relacionada con la gestión de la docencia y los planes institucionales para alcanzarla. Los planes de formación no deben estar orientados únicamente al profesor de manera individual, sino también a las preferencias y objetivos que corporativamente se buscan. Para ello, deben tenerse en cuenta las necesidades sentidas y propuestas y las iniciativas colectivas de departamentos y facultades. Aquí se sugiere el cambio estructural y organizativo de la universidad, con una preocupación especial por las relaciones de comunicación, participación, etc., de toda la comunidad universitaria y de la sociedad en la que se inserta. Benedito (2000) plantea que se hace necesaria una política de formación y desarrollo universitario en el interior de la institución universitaria, en donde existan mecanismos organizativos y de soporte a la formación acompañados del presupuesto correspondiente, así como también un clima institucional favorable a estas políticas, en donde se valore la cultura docente y se promueva su optimización. Se trataría de “generar en los centros y departamentos universitarios, un clima de responsabilidad, de colaboración y de apoyo entre los profesores y en el que se valore la enseñanza y se mejore la calidad del aprendizaje de los estudiantes” (p. 6). En esa línea, resulta especialmente relevante el rol de los departamentos como ejes de la formación del profesorado, en la medida que sus necesidades son consideradas y se les presta apoyo logístico para llevar a cabo la formación.
- d) En España, a partir del año 1992, año en que se elabora un informe solicitado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para saber el estado de la cuestión de formación del profesorado novel, diversas universidades emprenden iniciativas de formación desde la propia institución universitaria a la que pertenecen los docentes. Estas iniciativas, generalmente ejecutadas por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de cada Universidad, se concretan en cursos que, por lo general se constituyen en cursos de posgrado o master; y, en los que cada universidad enfatiza aquellos elementos de formación que le parecen más relevantes. Además, son cursos de carácter no obligatorio, con plazas definidas y, generalmente financiadas en su totalidad por la entidad universitaria; algunos de ellos, son más bien cursos de tipo expositivos y otros de tipo más participativos, que incluyen diferentes modalidades de evaluación del aprendizaje de los participantes.
- e) Desde el año 1999 a la fecha se ha estado desarrollando en la Universidad de Barcelona (UB) el Curso de Postgrado “Innovación en la Docencia Universitaria” dirigido a profesores noveles de la Universidad de Barcelona. Este curso nace por encargo institucional, una vez que desde el rectorado de la institución se sensibiliza frente a la necesidad de formación en el ámbito. Para dar respuesta a ella, se efectuó un análisis de necesidades de formación del profesorado novel. El curso ha sido diseñado para abordar estas necesidades específicas, pero también se ha procurado implicar al vicerectorado a través del reconocimiento oficial del curso, y la facilitación de recursos, infraestructura y equipamiento para llevarlo a cabo. Asimismo, se ha involucrado a los departamentos

a partir del denominado proceso de "mentorización", que consiste en que un profesor veterano acompaña al novel en este proceso de formación, aunque esta práctica aún debe ser perfeccionada.

f) De la evaluación del diseño y del desarrollo del curso se destaca la importancia de que, tras las diversas modalidades que se oferten, exista un verdadero modelo de formación. Éste debe ser coherente con la política de la institución (tanto la política a rasgos generales como, sobre todo, la política de personal). La institucionalización de las propuestas formativas, la disponibilidad de recursos, el reconocimiento de la tarea formativa, etc. son, todos ellos, aspectos que se derivan de la existencia de dicho modelo de formación. Así mismo, la evaluación de la formación desarrollada nos indica que los aspectos organizativos resultan en gran medida determinantes del "éxito" académico de las actividades propuestas. Por eso, junto a los aspectos didácticos-curriculares, deberán tenerse presentes cuestiones organizativas relativas al tiempo, el espacio, los recursos,... que pueden generar una mayor satisfacción y un mayor aprendizaje, que es en definitiva nuestro objetivo, por parte del profesorado que participa de los cursos de inducción y de especialización de la Universitat de Barcelona.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BENEDITO, V. et al. (1992). *La Formación del profesorado universitario*. Madrid: Documentos MEC.
- BENEDITO, V., FERRER, V. y FERRERES VICENT (1995). *La formación Universitaria a debate: Análisis de problemas y planteamientos de propuestas para la docencia y la formación del profesorado*. Barcelona: PPU.
- BENEDITO, V. (1998). *Hacia un modelo de formación inicial del profesor universitario*. Ponencia presentada en el congreso de "Profesorado Universitario". Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- BENEDITO (2000). *Formación institucional del profesorado universitario. Experiencias en la Universidad de Barcelona*. Documento presentado en el VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativa. Universidad de Granada.
- CANO, E. (2003), La carpeta docente como instrumento formativo. En J. Gairín y C. Armengol (Eds.), *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis/EDO, pp. 156-163.
- IMBERNON, F., CANO, E. (2003), La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), págs. 43-51.
- IMBERNON, F. (Coord.) (2004), *La carpeta docent*. Informe de la investigación financiada por la Unidad de Investigación de la División V de la Universitat de Barcelona. Barcelona: Documento inédito.
- LLEIXÀ, T.; COLÉN, M.T.; MEDINA, J.L.; CANO, E. (2000), Una experiencia de formación para la innovación en la docencia universitaria. *Actas del I. Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona, 26 al 28 de junio de 2000
- MAYOR, C. (1996). Los problemas y necesidades de los profesores principiantes universitarios. *Bordón*, 48 (1), 27-51.
- NOGUERA ARROM, J. (2001). La formación pedagógica del profesorado universitario. *Bordón*, 53, 2.
- PERALES, M. J.; CHIVA, I. y SÁNCHEZ DELGADO, P. (2001). *Programa del Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria*. Curso 2001-2002. Disponible en <http://www.uv.es/~sfp/marco.htm> (web del Servei de Formació Permanent de la Universitat de València).

SARRAMONA, J., NOGUERA, J. y VERA, J. (1998) ¿Qué es ser profesional docente. *Revista de Teoría de la Educación*. Consultado en [http://www.segciencias.com.ar/profesional.htm], mayo de 2004.

SCHULMAN, L. (1999). Portafolio del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (comp.) (1999). *El uso del portafolio. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, 45-62.

ZABALZA, M.A. (2001). Evaluación, Formación e Innovación en la Universidad. El triángulo estratégico de la calidad. Formación y desarrollo profesional del profesorado universitario. *Actas del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. A Coruña: AIDIPE.

Contribución 2: REFLEXIÓN Y ANÁLISIS DEL MODELO DE EVALUACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Nuria Giné (*Universidad de Barcelona*)

Gorgeta Ion (*Universidad de Barcelona*)

Luz Jiménez (*Universidad de Barcelona*)

RESUMEN

La UB, a partir de las directrices de la AQU (agencia de evaluación) ha establecido un Modelo/Manual de evaluación de la docencia del profesorado, que se ha aplicado "experimentalmente" en el 2003.

Nuestra aportación al simposium consta de tres partes:

1. Análisis del modelo a partir del marco legal y de la política institucional de la UB sobre la evaluación del profesorado.
2. Descripción y valoración de las características del modelo, el cual pretende recoger información de variada procedencia: autoinformes, encuesta a los estudiantes, aportaciones del departamento, consejo de estudios, etc., para configurar la CARPETA DOCENTE, que será objeto de evaluación quinquenal.
3. Reflexión crítica sobre los procesos centrados en los "outputs", así como sugerencias de mejorar el modelo para el futuro inmediato.

I. EL MARCO LEGAL, CULTURAL E INSTITUCIONAL

1.1. La cultura de la evaluación en la universidad

La LRU (1983) establecía la necesidad de evaluar al profesorado con una triple finalidad:

1. Rendición de cuentas versus control social.
2. Incentivación y mérito para su promoción.
3. Mejora de su proceso formativo docente e investigador.