

EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA

Sebastián RODRÍGUEZ ESPINAR(*)
Universidad de Barcelona

Partiendo del concepto básico de desarrollo profesional del profesor universitario en relación a su tarea docente, el artículo reflexiona sobre las características en las que se desarrolla la docencia universitaria. A continuación expone y analiza una experiencia real sobre formación del profesorado universitario bajo la coordinación del Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària (G.A.I.U.) en el marco de la Universidad de Barcelona.

From a basic concept of the university lectures professional development with relation to his (her) teaching task, this paper reflects on some features of university teaching development. An exposition and analysis of one real experience of university lectures training, implemented by Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària (G.A.I.U.) in the University of Barcelona, is added.

CONSIDERACIONES PREVIAS

Aunque el tema que vamos a tratar hace referencia a las acciones llevadas a término dentro de un plan de mejora de la actuación docente del profesor y, por tanto, de la calidad de la enseñanza en la Universidad de Barcelona, hemos querido utilizar el término de *desarrollo profesional* en la línea del informe sobre *La formación del profesorado universitario* (Benedito, 1991; Ferrer, 1992) realizado en España a petición del M.E.C., y que

considera que la capacitación y perfeccionamiento del profesor universitario están incluidos en el gran concepto de desarrollo profesional. Más aún:

«El desarrollo profesional del docente universitario se ha de contemplar dentro del amplio marco de la vida profesional de los profesores; por tanto, debería incluir los procesos de selección, de preparación inicial, de formación del profesor novel, de perfeccionamiento del profesor experimentado, de pro-

(*) Director del Gabinete de Evaluación e Innovación Universitaria. Gran Vía de las Corts Catalanas, 585. 08071 Barcelona.

moción académica y de desarrollo del departamento como centro neurálgico de la actividad del profesorado» (Ferrer, 1992, pg.129)

Si bien asumimos en todos sus términos la tesis del citado informe, las acciones desarrolladas en la U.B. desde el año 91 dentro del *Plan de Evaluación e Innovación* deberán ser contextualizadas en el marco de una acción fundamentalmente dirigida al conjunto del profesorado experimentado de la U.B. si bien, como es lógico en toda etapa inicial, en ciertos momentos y puntualmente se atendió a otros colectivos específicos.

Finalmente señalar que antes de pasar a la exposición y análisis de la experiencia, hemos creído conveniente abordar una breve reflexión sobre la formación docente del profesorado universitario a la luz del *estado del arte* de este tema en los momentos actuales. El objetivo es el establecer un marco de referencia que de validez a cualquier plan de actuación relacionado con la formación del profesorado universitario.

I. QUÉ NOS DICE LA *TEORÍA* SOBRE DESARROLLO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

HUMILDAD Y SENTIDO COMÚN

El desarrollo del profesorado universitario, afirma Nysquist (1993), es un complejo, idiosincrático, multifacético y fascinante proceso. La aventura por la que uno se convierte en un buen profesor es muy diferente para cada uno. Ha de darse cabida a la perplejidad; trabajos como los de Allen y Reuter (1990), Lambert y Tice (1993) o el de Nysquist et al.

(1991), dedicados a la formación inicial de profesores, presentan a juicio de Nysquist más interrogantes que respuestas. Por su parte Pierre Dalceggio (1993) del Servicio Pedagógico de la Universidad de Montreal afirma que la formación permanente de los profesores de enseñanza superior constituye un terreno a la vez relativamente nuevo, amplio, mal definido, y que incluye sectores en los que la investigación hasta ahora sólo ha ofrecido resultados parciales. Finalmente, Murray (1993) afirma que con la asistencia o no de programas de desarrollo profesional siempre hay en el profesor un potencial de mejora que, en una parte de ellos se hace realidad.

Si siempre han existido buenos docentes y casi nunca programas específicos de formación del profesorado universitario en su dimensión docente, cabe *relativizar* la *conditio sine qua non* que se deriva de las tesis que defienden la necesaria y previa formación pedagógica del profesorado universitario. Bien es cierto que el masivo acceso a la función docente universitaria acontecido en los últimos veinte años así como el cambio radical del *input* discente y de los medios de enseñanza hacen cada vez más difícil el cultivo y desarrollo armónico del profesor universitario.

ISOLACIÓN VS. INTERACCIÓN

Las funciones y tareas del profesor universitario se desarrollan en el marco de una gran paradoja: un trabajo individualista, consecuencia del proceso de descubrimiento o generación de conocimiento, en medio de una multitud que en muchas ocasiones permanece distante y sin interacción alguna. Salvando la

distancias de contexto con otros ámbitos geográficos, aparece en el colectivo universitario un sentimiento de aislamiento de los colegas y una pérdida de comunicación con todos aquellos externos al propio departamento, así como un desconocimiento de los recursos existentes en su entorno. Así se desprende de la evaluación llevada a cabo del Lilly Endowment's Teaching Fellow Program -un programa desarrollado en los últimos 20 años en más de 40 universidades norteamericanas.

Tompkins (1992) ha descrito con crudeza este panorama. El profesorado está aislado de sí mismo y de los demás por:

- sus intereses individuales, personales y profesionales
- sus departamentos
- sus ocupadas agendas y horarios
- las distancias físicas entre ellos
- las distancias psicológicas
- la ausencia de la cultura de la conversación
- la creencia de que su bienestar depende del trabajo que realice de modo independiente.

Acaso la naturaleza de las relaciones establecidas en la comunidad universitaria vayan en esta dirección. El individualismo parece ser nota característica de la academia científica (tramos/premios, producción del pensamiento).

Ahora bien, como señala El-Khawass (1993), para romper esta tendencia ha de generarse mecanismos que apunten en dirección opuesta: trabajos que impliquen la comunicación. En idéntico sentido apunta Finkelstein (1993) cuando afirma que el desarrollo del profesor universitario no puede darse en aislamiento sino en interacción con los colegas y con las oportu-

nidades de aprendizaje ofrecidas en su *campus*. Es importante, apostilla Frederick (1993), generar *collegiality*, contacto, comunicación -conversación-, y apunta una serie de acciones que permitan:

- crear un espacio para el encuentro (Sala de profesores. Club...) Por qué estos espacios están tan descuidados en nuestras universidades. Bares bulliciosos que no invitan sino al grito. Comedores de campaña de los que se huye para caer en el *comfortable sillón* del despacho compartido con ¡quién sabe cuántos colegas!
- compartir preocupaciones, iniciativas y logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- establecer un claro y serio reconocimiento de la calidad de la docencia.

Parece ser que los profesores que han participado en seminarios o programas de larga duración, muestran una valoración muy positiva habida cuenta de la comunicación y mutuo apoyo establecido en el grupo de participantes (Austin, 1992).

CRISIS Y ETAPAS EN LA VIDA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

El interés del profesorado universitario en la docencia decrece con la edad (Baldwin y Blackburn, 1981). En la misma dirección apunta Boice (1992) cuando señala que en muchos casos se produce un paro en el desarrollo después de la primera década como profesor. Experiencias negativas en este periodo, directas o vicarias, están en la base. De aquí la importancia de la ayuda continua en esta fase, así como de una mayor implicación de la organización -de sus líderes- en

asumir iniciativas y responsabilidades en acciones encaminadas a romper el parón del profesorado de mediana edad.

Los profesores que permanecen con entusiasmo a través de su trayectoria docente son aquellos con una *vida* profesional dinámica y diversa: exploran nuevas asignaturas, introducen innovaciones docentes o asumen temporalmente otro tipo de funciones no docentes. Por otra parte, el trabajo repetitivo derivado de *permanentes asignaciones de asignaturas* o una investigación altamente en un campo muy específico es factor de riesgo para el aburrimiento y el desencanto profesional (Baldwin, 1993).

Es curioso reflexionar, con la perspectiva del tiempo, sobre la derrota de una votación en el proceso de aprobación de Estatutos en la U.B. que pretendía introducir la *obligatoria rotación* del profesorado en la docencia de primer y segundo ciclo. Por otra parte, la férrea defensa por el mantenimiento en los planes nuevos de las asignaturas que ya se daban y la dificultad de asumir serias modificaciones en las mismas son claros indicadores de la *planicie* en que se encuentra la *generación del 68, 69, 70,.....*, como de la ausencia de un auténtico liderazgo en la normativa de diseño de un curriculum universitario.

Una vez más queda patente la importancia del marco que define la política adoptada por una institución (Universidad) como un factor de calidad en la promoción del desarrollo.

De curiosa y desafiante podemos calificar la constatación de Rice (1993) cuando señala que alrededor de los 55 años se conforma la *generación* que moldeará el futuro de clima de la organización universitaria. En el caso de España

esta generación cubre un espectro entre los 45 y 55 debido a la situación de partición de los años 70. Con 20-25 años de experiencia, y en las universidades anteriores a la LRU, se encuentra un gran colectivo de profesores sobre los que habrán conseguido generarse serios estudios y propuestas de acción si no queremos que sus últimos veinte años de profesión sean una etapa para el olvido y no para la ilusión de una universidad del siglo XXI.

EL PODER DE LAS CREENCIAS

¿Qué piensan los profesores universitarios de su condición de *profesor*? En este sentido, Blackburn et al. (1991) encontraron, entre otros hallazgos, que los profesores creen que son bastante competentes como docentes (enseñan como fueron enseñados - imitan a aquellos que percibieron como mejores profesores, no siendo conscientes de que la variabilidad en estilos de aprender genera confrontación con un sólo estilo de enseñanza).

Esta posición parece no ser totalmente compartida por la American Association for Higher Education que en su nuevo programa *Teaching Initiative*, puesto en marcha en la primavera del 90, reconoce que los profesores saben más de docencia que lo que frecuentemente reconocen y se les reconoce (Hutchings, 1993). El enfoque del *practico-reflexivo* adoptado ha permitido la *construcción* de una serie de casos que constituyen fiel reflejo del estado de *construcción* en el que se hay el *edificio (pensamiento)* del profesor.

Brookfield (1990) sostiene que hemos de creer con más intensidad en el poder que tiene la particular visión que cada profesor sostiene acerca de la enseñanza. Esta va a determinar su práctica. E

general el profesorado universitario es escéptico con todos aquellos que llevan el mensaje pedagógico -incluso con el mismo mensaje-. Creen poder desarrollar su competencia docente de la forma que consideran oportuna y en el momento que desean. Así se pone de manifiesto en los comentarios efectuados en los informes de docencia elaborados por el profesorado de la U.B. dentro del *Plan de evaluación-innovación*. La petición de materiales de autoconsulta, así como la resolución de situaciones específicas (uso de medios, evaluación de aprendizajes, etc) son demandas claramente manifestadas.¹

El conocido experto norteamericano McKeachie (1993), más de 45 años supervisando y formando a profesores universitarios y autor de una obra *best seller* (*Teaching tips*, 9ª ed. en 1993), afirma:

- En buena medida, los malos resultados en la docencia de un profesor no se deben a falta de interés o motivación, sino a la ansiedad y sentimientos de incompetencia. La mayoría de los profesores valoran la docencia y se sienten incentivados cuando lo hacen bien. Por

tanto es necesario prepararles para hacerlo bien.

- Existe un reto en conseguir una motivación intrínseca para que el profesor se aventure por el camino de la indagación del conocimiento pedagógico.
- Los colegas -la ayuda entre pares- constituyen una de las estrategias más productivas, tanto por la parte de sugerencias e iniciativas como por el apoyo moral a la acción docente.

Por otra parte, los trabajos relacionados con las variables de eficacia en la docencia hacen concluir a Brinko (1993):

- El feedback de la evaluación de los alumnos si es mediatizado por la acción de un consultor multiplica los efectos de mejora en el propio profesor. He aquí una clara línea de actuación a partir de las *populares* encuestas de los alumnos.
- La calidad en la docencia en una universidad está relacionada con el ambiente o clima creado: la misión de la universidad, sus valores y prioridades, la salud mental y financiera, los incen-

1. Hace una década se llevó a cabo un estudio en la U.B. acerca de la importancia que el profesorado concedía a las cuestiones pedagógicas (Alabart et al. 1984). Algunos de los resultados más significativos fueron:

- En cuanto a la importancia que otorgaban los profesores a los aspectos pedagógicos de la docencia, un 37% los consideraban imprescindibles y un 54% los consideraban convenientes. Sin embargo, del total de estos dos grupos sólo el 51% admitían que estos conocimientos constituyen un *corpus* organizado que ha de adquirirse a través de una formación específica. Una buena parte de la muestra opinaba que estos conocimientos se consiguen con la práctica
- Sólo el 18% de los profesores consideraban de interés la impartición de cursos de pedagogía y didáctica, frente al 60% de los que consideraban útil los seminarios de discusión sobre experiencias didácticas. Pero también el 60% consideraba igualmente importante los cursos de especialización en la materia que impartían
- Sólo el 18% de los profesores consideraban que su formación inicial había sido satisfactoria. El contenido de la carrera lo consideraban poco importante el 32% de los profesores de Letras, el 43% de Ciencias y el 49% de Económicas y Derecho.
- El informe concluía: «en los últimos veinticinco años la atención por parte de la Universidad a la formación de su profesorado ha sido muy escasa y ha tenido como consecuencia el trabajo solitario y autodidacta»

tivos a la docencia, etc. *Si una universidad quiere mejorar la calidad de la docencia, ha de comenzar por creerse los aquellos que la gestionan.*

Finalmente, parece claro que el esfuerzo que el profesorado aplica a la docencia depende, por una parte, del porcentaje de dedicación que desean poner en relación al total de sus funciones y, en segundo lugar, del porcentaje del total que *cree que su institución desea que le dedique a la docencia.* Es evidente la enorme influencia que tiene el crear un clima con indicadores específicos de importancia de la docencia.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO SENIOR

El profesor L.M. Lázaro (1993) señala que la respuesta del profesorado a los programas de desarrollo profesional vinculados o no de forma prioritaria a la formación pedagógica, no ha tenido la extensión y aceptación que sus promotores esperaban (p.20)

Dos razones ofrece Harman en el análisis de las *Academic Staff Development Units in Higher Education* y que son citadas por el profesor Lázaro: la falta de apoyo institucional al planteamiento y desarrollo de estos programas; en segundo lugar, el extendido y poco disimulado desdén por lo *pedagógico* de un significativo sector de la *Academia*. Sin embargo, el análisis de la realidad norteamericana pone de manifiesto que el apoyo institucional, siendo una condición necesaria, no es suficiente para explicar el escaso impacto.

Finalmente las conclusiones del estudio de la realidad canadiense presentadas por Botman y Gregor (cit. por Lázaro, p.21) parecen ampliar el panorama explicativo:

- la filosofía del profesor sobre la enseñanza y el perfeccionamiento de la docencia
- la prioridad personal que se concede a la enseñanza
- la necesidad o no que se experimenta de perfeccionarse en las técnicas de enseñanza
- las actitudes que se tienen hacia los programas de perfeccionamiento
- la información que se posee sobre los programas ofertados
- la disponibilidad de tiempo del profesorado respecto al horario establecido para los programas de perfeccionamiento.

La conclusión de dichos autores es que la percepción por parte del profesorado de la existencia de apoyo institucional a la mejora de la calidad de enseñanza no era un factor demasiado determinante de su no participación en programas de perfeccionamiento.

Han pasado 10 años desde la realización de este estudio y cabe preguntarse: ¿qué se entiende por apoyo institucional? ¿se han producido cambios significativos en el enfoque de la formación del profesorado experimentado?

Durante los días 26 al 28 de febrero de 1993, una treintena de expertos estadounidenses y canadienses, responsables de Programas y/o Centros de Desarrollo Profesional del Profesorado, se reunieron en el ETC Chauncy Conference Center, en Princeton, para responder a cada uno de ellos a tres cuestiones:

- ¿Qué lecciones ha aprendido de su trabajo en tema del Desarrollo Profesional del profesorado?
- ¿Cómo aprendió estas lecciones?

- ¿Cuáles son las consecuencias o implicaciones que se derivan de estas lecciones?

Las respuestas son recogidas en la recopilación realizada por Weimer (1993). Una primera conclusión sobresale de manera unánime:

El impacto de los programas de desarrollo en la calidad de la docencia está claramente relacionado con las características del contexto institucional en el que se ha desarrollado (importancia concedida a la docencia).

EL APOYO INSTITUCIONAL

Se ha repetido hasta la saciedad que los recursos humanos del conjunto de universidades de un país constituyen un capital de primera magnitud para el futuro del mismo. Por otra parte, el profesorado, especialmente, y el personal de administración y servicios constituyen el factor de producción de mayor coste. En consecuencia, parece lógico pensar que no se puede afrontar el reto de la innovación como vía de mejora de la calidad sin atender al desarrollo o potenciación de estos recursos humanos. Sin embargo, la realidad no parece apuntar en esta dirección.

Analistas de la educación superior (Bacher y Kogan, 1980; Mathias y Rutherford, 1985) ponen de manifiesto que la pérdida de apoyo institucional a la docencia constituye el factor clave que explica el limitado impacto del desarrollo profesional. Por doquier aparecen datos que evidencian que tal política es inveterada y afecta a todos los sistemas. Hace más cuarenta años Reed (1952) hacía referencia a los críticos que

«...insisten que hasta que la docencia alcance una posición en importancia, prestigio y beneficios igual que la investigación, pocas diferencias producirán los cambios que acontezcan en títulos, cursos o requisitos»

Menges y Mathis (1988 ed.) afirman que el conflicto en la educación superior de segundo ciclo entre investigación y docencia permanece tan intenso hoy como cuando Reed escribió su artículo. La ausencia tanto de refuerzos extrínsecos de carácter positivo como de sanciones negativas ha generado, a diferencia de la investigación, una nula motivación por la mejora de la propia docencia.

Por otra parte, Bligh (1982) afirma que el desarrollo profesional no puede ser promovido a través de un sistema altamente centralizado y autoritario. Las medidas de carácter general y prescriptivo son ineficaces, excepto cuando amenazan la supervivencia en el sistema (p.e. las oposiciones). Ni siquiera en este caso, como hemos comentado en otra ocasión (Rodríguez 1991), se ha sabido generar un adecuado contexto de referencia y motivación para la reflexión y profundización docente. Hemos asistido impávidos al derroche inútil de una serie de esfuerzos en la preparación de los Proyectos Docentes. La falta de un claro liderazgo en el seno de la comunidad científica, unido a la escasa tradición pedagógica universitaria, ha hecho posible que miles de profesores hayan pasado a la categoría de ordinarios sin saber no sólo qué es un proyecto docente, sino sin obligación alguna de aprenderlo en un futuro. Algunas Comisiones *han sido modélicas* al repetir insistentemente el valor de las investigaciones frente a los méritos docentes.

Es obvio que no hemos de olvidar, como afirman Becher y Kogan (1980) que la verdadera innovación acontece cuando se producen cambios normativos y estos son siempre de carácter interno. Por tanto, la lentitud en los procesos de cambio es algo que debe aceptarse. Toda innovación es un proceso de aprendizaje y como tal ha de tener un tiempo, pero ésta será difícil que se produzca con un contexto institucional que no ejerce una cierta presión externa. Esta es necesaria, aunque ha de ser lo suficientemente difusa para que pueda lograr la mayor efectividad. Así mismo, el llevar anexa una determinada forma de incentivos es un factor de desarrollo de la innovación. Ahora bien, si el nivel de calidad de la innovación reclama una fuerza inicial, ésta no necesariamente ha de ser proveniente de las altas esferas. En este sentido es necesario poner en acción los diferentes niveles de la propia estructura universitaria: desde la autoridad central al nivel de departamento e individuo. Aquí es donde nos encontramos, desde mi punto de vista, con un grave problema de nuestro sistema organizativo: los niveles de responsabilidad intermedia (mandos intermedios en una terminología empresarial) no tienen conciencia del liderazgo que han de asumir en el ámbito de la gestión de los recursos humanos (Dpto. Facultad).

La relevancia de la unidad departamental radica en constituir, como grupo social y de trabajo, el principal instrumento de desarrollo profesional, pese a las grandes resistencias que puede presentar dada la estrecha relación de convivencia que sus miembros pueden generar. De aquí, la tremenda importancia del director de departamento y la necesarias características de formación y liderazgo que han de confluír en su persona.

RECONOCIMIENTOS-INCENTIVOS

Con anterioridad hemos comentado el panorama de buena parte del profesorado universitario en relación a su trayectoria profesional. Por otra parte, nadie desconoce la virtualidad de una política de incentivación en el contexto universitario. Más difícil es aventurar las líneas específicas de esta política. Examinemos las aportaciones de los expertos.

El reconocimiento de los colegas interna y/o externamente es condición necesaria para el desarrollo e innovación. De aquí el interés que representan las acciones que promueven el encuentro diálogo sistemático entre profesores con intereses similares y procedentes de otras instituciones. Así se ha puesto de manifiesto en el análisis del New Jersey Master Faculty Program.

Bess (1993) afirma: significativas mejoras de la docencia en la enseñanza superior vendrán a partir de cambios en la selección del profesorado -no por su investigación sino por su competencia docente-, en la disponibilidad y variedad de incentivos intrínsecos y extrínsecos, en una mayor competencia de los gestores académicos que permita una gestión de mayor calidad de los recursos humanos disponibles. ¿Quién modifica el *status quo* actual de los cargos académicos? ¿Quién es capaz de generar plazas de promoción en base a exclusivos méritos docentes?

Por su parte, Schuster (1993) plantea una cuestión que en ocasiones llama la atención: ¿por qué un profesor ha de repartir a partes iguales su actividad docente e investigadora. ¿Por qué no se toma en consideración lo que gusta hacer?. Tal vez enarbolar este argumento

en nuestro contexto sería peligroso; ¿Cuántos optarían por la exclusividad en la docencia y abandonarían la presión de la investigación?. Pudiera saltar la sorpresa si previamente se estableciera el *verdadero concepto de investigación*. Tal vez sería bueno introducir en nuestro vocabulario la interesante distinción inglesa entre *scholarship* y *research*.

Murray (1993) plantea una postura muy clara: el profesorado pondrá esfuerzo y talento en la mejora de la docencia si la excelencia en la misma contribuye significativamente a la reputación y autoestima del profesor y si la evaluación de la docencia contribuye significativamente a la promoción y al incremento salarial. Por tanto, y en primer lugar, ha de establecerse un modelo de evaluación del profesorado comprensivo y válido y, segundo ha de incorporarse dicha evaluación en el sistema de incentivos de la institución. La experiencia en la University of Western Ontario pone de manifiesto un significativo incremento de la calidad de la docencia sin una gran participación en programas de formación sino a partir de la introducción de un sistema de evaluación sumativa del profesorado con claras consecuencias en la promoción y salario. ¿Por qué entonces no se adopta esta *modelo*?. La respuesta de Murray es clara: los gestores de las instituciones no se quieren complicar la vida con sistemas de evaluación que les obliga a tomar decisiones poco gratificantes en algunos casos.

Sería insensato no tomar en consideración los incentivos de promoción y pago, pero no han de olvidarse la alta calidad incentivadora que tienen los llamados *intangibles*: todo aquello que nos hace sentirnos apreciados por los demás

y satisfechos con nosotros mismos. Hutchings (1993) y Rice (1993) afirman que el profesorado se tomará la docencia con seriedad y la realizará con calidad cuando la perciba y valore como un reto de investigación y creación frente a una cuestión de método o técnica. En esta misma línea apunta el informe de Benedito y colaboradores (Ferrer, 1992, pg.128) cuando afirman:

«Nuestro planteamiento parte del principio de la conexión que ha de establecerse entre la investigación y la docencia. La investigación debería actuar como núcleo generador de una docencia innovadora y de calidad».

Con un diferenciado matiz en las relaciones entre enseñanza e investigación, el reciente informe IRDAC (1994) es poco optimista: si bien es cierto que la interacción entre investigación y enseñanza, especialmente en el último ciclo, es piedra angular de la universidad, debe reconocerse que una gran parte del contenido impartido en las diferentes materias no está directamente relacionado con las investigaciones en curso en las diferentes áreas disciplinares.

En definitiva, en la estrategia para elicitar una conducta de mejora en la docencia ha de tomarse en consideración, no sólo la motivación intrínseca del profesor, sino también la extrínseca que se genera a partir de un sistema de claros incentivos externos.

MODO DE ORGANIZAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

No es difícil organizar un *menú* de acciones de formación del profesorado

universitario. El informe de Benedito y colaboradores (1991) recoge una propuesta amplia y diversificada. Nuestro interés se centra ahora en recoger una serie de sugerencias nacidas de la experiencia de aquellos que han trabajado intensamente en el tema. Nos referimos a las consideraciones recogidas en el trabajo de Weimer (1993).

En primer lugar, de sumo interés consideramos la aportación de Fredericks (1993) cuando señala la necesidad de cambiar *docencia por aprendizaje*. El enfoque de la investigación ha de estar centrado en el aprendizaje del alumno. De aquí la necesidad de indagar, investigar sobre la evaluación de lo que el alumno aprende. Por mi parte he de afirmar que hace tiempo que me convencí de que iniciar la espiral de reflexión a partir de las formas, estrategias, resultados de la evaluación de los alumnos es una vía de mayor éxito que la de programar cursos sobre planificación y metodologías de enseñanza.

LaSere (1993) afirma que los programas que sobreviven en el tiempo son aquellos que ofertan múltiples servicios y se plantean una amplia y simultánea agenda. En el mismo sentido se manifiesta Finkelstein (1993) cuando apunta que las necesidades son diferentes según el estadio en que se encuentra el profesor. Ha de ofrecer múltiples y diversas oportunidades. Más aún, es necesario el *marketing* de las mismas: asumir que el profesorado es consciente de estas oportunidades o que está en condiciones de encontrarlas es un presupuesto no confirmado en la realidad.

Por otra parte, crear un centro o programa gestionado sólo por un específico *staff* pedagógico puede no ser la única forma de organización, como tam-

poco parece pertinente el poner el tema en manos de aficionados que cambian continuamente.

Finalmente, los milagros están fuera de la planificación de los humanos. A lo largo del tiempo es razonable esperar la mejora pero que ésta se dé de la noche a la mañana (tiempo que puede durar el nombramiento para el cargo de ...) sólo lo pueden esperar los incautos o desinformados. Fredericks (1993) lanza el siguiente mensaje a los responsables de centros o programas de desarrollo del profesorado:

«Comienza por poco y bueno y deja que sea la voz de la calidad de la oferta recorra el campus. Sé proactivo, sal del Centro y ve allá donde están los profesores. Centro es una metáfora, no un lugar»

Esta es una de las notas que mejor definen, salvando el juicio de calidad, el enfoque de la experiencia de la U.B. que a continuación pasamos a exponer.

II. DE LA TEORIA A LA PRACTICA: EL PLAN DE EVALUACION E INNOVACION DE LA U. BARCELON

El programa de actuación se pone en marcha en el periodo que corresponde al segundo mandato del Rector Dr. Bricall continúa en la actualidad en el mandato del Rector Dr. Caparrós (Vicerector con Dr. Bricall e impulsor de la creación de G.A.I.U.). El equipo de gobierno de la U.B. tomaba en consideración presta una especial atención a las cuestiones pedagógicas y de calidad de la docencia en la universidad. La reflexión sobre la forma de operativizar dicha atención permitió el análisis de un conjunto de *experiencias*, más o menos inconexas, que e

la última década se habían llevado a cabo en la U.B. alrededor del tópico al que hace referencia el epígrafe. Sólo nos centraremos en aquellas relacionadas con la innovación y formación del profesorado. El lector encontrará una completa exposición del Plan así como sus marcos de referencia en Rodríguez (1992).

ANTECEDENTES DEL PLAN

En primer lugar hemos de señalar que desde la sección de universidad del I.C.E. de la U.B. se venían desarrollando una serie de acciones de carácter formativo (cursos, seminarios..) para el profesorado así como de apoyo a la realización de estudios sobre la temática que nos ocupa. Entre otros:

- Estudio sobre la preocupación pedagógica del profesorado de la U. B. (Alabart et al. 1984)
- Un trabajo de investigación cooperativa como vía de innovación en la uni-

versidad (Bartolomé y Anguera (Co),1990)

En Octubre del 1990, la Junta de Gobierno de la U.B. aprueba la creación del Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària (G.A.I.U.) así como el documento base de su estructura y líneas generales de actuación. Dicho Gabinete tendrá dependencia directa del Rectorado, con ubicación funcional en el Vicerrectorado de Profesorado y Nuevas Enseñanzas. Con el nombramiento formal del Director del G.A.I.U. se inicia el proceso de elaboración y dinamización del Plan de Evaluación e Innovación.

PROCESO DE DINAMIZACIÓN INSTITUCIONAL

La dirección del G.A.I.U. elabora el documento-base del Plan que se somete a conocimiento y consulta de personas significativas en la gestión universitaria a través del procedimiento y calendario que se detalla en el cuadro 1.

PROCEDIMIENTO Y CALENDARIO DEL PROCESO DE DINAMIZACIÓN INSTITUCIONAL	
Rector Vicerrectores Presidente del Consejo Social Gerente	Entrevista personal (Enero 91)
Presentación oficial del Plan al Equipo de Gobierno de la U. (incluidos los Presidentes de División)	Reunión conjunta (Febrero 91)
Presentación oficial del Plan a la Comisión Académica de cada División (Presidente + Jefes de Estudio)	Reunión conjunta en cada División (Febrero-Marzo 91)
Presentación oficial del Plan a los Directores de Departamento	Reunión por División con la asistencia del Vicerrector de Docencia (Marzo 91)
Entrevista informativa a otros agentes significativos	(Marzo 91)
Documento informativo del Plan a TODOS LOS PROFESORES	(Abril 91)

Cuadro 1

Pese a que el conjunto de acciones informativas de carácter selectivo y personal se acercó a la treintena, no cabe la menor duda que el nivel de implicación con la propuesta de Plan no podía alcanzar niveles muy satisfactorios. La razón es muy sencilla: no se daban las condiciones más idóneas para un debate autónomo. El marco jurídico creado por los *tramos-complementos de productividad* - (en esos momentos se hacía público el *veredicto* de la investigación) estaba generando unas connotaciones de incredulidad o suspicacia acerca de las metas y objetivos del propio plan. Por otra parte, en una universidad del volumen de la U.B.² es difícil conseguir que la totalidad de sus miembros directivos (más de doscientos en los diferentes niveles) asuman un adecuado grado de implicación, máxime cuando la cultura de la autonomía y responsabilidad estaba en sus inicios.

EL CONTENIDO DEL PLAN

Lo que sigue a continuación recoge tanto el contenido del documento remitido a todo el profesorado de la U.B. y responsables superiores del personal de administración y servicios como las variaciones, introducidas como consecuencia de la puesta en marcha de los Nuevos Planes de Estudio, y resultados del conjunto de acciones emprendidas en los apartados antes reseñados. Queda excluida la exposición de los aspectos estrictamente evaluativos que se han desarrollado dentro del Plan.

PRESUPUESTOS BÁSICOS DEL PLAN

La Junta de Gobierno de la U.B. aprobaba en octubre de 1990 la creación de un *Gabinete de Evaluación e Innovación Universitaria*. Dicho Gabinete concibe como un órgano técnico de asesoramiento y ejecución de la política del Rectorado de la UB en materia de evaluación- formación- innovación de la docencia en las diferentes enseñanzas de la UB, así como de soporte técnico a las diferentes instancias institucionales en el análisis de las cuestiones de carácter pedagógico.

El plan de evaluación e innovación 91-93 toma en consideración, entre otros, los siguientes puntos:

- La mejora de la calidad de la Educación en la UB es una tarea común de todos sus miembros. Cualquier planteamiento evaluativo debe estar orientado al logro de mayores cotas de calidad de la propia UB. Así mismo, cualquier plan de innovación en una organización requiere una actitud positiva de apoyo por parte de aquellos que desempeñan funciones de liderazgo en la misma. En el caso de la U.B. no sólo se reclama el apoyo de los que ejercen en los distintos niveles de autoridad, sino también de los que tienen un reconocimiento explícito de prestigio en la propia comunidad.
- Dado el sistema organizativo de la U.B., el ámbito de la División constituye el marco de referencia obligado

2. La U.B. tiene un volumen de más de 3.500 profesores y casi un centenar de Departamentos. En seis meses (de diciembre del 91 a junio del 92 y en 4 oleadas) en la U.B. hubo un movimiento de profesores de estas características: 50 nuevos profesores ordinarios (incluyendo los titulares interinos) y 171 no ordinarios (58 asociados, 65 ayudantes y 48 asociados médicos).

para la concreción de las actuaciones. Por tanto, el liderazgo e implicación de sus órganos de gobierno es condición necesaria para el éxito de cualquier acción.

- La calidad de la educación universitaria no es sólo la resultante de la actuación docente e investigadora del profesor, sino también de la eficacia de la organización y servicios de la propia comunidad universitaria.
- Los diferentes órganos de autoridad de la UB han de ser conscientes de su parte alicuota de responsabilidad en el logro de un determinado nivel de calidad. En consecuencia, las tareas de evaluación e innovación tienen en ellos un claro referente. La capacidad de liderazgo de los diferentes niveles de autoridad de la organización universitaria es un factor determinante de la credibilidad y viabilidad de cualquier plan de evaluación-formación innovación.
- Dado que el profesor es agente principal de innovación, su evaluación debe contextualizarse en el marco natural de su actuación (Departamento-*Ensenyament*-Facultad -División), que también ha de asumir su propia evaluación.
- El proceso de evaluación del profesor universitario debe estar íntimamente relacionado con su proceso de mejora y perfeccionamiento. El profesor universitario *tiene derecho* a recibir apoyo para su perfeccionamiento como profesional docente.
- La formación y perfeccionamiento del profesorado universitario debe combinar diversas estrategias y procedimientos, no olvidando nunca el marco contextual próximo donde desarrolla su labor (curso, *ensenyament*, departamento). Multiplicar el potencial de los

recursos existentes debe ser la primera de las metas de cualquier modelo de actuación.

- Todo plan institucional de evaluación-formación-innovación debe ser *comprendivo* y *continuo*. De aquí que, si es necesario, sea preferible acotar la extensión del área de actuación. Dada la propia heterogeneidad de la U.B. los ritmos de actuación deberán adaptarse a las peculiaridades y niveles de implicación de las diferentes unidades organizativas de la UB.

LOS PROGRAMAS DE ACTUACIÓN

El Plan se articulaba en torno a 10 programas de actuación que recogen tres grandes tipos de acciones:

- De carácter evaluativo (interno-externo).
- De carácter evaluativo-innovación.
- De carácter formativo-innovación.

Estas acciones tienen como destinatarios no sólo el profesor, en su actuación individualizada, sino también los diferentes órganos de la U.B. A continuación se señalan los que hacen referencia al apartado relacionado con el desarrollo del profesor.

A) Convocatoria de proyectos de innovación docente

Se determinaba que cada año se dotaría un presupuesto para financiar proyectos de innovación docente en áreas como:

- Diseño de programas y elaboración de materiales y recursos para su desarrollo docente.

- Innovación de nuevas metodologías docentes.
- Introducción de nuevas tecnologías didácticas.
- Evaluación de los aprendizajes [elaboración de instrumentos o introducción de nuevas estrategias de evaluación].
- Innovación en la organización y desarrollo de la docencia.

Dos tipologías de proyectos en relación a la reponsabilidad de ejecución:

a) de carácter institucional: se entienden por tales aquellos proyectos que, pudiendo ser elaborados y ejecutados por un determinado número de profesores, *son presentados y asumidos* por los departamentos, consejos de estudio, facultades o divisiones.

b) de carácter individual: hace referencia a los proyectos presentados por uno o varios profesores de un mismo departamento o enseñanza y de cuyo desarrollo se responsabilizan. De tales proyectos deberá tener previo conocimiento bien el Consejo de Departamento o el Consejo de Estudios respectivo.

Tres convocatorias se han ejecutado (la cuarta se ha convocado en octubre del 94) habiendo supuesto la ejecución de cerca de un centenar de proyectos que han implicado a más de dos centenares de profesores y que han supuesto un presupuesto de más de cien millones de pesetas. El proceso llevado a cabo para su definición, ajuste económico y disponibilidad de los recursos ha supuesto una innovación en si mismo, toda vez que han participado como consultores diversos servicios técnicos de la universidad (microinformática, audiovisuales), se han

ligado proyectos a becas del vicerrectorado de investigación y se han eliminado superfluas tramitaciones en la adquisición de bienes y servicios.

Los resultados más evidentes de estos proyectos de innovación pueden centrarse en los siguientes:

- Desarrollo de hipertextos en varias disciplinas y de una *interface* propia que ha permitido generar ME.TO.DE. (Método de Toma de Decisiones), un enfoque de la enseñanza que rompe con las restricciones del tiempo y espacio real (horario y clase) para el desarrollo de la docencia.
- La utilización de los medios audiovisuales en varias disciplinas, especialmente en la enseñanza de las Ciencias Experimentales, con una clara incidencia en el diseño del desarrollo de la docencia.
- La utilización y desarrollo propio de software en ciertas asignaturas con incidencia significativa en la simulación y resolución de problemas.
- La introducción de la *tutoría entre iguales* en ámbitos de gran masificación (Derecho), y que generó un interesante e intensa implicación del alumnado.
- El diseño de textos-guía en diversas asignaturas de los Nuevos Planes de Estudio y que ha supuesto una importante interacción (consenso en el programa, su desarrollo y evaluación) entre los diversos grupos de profesores implicados en su docencia. Desde la asignatura de Fisiología en Farmacia a la de Tecnología Educativa en Pedagogía, pasando por la de Operaciones Básicas de Laboratorio en Química, y son operativas más de una docena de

guías, estando en proceso de ejecución otras tantas. Especial atención merecen los trabajos de diseño de Guías del Practicum en el ámbito de las Ciencias de la Educación.

- El diseño de nuevas estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos a partir de la creación de un *software ad hoc* en algunas asignaturas.

B) Ayuda y formación docente a los nuevos profesores

Este programa es uno de los de más difícil desarrollo si se quiere huir de la oferta indiscriminada de determinados cursos de formación docente. Por otra parte el elevado número de profesores que cada año se han venido incorporando a la U.B. hace difícil asumir determinados enfoques basados en la supervisión individualizada (a lo largo del curso 91-92 se han incorporado casi 200 nuevos profesores en sus diferentes categorías).

Las actuaciones llevadas a término pueden considerarse periféricas o marginales como las de: a) envío de un dossier informativo sobre los aspectos legales, organizativos y responsables de gestión de la U.B. así como la información concerniente al propio Plan de Evaluación-Innovación; b) recogida de información acerca de sus problemas y demandas de formación a través de un autoinforme de docencia. El Plan contemplaba el desarrollo de un *paquete integrado* de formación docente que debería ser puesto en acción en el contexto de los departamentos. Para ello la U.B. propició, junto con otras tres universidades españolas, el diseño de un proyecto de formación pedagógica basada en módulos. Por di-

ferentes razones el proyecto no cristalizó y la U.B. acometió en solitario la elaboración de una serie de monografías y recursos docentes para la totalidad del profesorado, encomendando su elaboración a un conjunto de profesores de la propia U.B. y publicados por el propio Servicio de Publicaciones de la U.B. Esta decisión se toma a la vista de la unánime demanda del profesorado de tener a su disposición documentación *ad hoc*. A continuación detallamos los trabajos ya publicados, distribuidos a todos los Departamentos, Centros de Documentación de la U.B. y cargos de gestión académica. Todo profesor de la U.B. puede adquirir este material con el 50% de descuento, estando también a disposición de cualquier persona o institución interesada.

- LAFITTE, R.M. (1993) *La planificació de la docència universitària*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona (115 pp.).
- ESPIN, J.V. y RODRIGUEZ, M. (1993) *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona (124 pp).
- FERRER, V. (1994) *La metodologia didàctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona (143 pp).
- BARTOLOME, A, (1994) *Recursos tecnològics per a la docència universitària*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona (87 pp).

A partir de estos documentos y de otro en fase de elaboración y proveniente de 25 entrevistas en profundidad realizadas a otros tantos profesores/as de la U.B. que fueron muy bien evaluados por los alumnos, así como del fondo documental

generado (al que haremos referencia próximamente), se diseñará, para ser operativo el curso 95-96, un programa específico de formación inicial que tomará como eje conductor el enfoque departamental y la estrategia *junior-senior*. Las previsiones se centran en implicar a veinticinco departamentos y un centenar de profesores (dos *junior* y dos *senior* por departamento)

C) Ayuda técnica en la elaboración de los Proyectos Docentes

Las acciones realizadas han sido de dos tipos : una, de carácter puntual (Seminario técnico de directrices para la elaboración del Proyecto Docente); otra, de carácter continuo (Consultoría pedagógica).

El primer Seminario, celebrado en julio del 91, y con asistencia de unos 40 profesores, abordó temas como:

- El proyecto docente desde una perspectiva pedagógica.
- El programa docente: estructura, recursos y evaluación.
- La práctica real de los proyectos docentes en el contexto de las diversas áreas de conocimiento.
- Criterios de valoración: Un contraste de pareceres.

La elaboración de una guía para la elaboración del Proyecto Docente, así como la disponibilidad de las monografías ya citadas, han centrado en el trabajo individual de consultoría las demandas del profesorado en la última convocatoria de plazas en la U.B. Desde el Gabinete, y una vez conocidos por Personal Docente los profesores de la U.B. firmantes de plazas, se remitió un escrito a todos ellos

informándoles de todos los recursos que podían disponer para una mejor preparación de su Proyecto Docente.

Pese a estas acciones y estrategias es necesario subrayar que el marco legal y la actuación de las Comisiones ha dado como consecuencia la creación de un clima poco favorecedor en torno a la inclusión de una reflexión pedagógica consecuente estructura del propio proyecto docente. En la U.B. los Proyectos Docentes no quedan *para la institución*. Qué interesante sería poder seguir la operativización de cada uno de los Proyectos Docentes ganadores de plaza. Se perdió una auténtica ocasión de convertir al profesor en un verdadero *agente activo* de la reflexión sobre su propio plan docente.

D) Seminarios sobre evaluación de los aprendizajes

En la primera parte hacíamos alusión a la virtualidad que tiene la reflexión sobre la enseñanza a partir de la evaluación de los alumnos (exámenes). Experiencia y estudios previos en la U.B (Serra et al 1991) ya habían apuntado en esta dirección, descubriéndose, por ejemplo, el más que significativo uso de las pruebas objetivas como forma de evaluación.

Las acciones acometidas han sido de dos tipos:

- a) Elaborar un programa informático (AVALUA 1.0) que permite la gestión informática de todas las acciones que un profesor realiza en relación a su docencia (desde la planificación de la asignatura a la evaluación y generación de listas de calificaciones) con una especial atención a la confección

de pruebas objetivas. Este programa es operativo en todos los Departamentos de la U.B., habiéndose generado una serie de presentaciones y seminarios para su uso.

- b) La realización de una serie de seminarios a partir de los informes del análisis de pruebas utilizadas por algunos departamentos. La creación y posterior perfeccionamiento de un específico *software* nos está permitiendo ofrecer un servicio bastante masivo de lectura óptica y análisis de pruebas. El objetivo es facilitar al profesorado la información adecuada para una correcta toma de decisiones en relación a la calificación de los alumnos, así como la generación de pruebas con un mejor nivel de fiabilidad y validez.

Otra de las virtualidades del programa AVALUA 1.0 es que incluye un banco organizado de cuestiones que puede ser utilizado por el profesor para confeccionar sus propias encuestas de opinión de los alumnos sobre la docencia impartida. La filosofía es convertir al profesor en el primer agente de la evaluación de la docencia. El camino recorrido, desde la perspectiva técnica y dotación de recursos informáticos, nos permite estar en condiciones de abordar el diseño de un modelo comprensivo de evaluación del profesorado; pero este es el tema de la otra cara de la moneda del Plan de *Evaluación* e Innovación de la U.B. que no corresponde tratar en este momento.

- E) Servicio de documentación sobre Enseñanza Superior

Se concibe como un servicio directo a todos los miembros de la comunidad

universitaria desde una perspectiva organizativa-institucional, que deberá adoptar un enfoque proactivo, llevando hasta el contexto más próximo del trabajo académico-profesional la información de utilidad específica. La información se remite, via *diskett* y anualmente, a los distintos usuarios institucionales.

Dos grandes niveles delimitan el propio contenido de la información a remitir:

- A) Equipo de gobierno (Rector, Vicerrectores, Gerencia), Consejo Social y Fundaciones Universitarias, Facultades (Decanos, Jefes de Estudio)
B) Departamentos. Para cada uno de ellos se han fijado los *campos o materias* de interés en virtud de las titulaciones en las que interviene el Departamento.

La puesta en marcha de este servicio ha supuesto un desembolso inicial para adquirir o completar un significativo número de revistas nacionales e internacionales sobre enseñanza universitaria así como una serie de publicaciones no periódicas: unas de carácter general que constituyen el fondo documental principal para el grupo A de usuarios; otras de carácter específico acerca de la docencia en las diferentes disciplinas y cuyos usuarios son los profesores en general (*Teaching History, Quimical Education, ...*) Este programa de actuación se ha centralizado en los Servicios Generales de Biblioteca de la U.B. Las revistas están en las bibliotecas de Facultad/Centro (lo más accesible posible al profesorado). De esta forma se elimina la creación de *reductos singulares* de información, de difícil consulta por haber quedado al margen del flujo normal de la información. Actualmente el coste de las suscripciones de las revistas específicas para cada titulación ya ha sido asumido

por éstas como una suscripción más, de igual interés que las de carácter estrictamente científico.

F) Formación del *Staff* de la U.B. para la innovación y mejora de la calidad de la enseñanza

Las acciones previstas dentro de este programa comprendían:

- Asistencia de responsables académicos a seminarios de formación para la gestión realizados tanto a nivel interno como externo a la U.B.
- Institucionalización de un Seminario Permanente de Jefes de Estudio
- Participación en reuniones nacionales e internacionales donde se discutan las temáticas de evaluación e innovación universitaria
- La concesión de licencias de 1 a 3 meses para estancias en centros de reconocida calidad (nacionales o extranjeros) en la planificación, desarrollo y evaluación de la docencia.

El segundo y tercer tipo de acciones se han puesto en marcha con un moderada intensidad, no por cuestión de recursos, sino por la dificultad de conectar con profesores de ámbito disciplinar diferente al psicopedagógico interesados en iniciar una trayectoria específica de carácter técnico en los campos de la evaluación-formación-innovación universitaria.

El primero será potenciado a partir de este curso, habiendo iniciado un estudio de opinión sobre las necesidades y pertinencia de una política de formación de los gestores académicos. No hemos de olvidar el *carácter transitorio* y el marco estatutario de *toma de decisiones* que actualmente tienen los cargos académicos.

El cuarto punto, de gran importancia a la luz de las aportaciones teóricas e implícitas en la primera parte de este trabajo, reclama, desde la perspectiva de los recursos, una *correcta interpretación* de los programas nacionales, autonómicos de cada universidad de *Formación a personal docente e investigador*, así como una política más clara y decidida en las actuaciones de la Unión Europea en lo referente a la movilidad del profesorado (*Medium Term Teaching Mobility*). ¿Cuándo los Vicerrectorados de Investigación accederán a conceder ayudas para estancias en otra universidad/centro con el objetivo de *aprender* como se planifica, desarrolla y evalúa la enseñanza ofertada en un ámbito disciplinar concreto. Tal vez sea éste un buen indicador de apoyo institucional al *completo desarrollo profesional*.

III. A MODO DE CONCLUSIÓN

Tal vez el lector se pregunte acerca de los medios humanos y materiales necesarios para poder llevar a término el programa explicitado (tomando también en consideración el apartado de evaluación aquí no referenciado). La estructura del *staff* del G.A.I.U. está formada por un Director (con reducción de carga docente) sólo tiene la carga docente de un grupo anual de 3 horas/semana), una técnica superior a dedicación completa, un auxiliar administrativa y un becario (2 horas/semana). Se utiliza el sistema de colaboraciones internas del profesorado de la U.B. para la realización de los trabajos específicos programados (desde la elaboración de las monografías, programas informáticos o impartición de seminarios), así como el apoyo de la

órganos y servicios institucionales de la U.B. Podríamos decir, tomando una expresión reseñada en la primera parte, que el Gabinete es una metáfora: está en múltiples lugares y en múltiples personas. Un grupo de profesores que están elaborando un texto-guía son parte del proyecto. Generalmente, las reuniones, seminarios, etc. se hacen en el *lugar donde trabaja el profesor*. Se desplaza quien presta el servicio, no quien lo recibe.

En cuanto a los recursos presupuestarios, la U.B. ha realizado en estos cuatro años un esfuerzo presupuestario en términos absolutos (ha pasado de dedicar unos 15 millones a la sección del I.C.E. en el año 90 a unos 225 millones para el cuatrienio 91-94). En términos relativos a su presupuesto total en este mismo periodo no ha llegado al 2%. ¿Es demasiada inversión para la evaluación e innovación de la enseñanza? Tal vez falte un dato: ¿Qué efectos se han producido?, pero éste es tema para otro artículo.

REFERENCIAS

BARTOLOME, M. Y ANGUERA, M^a T. (Co. 1990) *La investigación cooperativa: Vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: P.P.U.

BENEDITO, V. (Coord, 1991) *La Formación del Profesorado Universitario*. Madrid Subdirección General de Formación del Profesorado. M.E.C.

ALABART, A., BOSCH, E. y RODRIGUEZ, S. (1984) Problemática y preocupación pedagógica del profesorado de la Universidad de Barcelona. *Revista de Educación*, 273, 101-127.

ALLEN, R.R. y REUTER, T. (1990) *Teaching assistant strategies: An*

introduction to college teaching Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

AUTIN, A. E. (1992) Supporting the professor as teacher: The Lilly Teaching Fellow Program. *The Review of Higher Education*, 16, (1) 85-106.

BACHER, T. & KOGAN, M. (1980) *Process and Structure in Higher Education* London: Heinemann.

BESS, A. L. (1993) Sow's Ears and Silk Purses: Can Teachers Be Made if They're Not Born to the task. En: M. Weimer (ed.) *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University. (pp. 21-24).

BLACKBURN, R. T., LAWRENCE, J. H., BIEBER, J. P. Y TRAUTVETTER, L. (1991) Faculty at work: Focus on teaching. *Research in Higher Education*, 32 (4), 363-381.

BLADWIN, R. G., BLACKBURN, R.T. The academic career as a developmental process. *Journal of Higher Education*, 52 (6), 598-614.

BLADWIN, R. G. (1993) The Evolving Career of the Vital College Teacher. En: M. Weimer (ed.) *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University. (pp.13-15).

BLIGH, D. (1982) The professional development of teaching? En: D. Bligh (ed.) *Accountability or Freedom for Teachers?* Guilford: Society for Research into Higher Education.

BOICE, R. (1992) *The new faculty member*. San Francisco: Jossey-Bass.

BRINCO, K. T. (1993) Variables Influencing Teaching Effectiveness. En: M. Weimer (ed.) *Faculty as Teachers*.

- National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University. (pp.29-31).
- BROOKFIELD, S. D. (1990) *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DALCEGGIO, P. (1993) La Formación Pedagógica de los Profesores de Enseñanza Superior. En: L.M. Lázaro (ed.) *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Servei de Formació Permanent de la Universitat de València y CIDE. (pp.31-63).
- EL-KHAWAS, E.(1993) Shared or Solitary Labors? Overcoming the Individualistic Culture of Academe. En: M. Weimer (ed.) *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University. (pp.41-43).
- FERRER, V. (1992) La formació del professorat universitari: sinopsi dun informe. *Temps d'Educació*, 8, 123-136
- FINKELSTEIN, M. (1993) The Power of «Colleagues» and «Campuses» in Promoting Faculty Development as Teachers. En: M. Weimer (ed.) *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University. (pp.53-55).
- FREDERICKS, P. (1993) Faculty Stories: Conversations for Collegiality. En: M. Weimer (ed.) *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University. (pp.57-62).
- HUTCHINGS, P. (1993) Lessons from AAHE's Teaching Initiative. En: M. Weimer (ed.) *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University. (pp.63-66).
- IRDAC (1994) *Quality and Relevance: The Challenge to European Education*. Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Commission. s/l.
- LAMBERT, L. M. y TICE, S.L. (1993) *Preparing graduate students to teach: a guide to programs that improve undergraduate education and develop tomorrow's faculty*. Washington, D.C. American Association for Higher Education.
- LASERE, B. (1993) Lessons Learned Working with Faculty. En: M. Weimer (ed.) *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University. (pp.45-47).
- LAZARO, L. M. (Ed.1993) *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Servei de Formació Permanent de la Universitat de València y CIDE.
- MATHIAS, H. y RUTHERFORD, D. (1985) Rethinking Professional Development. En: D. Jaques y J. Richardson (eds.) *The Future for Higher Education*. Guilford: SRHE & NFER-NELSON (pp. 79-87).
- McKEACHIE, W. J. (1993) Lesson I have Learned in Training College Teachers. En: M. Weimer (ed.) *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University. (pp.79-80).
- MENGES, R. J. y MATHIS, C. B.(1988 ed.) Key Resources on Teaching, Learning,

- Curriculum, and Faculty Development. San Francisco: Jossey-Bass.
- MURRAY, H. G. (1993) Summative evaluation and Faculty Development: a Synergistic Relationship?. En: M. Weimer (ed.) *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University. (pp. 85-88).
- NYQUIST, J., ABBOTT, R., WULFF, D. y SPRAGUE, J. (Eds. 1991) *Preparing the professoriate of tomorrow to teach: Selected readings in TA training*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- NYQUIST, J. (1993) The Development of Faculty as Teachers. En: M. Weimer (ed.) *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University. (pp.89-94).
- REED, G. A. (1952) Fifty Years of Conflict in the Graduate School. *The Educational Record*, 33, 5-23.
- RICE, R. E. (1993) Redefining the Faculty Role. En: M. Weimer (ed.) *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University. (pp.101-103).
- RODRIGUEZ, S. (1991) Evaluación e Innovación Universitaria. ¿Por qué y para qué? En: *La Pedagogía Universitaria. UN rept e a l'Ensenyament Superior*. Universitat de Barcelona, Editorial Horsori, 17-26.
- RODRIGUEZ, S. (1992) L'avaluació universitària: l'experiència de la Universitat de Barcelona. *Temps d'Educació*, 8, 137-166.
- SCHUSTER, J. H. (1993) Preparing the next generation faculty: The graduate school's opportunity. En: L. Richlin (Ed.) *New Directions for Teaching and Learning: Nº 54. Preparing faculty for the new conceptions of scholarship*. San Francisco: Jossey-Bass (pp. 27-38).
- SERRA, I., MANZANARES, C., RODRIGUEZ, S. (1991) Análisis de la evaluación en una Facultad de nueva creación: La Facultad de Odontología de la U.B. la En: *Pedagogía Universitària: Un rept e al Ensenyament Superior*. Barcelona: U.B. - Horsori. pp (355-362).
- TOMPKINS, J. (1992) The way we live now. *Change*, 24 (6), 13-19.
- WEIMER, M. (ED.1993) *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University.