

Juan Antonio Amador Campos
(coord.)

**LA FORMACIÓN
DEL PROFESORADO NOVEL EN
LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA**
[TEACHING TRAINING OF NOVICE UNIVERSITY
TEACHERS AT THE UNIVERSITY OF BARCELONA]

Octaedro 

ice 

Cuadernos de docencia universitaria 24

Título: *La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona*

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director: Salvador Carrasco Calvo (Facultad de Economía y Empresa, UB).

Consejo de Redacción: Vicenç Benedito Antolí (Facultad de Pedagogía), José Carreras Barnés (Facultad de Medicina), M.ª del Carmen Díaz Gasa (Facultad de Química), Coloma Lleal Galceran (Facultad de Filología), Miquel Martínez Martín (Facultad de Pedagogía), Miguel Pereyra (Universidad de Granada), Antoni Sans (ICE de la Universidad de Barcelona) y el equipo de redacción de Ediciones OCTAEDRO.

Primera edición: xxxxx de 2012

Diseño de la portada: XXXXXXXXXXXXX

Edición especial para el VII CIDUI (Barcelona, 2012)

© Juan Antonio Amador Campos (coord.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO
Bailen, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Ciències de l'Educació
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

La reproducción total o parcial de esta obra sólo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del *copyright*: ICE y Octaedro.

ISBN: 978-84-xxxxxx

Depósito legal: B. xxxxx-2012

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

AUTORES

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Sección de Universidad. Universidad de Barcelona

Juan Antonio Amador Campos

Profesor titular

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico

Coordinador del Máster de Docencia Universitaria para Profesorado Novel

Instituto de Ciencias de la Educación

jamador@ub.edu

Teresa Pagès Costas

Profesora titular

Departamento de Fisiología e Inmunología

Jefa de la Sección de Universidad

Instituto de Ciencias de la Educación

tpages@ub.edu

Salvador Carrasco Calvo

Catedrático emérito

Departamento de Sociología y Análisis de las Organizaciones

ICE-Sección de Universidad

scarrasco@ub.edu

Mercè Gracenea Zugarramurdi

Profesora titular

Departamento de Microbiología y Parasitología Sanitarias

Secretaria del ICE

gracenea@ub.edu

Rosa Sayós Santigosa

Profesora titular de Escuela Universitaria

Departamento de Filología Catalana

ICE-Sección de Universidad

rsayos@ub.edu

Eva González Fernández

Técnica de formación
ICE-Sección de Universidad
ice-universitat@ub.edu

Lourdes Marzo Ruiz

Técnica de formación
ICE-Sección de Universidad
ice-universitat@ub.edu

Mònica Mato Ferré

Técnica en nuevas tecnologías
ICE-Sección de Universidad
mmato@ub.edu

Otros profesores que han colaborado en este cuaderno

En el prólogo:

Sebastián Rodríguez Espinar

Catedrático emérito
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Barcelona
srodriguez@ub.edu

Coautora del apartado «Antecedentes»:

Amelia Díaz Álvarez

Profesora titular
Departamento de Economía Pública, Economía Política y Economía Española
Universidad de Barcelona
adiaz@ub.edu

ÍNDICE

AUTORES	3
Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Sección de Universidad. Universidad de Barcelona.....	3
Otros profesores que han colaborado en este cuaderno.....	4
AGRADECIMIENTOS	8
RESUMEN	9
ABSTRACT	9
PRÓLOGO	10
La formación docente en el marco de las políticas de profesorado.....	10
Algunas reflexiones sobre la realidad de la formación.....	12
Mirando hacia adelante.....	13
1. ANTECEDENTES	16
1.1. Los primeros cursos de postgrado.....	18
1.2. Los destinatarios del postgrado.....	19
1.3. Características organizativas.....	20
1.4. Recursos.....	20
1.5. Valoración general de los profesores noveles sobre la formación de postgrado.....	21
1.6. Una experiencia exitosa.....	22
2. EL MÁSTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA PARA PROFESORADO NOVEL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA	24
2.1. Los destinatarios.....	25
2.2. La estructura del programa de formación.....	26
Primer año del máster.....	26
Segundo año del máster.....	27
2.3. La gestión y supervisión de la formación.....	27
2.3.1. El programa de mentorías.....	28
2.3.2. El profesorado mentor.....	28
2.3.3. La selección de los profesores mentores.....	29

2.3.4. La formación del profesorado mentor	30
2.3.5. El sistema de trabajo y funcionamiento de las mentorías	30
2.3.6. La evaluación del funcionamiento de las mentorías	32
2.3.7. ¿Qué ha aportado el proceso de mentoría?	33
2.3.8. La Comisión de seguimiento, composición, tareas y funciones	34
2.4. El sistema de evaluación del máster: la carpeta docente	34
3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL EN UNIVERSIDADES	
ESPAÑOLAS	39
3.1. Requisitos para ser admitido en el programa de formación de profesorado novel	42
3.2. Estructura del programa de formación	44
3.3. Contenidos formativos comunes de los programas de formación permanente y de formación inicial del profesorado novel	44
3.4. Modalidades, estrategias y metodologías utilizadas en la formación del profesorado novel	45
3.5. Características de la formación impartida	47
3.6. Sistema de evaluación utilizado en la formación	51
3.7. Seguimiento del proceso de formación	52
3.8. Perfil de profesorado que participa como formador en la formación del profesorado novel	52
3.9. Impacto de la formación en la carrera docente del profesorado novel	53
3.10. Conclusiones	55
4. EPÍLOGO	57
Reflexiones y aportaciones de futuro sobre la formación del profesorado novel	59
5. REFERENCIAS	61
ANEXOS	63
Escala de valoración del proceso de mentoría. Versión mentor	63
Cuestionario para la valoración del proceso de mentoría. Mentores	65
Escala de valoración del proceso de mentoría. Versión novel	67
Cuestionario para la valoración del proceso de mentoría. Noveles	69
Ficha de recogida de información sobre formación del profesorado universitario novel	71

NORMAS PARA LOS COLABORADORES	76
Extensión	76
Presentación de originales	76
Evaluación	76

AGRADECIMIENTOS

El estudio *La formación del profesorado novel en universidades españolas* se ha realizado gracias a una ayuda del Programa de recerca en docència universitària (Programa de investigación en docencia universitaria) (REDICE-10. Número de proyecto: 1002-02) del ICE de la UB.

RESUMEN

Este documento consta de dos partes. En la primera se presenta el programa de formación de profesorado novel de la Universidad de Barcelona: sus orígenes y antecedentes, y la estructura y los contenidos formativos del actual Máster en Docencia universitaria para profesorado novel. La segunda parte recoge la estructura y los contenidos formativos de los programas de formación para profesorado novel de treinta y una universidades españolas.

Palabras clave: profesorado universitario novel, formación, enseñanza, carrera docente universitaria.

ABSTRACT

This document consists of two parts. The first section presents the training program for novice faculty teachers at the University of Barcelona: its origins and history, and the structure and contents of the current Master in teaching training for novice faculty teachers. The second part describes the structure and content of teaching training programs for novice faculty teachers of thirty-one Spanish universities.

Key words: novice university teachers, training, teaching, university teaching career

PRÓLOGO

› Sebastián Rodríguez Espinar

Catedrático emérito de la UB

Siempre es motivo de satisfacción presentar una obra que trata de experiencias, realidades y reflexiones sobre la formación del profesorado universitario en la etapa inicial de su trayectoria docente. No es frecuente este tipo de publicaciones: parece como si no fuera necesario o estuviera fuera de lugar. Nada más lejos de la realidad que percibe este prologuista.

La formación docente en el marco de las políticas de profesorado

En un contexto de globalización y cambio acelerado en los sistemas de educación superior, las instituciones dedicadas a la enseñanza superior experimentan, más que cualquier otra, la necesidad de adaptarse a esta nueva situación social; y en este proceso de adaptación y desarrollo, la formación del personal académico cobra una relevancia primordial para responder a los retos que plantea nuestra sociedad. Hace más de ¡un cuarto de siglo! Mathias y Rutherford (1985)¹ afirmaban:

The future for higher education is one of uncertainty and challenge... To meet this challenge, institutions will need to take professional development of their staff –their most expensive resource– much more seriously and more systematically.

Cabe preguntarse si nuestras universidades son conscientes de este reto. Si la comunidad universitaria de profesorado y responsables de su gobierno y gestión se creen la conexión entre calidad del profesorado, incluyendo su dimensión docente, y eficiencia institucional. Como re-

1. Mathias, H.; Rutherford, D. (1985). «Rethinking Professional Development». En D. Jacques; J. Richardson (eds.) *The Future of Higher Education*. Guilford: SRHE & NFER-NELSON (pp.79-97).

sumen de múltiples testimonios, se puede afirmar que la calidad en la docencia en una universidad está relacionada con el ambiente o clima de la institución y que si una universidad quiere mejorar la calidad de la docencia, han de comenzar por creérselo aquellos que la gestionan.

Se documenta en esta obra que en el Proyecto institucional de política docente de la Universidad de Barcelona (de junio de 2006) se expresaba el compromiso de proporcionar apoyo a la tarea docente, ampliar y contextualizar las acciones de formación y de asesoramiento al profesorado e impulsar actividades de intercambio de experiencias docentes; si bien se era consciente de que se daba una baja consideración de la actividad docente en el currículum académico, visualizada institucionalmente en los criterios de acreditación definidos en las diferentes figuras de profesorado. Se puede añadir que el mismo hecho estaba presente en las pruebas de acceso a una plaza de profesor permanente. En consecuencia, como se refleja en el contenido de esta obra:

No es de extrañar, por tanto, que algunos de los noveles manifestaran que puntualmente se habían sentido culpables por dedicar tiempo a planificar la asignatura o a prepararse las clases, «robándole» tiempo a su actividad investigadora.

El tema viene de lejos:² nueve de cada diez encuestados del profesorado de la UB, hace un cuarto de siglo, juzgaban imprescindible o conveniente considerar los aspectos pedagógicos en la docencia; pero solo la mitad de ese altísimo porcentaje 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. La permanencia de las creencias es el mayor obstáculo al reconocimiento de la necesidad de la formación docente.

Por otra parte, parece claro que el esfuerzo que el profesorado aplica a la docencia depende tanto del porcentaje de dedicación que desea poner con relación al total de sus funciones, como, en segundo lugar, del

2. Alabart, A.; Bosch, E.; Rodríguez, S. (1984) «Problemática y preocupación pedagógica del profesorado de la Universidad de Barcelona». *Revista de Educación*, 273, 101-127.

porcentaje del total que cree que su institución desea que le dedique a la docencia.

Algunas reflexiones sobre la realidad de la formación

El panorama de la formación del profesorado que se presenta tiene luces y sombras: se ha avanzado, pero la velocidad no es la adecuada para los tiempos que corren. Si bien es pertinente contextualizar la fotografía que emerge.

- ¿Es representativo el panorama que se presenta? Se consultó a 48 instituciones (el 65% de las 74 existentes), contestaron 31 (65% de las consultadas, que corresponde al 33% de las existentes).
- Un número de 26 dicen disponer de un programa de formación de profesorado novel (el 84% de las que responden, pero solo representan el 54% de las invitadas a contestar y el 35% con respecto al total de universidades españolas).
- Dos tercios de las universidades que disponen de programa de formación de noveles lo han implantado a lo largo de la pasada década (¡en el s. XXI!).
- Los programas de formación permanente y de formación inicial del profesorado novel que ofrecen las universidades tienen contenidos formativos comunes en un 85% de los casos; tal vez esto sea una consecuencia lógica de que en el 60% de los programas que se ofrecen no existe el tiempo de vinculación a la institución (experiencia previa) como requisito de acceso.
- Uno de los diez tópicos de formación hace referencia a la formación para el trabajo en equipos docentes; en el caso de la UB, en igual proporción y número. Cabe preguntarse acerca de las directrices organizativas de las universidades con respecto a la formación de equipos docentes: ¿el desarrollo de la docencia está articulado en equipos docentes?

Una última cuestión clave: ¿La formación docente realizada contribuye a una mejor enseñanza y, por lo tanto, a la mejora de la calidad de la formación de los estudiantes? Solo en siete universidades se da algún tipo de seguimiento, si bien solo en tres de ellas se ha considerado el

indicador de participación en proyectos de innovación o mejora como un indicador de calidad del impacto de la formación. No debería considerarse como impacto de la formación el hecho de tomarla o no en consideración en un concurso interno de una plaza. La asignatura queda pendiente: ¿Cómo es el quehacer profesional del profesorado formado en estos cursos, postgrados y másteres?

Mirando hacia adelante

Una política institucional de formación del profesorado universitario asume que el modelo de formación que se adopta es el resultado del análisis de las interacciones entre las oportunidades y amenazas del contexto externo e interno, la naturaleza de su servicio y las necesidades de formación que se derivan del mismo (perfil de profesorado competente), y, en todo momento, la política formativa debería caracterizarse por su flexibilidad y apertura, generar equipos de trabajo (socializar la docencia) e incorporar al profesorado veterano como mentores en cursos de formación de noveles o inexpertos. Asimismo, debería generar las pertinentes oportunidades para la formación y desarrollo profesional.

A título ilustrativo relacionamos los «productos» que visualizarían estas oportunidades:

- La responsabilidad personal: dossier de autoformación (el diseño virtual);
- la socialización profesional (iniciación en la cultura académica);
- el proyecto de diseño docente (del perfil de formación al plan docente);
- el proyecto de innovación y mejora (abierto a la iniciativa y a la creatividad);
- el proyecto de investigación docente (fundamentar la práctica);
- el grupo de reflexión (más allá de lo explícito);
- la presentación y difusión de la excelencia docente (la tribuna);
- la estancia de formación (aprender de otros y difundir el aprendizaje).

En correspondencia, la institución debe exigir altos niveles de competencia docente, acordes con las etapas de desarrollo profesional del profesorado:

- etapa predoctoral: la exploración de la función docente;
- etapa de lector: la acreditación de la preparación docente;
- el proyecto docente en el acceso a la UB;
- calidad del desempeño docente: el cumplimiento de un proyecto (evaluación para incentivos y promoción);
- desarrollo profesional: apoyo y reconocimiento de la excelencia docente.

Pero todo ello deber tener presente los variados contextos disciplinares, auténticos generadores de las culturas docentes universitarias. El conocido experto norteamericano Wilbert J. McKeachie (medio siglo supervisando y formando a profesores universitarios y autor de una obra *bestseller*: *Teaching tips* (12.^a edición en el año 2006) afirmaba que, en buena medida, los malos resultados de un profesor en la docencia 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.

En esta preparación existe el reto de conseguir una motivación intrínseca para que el profesor se aventure por el camino de la indagación del conocimiento pedagógico, así como el de superar la reticencia al asesoramiento de extraños a su disciplina. De aquí la importancia de que los colegas –ayuda entre iguales– se impliquen como formadores.

La experiencia sistemática de formación de noveles en la UB comenzó en el curso 1999-2000, siendo un curso de postgrado propio en el marco de la antigua División II (Ciencias Sociales y Jurídicas). Una apuesta por una formación con inmediata visualización en la innovación y mejora constituyó un reto, según se afirma en el texto:

La propuesta de innovación docente que presentaban los profesores noveles fue siempre una actividad muy especial e importante, cuidada

desde la mentoría, y evaluada y seguida con atención por los responsables académicos del postgrado.

Sería de interés que esta orientación en la formación de noveles no perdiese, pese a la subida de rango del periodo de formación. Es cierto que la constitución de un grupo multidisciplinar de noveles enriquece el proceso de socialización en la cultura de la comunidad universitaria, pero se corre el riesgo de no atender a la especificidad que cada una de las disciplinas reclama a la hora de abordar la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario.

Barcelona, 19 de marzo de 2012

I. ANTECEDENTES

El acceso del profesorado universitario a su trabajo docente ha seguido, tradicionalmente, un proceso en el que los nuevos profesores (noveles), cuando se incorporaban, recibían diferentes encargos dentro de la docencia de las asignaturas o materias (prácticas, seminarios, etc.) que, en algunos casos, eran supervisados por un mentor o equipo responsable de la docencia en el departamento, pero, en otros casos, su incorporación se producía sin una supervisión directa y el profesor que iniciaba su docencia era responsable de ella a todos sus efectos.

Salvo raras excepciones, no existían en las universidades planes específicos para la formación en la docencia de los profesores noveles. Como mucho, se les ofrecía la posibilidad de seguir los cursos de formación permanente, que se programaban para todo el profesorado universitario.

No obstante, en los últimos años se están produciendo cambios importantes en este aspecto. Si tenemos en cuenta que la formación del profesorado universitario ha de contribuir a su desarrollo profesional y personal, es necesario implementar planes de formación que atiendan a sus necesidades docentes, que le ayuden a dar respuesta a diferentes situaciones que se puedan presentar durante el desarrollo de su labor docente y que le proporcionen recursos profesionales y personales que contribuyan a la reflexión y a la mejora de su práctica docente. En el caso del profesorado novel que se incorpora a la docencia, se considera necesaria una formación específica que ha de tener unas características diferenciales de la formación permanente, que se ofrece a profesores con experiencia docente. La formación inicial debe realizarse de forma paralela a la asunción de las tareas y responsabilidades docentes.

El estatuto de la Universidad de Barcelona (UB) establece que esta «tiene como una de sus misiones fundamentales la transmisión del conocimiento científico, técnico, artístico y cultural, la preparación para el

ejercicio profesional y el fomento de la capacidad intelectual, moral y cultural del alumnado».³

En el Plan Marco Horizonte 2020, la Universidad de Barcelona ha establecido como objetivos estratégicos llegar a ser: (1) una universidad de prestigio internacional, y (2) una universidad comprometida con la sociedad. Para conseguir estos objetivos se propone, entre otras acciones, aumentar la vinculación entre la docencia y la investigación e impulsar una docencia de calidad que facilite a la ciudadanía el aprendizaje a lo largo de la vida.

El Proyecto institucional de política docente de la Universidad de Barcelona de junio de 2006 recoge los siguientes objetivos generales:

- Considerar la docencia de calidad como una prioridad, favorecer una mejora continuada de la docencia, impulsar la innovación docente y proporcionar apoyo específico a las enseñanzas con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- Desarrollar metodologías, sistemas de organización, uso de materiales docentes, tareas de acción tutorial y sistemas de evaluación que ayuden a mejorar el aprendizaje.
- Mejorar el proceso de evaluación de la docencia e impulsar el reconocimiento de la docencia de calidad.
- Proporcionar apoyo a la tarea docente, ampliar y contextualizar las acciones de formación y de asesoramiento al profesorado, e impulsar actividades de intercambio de experiencias docentes.
- Mejorar los sistemas y los criterios de comunicación sobre temas docentes en el seno de la UB.

La docencia universitaria es una tarea compleja y exigente, tanto desde una perspectiva personal como institucional. El profesorado novel tiene que estar preparado y poseer unas competencias docentes básicas, que se irán ampliando y mejorando a lo largo de la carrera docente universitaria, a través de un proceso continuado de formación que le permita adaptarse a los nuevos retos y exigencias de la actividad docente.

3. Artículos 84.1 y 84.2.

La UB tiene una larga tradición de trabajo en la mejora de la docencia de su profesorado y en la vinculación entre docencia e investigación. Desde el año 1999, ha puesto en marcha, en el marco de su oferta de títulos propios, diversos cursos de postgrado como formación inicial del profesorado novel: «Innovación en la docencia universitaria» (1999-2000), «Iniciación a la docencia universitaria» (2001-2008) y «Especialización en docencia universitaria» (2002-2006). Esta formación se ha ido asentando hasta dar lugar a la propuesta de un Máster en Docencia universitaria para profesorado novel, con el formato adaptado al sistema de créditos ECTS, implantado por primera vez durante el curso 2009-2010. Este máster es fruto de un trabajo colectivo de la Sección de Universidad del ICE de la UB, enmarcado en un proyecto global impulsor del cambio de cultura docente en la universidad (Martínez y Carrasco, 2006; Buisán, Echebarria y Martínez, 2011).

1.1. Los primeros cursos de postgrado

El primer curso de postgrado, «Innovación en la docencia universitaria», se organizó desde la antigua División II, para atender las necesidades de formación inicial del profesorado de Economía y Empresariales. El impacto de esta experiencia fue evaluado por Medina, Jaranta y Urquizu (2005).

A partir del curso 2001-2002, la formación de noveles pasó a organizarse desde el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y a ofrecerse a todas las facultades y escuelas de la UB. El programa se diversificó en dos propuestas: «Iniciación a la docencia» y «Especialización en docencia universitaria»; este último, con contenidos más específicos de las diversas áreas disciplinares, que abarcaba aspectos más avanzados de la formación. El curso de «Iniciación a la docencia» acababa con la presentación de una propuesta de mejora en alguna de las asignaturas impartidas por el profesor novel. En el curso de «Especialización en docencia universitaria», los noveles debían implementar la propuesta de mejora en su propia docencia.

La desaparición de las divisiones, en el año 2003, hizo especialmente compleja la continuidad de este programa de postgrado en la nueva es-

estructura de la UB. Este hecho vino a sumarse a las dificultades internas de gestionar el postgrado en dos cursos, por lo que en las últimas ediciones se volvió al modelo inicial de un solo curso.

El contenido básico del postgrado, estructurado en módulos, respondía a las necesidades de formación para el ejercicio de la docencia. El primer módulo, de carácter institucional, contaba con la participación de las autoridades académicas, que presentaban la política universitaria y los principales servicios técnicos de la UB. En los siguientes módulos se trataban temas relacionados con la planificación docente, los sistemas y formas de evaluación, las metodologías participativas en el aula, la utilización de materiales docentes, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los aprendizajes de los alumnos y algunos aspectos relativos a la salud laboral del docente.

El trabajo del profesorado novel se seguía mediante un sistema de mentorías. Sus propuestas de mejora docente, además de ser supervisadas por los mentores, eran evaluadas y seguidas por los responsables académicos del postgrado.

Sin embargo, el programa de mentorías fue siempre un punto problemático del postgrado, tanto por falta de formación específica de los mentores como por la heterogénea y muy diversa implicación de estos en el programa de formación.

1.2. Los destinatarios del postgrado

El postgrado se ofrecía a profesores que llevaban en la docencia entre uno y cuatro años y también se permitía el acceso a becarios con docencia asignada.

Las solicitudes para el postgrado se limitaban a un profesor por cada facultad (excepcionalmente, dos), de modo que el número de alumnos y su procedencia dieran al curso el valor añadido de la diversidad y la pluralidad de culturas docentes existentes. El número de alumnos, según los cursos, varió entre 22 y 27.

Los departamentos, a instancias de los decanatos, seleccionaban a los candidatos y hacían la propuesta de los mentores, de acuerdo con los propios noveles.

1.3. Características organizativas

La dirección de la primera edición del postgrado estuvo vinculada a la División II y contó con la colaboración de expertos en temas de formación del profesorado, que diseñaron el modelo teórico, impartieron algunos de los módulos centrales y se encargaron de la dirección académica. El postgrado contaba también con una dirección de carácter técnico, vinculada a la Sección de Formación del Profesorado Universitario del ICE.

La secuenciación del programa en dos cursos añadió a la estructura organizativa del postgrado una complejidad que planteó problemas de coordinación y de gestión. La desaparición de las divisiones incrementó estos problemas, debido a que la coordinación del curso de especialización se basaba en la estructura divisional. La vuelta al modelo de un solo curso de postgrado fue lógica. Se replanteó y simplificó el modelo organizativo y de gestión, que fue asumido íntegramente por la Sección de Formación del Profesorado Universitario del ICE.

1.4. Recursos

El postgrado fue un encargo del vicerrectorado del área académica al ICE, que figuró siempre entre las prioridades de política docente de la institución. Las autoridades académicas, rectores y vicerrectores, respaldaron la iniciativa con su participación en todas las ediciones.

El postgrado contó con los siguientes recursos:

- Humanos: Personal académico y técnico de la Sección de Formación del Profesorado Universitario del ICE; profesorado experto en formación que ejercía funciones de asesoramiento y dirección académica, y profesores de distintas áreas que impartían la formación.

- Económicos: La dotación económica correspondiente fue garantizada en todo momento por la UB. Se dispuso, con regularidad, del presupuesto necesario para la realización de estos cursos.
- Infraestructura: En los diferentes campus en los que se realizaron las actividades, se contó con aulas equipadas con los recursos técnicos adecuados y necesarios.

1.5. Valoración general de los profesores noveles sobre la formación de postgrado

En general, la valoración que el profesorado participante en el postgrado hizo de la formación recibida fue muy positiva, debido seguramente a que se trataba de un colectivo muy motivado, que participaba voluntariamente en el programa de formación.

Mayoritariamente, los profesores noveles esperaban encontrar respuestas claras a las situaciones problemáticas con las que se habían encontrado en el aula. Querían consejos concretos y fácilmente aplicables. Utilizaban la expresión «recetas útiles» para referirse a sus expectativas respecto a la formación. También centraban sus expectativas en los aspectos didácticos y pedagógicos y de interacción con los estudiantes, que se trataban en los distintos módulos del programa de formación.

Teniendo en cuenta que el periodo analizado coincidió con la fase previa a la puesta en marcha del EEES, su preocupación por todos los aspectos relacionados con el mismo y los cambios que su aplicación implicaba, tanto para los profesores como para los estudiantes, se convirtió también en un elemento esencial de preocupación.

De sus comentarios, cabe destacar los siguientes aspectos:

- Estos cursos eran necesarios, ya que permitían cubrir un vacío en la formación del profesorado novel, que difícilmente podía subsanarse de otra manera, salvo con la experiencia propia y la realización constante de cursillos.
- La formación recibida les obligó a realizar una reflexión sobre la labor docente, ayudándoles a identificar sus puntos fuertes y débiles.

Les sirvió para ordenar ideas, centrar los objetivos, plantear nuevas estrategias para mejorar su acción docente, y cambiar su visión de la docencia a muchos niveles. También les ayudó a consolidar y a complementar algunos aprendizajes sobre su actividad docente.

- Valoraron especialmente la posibilidad que les ofrecía la formación de conocer diferentes modelos de trabajo y poder compartir las situaciones problemáticas con las que se iban encontrando, así como poder descubrir colaborativamente el modo de resolverlas.
- Un buen número de noveles consideraba bastante decepcionante que la docencia no tuviese el apoyo y reconocimiento institucional que sería deseable para afrontar los retos derivados del EEES. Consideraban que es un motivo de desánimo para la gente joven que tiene vocación docente. No es de extrañar, por tanto, que algunos de los noveles manifestaran que puntualmente se habían sentido culpables por dedicar tiempo a planificar la asignatura o a prepararse las clases, lo cual les «robaba» tiempo a su actividad investigadora.
- Reconocían que la experiencia había valido la pena, a pesar de las muchas horas de dedicación que requirió tanto por la asistencia a clases y seminarios como por la elaboración de la carpeta docente, en la que se recogía su reflexión personal sobre la formación recibida y la propia actuación docente. La elaboración de la carpeta docente se consideró una tarea gratificante y entretenida, además de todo un ejercicio de reflexión y aprendizaje. El hecho de reflexionar individualmente sobre la propia docencia, obligaba a buscar información, a documentarse, sobre todas las sesiones y materiales del curso y, al tiempo, a relacionar dicha información con las propias vivencias y experiencias, lo que producía un resultado muy personal y de enorme implicación.

1.6. Una experiencia exitosa

El postgrado de formación inicial del profesorado novel dio buenos resultados. Entre los motivos que sustentan esta afirmación se pueden citar los siguientes:

- el compromiso institucional y la implicación del vicerrectorado del área académica y docente;

- la calidad académica del diseño y de la docencia en el postgrado;
- la entrega y dedicación de los directores y coordinadores de la experiencia;
- la procedencia variada de los profesores noveles que realizaron el postgrado;
- la voluntad de contextualizar la formación en las facultades y en los entornos académicos de las disciplinas;
- la continuidad del curso y su constante mejora en las ediciones posteriores, comenzando por las que se introdujeron tras la evaluación de impacto del primer curso piloto.
- la satisfacción, el reconocimiento y el impacto del postgrado en las facultades y en los departamentos que enviaron sus profesores noveles a realizar el curso;
- la innovación docente tuvo una especial consideración desde el inicio del postgrado (la propuesta de innovación docente que presentaban los profesores noveles fue siempre una actividad muy especial e importante, cuidada desde la mentoría y evaluada y seguida con atención por los responsables académicos del postgrado);

La experiencia del postgrado dio pie a cuatro tesis doctorales, tres en Pedagogía y una en Historia del Arte y a la publicación de un libro por parte de los profesores noveles participantes (Escartín, Ferrer, Pallàs y Ruiz, 2008).

Podemos concluir, pues, que fue una experiencia exitosa y transferible, ya que, como se verá más adelante, en los últimos años muchas instituciones de educación superior han ido incorporando programas de formación inicial con estructuras modulares diversas, incluso podemos encontrar alguna experiencia interuniversitaria.

En Cataluña hubo un intento de presentar a la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) un proyecto conjunto interuniversitario de formación de profesorado novel, con la petición expresa de que se reconociera como mérito docente para las acreditaciones de lectores y otras figuras docentes. Estas gestiones hasta el día de hoy no han tenido resultado positivo. Los ICE de las universidades implicadas en aquel proyecto no han renunciado a que algún día pueda hacerse realidad.

2. EL MÁSTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA PARA PROFESORADO NOVEL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

La incorporación de la universidad española al EEES ha conllevado la adaptación de los estudios universitarios al nuevo sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System). Esta adaptación ha requerido cambios importantes en las metodologías docentes y en los sistemas de evaluación de las competencias y de los aprendizajes adquiridos.

Desde la Sección de Universidad del ICE de la UB, en el curso académico 2009-2010, se inició el proceso de cambio y actualización del antiguo postgrado a un nuevo modelo de máster adaptado al EEES. El objetivo era ofrecer a los profesores noveles una formación en docencia universitaria que les fuera útil en los inicios de su carrera docente. En este momento el máster está en su tercera edición.

En la elaboración del programa de formación del máster se partió de la premisa de que la docencia de calidad requiere preparación del profesorado y trabajo en equipo: a) formación, porque no es suficiente con el dominio de los conocimientos y métodos propios de la disciplina para ser un buen docente, y b) trabajo en equipo porque es difícil que una sola persona pueda encargarse y dominar los aspectos que supone la docencia en el contexto universitario actual.

Unos de los objetivos del máster es contribuir a situar el trabajo docente universitario, y el papel formador del profesorado, en un lugar más visible y mejor valorado, procurando una mayor presencia y reconocimiento de la docencia dentro de la misión formativa y social de la universidad.

La formación y profesionalización de la tarea docente es necesaria para conseguir una docencia de calidad. Ser un docente eficiente y eficaz requiere la adquisición de una serie de competencias que permitan ejercer la profesión adecuadamente. En este sentido el Máster en docencia universitaria para el profesorado novel de la UB tiene por objetivo ge-

neral iniciar el proceso de formación docente del profesorado novel de la UB mediante la adquisición de competencias para:

- desarrollar un pensamiento reflexivo en el conjunto de la práctica docente;
- gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera sistemática y coherente;
- planificar, utilizar y evaluar el funcionamiento de diferentes metodologías de trabajo, en las que el estudiante tenga un papel activo en el proceso educativo;
- utilizar adecuadamente diferentes recursos docentes, atendiendo al papel especial que tienen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el contexto actual;
- utilizar eficazmente estrategias y habilidades comunicativas en el trabajo docente;
- tutorizar al alumnado en su proceso de formación personal y profesional;
- trabajar en equipos docentes;
- planificar un proceso docente, analizar su aplicación y adecuación, hacer la evaluación y proponer acciones de mejora;
- evaluar la propia actividad docente y analizarla con espíritu crítico;
- afrontar los derechos, deberes y dilemas éticos de la profesión docente universitaria.

2.1. Los destinatarios

El máster se dirige al profesorado novel, que tenga una experiencia docente mínima de un curso académico y máxima de cinco cursos. En concreto, los destinatarios son becarios predoctorales o postdoctorales, profesorado contratado fijo o temporal y personal investigador contratado, que tenga asignada docencia.

Un requisito imprescindible para cursarlo es tener docencia asignada durante los dos cursos académicos que dura el máster. Los departamentos son los responsables de asignar esta docencia al profesorado novel.

2.2. La estructura del programa de formación

El máster se organiza en nueve módulos, repartidos en dos cursos académicos, que suponen 60 créditos ECTS y 1500 horas de trabajo.

Primer año del máster

Se ofrece una formación básica en docencia universitaria, con una extensión de 30 créditos. Abarca los siguientes módulos:

- Política universitaria (1 crédito)
- Enseñanza y aprendizaje universitario (16 créditos)
 - Cómo aprenden los estudiantes: estrategias de aprendizaje
 - Planificación de la docencia universitaria: del perfil profesional y las competencias del grado al programa docente
 - Docencia, aprendizaje y comunicación
 - Estrategias de trabajo en el aula universitaria
 - Materiales y herramientas docentes
 - Evaluación de los aprendizajes
 - Docencia funcional. Diseño y elaboración de actividades de aprendizaje
 - Apoyo y tutorización académica de los estudiantes
 - Trabajo en equipos docentes
 - Ética y responsabilidad docente
- Recursos docentes para la enseñanza y el aprendizaje (4 créditos)
 - Carpeta docente
 - Recursos documentales
- Plan docente y programa docente de una asignatura (6 créditos)
 - Durante el primer curso el profesor novel tendrá que elaborar la programación de una asignatura. El trabajo realizado quedará reflejado en la carpeta docente, que estará tutorizada por el mentor. El profesor novel tiene que hacer una propuesta de mejora o de innovación para la docencia de una asignatura que imparta. El mentor y el profesor de la comisión de seguimiento asignado harán el seguimiento de la elaboración de la programación de la asignatura.
- Desarrollo profesional, primer bloque (3 créditos)
 - Liderazgo y comunicación en el aula
 - Gestión del estrés

Segundo año del máster

Se ofrecen módulos de formación avanzada en docencia universitaria, repartidos en 30 créditos de la siguiente manera:

- Desarrollo profesional, segundo bloque (4 créditos)
 - Diseño de proyectos para la mejora e innovación docente y buenas prácticas docentes
 - Política de calidad de la UB
 - Cómo afecta la propiedad intelectual al profesorado universitario en la elaboración de los materiales docentes y en la investigación
- Práctica docente (8 créditos)
 - Desarrollo de la docencia en una asignatura. Durante el segundo curso el alumno tendrá que realizar la docencia de una asignatura. El trabajo de planificación y de docencia tendrá que quedar reflejado en la carpeta docente, que estará tutorizada por el mentor.
 - Análisis y exposición de la carpeta docente de primer curso
- Observación de la práctica docente (3 créditos)
 - Este módulo tiene como objetivo aprender a observar la práctica docente como instrumento de mejora. Combina la autoobservación y la heteroobservación como estrategias para modificar y mejorar determinados aspectos de la práctica docente.
- La tutoría de carrera (6 créditos)
 - La tutoría universitaria y los programas de acción tutorial (PAT) de la UB
 - Análisis de los PAT de la UB.
 - Adquisición de competencias transversales en la universidad. ¿Qué papel tienen las tutorías?
- Complementos de formación y proyecto final de máster (9 créditos)
 - La carrera docente del profesorado universitario
 - Complementos de formación optativos
 - Proyecto final de máster

2.3. La gestión y supervisión de la formación

La supervisión de la formación del profesorado novel se realiza mediante un programa de mentorías que supervisa y coordina la comisión de seguimiento del máster.

2.3.1. El programa de mentorías

Una de las piezas claves del proceso de formación del máster es el sistema de mentorías. La mentoría es una forma especial de tutoría, aunque difiere de la tutoría académica o la de carrera, propia de los estudios de grado y de máster, en que la tutorización se lleva a cabo por un profesor mentor, de amplia experiencia docente, que se encarga del seguimiento de la formación del profesorado novel y de la supervisión de su práctica docente.

2.3.2. El profesorado mentor

En la bibliografía se pueden encontrar diferentes definiciones de mentor, pero la más general le adjudica las funciones de guía, de consejero que acompaña procesos, que ayuda a hallar el sentido de los acontecimientos y a aprender de la experiencia de la vida. El *Diccionario de la Real Academia Española* recoge dos acepciones del término mentor: (1) consejero o guía y (2) ayo (persona encargada en las casas principales de custodiar niños o jóvenes y de cuidar de su crianza y educación). Así, el mentor es la persona encargada de la educación de un joven y, a la vez, es quien aconseja, guía o inspira a otra persona en su proceso de formación.

La mentoría implica una amplia variedad de funciones, relaciones y actividades, que varían según las personas implicadas y los contextos en los que se desarrollan. Diferentes autores han abordado las funciones y los contextos de la mentoría (Johnson, 2007, 2009; Mullen, 2008). Específicamente, en el contexto académico se define la mentoría como «una relación personal y recíproca en la que un miembro de la facultad con más experiencia (generalmente de más edad), actúa como guía, modelo, profesor y patrocinador de otro miembro con menos experiencia (generalmente más joven). El mentor proporciona a su mentorizado conocimiento, asesoramiento, metas, retos y apoyo en el proceso de convertirse en miembro de pleno derecho de una determinada profesión» (Johnson, 2007, p. 20).

Aplicado al ámbito de la formación del profesorado novel, la mentoría es una modalidad específica de tutorización, que comporta el desarrollo personal y profesional de los docentes implicados (Allen, 2003). En

el proceso de mentoría se pretenden conseguir objetivos que van más allá del asesoramiento en una actividad concreta, o en las decisiones que ha de tomar un profesor novel en su lugar de trabajo. El mentor acompaña también al profesor novel en su integración en un grupo, departamento, titulación o facultad. Hace la función de guía, desde su propia experiencia, en el recorrido que el novel inicia, le advierte de las dificultades y de los inconvenientes que puede encontrar, y le orienta hacia la reflexión en el proceso de crecimiento profesional. El profesor o profesora novel tiene un papel activo al determinar, con el mentor, el ritmo, los contenidos y las necesidades a las que ha de responder el proceso de acompañamiento y formación (Mullen, 2008).

En la UB, la figura del mentor ha estado presente en los cursos de formación inicial del profesorado, habiéndose asentado como figura estable, que acompaña y supervisa la formación del profesorado novel, en el actual máster.

2.3.3. La selección de los profesores mentores

Cuando se trabaja con un programa de mentorías se ha de tener claro el procedimiento para la selección y formación de parejas mentores/noveles. Los procesos de elección son variados y difieren según el contexto y las funciones del mentor. En el ámbito de la formación universitaria, diferentes estudios han puesto de manifiesto que elegir de mutuo acuerdo la pareja mentor/mentorizado es el procedimiento más adecuado para garantizar un funcionamiento óptimo de las mentorías (D'Abate y Eddy, 2009; Erich, Hansford y Tennet, 2004, Ewing *et al.*, 2009; Underhill, 2006). Este modelo es el que se ha adoptado en este máster. Los profesores noveles han de presentar, junto con la solicitud para cursarlo, la propuesta de un profesor mentor. Tal propuesta se hace a través de los departamentos de la universidad, a los que están adscritos los profesores noveles, teniendo en cuenta la opinión de los profesores mentor y novel. Un mismo profesor puede ejercer de mentor de dos profesores noveles por curso, como máximo. Su compromiso abarca los dos cursos académicos del máster, de forma que la relación se mantenga durante todo el periodo formativo del profesor novel.

2.3.4. La formación del profesorado mentor

Una de las decisiones importantes en un programa de mentorías es cómo y cuándo se debe proporcionar formación específica a los mentores. En nuestro máster no se proporciona una formación previa a los mentores sino que se parte de un procedimiento de elección, que permite tener ciertas garantías sobre la idoneidad del profesor mentor y el funcionamiento de la pareja mentor/novel. Sin embargo, previo al inicio de la docencia se realizan unas sesiones informativas y formativas en las que participan los mentores, profesores noveles, profesorado del máster y de la Comisión académica y la de seguimiento, donde se presenta la estructura del máster, el funcionamiento de las mentorías y el sistema de trabajo y de evaluación. Durante su desarrollo, también se recogen las necesidades específicas de formación de los mentores en las sesiones que mentores y noveles realizan con los miembros de la Comisión de seguimiento y en reuniones específicas con mentores y noveles destinadas a detectar las necesidades de formación.

Se procura satisfacer las necesidades de formación puestas de manifiesto por los mentores mediante dos procedimientos: (1) talleres o sesiones de trabajo conjuntas de los mentores con formadores expertos, según las necesidades detectadas, y (2) asesoramiento individual a cargo de los profesores integrantes de la Comisión de seguimiento.

2.3.5. El sistema de trabajo y funcionamiento de las mentorías

Al inicio del programa de mentoría, cada pareja mentor/novel elabora un documento de compromisos en el que se indican los objetivos que hay que conseguir, las acciones que hay que desarrollar, así como las reuniones que realizarán durante el curso académico, sus objetivos y contenido. Este documento es supervisado por la Comisión de seguimiento y constituye el plan de trabajo para las mentorías durante el curso.

Durante el primer curso del máster el profesorado mentor tendrá que acompañar al novel, ayudándole a integrar los nuevos conocimientos y dándole apoyo en la elaboración de la carpeta docente y del plan docente y del programa de una asignatura. También podrá supervisar la docencia del profesor novel asistiendo a sus clases y observando su prác-

tica docente, o invitando al profesor novel a las suyas para compartir experiencias docentes.

El segundo curso se centra en la aplicación específica de la docencia en cada ámbito de conocimiento. El profesorado mentor acompaña y supervisa la aplicación del programa que ha elaborado el profesor novel para la docencia de una asignatura durante el primer curso. También observará la práctica docente del profesorado novel. Se pretende que el profesorado novel comience procesos de reflexión sobre la docencia y elija algún proceso o aspecto que quiere mejorar (porque no funciona muy bien o porque se desea potenciar).

En resumen, las tareas que ha de realizar el profesorado mentor durante los dos cursos del máster son las siguientes:

- Asesorar al profesorado novel y darle apoyo informándole y orientándole en la selección de recursos docentes, motivándole a innovar y a comunicar sus inquietudes y experiencias, poniendo de manifiesto su progreso y ayudándole en la mejora de la docencia.
- Asesorar y orientar al profesorado novel en el diseño del programa de una asignatura y en el proceso de planificación docente analizando conjuntamente la viabilidad de la propuesta en el marco de la cultura departamental y de la titulación en la que el programa se quiere implantar, revisando la adecuación del diseño (objetivos claros, metodología adecuada, calendario viable, uso eficiente de recursos e instrumentos, etc.) y facilitando la documentación necesaria.
- Asistir y participar en las reuniones de trabajo conjunto y de seguimiento de las mentorías con el profesor novel y los miembros de la Comisión de seguimiento.
- Dar apoyo a la implementación del programa de la asignatura planificada, proporcionando al profesor novel información y asesoramiento para que pueda desarrollar el programa elaborado y evaluar la docencia realizada. En este punto es necesario remarcar la importancia que tiene la observación de la práctica docente como instrumento de mejora que combina la autoevaluación y la evaluación del mentor.
- Supervisar la docencia de la asignatura, o asignaturas, que impartirá el profesor novel.

- Evaluar la carpeta docente, que el profesor novel confecciona a lo largo de los dos cursos, ponderando los aspectos positivos y aquellos en los que necesita mejorar.
- Colaborar en la preparación de la defensa pública del trabajo de final de máster.

2.3.6. La evaluación del funcionamiento de las mentorías

La evaluación del proceso de mentorización se realiza mediante entrevistas y sesiones de trabajo, en las que participan mentores, noveles y miembros de la Comisión de seguimiento. Como sistema de apoyo se utilizan cuestionarios y escalas de valoración que permiten analizar aspectos relacionados con el apoyo profesional y personal, las características personales del mentor y novel que podrían facilitar o entorpecer el proceso de mentoría y la experiencia docente del mentor. (Ver anexos.)

Como síntesis de las valoraciones realizadas por mentores y noveles en el sistema de mentorías, se pueden destacar los siguientes aspectos:

- Respecto al sistema de elección de las parejas mentores/noveles, tanto unos como otros consideran que el procedimiento que se ha seguido es muy adecuado. Opinan que el sistema de elección parte de un conocimiento mutuo anterior, lo que facilita el contacto personal y el trabajo conjunto.
- En cuanto a los motivos por los que los mentores se ofrecieron para este cometido, se señalan:
 - haber sido mentor en otras ocasiones;
 - tener interés por la mejora de la docencia del propio mentor y del profesor novel;
 - poder compartir la experiencia docente con una persona joven, que empieze;
 - que el profesor novel pertenezca al grupo de investigación o de docencia del mentor,
 - que se dé la petición expresa del profesor novel al mentor para que ejerza esta tarea.
- Los mentores consideran que para ser un buen mentor son necesarias habilidades relacionadas con la capacidad para escuchar, ser paciente, flexible y mantener una actitud abierta hacia las ideas y apor-

taciones de los profesores noveles. También destacan la capacidad para trabajar en equipo, el conocimiento de recursos docentes, tanto generales como específicos del ámbito disciplinar, y el conocimiento del contexto universitario.

- Los mentores concluyen que han aprendido estas capacidades y habilidades por diferentes medios: a través de la experiencia, cuando ellos fueron profesores noveles; viendo la actuación de otros profesores mentores y reflexionando sobre ella; durante la actividad docente, tanto individual como en el seno de equipos docentes, o por haber tenido a su cargo becarios de investigación.

2.3.7. ¿Qué ha aportado el proceso de mentoría?

Para los mentores, el proceso de mentoría ha aportado la satisfacción personal por ayudar a un profesor joven; la reflexión y el aprendizaje conjunto sobre la docencia; la aplicación de nuevas estrategias a su práctica docente, a partir de los intercambios con el profesor novel; el hecho de compartir experiencias con otros mentores, y ganas de repetir la experiencia.

A los profesores noveles, les ha permitido reflexionar sobre la docencia; analizar las experiencias docentes de una manera crítica; mejorar el conocimiento del funcionamiento del contexto universitario; incrementar el conocimiento mutuo con el mentor, y mejorar la relación con él. Asimismo, el análisis ha puesto de manifiesto la necesidad de definir el perfil del profesor mentor, de reconocer institucionalmente esta figura y de reflexionar sobre la formación que se le ha de ofrecer.

El seguimiento y la evaluación del funcionamiento del proceso de mentorías ha demostrado que la reflexión conjunta de mentores y noveles, respecto a la práctica docente, contribuye a:

- incrementar la capacidad analítica, reflexiva y crítica del profesorado, que se refleja en la mejora de la planificación y la gestión de la docencia;
- facilitar la integración en el contexto de la facultad y del departamento;
- favorecer el intercambio de experiencias de enseñanza-aprendizaje y de buenas prácticas docentes entre profesorado de diferentes titulaciones;

- proporcionar criterios para identificar las estrategias metodológicas más adecuadas.

2.3.8. La Comisión de seguimiento, composición, tareas y funciones

El sistema de mentoría se coordina y supervisa por la Comisión de seguimiento, nexo de unión entre la Comisión académica y los profesores mentores y noveles. Esta comisión está integrada por profesores del máster, de la Comisión académica, por exmentores y otros profesores con experiencia y prestigio docente e investigador en su disciplina. Los objetivos de esta comisión son:

- Hacer el seguimiento de las acciones formativas desarrolladas por las parejas profesor mentor/profesor novel, de acuerdo con el plan de trabajo establecido.
- Dar apoyo y proporcionar herramientas informativas y metodológicas a los profesores mentores y noveles, para impulsar las acciones formativas que realizan.
- Colaborar en el seguimiento y evaluación de la carpeta docente.
- Valorar las carpetas docentes que elaboran los profesores noveles.

2.4. El sistema de evaluación del máster: la carpeta docente

La valoración del trabajo de los profesores noveles se realiza mediante un sistema de evaluación continua, que se recoge en un documento que elabora cada profesor novel, la carpeta docente.

La carpeta docente, conocida también con el nombre de portafolio del profesorado (*teaching portfolio*), constituye una adaptación al contexto educativo de una práctica de larga tradición entre artistas, diseñadores, fotógrafos o arquitectos, que empezaron a recoger en un dossier o *book* muestras relevantes de su obra, para darla a conocer y demostrar su talento creativo. El uso de los portafolios profesionales para documentar tanto el resultado del trabajo realizado como el proceso de elaboración seguido se inició en la década de 1970 a 1980 en Estados Unidos y Canadá. Rápidamente se generalizó en otros países, como Australia o Inglaterra, al mismo tiempo que se extendía a contextos muy diversos.

Su incorporación en el campo de la formación docente se produjo alrededor de 1985, a partir de los trabajos de Lee Shulman quien, en el marco del Stanford Teacher Assessment Project (TAP), introdujo la utilización del portafolio como herramienta para la formación docente, el desarrollo profesional y la evaluación del profesorado. Desde entonces ha ido evolucionando y se ha consolidado como instrumento de formación, reflexión y mejora de la calidad docente.

Pero ¿qué se entiende por carpeta docente? Una de las definiciones pioneras nos la ofrece Lee Shulman (en Lyons, 1999, p. 17). Según este autor, «es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación y tutoría y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que solo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación». En una línea similar se expresa Nona Lyons (1999, p. 11), para quien la carpeta docente «es el proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas y estudiantes, y presentados para la discusión y el debate públicos acerca de sus concepciones sobre la buena enseñanza».

Así pues, de acuerdo con ambos autores, en el Máster en Docencia universitaria para profesorado novel, la carpeta docente se entiende como una colección estructurada y organizada de muestras, debidamente contrastadas y acreditadas con evidencias, que los profesores noveles seleccionan para explicar el aprendizaje realizado a lo largo de su proceso de formación, reflexionar sobre él y evaluarlo.

Cuando se plantea el diseño y la elaboración de una carpeta docente, se deben tener en cuenta dos aspectos fundamentales, que condicionarán de forma decisiva el tipo de componentes que debe incluir: los objetivos que se persiguen y el paradigma que proporciona el marco para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje y la profesión docente. En este sentido, se comparten los planteamientos de Nona Lyons (1999) cuando afirma que la carpeta docente puede considerarse desde tres puntos de vista: como una credencial, como un conjunto de premisas

sobre la enseñanza y el aprendizaje, y como la posibilidad de realizar una experiencia de aprendizaje genuina y reflexiva.

Según los objetivos que se persigan, la carpeta docente puede tener una función acreditativa o una función formativa. En el primer caso, la carpeta docente actúa como credencial y las entradas contenidas en ella tendrán que ser suficientes para demostrar ante una comisión evaluadora que se han adquirido unas determinadas competencias. En el segundo caso, si la carpeta docente persigue una función formativa, la reflexión sobre el proceso de cambio experimentado por el profesor que la ha elaborado (qué es lo que hace, cómo lo hace, por qué lo hace, y cómo podría mejorarlo) se convierte en su eje vertebrador.

Por otra parte, la utilización de la carpeta docente como instrumento de reflexión y de desempeño profesional supone haber tomado partido por unas determinadas teorías sobre la enseñanza y apostar por un determinado modelo de docente. Es en este sentido que Shulman (en Lyons, 1999, p. 45) habla del portafolio como acto teórico: «cada vez que se diseña, organiza o crea en el programa de formación docente una plantilla, un esquema o un modelo para un portafolio didáctico, se realiza un acto teórico. Será la teoría que se sostenga acerca de la enseñanza la que determine lo que constituye un ítem conveniente para incluir en el portafolio. Lo que vale la pena documentar, considerar para la reflexión, lo que se cree útil para el portafolio, precisamente eso es un acto teórico».

Partiendo de las premisas anteriores, la carpeta docente que deben elaborar los profesores noveles cumple la doble función, acreditativa y formativa. Si bien el propósito más importante es que tenga una orientación formativa, de reflexión sobre la práctica, de sistematización de los procesos de mejora y de descubrimiento de la propia identidad docente, también es el instrumento que permite certificar los aprendizajes realizados. El contenido de la carpeta docente tiene que proporcionar información relacionada con los siguientes aspectos:

- biografía académica del profesor novel y análisis del contexto en el que desarrolla su actividad docente: centro, departamento, área de conocimiento;

- responsabilidades docentes: asignaturas o cursos impartidos;
- información sobre los principales contenidos formativos desarrollados en los distintos talleres, en forma de mapas conceptuales, esquemas o síntesis, y reflexión sobre su relevancia;
- reflexión sobre las posibilidades de aplicación de los contenidos formativos a la propia práctica docente, teniendo en cuenta los recursos disponibles y las características del contexto;
- identificación de acciones de mejora aplicables a una asignatura.
- descripción del plan docente y del programa de la asignatura sobre la cual se van a realizar las propuestas de innovación y mejora;
- reflexión sobre la adecuación y las posibilidades de las innovaciones que cabe introducir;
- estrategias de evaluación de las acciones de mejora introducidas;
- aplicación del programa, observación de la práctica docente y análisis de los puntos fuertes y los puntos débiles.

Estas evidencias permiten establecer un ciclo reflexivo con tres momentos clave: análisis de la situación de partida, realización de acciones para mejorarla y análisis de la nueva situación, para valorarla y proyectar nuevas líneas de actuación. Todo el proceso de reflexión se lleva a cabo con la ayuda del profesor mentor, es compartido con los compañeros y debe facilitar al profesor novel la construcción de estrategias didácticas para mejorar su actuación docente.

La evaluación de la carpeta docente es un proceso dinámico con numerosos elementos interactuantes, que se realiza de forma continua a lo largo de los dos cursos y se encuentra plenamente integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el inicio del programa de formación, el profesor mentor acompaña al novel ayudándole a integrar los nuevos conocimientos, animándole a innovar y guiándole en la elaboración la carpeta docente. Se cuenta también con el soporte de la Comisión de seguimiento, cuyos miembros colaboran con los profesores mentores en la orientación, seguimiento y revisión de las carpetas docentes de los noveles.

Los instrumentos de evaluación que se utilizan para valorar la carpeta docente son: una rúbrica, elaborada por los mismos profesores noveles en uno de los talleres y unas pautas de valoración que deben cumpli-

mentar el profesor mentor y el profesor de la Comisión de Seguimiento. La implicación de los profesores noveles en el diseño y elaboración de la rúbrica tiene un alto valor formativo, en tanto que les ayuda a clarificar objetivos y les permite el desarrollo de estrategias de revisión, seguimiento y evaluación del propio trabajo sobre la base de criterios compartidos.

Al final del primer curso el profesor novel presenta una primera carpeta docente, que es evaluada tanto por su mentor como por el miembro de la Comisión de seguimiento, que el grupo mentor/novel tiene asignado. Al acabar el primer año del máster, la Comisión de seguimiento realiza una sesión con las parejas de profesores mentores/noveles para comentar el contenido de la carpeta docente del primer curso, sus puntos fuertes y débiles y las propuestas de mejora si las hubiere. Este *feedback* resulta imprescindible para la toma de decisiones. Al finalizar el segundo curso los profesores noveles tendrán que defender su carpeta docente, que se habrá ampliado con nuevas evidencias y recogerá el trabajo de los dos años, ante un tribunal formado por profesores del máster y expertos externos.

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

La formación del profesorado universitario tiene que contribuir a su desarrollo profesional y personal. Esto requiere diseñar e implementar planes de formación que atiendan a sus necesidades formativas en los tres ámbitos en los que el profesorado universitario desarrolla su carrera profesional: la docencia, la investigación y la gestión. En el ámbito de la docencia, todas las universidades cuentan con planes de formación para sus profesores, ya sea en la modalidad de formación permanente, como en una modalidad más específica, dirigida al profesorado universitario novel.⁴ Los profesores universitarios son los únicos profesionales docentes que no requieren, legalmente, una formación específica en docencia para poder ejercerla, por lo que es necesario ofrecer una formación inicial que les sirva como puerta de entrada a las tareas docentes. Esta formación inicial en docencia debería estar encaminada a proporcionar al profesorado novel orientaciones y respuestas a diferentes situaciones que se puedan presentar durante el desarrollo de la función docente, y que le proporcionen recursos personales y profesionales que contribuyan a la reflexión y a la mejora de su docencia.

Con el objetivo de conocer el estado de la formación del profesorado en las universidades españolas, especialmente de la formación del profesorado novel, se elaboró un cuestionario (ver anexo) que recogía información sobre los siguientes apartados:

- Unidad responsable de la formación del profesorado universitario
- Estructura de la formación inicial y permanente
- Condiciones para acceder a la formación inicial del profesorado novel
- Tipo de formación que se proporciona al profesorado novel
- Características de la formación impartida

4. En la carrera docente universitaria se considera como profesor o profesora novel a quien tiene alguna experiencia docente, menor de cinco años, en alguna institución universitaria (Feixas, 2002).

- Profesorado que participa como formador en la formación del profesorado novel
- Impacto de la formación en la carrera docente del profesorado novel

En la reunión de directores de institutos de ciencias de la educación (ICE) y centros similares de las universidades españolas, celebrada el 11 de febrero de 2011 en la Universidad Politécnica de Madrid, se acordó recoger información sobre la formación inicial del profesorado novel. Los representantes del ICE de la Universidad de Barcelona quedaron encargados de recoger la información mediante una encuesta que ya tenían elaborada. La encuesta se envió a 48 institutos y centros similares de universidades españolas, encargados de la formación del profesorado universitario. Respondieron al cuestionario 31, lo que representa un 64,58% de respuestas de los cuestionarios enviados. La tabla 1 recoge la lista de las universidades que respondieron al cuestionario.

Tabla 1. Universidades españolas que respondieron el cuestionario

Universidad de A Coruña	Universidad Miguel Hernández de Elche
Universidad de Alcalá de Henares	Universidad de Oviedo
Universidad de Alicante	Universitat Politècnica de Catalunya
Universidad de Almería	Universidad Politécnica de Madrid
Universitat Autònoma de Barcelona	Universitat Politècnica de València
Universitat de Barcelona	Universitat Pompeu Fabra
Universidad de Burgos	Universidad Pontificia de Comillas
Universidad de Córdoba	Universidad Pontificia de Salamanca
Universidad de Deusto	Universitat Rovira i Virgili
Universidad de Granada	Universidad de Salamanca
Universitat de Girona	Universidad de Sevilla
Universidad de Huelva	Universitat de València
Universitat de les Illes Balears	Universidad de Valladolid
Universidad Internacional de Andalucía	Universidad de Zaragoza
Universidad de León	Universitat de Vic
Universidad de Málaga	

Las unidades responsables de la formación del profesorado son el ICE en 13 universidades (41,9%), un vicerrectorado en otras 13 (41,9%) y en las cinco universidades restantes (16,1%) el programa de formación del profesorado depende de diferentes organismos, como Gestión académica, Área de innovación docente, Servicio de formación permanente, Centro para la calidad y la innovación docente e Instituto de formación e innovación educativa.

Todas las universidades que han respondido al cuestionario cuentan con programas de formación permanente de su profesorado. El programa de formación funciona desde antes de 1990 en un 23% de las universidades consultadas; en la década de los noventa se pusieron en marcha planes de formación permanente en un 35% de las universidades; el resto de universidades han iniciado programas de formación permanente para su profesorado a partir del año 2001 (42%) (gráfico 1).

De las 31 universidades antes mencionadas, 26 tienen un programa específico para la formación de su profesorado novel. De estas 26, una universidad inició su programa para formación para profesorado novel antes de 1990 y otra en el 2010; el resto de universidades lo han iniciado en el intervalo 1996-2000 (27%), 2000-2005 (31%) y 2006-2010 (34%). Ninguna universidad inició la oferta de formación para profesorado novel en el quinquenio 1990-1995 (gráfico 2).

Gráfico 1. Periodo de inicio de los programas de formación permanente para el profesorado universitario en universidades españolas.

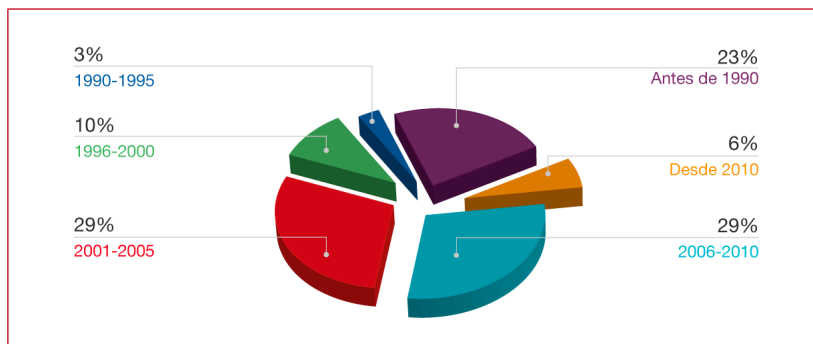
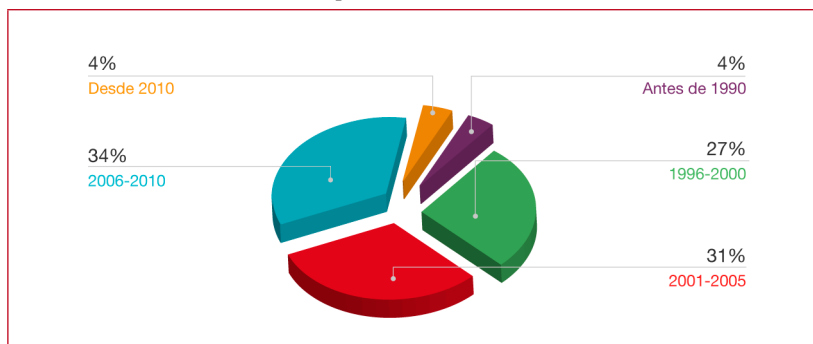


Gráfico 2. Periodo de inicio del programa de formación permanente para el profesorado novel en universidades españolas.



3.1. Requisitos para ser admitido en el programa de formación de profesorado novel

La mayoría de universidades que ofertan formación específica para el profesorado novel han establecido algún requisito para acceder a la formación. En general, el número de años que el profesor lleva impartiendo docencia es el requisito primordial para la consideración de profesorado novel.

En un 58% de las universidades solo pueden acceder a esta formación los profesores noveles; en un 34% de universidades pueden acceder a la formación del profesorado novel todo tipo de profesores, noveles o no, siempre que existan plazas disponibles, y en un 8% no se especifica quién puede acceder a la formación (gráfico 3).

Respecto a los años de docencia, como criterio para la admisión a la formación del profesorado novel, 13 de las 26 universidades (50%) identificaron esta dimensión como un requisito. Como se puede observar en el gráfico 4, de estas 13 universidades, en nueve casos (34%) se establece como criterio llevar un máximo de cinco años impartiendo docencia; en un 8% de los casos se establece el máximo en cuatro años de docencia (dos casos) y el 8% restante (dos casos) no limita el número de años de experiencia docente del profesorado novel para su admisión al programa de formación.

Gráfico 3. Perfil del profesorado que puede acceder a la formación de noveles.

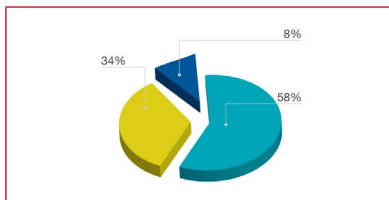
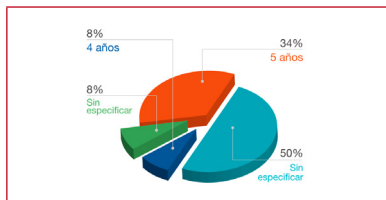
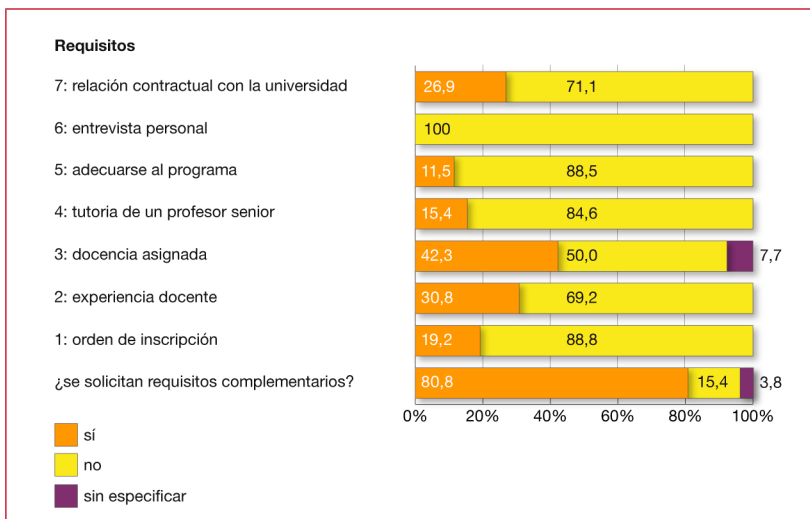


Gráfico 4. Número máximo de años para acceder al programa de formación de profesorado novel.



Además de los criterios de acceso a la formación antes mencionados, 21 universidades (80,8%) han establecido algunos requisitos complementarios que incluyen tener docencia asignada (42,3%), tener alguna experiencia docente (30,8%), tener una relación contractual con la universidad (26,9), el orden de inscripción (19,2%), tener a un profesor sénior como tutor (15,4%) y adecuarse al programa de formación (11,5%). (Ver gráfico 5.)

Gráfico 5. Requisitos complementarios para poder seguir el programa de formación del profesorado novel.



3.2. Estructura del programa de formación

Los programas de formación del profesorado novel impartidos por las universidades se organizan en módulos, con una media de tres módulos por programa formativo. Un 35% de universidades ha organizado la formación estructurándola en créditos ECTS; la media de créditos de los diferentes programas es de 29, lo que supone un promedio de 725 horas dedicadas a la formación. En las universidades que no tienen organizada la formación en créditos ECTS (15%), la media de créditos es de 13 y el número medio de horas de formación que realizan los profesores es de 130. Finalmente, un 46% de universidades contabiliza la formación de noveles por horas y dedica una media de 137 horas a la formación inicial.

Gráfico 6. Estructura de los programas de formación del profesorado novel, según tipo de créditos y horas.



3.3. Contenidos formativos comunes de los programas de formación permanente y de formación inicial del profesorado novel

Los programas de formación permanente y de formación inicial del profesorado novel que ofrecen las universidades tienen contenidos formativos comunes en un 85% de los casos (gráfico 7). La semejanza de contenidos formativos entre ambos programas de formación es baja en

un 12% de las universidades, moderada en un 23%, alta en un 8% y son casi iguales o muy semejantes en un 38% de las universidades consultadas (gráfico 8).

Gráfico 7. Módulos o contenidos comunes en las ofertas de formación permanente y en la de formación de profesorado novel.

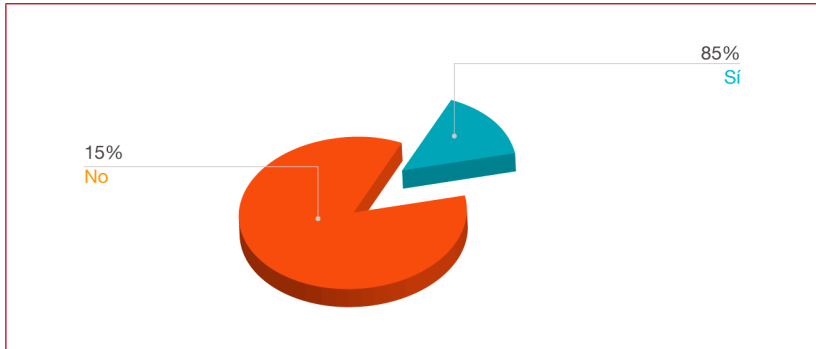
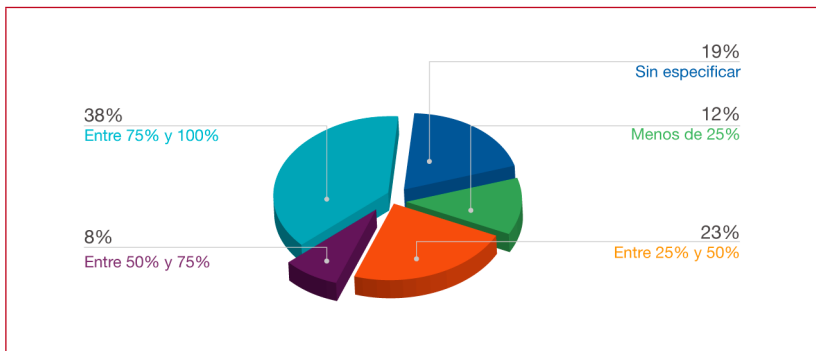


Gráfico 8. Porcentaje de contenidos comunes entre los programas de formación permanente y formación del profesorado novel.



3.4. Modalidades, estrategias y metodologías utilizadas en la formación del profesorado novel

El tipo de modalidad de enseñanza que se utiliza en la formación de noveles es presencial en un 62% de universidades, mientras que un 38% utiliza la semipresencialidad (gráfico 9).

Gráfico 9. Modalidad de enseñanza utilizada en la formación de profesorado novel.

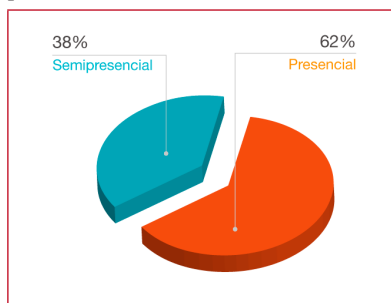
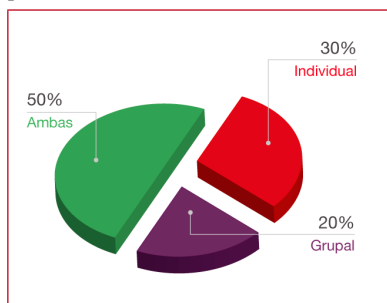


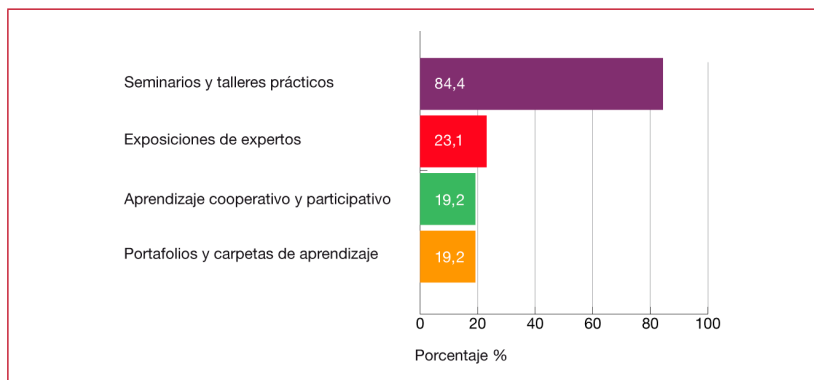
Gráfico 10. Tipos de actividades utilizadas en la formación del profesorado novel.



Las actividades y trabajos individuales se utilizan en un 30% de las universidades; el 20% optan por el trabajo en grupo y el 50% combina ambos tipos de actividades (gráfico 10).

Las estrategias de aprendizaje y las metodologías utilizadas en la formación se recogen en el gráfico 11. Como puede comprobarse, los seminarios y talleres de tipo práctico, relacionados con la docencia universitaria, son los más frecuentes (84,4% del total de universidades), seguidos de las exposiciones de expertos (23,1%), las metodologías de aprendizaje cooperativo (19%) y la utilización de portafolios o carpeta de aprendizaje (19%) (gráfico 11).

Gráfico 11. Principales estrategias y metodologías utilizadas en la formación del profesorado novel. Los porcentajes suman más de 100 porque algunas universidades utilizan varias estrategias y metodologías en la formación.



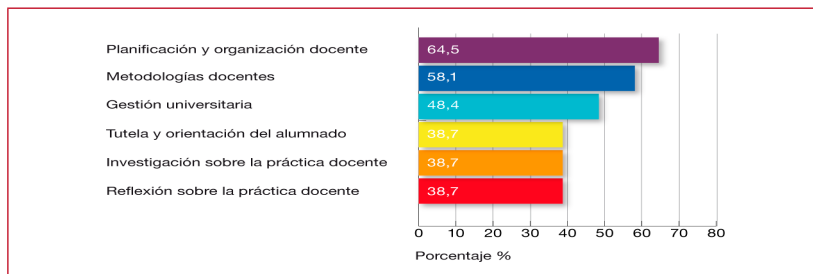
3.5. Características de la formación impartida

Se ha realizado un análisis temático de los contenidos formativos que se ofertan en los programas de formación para el profesorado novel en las diferentes universidades españolas. En el análisis se han identificado 32 contenidos formativos que se han agrupado en las diez categorías siguientes:

- Planificación y organización docente
- Metodologías docentes
- Tutela y orientación del alumnado
- Investigación sobre la práctica docente
- Tecnologías informáticas
- Reflexión sobre la práctica docente
- Ética docente
- Formación de equipos docentes
- Gestión universitaria
- Facilitar la formación docente y mejorar su currículum vitae

De estas diez categorías de contenidos formativos, las seis más comunes en los programas de formación del profesorado novel son: «Planificación y organización docente» (64,5% de las universidades), seguida de las categorías «Metodologías docentes» (58,1%) y «Gestión universitaria» (48,1%). Los contenidos formativos incluidos en las categorías «Tutela y orientación del alumnado», «Investigación sobre práctica docente» y «Reflexión sobre la práctica docente», son impartidos por el 38,7% de las universidades (gráfico 12).

Gráfico 12. Principales contenidos formativos de los programas de formación del profesorado novel en las universidades españolas. Los porcentajes suman más de 100 porque algunas universidades ofertan más de una categoría de contenidos formativos.



En los gráficos 13 a 18 se recogen, de manera más detallada, los contenidos formativos que se engloban dentro de las seis primeras categorías anteriores.

En la categoría «Planificación y organización docente» se incluyen contenidos formativos relacionados con el «Manejo de estrategias de aprendizaje de los alumnos», y la «Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje», ambos identificados en un 46,2%, seguidos de contenidos relacionados con «Estrategias de evaluación» (38,5%) y el «Intercambio de buenas prácticas docentes» (19,2%) (gráfico 13).

En la categoría «Metodologías docentes», el principal contenido formativo, mencionado por el 65,4% de las universidades es la «Adquisición de habilidades y estrategias metodológicas y didácticas». El uso de estrategias comunicativas para la docencia también se incluye en los contenidos formativos de un 26,9% de los programas de formación (gráfico 14).

Los contenidos formativos incluidos en la categoría «Gestión universitaria» son: «integración del profesorado novel a la universidad y su proyecto educativo» y «proporcionar herramientas generales sobre la gestión universitaria». Ambos son identificados por el 46,2% del total de universidades (gráfico 15).

Gráfico 13. Contenidos formativos incluidos en la categoría «Planificación y organización docente». Los porcentajes suman más de 100 porque algunas universidades utilizan más de una categoría de contenidos formativos.

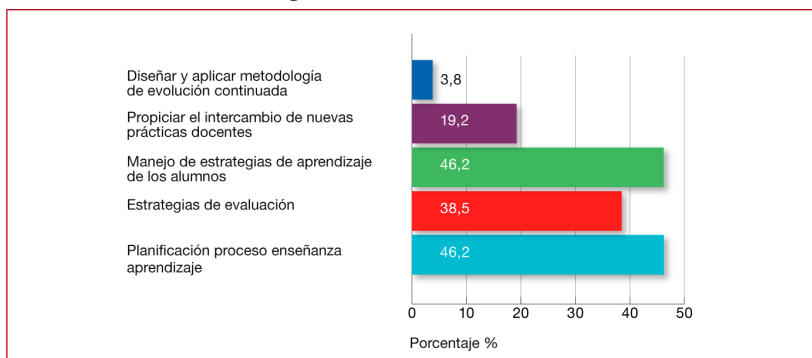


Gráfico 14. Contenidos formativos incluidos en la categoría «Metodologías docentes». Los porcentajes suman más de 100 porque algunas universidades utilizan más de una categoría de contenidos formativos.

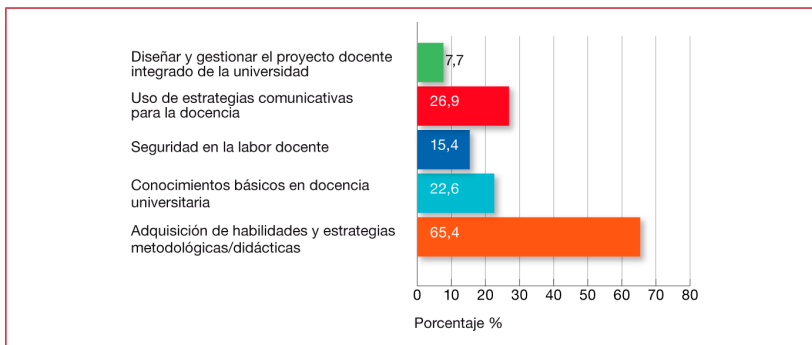


Gráfico 15. Contenidos formativos incluidos en la categoría «Gestión universitaria».

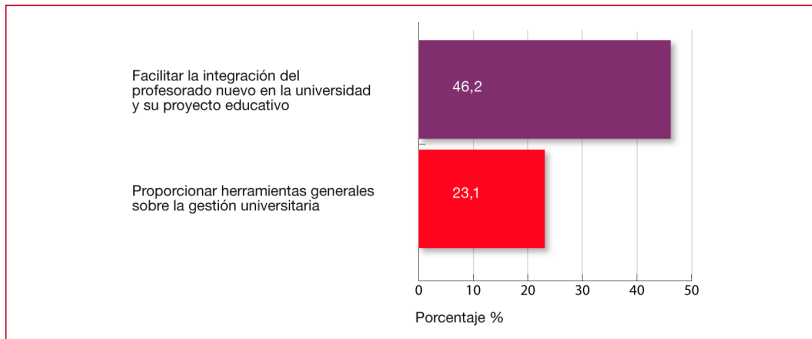
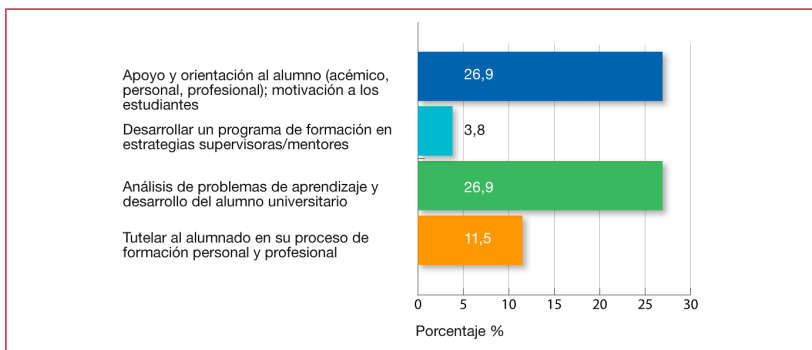


Gráfico 16. Contenidos formativos incluidos en la categoría «Tutela y orientación al alumnado».



Respecto a la categoría «Tutela y orientación del alumnado», los principales contenidos formativos identificados son «apoyo y orientación al alumno» y «análisis de los problemas de aprendizaje y desarrollo del alumno universitario», ambos incluidos por un 26,9% de las universidades consultadas (gráfico 16).

En la categoría «Investigación sobre práctica docente», el contenido formativo identificado por más universidades (27% del total) es «desarrollar capacidades de innovación en la práctica docente» (gráfico 17).

Gráfico 17. Contenidos formativos incluidos en la categoría «Investigación sobre práctica docente».

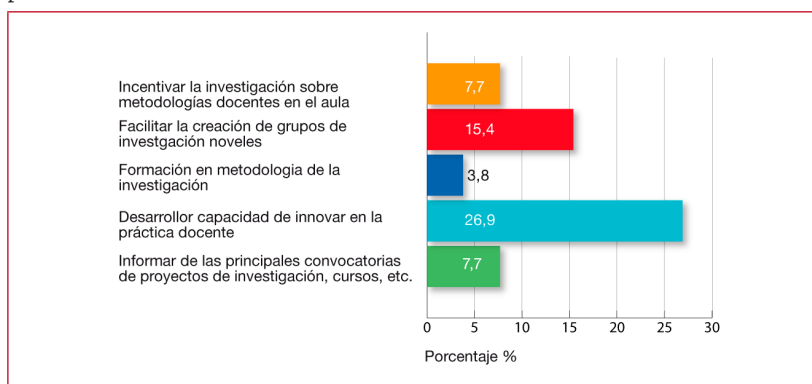
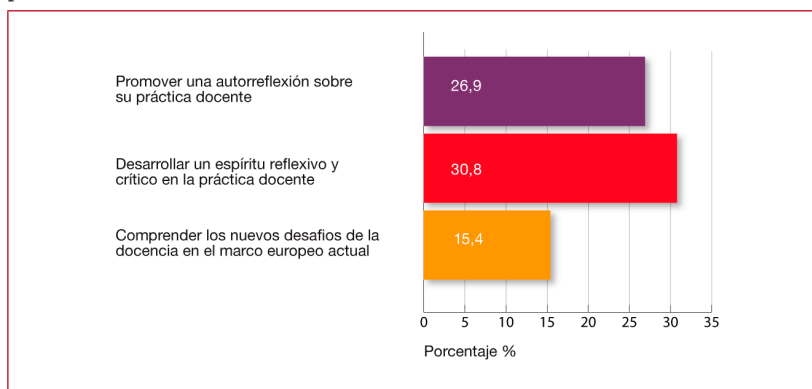


Gráfico 18. Contenidos formativos incluidos en la categoría «Reflexión sobre la práctica docente».

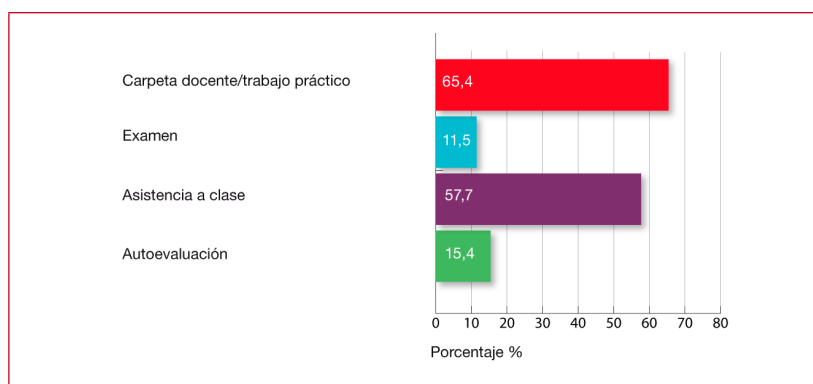


Finalmente en la categoría «Reflexión sobre la práctica docente», los contenidos formativos «promover una autorreflexión sobre su práctica docente» y «desarrollar un espíritu reflexivo y crítico en la práctica docente» son incluidos en los programas formativos de un 26,9% y un 30,8% de universidades respectivamente (gráfico 18).

3.6. Sistema de evaluación utilizado en la formación

La evaluación de los aprendizajes adquiridos por los profesores noveles se realiza mediante diferentes sistemas: asistencia a seminarios y talleres, exámenes, diferentes tipos de trabajo práctico, carpeta docente y autoevaluación. El gráfico 19 recoge los tipos de evaluación más utilizados en los programas de formación. Como se puede comprobar, la asistencia a los seminarios y talleres (57,7%), junto con la carpeta docente o trabajos prácticos (65,4%) son las estrategias de evaluación más utilizadas por las universidades a la hora de valorar los aprendizajes de los profesores noveles.

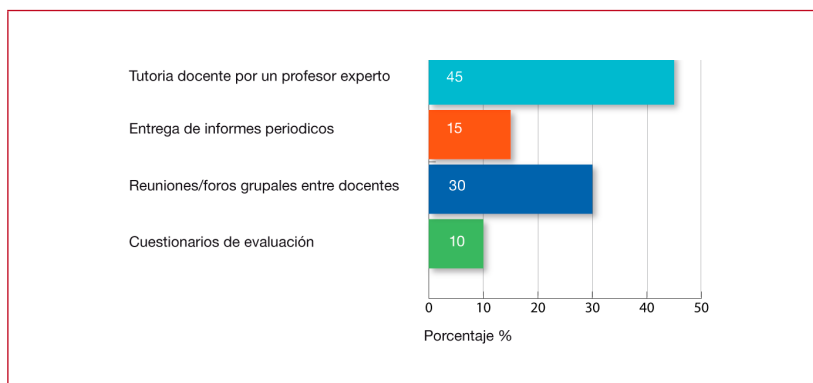
Gráfico 19. Estrategias de evaluación más utilizadas en el programa de formación inicial del profesorado novel. Los porcentajes suman más de 100 porque las universidades utilizan o emplean más de una estrategia de evaluación en sus programas de formación a noveles.



3.7. Seguimiento del proceso de formación

El seguimiento del proceso de formación del profesorado novel es una parte importante del programa. Veinte de las universidades que imparten este programa tienen alguna forma de seguimiento de este proceso (76,9%). Las estrategias utilizadas para el seguimiento de la formación del profesorado novel por parte de estas universidades son: la recogida de cuestionarios de evaluación (20%), los foros y reuniones presenciales (30%), la entrega de informes periódicos (15%) y la tutoría docente o sistema de mentoría por un profesor senior (45%). (Ver gráfico 20.)

Gráfico 20. Estrategias utilizadas en el seguimiento de la formación del profesorado universitario novel.



3.8. Perfil de profesorado que participa como formador en la formación del profesorado novel

La mayoría del profesorado que participa en la formación del profesorado novel pertenece al ámbito universitario y a la universidad que imparte la formación. De las 26 universidades que imparten formación para profesorado novel, 12 (46,2%), cuentan con el profesorado de su universidad en porcentajes que oscilan entre el 75% y el 100%; en 8 (31%) universidades el porcentaje de profesorado propio oscila entre el 50% y el 75% y en 6 universidades se sitúa entre el 25% y el 50% (gráfico 21).

Gráfico 21. Porcentaje del profesorado de la propia universidad que participa como formador en la formación del profesorado novel.

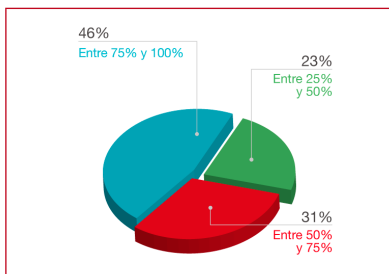
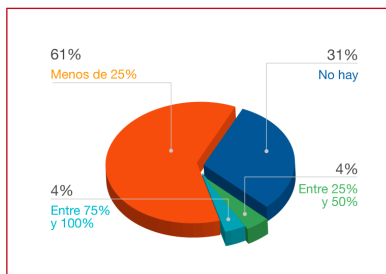


Gráfico 22. Porcentaje del profesorado del ámbito extrauniversitario que participa como formador en la formación del profesorado novel.



En cuanto a los profesores de ámbito extrauniversitario que participan en la formación del profesorado novel, en la mayoría de las universidades la participación es inferior al 25% (gráfico 22).

3.9. Impacto de la formación en la carrera docente del profesorado novel

Un aspecto importante en la formación del profesorado novel es el impacto que esta formación tiene tanto en su propia carrera docente como en la docencia del departamento o facultad a la que está adscrito. Respecto a la carrera académica, la mayoría de las universidades tienen en cuenta esta formación y la valoran como mérito para los concursos de plazas internas en un 81% de los casos (gráfico 23).

Gráfico 23. Valoración de la formación de profesorado novel para concursos de plazas internas de la universidad.

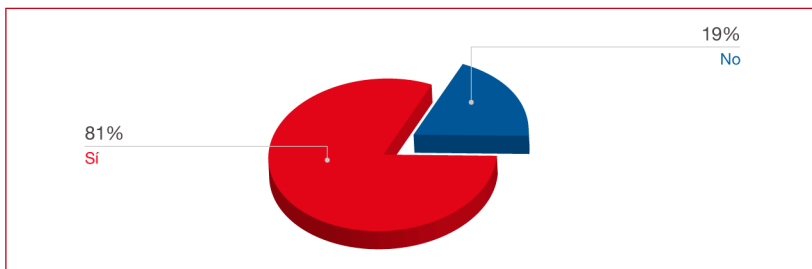
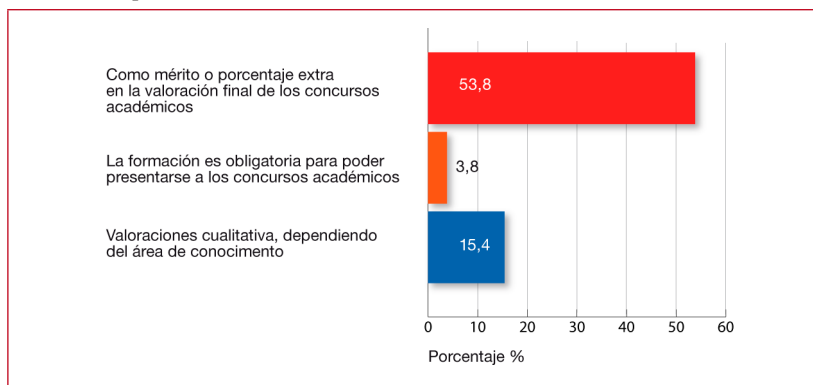


Gráfico 24. Criterios de valoración de la formación del profesorado novel para el concurso de plazas internas de la universidad.



La forma en que este reconocimiento se hace efectivo es principalmente otorgando un puntaje extra en las comisiones de los distintos concursos académicos (gráfico 24).

El seguimiento del impacto que la formación tiene sobre la carrera docente es escaso, solo siete universidades, el 27% de las que imparten formación de noveles, lleva a cabo este seguimiento. De estas siete universidades que realizan un seguimiento, las estrategias que utilizan para ello son «encuestas de evaluación» (cuatro universidades), la «participación en grupos de innovación» (dos universidades) y la «presentación de proyectos de innovación» (una universidad) (gráfico 25).

Gráfico 25. Tipos de seguimiento del impacto de la formación del profesorado novel en su carrera docente.

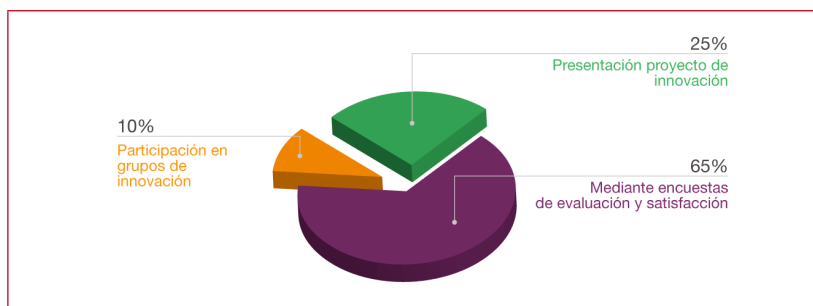
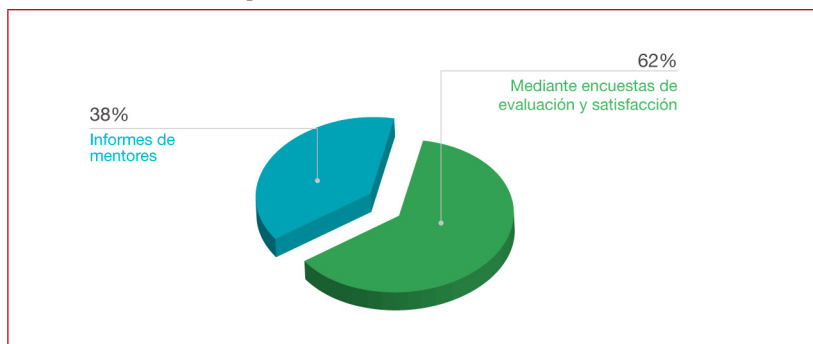


Gráfico 26. Tipos de seguimiento del impacto de la formación del profesorado novel en la docencia del departamento o facultad.



El seguimiento del impacto que la formación de los profesores noveles tiene en la docencia del departamento o facultad también es escaso; solo un 7% de las universidades hace este seguimiento mediante «encuestas de evaluación» (cuatro universidades), seguida de la «entrega de informe de mentores» (tres universidades) (gráfico 26).

3.10. Conclusiones

La docencia universitaria es una tarea compleja que requiere formación, actualización y reflexión. Las universidades españolas cuentan con programas de formación permanente para su profesorado, que vienen funcionando desde antes de 1990. Sin embargo, los programas de formación específicos para los profesores noveles que inician su carrera universitaria son algo menos frecuentes y no se imparten en todas las universidades. Un 84% de las universidades que han respondido la encuesta cuentan con planes específicos para la formación de su profesorado novel. Hay algunos aspectos de la formación del profesorado novel en las universidades españolas que merece la pena destacar:

- Los programas de formación de las diferentes universidades tienen contenidos comunes que hacen referencia a la planificación y organización de los procesos de aprendizaje (planificación y organización docente, metodología docente, tutoría y orientación del alumnado),

la mejora de los procesos docentes (investigación sobre la práctica docente, reflexión sobre la misma) y la gestión universitaria.

- La carpeta docente es el sistema de evaluación más frecuente en la formación de los profesores noveles. En esta carpeta se recogen los trabajos, aplicaciones y reflexiones realizadas a lo largo de la formación. La asistencia y participación en seminarios y talleres también forman parte del sistema de evaluación de la formación.
- Casi la mitad de las universidades utiliza un sistema de mentoría o tutoría docente, a cargo de un profesor experto, para hacer el seguimiento de formación.
- La mayoría del profesorado que participa como formador en los cursos para profesorado novel pertenece a la misma universidad; el número de expertos externos a la universidad que participa en la formación es bajo. Sería conveniente aumentar el número de profesores de otras universidades, y de expertos externos a la universidad, que participan en la formación del profesorado novel, como se hace en la formación permanente, por ejemplo, con el objetivo de ampliar las redes de formación y el intercambio de ideas entre universidades e instituciones externas a la universidad.
- El impacto y el valor que la formación recibida tiene en la carrera docente del profesorado novel es escaso para el tiempo y los recursos invertidos. La mayoría de las universidades tienen en cuenta esta formación como un mérito para concursos internos de plazas de profesorado. Es necesario mejorar este reconocimiento, otorgándole un peso y valor específicos para los concursos de plazas y plantear el reconocimiento de esta formación entre universidades y por las agencias de calidad universitaria.
- Finalmente, hay que destacar que es necesario mejorar el seguimiento que se hace del impacto que la formación de los profesores noveles tiene sobre la docencia del departamento y de la facultad. Muy pocas universidades realizan este seguimiento y es poca la constancia que se tiene de la influencia que la formación de los profesores tiene sobre la mejora de la docencia, tanto desde una perspectiva personal como institucional. Es necesario disponer de estrategias e instrumentos de seguimiento, comunes y compartidos, que fomenten el intercambio entre universidades, la mejora de los procesos de seguimiento y la evaluación del impacto real que la formación del profesorado novel tiene sobre la docencia universitaria.

4. EPÍLOGO

Los profesores noveles, al enfrentarse por primera vez a los cometidos y retos de ser profesores universitarios, deberán realizar un gran esfuerzo para superar las limitaciones y obstáculos derivados de la escasa formación recibida para desarrollar una buena docencia.

La experiencia de iniciación en la profesión acarrea muchos problemas y tropiezos. Todos los profesores los hemos pasado, los hemos vivido en nuestra propia carne, y hemos salido más o menos airosos, o nos hemos dejado llevar por el entorno rutinario del quehacer diario, y aprendido por la propia experiencia del día a día. Desgraciadamente, no está muy extendida la necesidad de recibir una formación específica para tal desempeño, de manera que un licenciado puede llegar a ejercer la docencia universitaria con escasa o nula preparación didáctica, a excepción de los que han cursado estudios ligados a la formación del profesorado o con un perfil pedagógico.

Los planes de formación para profesorado novel tienen como finalidad última la mejora de la calidad de la docencia y, para ello, pretenden atender las necesidades de formación docente de los profesores de reciente incorporación a los departamentos, a la vez que permiten fortalecer las prácticas docentes del profesorado sénior.

Bastantes universidades tienen programas de formación inicial, con distintos modelos organizativos, desde sistemas modulares, con unos pocos cursos y horas, hasta postgrados completos. El perfil de cursos es bastante parecido en las diversas ofertas, así como el sistema de evaluación y de seguimiento. Ello da pie a pensar que sería conveniente disponer de un sistema intercambiable de módulos, con un contenido básico y créditos equivalentes, que pudieran ser convalidados en el caso de movilidad de los profesores noveles entre universidades.

Es importante ofrecer una formación contextualizada a todo el profesorado novel y focalizarla en las características de cada área, con la introducción de problemas y casos prácticos propios de cada ámbito, que surgen durante la actividad diaria de cualquier profesor. La idea es

vincular la formación con la práctica y los intereses del profesorado novel, y desarrollar un programa formativo que ofrezca las competencias básicas para la docencia universitaria, las habilidades para planificar, desarrollar y evaluar la docencia, una actitud reflexiva hacia la práctica docente y la potenciación del trabajo colaborativo como instrumento para la mejora de la docencia universitaria.

Una de las piezas clave de todo el proceso formativo es un sistema de mentorías, para ayudar y orientar en el crecimiento profesional del profesor novel, que permite detectar las necesidades de formación específicas y brindar información y recursos para procurar satisfacerlas. Es a través de la mentoría donde se puede conseguir la integración de los noveles en su departamento, por ser compañeros del propio departamento que comparten los problemas de la docencia y de la problemática de la materia a impartir por el profesor novel. La relación entre un experto y un novel, que opta a profesionalizarse e integrarse en el contexto universitario, puede ser clave para mejorar la calidad, tanto de la docencia como de la investigación y gestión universitaria.

Supone un avance importante en la formación inicial del profesorado universitario el que exista: a) una buena planificación del seguimiento y asesoramiento de noveles y mentores, realizada por un equipo de profesores de alta experiencia y profesionalidad; b) un reconocimiento y apoyo institucional, tanto desde la institución como de las facultades; c) un diploma oficial como máster propio de la universidad; d) un reconocimiento de la labor de los mentores dentro del encargo docente del profesorado; e) un compromiso e implicación directa de los departamentos para asegurar y favorecer que los noveles puedan realizar docencia a lo largo de los cursos de formación; f) una ampliación del perfil de profesor novel a los becarios en fase de formación, con aseguramiento de docencia durante el máster. En relación con estos dos últimos puntos, sería ideal que la docencia en los departamentos se distribuyera atendiendo a lo que es mejor para la formación del profesorado novel y no a los intereses particulares de grupos o de profesores.

Reflexiones y aportaciones de futuro sobre la formación del profesorado novel

- Es fundamental fortalecer y cuidar este primer salto a la profesión docente del profesorado novel, pieza clave para mejorar la calidad de la docencia universitaria. La complejidad de la función docente en la universidad demanda no solo una sólida formación teórica, sino también una capacitación didáctica y una adquisición de determinadas habilidades tanto de carácter personal como técnicas, directamente relacionadas con la actividad docente.
- No solo es importante aportar una buena formación, impartida por expertos, sino también saber cuáles son las necesidades sentidas por los alumnos con los que uno se va a encontrar. Es necesario partir de una buena detección de necesidades de formación y de los problemas que preocupan al profesorado novel, de sus expectativas y las valoraciones de compañeros y alumnos.
- La formación docente de los noveles se debe considerar como una de las dimensiones inherentes a la profesión docente y asumir que aprender a enseñar se hace desde la práctica, pero no solo con la práctica.
- Es necesario combatir el individualismo y la competitividad entre profesores de educación superior, creando un clima de cooperación y trabajo cooperativo entre profesorado de distintas facultades de una misma universidad.
- Es importante desarrollar el sentimiento de pertenencia (identificación institucional) a la universidad, mediante un trabajo colectivo y con iniciativas como la mentoría, que permitan interiorizar la cultura académica de la facultad y el departamento donde trabaja el profesor novel, y que estos departamentos se involucren facilitando y haciendo viable la participación de los noveles en estos cursos.
- Hay que insistir en la necesidad de redefinir la carrera docente del profesorado, de manera que el profesorado novel vea reconocido y debidamente compensado su trabajo y preparación para ser un buen docente, y disponer de un currículum que razonablemente le permita responder a los requisitos de acreditación académica que se le exigen. Es necesario continuar con la sensibilización y motivación hacia el perfeccionamiento de la práctica docente para conseguir una institucionalización a todos los niveles de la formación

del profesorado universitario novel. Cuando la formación reciba el reconocimiento necesario se conseguirá profesionalizar la docencia en la universidad.

Podríamos concluir insistiendo en que aún queda un largo camino por recorrer para que la formación de noveles sea reconocida y valorada en los procesos de acreditación externa a las universidades. Los programas de formación deben ir acompañados de la concesión de un título reconocido no solo a nivel de la propia universidad, sino que sea valorado en los procesos de acreditación y promoción por las agencias oficiales de evaluación de la calidad.

5. REFERENCIAS

- ALLEN, T. D. (2003). «Mentoring others: A dispositional and motivacional approach». *Journal of Vocational Behavior*, 62, 134-154.
- BUISÁN, C.; ECHEBARRIA, I.; MARTÍNEZ, M. (coords.) (2011). *Reflexions sobre l'educació i el professorat*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- D'ABATE, C.; EDDY, E. R. (2009). «Mentoring as a learning tool: enhancing the effectiveness of an undergraduate business mentoring program». *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16, (4), 363-378.
- ERICH, L. C.; HANSFORD, B.; TENNET, L. (2004). «Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature». *Educational Administration Quaterly*, 40 (4), 518-540.
- ESCARTÍN, J.; FERRER, V.; PALLÀS, J.; RUIZ, C. (2008). *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. Colección Educación Universitaria. Barcelona: Octaedro.
- EWING, R.; FREEMAN, M.; BARRIE, S.; BELL, A.; O'COONOR, D.; WAUGH, F.; SYKES, C. (2009). «Building community in academic setting: the importance of flexibility in a structured mentoring program». *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16, (3), 294-310.
- FEIXAS, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- JOHNSON, W. B. (2007). *On being a mentor. A guide for higher education faculty*. Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- JONHSON, W. B. (2009). «Are advocacy, mutuality, and evaluation incompatible mentoring functions?». *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16, 31-44.
- LYONS, N. (1999) (comp.). *El uso del portafolio. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MARTÍNEZ, M.; CARRASCO, S. (coords.) (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Colección Educación Universitaria. Barcelona: Octaedro.
- MEDINA, J. L.; JARAUTA, B.; URQUIZU, C. (2005). «Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario. Un estudio cualitativo». *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 205-238.
- MULLEN, C. A. (ed.) (2008). *The Handbook of formal mentoring in higher education*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

- UNDERHILL, C. M. (2006). «The effectiveness of mentoring program in corporate setting: A meta-analytical review of the literature». *Journal of Vocational Behavior*, 68, 292-307.
- UNIVERSIDAD DE BARCELONA (2003). *Estatut de la UB. Universitat de Barcelona*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- UNIVERSIDAD DE BARCELONA (2008). *Document base del Pla Marc Horitzó 2020*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

ANEXOS

Escala de valoración del proceso de mentoría. Versión mentor

Edad	<input type="text"/>	Sexo	<input type="text"/>
Años de experiencia docente	<input type="text"/>		

A continuación hay una serie de frases relacionadas con el proceso de mentoría. Señale el número que mejor valore el proceso de mentoría y la relación con el profesor novel.

	Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	
1. Comparto con él o ella ideas, estrategias y recursos docentes.						
2. Le sugiero estrategias específicas para conseguir sus metas profesionales.						
3. Le proporciono información y le oriento sobre la estructura, normas y valores del departamento, facultad y universidad.						
4. Procuero hacerle críticas constructivas sobre su trabajo.						
5. Espero que su trabajo docente sea muy bueno.						
6. Procuero estar disponible cuando me necesita.						
7. Comparto con el profesor novel actividades y tiempo fuera del trabajo (comidas, diversiones, etc.).						
8. Le encargo tareas que le sirvan para aprender nuevas habilidades.						
9. Le ayudo a resolver los problemas que se presentan en la docencia.						
10. Me siento cómodo/a trabajando con el profesor novel.						
11. Intento enseñarle a partir de mi propia experiencia.						
12. He aceptado y he sido colaborador con el profesor o la profesora novel.						
13. Le ayudo y le animo a reflexionar sobre la docencia.						
14. Le dedico tiempo y tengo en cuenta el desarrollo de su carrera profesional.						
15. Estoy interesado en su carrera profesional.						
16. Comparto con él o ella experiencias personales cuando buscamos soluciones a sus dificultades o problemas.						
17. Utilizo mi influencia en el departamento para ayudarlo y apoyarlo si es necesario.						

	Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	
18. Las reuniones de trabajo son productivas y provechosas.						
19. Le ayuda y le apoyo frente a personas o situaciones que pueden tener una influencia negativa en su carrera.						
20. Procuero comprender sus motivaciones (académicas y personales).						
21. Considero al profesor novel como un compañero.						
22. Comparto con él o ella actividades y tiempo en el lugar de trabajo (café, comidas, etc.).						
23. El profesor novel acude a mí cuando necesita consejo y asesoramiento profesional.						
24. Le invito a reuniones de trabajo o encuentros con otros profesores universitarios.						

Valore los aspectos siguientes, referidos al profesor novel, según la influencia e importancia que hayan tenido en el proceso de mentoría:

	Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	
25. Su flexibilidad y sensibilidad en la relación interpersonal						
26. Su capacidad para actuar como modelo						
27. Su motivación por su trabajo docente						
28. Las ideas y sugerencias sobre cómo enseñar						
29. Su capacidad y recursos para transmitir los conocimientos y enseñar						
30. Las características personales del profesor o profesora novel (empatía, amabilidad, trato fácil, etc.)						
31. Su conocimiento de la materia (contenido disciplinar)						
32. Su capacidad para comunicar						

Gracias por su colaboración

Cuestionario para la valoración del proceso de mentoría. Mentores

1. ¿Qué metas/objetivos se fijaron, usted y el profesor novel, para el curso?

2. ¿Han tenido que cambiar sus metas/objetivos? Sí No ¿Por qué?

3. ¿Cómo han alcanzado las metas/objetivos propuestos (los iniciales o los modificados)? ¿Qué evidencias tienen?

4. ¿Ha ocurrido alguna circunstancia no prevista durante el proceso de mentoría?

Sí No Describala, por favor.

5. ¿Ha encontrado dificultades en el proceso de mentoría?

Sí No Describalas, por favor.

6. ¿Ha introducido, o introducirá, algunos cambios en su trabajo como resultado del proceso de mentoría? Sí No Describalos, por favor.

7. En relación con el programa de mentoría del curso de novatos: ¿Qué ha funcionado bien?
¿Qué habría que mejorar?

8. ¿Qué le impulsó a ofrecerse como mentor?

9. ¿Qué habilidades considera que son necesarias para ser un buen mentor?

10. ¿Cómo y dónde ha aprendido las habilidades que le han ayudado en su proceso de mentoría?

11. ¿Qué le ha aportado el proceso de mentoría?

12. ¿Cuánto tiempo ha utilizado en este proceso? ¿Ha sido más o menos del que esperaba dedicarle? ¿Cómo se ha sentido en relación a este aspecto?

13. ¿Qué cambiaría si tuviera que empezar de nuevo el proceso de mentoría?

Edad

Sexo

Años de servicio en la universidad

Años en su puesto actual

Años de experiencia docente

¿Ha participado en algún otro proceso de mentoría (formal o informal)? Describalo brevemente, por favor.

Gracias por su colaboración

Escala de valoración del proceso de mentoría. Versión novel

Edad	<input type="text"/>	Sexo	<input type="text"/>
Años de experiencia docente	<input type="text"/>		

A continuación hay una serie de frases relacionadas con el proceso de mentoría. Señale el número que mejor valore el proceso de mentoría y la relación con su mentor.

	Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	
1. Comparte conmigo ideas, estrategias, y recursos docentes.						
2. Me sugiere estrategias específicas para conseguir mis metas profesionales.						
3. Me proporciona información y me orienta sobre la estructura, normas y valores del departamento, facultad y universidad.						
4. Me hace críticas constructivas sobre mi trabajo.						
5. Espera que mi trabajo docente sea muy bueno.						
6. Está disponible cuando lo necesito.						
7. Mi mentor y yo compartimos actividades y tiempo fuera del trabajo (comidas, diversiones, etc.).						
8. Me encarga tareas que me sirven para aprender nuevas habilidades.						
9. Me ayuda a resolver los problemas que se presentan en la docencia.						
10. Me siento cómodo trabajando con mi mentor.						
11. Me enseña con su experiencia y aprendo fijándome en él.						
12. Creo que mi mentor me ha aceptado y ha colaborado conmigo.						
13. Me ayuda y me anima a reflexionar sobre la docencia.						
14. Me dedica tiempo y tiene en cuenta el desarrollo de mi carrera profesional.						
15. Está interesado en mi carrera profesional.						
16. Comparte conmigo sus experiencias personales cuando buscamos soluciones a mis dificultades o problemas.						
17. Utiliza su influencia en el departamento para ayudarme y apoyarme si es necesario.						
18. Las reuniones de trabajo con mi mentor son productivas y provechosas.						
19. Me ayuda y me apoya frente a personas o situaciones que pueden tener una influencia negativa en mi carrera.						

	Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	
20. Comprende mis motivaciones (académicas y personales).						
21. Considero a mi mentor como un compañero.						
22. Mi mentor y yo compartimos actividades y tiempo en el lugar de trabajo (café, comidas, etc.).						
23. Puedo acudir a mi mentor para buscar consejo y asesoramiento profesional.						
24. Me invita a reuniones de trabajo o encuentros con otros profesores universitarios.						

Valore los aspectos siguientes, referidos a su mentor, según la influencia e importancia que hayan tenido en el proceso de mentoría:

	Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	
25. Su flexibilidad y sensibilidad en la relación interpersonal						
26. Su capacidad para actuar como referente						
27. Su motivación por su trabajo docente						
28. Las ideas y sugerencias sobre cómo enseñar						
29. Su capacidad y recursos para transmitir los conocimientos y enseñar						
30. Las características personales de mi mentor (empatía, amabilidad, trato fácil, etc.)						
31. Su conocimiento de la materia (contenido disciplinar)						
32. Su capacidad para comunicar						
33. Su experiencia docente						
34. El reconocimiento que tiene dentro de su campo disciplinar						

Gracias por su colaboración

Cuestionario para la valoración del proceso de mentoría. Noveles

1. ¿Qué metas/objetivos se fijaron, su mentor y usted, para el curso?

2. ¿Han tenido que cambiar sus metas/objetivos? Sí No ¿Por qué?

3. ¿Cómo han alcanzado las metas/objetivos propuestos (los iniciales o los modificados)? ¿Qué evidencias tienen?

4. ¿Ha ocurrido alguna circunstancia no prevista durante el proceso de mentoría?

Sí No Descríbala, por favor.

5. ¿Ha encontrado dificultades en el proceso de mentoría?

Sí No Descríbalas, por favor.

6. ¿Ha introducido, o introducirá, algunos cambios en su trabajo como resultado del proceso de mentoría? Sí No Descríbalos, por favor.

7. En relación al programa de mentoría del curso de noveles: ¿Qué ha funcionado bien? ¿Qué habría que mejorar?

8. ¿Qué le ha aportado el proceso de mentoría?

9. ¿Cuánto tiempo ha utilizado en este proceso? ¿Ha sido más o menos del que esperaba dedicarle?

10. ¿Qué cambiaría si tuviera que empezar de nuevo el proceso de mentoría?

Edad

Sexo

Años de servicio en la universidad

Años en su puesto actual

Años de experiencia docente

¿Ha participado en algún otro proceso de mentoría (formal o informal)? Describalo brevemente, por favor.

Gracias por su colaboración

Ficha de recogida de información sobre formación del profesorado universitario novel

Principio del formulario

1. DATOS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD Y DE LAS UNIDADES DE FORMACIÓN	
Universidad	<input type="text"/>
Web de la universidad y/o de la unidad de formación	<input type="text"/>
E-mail institucional	<input type="text"/>
Página web del programa de formación de noveles si la hay	<input type="text"/>
Fecha respuesta	<input type="text"/>
2. DATOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD RESPONSABLE DE LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	
1. ¿De quién depende?	Instituto Ciencias Educación <input type="checkbox"/> Vicerrectorado <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/> (especificar) <input type="text"/>
3. DATOS DE LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE	
2. ¿Hay un programa de formación permanente para el profesorado universitario?	<input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No
3. Si lo hay, ¿desde cuándo se ofrece este programa?	<input type="radio"/> Antes de1990 <input type="radio"/> 1990-1995 <input type="radio"/> 1996-2000 <input type="radio"/> 2001-2005 <input type="radio"/> 2006-2010 <input type="radio"/> A partir del 2010 <input type="text"/>

4. ¿Hay un programa de formación específico para profesores noveles?	<input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No
5. Si lo hay, ¿desde cuándo se ofrece este programa de formación?	<input type="radio"/> Antes de 1990 <input type="radio"/> 1990-1995 <input type="radio"/> 1996-2000 <input type="radio"/> 2001-2005 <input type="radio"/> 2006-2010 <input type="radio"/> A partir del 2010 Observaciones <div style="border: 1px solid black; height: 150px; width: 100%;"></div>
6. ¿Hay módulos o contenidos comunes en las ofertas de formación permanente y en la de formación de profesorado novel?	<input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No Si los hay, indicar, si es posible, el % que tienen en común las ofertas: <input type="radio"/> Menos del 25% <input type="radio"/> Entre 25% y 50% <input type="radio"/> Entre 50% y 75% <input type="radio"/> Entre el 75% y 100%
4. CONDICIONES PARA ACCEDER A LA FORMACIÓN DE PROFESORADO NOVEL	
7. ¿Quién puede acceder a la formación de profesorado novel?	<div style="border: 1px solid black; height: 80px; width: 100%;"></div>
8. ¿Qué requisitos o criterios de admisión tiene el programa de formación de profesorado novel?	<div style="border: 1px solid black; height: 80px; width: 100%;"></div>

5. TIPO DE FORMACIÓN QUE SE PROPORCIONA AL PROFESORADO NOVEL

9. Estructura de la formación

- Talleres
- Módulos
- Cursos de especialización
- Postgrado
- Máster
- Otros (especificar)

10. Duración de la formación

Si la formación está organizada en **créditos ECTS**, especifique el número de créditos y horas .

Si la formación está organizada en **créditos no ECTS**, especifique el número de créditos y horas .

Si la formación no está organizada por **créditos**, especifique el número de horas .

11. Plazas que se ofertan

12. Modalidad

- Presencial
- Semipresencial
- A distancia

6. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN IMPARTIDA

13. Enumerar los objetivos y las competencias de la formación.

14. Enumerar los contenidos formativos de la formación: módulos y créditos.

15. ¿Qué tipo de metodología se utiliza en la formación? Especificar.

16. ¿Qué sistema de evaluación se utiliza en la formación? Especificar.

17. ¿Se hace algún tipo de seguimiento durante el proceso de formación del profesorado novel? Especificar.

Sí

Especificar:

No

18. En caso afirmativo, ¿quién se encarga del seguimiento del profesorado novel durante su formación?

7. PROFESORADO QUE PARTICIPA COMO FORMADOR EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL

19. ¿De la propia universidad?

- Menos del 25%
- Entre 25% y 50%
- Entre 50% y 75%
- Entre el 75% y 100%

20. ¿De otras universidades? (% si se tiene)	<input type="radio"/> Menos del 25% <input type="radio"/> Entre 25% y 50% <input type="radio"/> Entre 50% y 75% <input type="radio"/> Entre el 75% y 100%
21. ¿De ámbito extrauniversitario?	<input type="radio"/> Menos del 25% <input type="radio"/> Entre 25% y 50% <input type="radio"/> Entre 50% y 75% <input type="radio"/> Entre el 75% y 100%

8. IMPACTO DE LA FORMACIÓN EN LA CARRERA DOCENTE DEL PROFESORADO NOVEL

22. ¿Se valora la formación para concursos de plazas internas de la universidad?	<input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No
23. ¿Cómo se valora? (Por ejemplo: se le adjudica una puntuación o porcentaje en las comisiones de selección; se valora cualitativamente, etc.)	<div style="border: 1px solid black; height: 80px;"></div>
24. ¿Hay algún tipo de seguimiento del impacto de la formación del profesorado novel en su carrera docente?	<input type="radio"/> Sí Especificar cómo: <div style="border: 1px solid black; height: 60px;"></div> <input type="radio"/> No
25. ¿Hay algún tipo de seguimiento del impacto de la formación del profesorado novel en la docencia del departamento o de la facultad?	<input type="radio"/> Sí Especificar cómo: <div style="border: 1px solid black; height: 60px;"></div> <input type="radio"/> No

Por favor, incluya cualquier comentario o sugerencia que considere importante en la formación del profesorado novel que no quede reflejada en las preguntas anteriores

Enviar

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO NOVEL

NORMAS PARA LOS COLABORADORES

EXTENSIÓN

Las propuestas de cada cuaderno no podrán exceder **la extensión de 50 páginas (en Word)** salvo excepciones, unos 105.000 caracteres; espacios, referencias, cuadros, gráficas y notas, inclusive.

PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Los textos han de incluir, en formato electrónico, un **resumen** de unas diez líneas y tres palabras clave, no incluidas en el título. Igualmente han de contener el **título**, un **abstract** y tres **keywords** en inglés.

Respecto a la **manera de citar y a las referencias bibliográficas**, se han de remitir a les utilizadas en este cuaderno.

EVALUACIÓN

La aceptación de originales se rige por el **sistema de evaluación externa por pares**.

Los originales son leídos, en primer lugar, por el **Consejo de Redacción**, que valora la adecuación del texto a las líneas y objetivos de los cuadernos y si cumple los requisitos formales y el contenido científico exigido.

Los originales se someten, en segundo lugar, a la **evaluación de dos expertos** del ámbito disciplinar correspondiente, especialistas en la temática del original. Los autores reciben los comentarios y sugerencias de los evaluadores y la valoración final con las correcciones y cambios oportunos que se han de aplicar antes de ser aceptada su publicación.



**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
NOVEL EN LA UNIVERSIDAD
DE BARCELONA**

JUAN ANTONIO AMADOR CAMPOS (coord.) es profesor titular del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico y Coordinador del Máster de Docencia Universitaria para Profesorado Novel del Instituto de Ciencias de la Educación

SALVADOR CARRASCO CALVO es Catedrático emérito del Departamento de Sociología y Análisis de las Organizaciones del ICE-Sección de Universidad

AMELIA DÍAZ ÁLVAREZ es profesora titular del Departamento de Economía Pública, Economía Política y Economía Española en la Universidad de Barcelona

EVA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ es técnica de formación del ICE-Sección de Universidad

MERCEDES GRACENEA ZUGARRAMURDI es profesora titular del Departamento de Microbiología y Parasitología Sanitarias y Secretaria del ICE

LOURDES MARZO RUIZ es técnica de formación del ICE-Sección de Universidad

MÓNICA MATO FERRÉ es técnica en nuevas tecnologías del ICE-Sección de Universidad

TERESA PAGÉS COSTAS es profesora titular del Departamento de Fisiología e Inmunología y Jefa de la Sección de Universidad del Instituto de Ciencias de la Educación

ROSA SAYÓS SANTIGOSA es profesora titular de Escuela Universitaria del Departamento de Filología Catalana del ICE-Sección de Universidad