

Formación inicial del profesorado en la UPF. Principios pedagógicos y formas organizativas

Diego Castro¹

Universitat Autònoma de Barcelona
diego.castro@uab.es

Lucía Gil

Universitat Pompeu Fabra
lucia.gil@upf.edu

Brenda Pina

Universitat Ramon Llull
BrendaPL@blanquerna.edu

Resum

La formació del professorat és una variable que assegura la qualitat institucional i el propi procés de desenvolupament professional. A més, el nou context pel qual passa la universitat arreu d'Europa força un nou model de socialització i perfeccionament permanent que ha d'iniciar-se des del primer any de vida laboral. La formació, i molt especialment la inicial de caire didàctic, s'ha convertit en una necessitat ineludible. En la present aportació, l'equip encarregat del curs pilot de formació inicial del professorat a la UPF explica els marcs de referència on delimita llur intervenció, així com l'estructura general del curs i apunta breument algunes de les dinàmiques que s'han esdevingut durant aquest.

Paraules clau: formació inicial del professorat, professorat novell, Universitat Pompeu Fabra.

Abstract

Teacher training is a factor that guarantees the quality of the institution and the own professional development. Moreover, the new European context forces the university to start a process of socialisation and continuous improvement which should begin from the very first year of the profession. Training, in particular for beginning teachers, has inevitably become necessary. In this article, the team in charge of the pilot course of initial teacher training at University Pompeu Fabra, explains the theoretical framework for their intervention and the general structure of the course. It also briefly points out some of the dynamics that has been generated in the course of the process.

Key words: initial teachers training, beginning teachers, Universitat Pompeu Fabra.

Resumen

La formación del profesorado es una variable que asegura la calidad institucional y el propio desarrollo profesional. Además, el nuevo contexto por el que pasa la universidad en Europa obliga a realizar un proceso de socialización y perfeccionamiento continuo que debe iniciarse desde el primer año de vida laboral. La formación, y especialmente la ini-

1. Diego Castro (CCUC-UAB), Lucía Gil (UPF) y Brenda Pina (formAcció): responsables del curso piloto de Formación Inicial, del Programa de Qualitat Educativa de la UPF.

cial de carácter didáctico, se ha convertido en una necesidad ineludible. En la presente aportación, el equipo encargado del curso piloto de formación inicial del profesorado de la UPF explica los marcos de referencia en los que ha enmarcado su intervención, así como la estructura general del curso, y apunta, brevemente, algunas de las dinámicas que se han ido generando a lo largo del desarrollo del mismo.

Palabras clave: formación inicial del profesorado, profesorado novel, Universitat Pompeu Fabra.

Sumario

Primeros pasos en la carrera profesional: profesorado novel	Organización de los módulos de la formación
El contexto de la formación inicial	Conclusiones en forma de decálogo final
Estructura del modelo de la UPF	Bibliografía

Primeros pasos en la carrera profesional: profesorado novel

Nuestra propuesta, y el modelo posterior que presentaremos más adelante, se contextualiza en los procesos de formación inicial de tipo didáctico del profesorado universitario. La iniciación a la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años de profesión en los cuales los docentes deben realizar la transición de estudiantes a profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos desconocidos, y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir el conocimiento profesional, además de tener que mantener un cierto equilibrio personal. En este sentido, Vonk (1996) acuña la definición diciendo que la inducción es la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. Para Feixas (2002b), el novel es generalmente una persona joven, recién graduada, con alguna experiencia laboral y con menos de tres años de experiencia en la universidad, donde accede en condición de becario, asociado o ayudante, y que, en algunos casos, concede a la función docente ciertas atribuciones no exentas de idealismo, altas expectativas y las mejores intenciones.

En ese momento iniciativo se produce una situación compleja, dificultosa y no exenta de conflictos que algunos autores identifican como de choque con la realidad. Así, Marcelo (2002) apunta como problemáticas específicas del novel: la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus colegas, la dificultad de transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza. Además, hay otras variables que dificultan e incluso llegan a frustrar los primeros pasos en la carrera profesional, como la dificultad de promoción y consolidación, la poca colaboración entre colegas, la necesidad de compaginar docencia, planificación de clases, reuniones, investigación, doctorado, etc. En ese escenario un tanto caótico, Veenman (1984) señala que el modelo de aproximación profesional es del tipo ensayo/error, el principio más valorado en la supervivencia institucional y profesional y con un claro predominio de lo pragmático. Por ello, para este periodo primerizo, es recomendable, tal y

Tabla 1. Estadios y transiciones de los modelos de desarrollo de Nyquist y Wulff (Gibbs, 1998) citado por Feixas (2002a).

Estadios y transiciones de los modelos de desarrollo	
Nyquist i Wulff	Kugel
Estadio 1 Focalizado en el «yo» Incluye el conocimiento del propio sujeto	Estadio 1 Focalización en el yo: ¿seré aceptado?, ¿lo haré bien?
	Estadio 2 Focalización en el sujeto: ¿conozco la materia para cubrirla toda?
<i>Transición del foco de contenido al foco de proceso</i>	
Estadio 2 Focalizado en la metodología: ¿cómo lo hago?	Estadio 3 Focalización del estudiante: ¿cómo capto sus intereses?
<i>Transición del foco de la enseñanza al foco del aprendizaje</i>	
Estadio 3 Focalizado en los resultados: ¿qué han aprendido?	Estadio 4 Focalización del estudiante activamente: ¿cómo lo hago para qué aprendan?
	Estadio 5 Focalización del estudiante independiente: ¿cómo puedo darle apoyo como aprendi- ces autónomos e independientes?

como señalan Chapman y Green (1986), la organización de un programa de acogida que atienda a los aspectos siguientes: sus necesidades emocionales y psicológicas, los modelos docentes, las circunstancias laborales, la formación pedagógica, la integración profesional y la colaboración desde la gerencia departamental.

Finalmente, cabe terminar el epígrafe apuntando la idea de que hablar de formación inicial del profesorado universitario nos remite causalmente al concepto de desarrollo profesional, como un proceso caracterizado por diferentes fases que los gestores de las políticas de formación y promoción deben conocer, para ajustar éstas a las necesidades de aquéllos. Feixas (2002a) aporta y resume estas etapas de desarrollo profesional en tres grandes apartados: I) al principio, la principal preocupación es el «yo», es decir, qué imagen se va a proyectar, sus inquietudes y dificultades, etc; II) después el profesor pasa a centrarse especialmente en la «enseñanza»: cómo motivar, qué metodologías y actividades resultan más adecuadas, cuál es el sistema más pertinente para la evaluación, etc. y III) es la etapa centrada en los «estudiantes», sus dificultades, cómo ayudarles en su aprendizaje, cómo aprenden, etc. El esquema que operativiza Gibbs (1998) a partir de Nyquist i Wulff, citado por Feixas (op. cit.), representa esquemáticamente las fases del desarrollo docente, sus estadios y los procesos de transi-

ción (tabla 1). Como puede observarse en el primer estadio, el profesorado se centra en su propio «yo»: se preocupa por la imagen que transmite, por su dominio de la materia, por sus capacidades como comunicador, por su respuesta acertada y rápida a las cuestiones planteadas por los estudiantes, etc.

El contexto de la formación inicial

Hablar de formación inicial del profesorado universitario nos supone referenciar el concepto de desarrollo profesional. Y, en este sentido, queremos apuntar dos ideas previas, a nuestro entender fundamentales, para comprender posteriormente nuestra propuesta de formación. La primera idea aparece de la necesidad de *desarrollo*, lo que implica que el docente no asume su estatus definitivo con el acceso o inicio de su carrera profesional y que ésta se caracteriza por una serie de etapas y fases claramente diferenciadas ya en la literatura especializada más reciente. En ese sentido, le resulta absolutamente indispensable la iniciación de un proceso complejo que le permitirá la socialización, promoción y evolución dentro del contexto profesional. Las etapas de inducción o iniciación a la enseñanza hay que entenderlas como una parte del continuo del proceso de desarrollo profesional del profesor universitario. La segunda idea previa aparece en torno a la *profesionalización*. Los profesionales que se dedican pues a la docencia en el ámbito universitario deben poseer y demostrar un cuerpo de conocimiento amplio y fundamentado. Se les requerirá que realicen una preparación adecuada siguiendo un currículo prescrito y común, que integre los conocimientos teóricos con el aprendizaje de la práctica en situaciones simuladas o reales, y además, siguiendo a Marcelo (2002), se les demandará un periodo de socialización profesional que les permita la interiorización de los principios y valores de la denominada «cultura de la profesión». En este sentido podríamos afirmar que la enseñanza universitaria como tal es una profesión compleja, que requiere un largo proceso de aprendizaje y que, aunque está ligada a su propia práctica, no se puede basar en la mera acumulación de experiencias. Además, no es sencillo determinar un único perfil y menos todavía una única vía de profesionalización, aunque en cualquier caso se exige, como en las demás profesiones, una sistematización frente a los planteamientos puramente intuitivos (Fernández March, 1999).

Esta realidad pone de manifiesto no sólo la necesidad de la formación como posibilitadora del desarrollo profesional, sino que también demanda de las instituciones universitarias unas políticas y estructuras definidas sobre recursos humanos y por ende de su formación. En ese mismo sentido, se argumentó y se debatió en el III Seminario del Equipo de Investigación CCUC de la UAB (Tomàs, 2003) sobre los desencadenantes de esta situación. Aunque no faltan exitosas experiencias sobre formación inicial del docente universitario, en algunas ciertamente referenciales como las de las universidades de Sevilla o la Politécnica de Catalunya, históricamente ha existido una débil aplicación, desarrollo y optimización generalizada de éstas. Pero, en definitiva, la falta de programas de formación inicial discurre paralela a la falta de programas de for-

mación del profesorado en sentido general. Se ha convivido durante décadas en la universidad con la idea que la formación, como variable del proceso de desarrollo profesional, era algo casual que dependía de la voluntad individual más que de decisiones de tipo estratégico e institucional. Todo parece indicar que esa nada envidiable situación no es más que el resultado de la ausencia de una política general de recursos humanos que incluya los subsistemas de selección, promoción y formación. La explicación hay que encontrarla en cuestiones de tipo normativo, en la escasez de recursos, en la falta de una verdadera y efectiva autonomía institucional y en determinadas pautas y manifestaciones de naturaleza cultural.

En la actualidad parece que la dinámica a la que nos obliga la declaración de Bolonia, la propia convergencia europea y la política sobre universidades, especialmente en lo concerniente al profesorado (acreditación, etc.), rompe tal homeostasis, por lo que nos encontramos en un momento de desarrollo y expansión cuantitativa y cualitativa de la formación docente, incluida la inicial.

En esta línea se manifiesta Fernández March (1999), que propone una serie de indicadores a considerar para poder desarrollar con éxito una verdadera política de formación del profesorado:

- compromiso con la institución universitaria para crear las condiciones que hagan posible este proceso;
- intención decidida de caminar hacia una cultura de la colaboración;
- concepción de la formación ligada a la práctica docente y que conciba innovación y formación como elementos complementarios sobre los que organizar la política formativa;
- apostar por acciones decididas en relación con la calidad de la docencia potenciando y generando interés por la mejora;
- generar los condicionantes necesarios para integrar en una misma política las actuaciones sobre evaluación, desarrollo profesional e innovación.

Ciertamente aparece en ese extremo la propuesta no practicada y antigua, pero no por ello desfasada, de entender la estructura intermedia del departamento como ideal para determinadas propuestas formativas. No en vano el departamento representa la unidad de planificación y ejecución colaborativa por excelencia, ya que es ahí donde los profesores tienen cosas concretas de qué hablar y donde se superponen realmente los contextos de instrucción.

La aparición hace unos años de los departamentos como estructuras organizativas intermedias en la universidad, abrió paso a unos modelos que facilitaban algo más la colaboración entre profesionales, la continuidad de las funciones (docencia/investigación), el liderazgo más democrático y horizontal, y una gestión basada en la racionalidad que se alejaba, al menos en principio, de la dirección paterno-personalista de la organización en cátedras y dotaba de un contexto significativo los procesos diferenciados de formación; aparece así la denominada «dimensión formativa del departamento» (Castro y Feixas, 2000).

El rol formativo del departamento es fundamental, aunque consideramos que no exclusivo, en el proceso de formación inicial. Desde nuestra opción establecemos que el departamento y el área de conocimiento se impliquen de manera activa y decidida en los procesos de formación inicial, ya que desde esta estructura se pueden desarrollar más y mejor aspectos tales como la socialización y la enculturación, el trabajo cooperativo entre docentes, el trabajo sobre problemáticas colectivas: metodologías, disciplina, evaluación, planes de estudio, etc. Así mismo, es referencial para las prácticas de tutorización y mentorazgo. Se convierte así en el espacio socioafectivo y profesional de referencia para el recién llegado. Pero además consideramos que esta tarea debe ser compartida y colegiada con otras estructuras especializadas como los ICE, las unidades de formación docente, los programas específicos, etc. Sus funciones serían la coordinación de las acciones en el ámbito institucional, el asesoramiento en temáticas específicas y de orden eminentemente pedagógico, la organización de determinados talleres o seminarios de temática afín a todo el colectivo de profesorado novel, etc. Una sin la otra podrían provocar, a nuestro juicio, un desenfoque o desequilibrio en el proceso de socialización del profesorado novel. Esta estructuración debería permanecer mientras no se instaure una verdadera cultura de la calidad de la docencia en la universidad y las buenas prácticas se generalicen en todos los departamentos. Entonces deberemos pensar en nuevas fórmulas y propuestas para ese nuevo estadio organizativo.

En otro sentido, también resultan reveladoras las condiciones de cambio por las que pasa tanto la práctica profesional, los contextos institucionales, como los sistemas formativos, etc. En esa línea, son muchas las aportaciones recientes que contextualizan el proceso de cambio que afecta a la universidad: Porta (1998); Fernández (1999); Botiller y Vélez (1999); Tomàs, Armengol y Feixas (2000); Armengol, Castro y Tomàs (2000); Tejada (2002); Marcelo (2002); Armengol y Castro (prev. 2004); etc.

Aclarados estos aspectos propedéuticos, pasemos a ubicar un poco más la formación del profesorado con una propuesta taxonómica básica. Desde nuestra propia óptica, la diversidad de opciones y propuestas formativas del profesorado universitario podría organizarse en torno a dos variables básicas: la primera, en función del momento en que se desarrolla la acción formativa, y la segunda, en función del contenido que en ésta se maneja. Así consideradas las opciones formativas, pueden organizarse de la siguiente manera (figura 1):

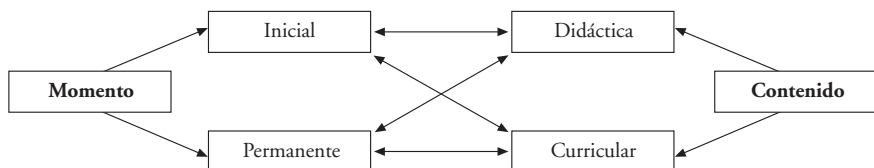


Figura 1. Variables formativas.

De la primera dimensión (momento) aparecen dos posibilidades diferenciadas de naturaleza temporal (inicial y permanente) que determinan, en función de la etapa evolutiva profesional, cuándo se produce la acción formativa. No debemos pensar que es una variable baladí, pues, según se determine cuál es el momento de desarrollo docente, las características de la formación serán substantivamente distintas. Pensemos en lo diferentes que pueden llegar a ser un curso de inducción a la docencia para profesorado novel (inicial) y otro de perfeccionamiento para docentes con una carrera ya consolidada (permanente).

En la segunda dimensión (contenido) aparecen dos grandes opciones formativas (didáctica y curricular). Al referenciar contenidos didácticos hacemos mención a la formación que tiene por objeto la adquisición de nuevas estrategias didácticas, metodologías activas y participativas basadas en el aprendizaje del estudiante, elaboración de programas, diseño de materiales, evaluación de aprendizajes, etc.; mientras que cuando nos referimos a los contenidos de tipo curricular, referenciamos el área de conocimiento específica a la que está adscrito el profesor, es decir, su actualización científica.

Evidentemente, las posibilidades enumeradas no son excluyentes, sino que, al contrario, aparecen relacionadas entre sí por tiempos y contenidos. Es más, no sólo debemos decir que las posibilidades pueden ser complementarias, sino que cualquier carrera profesional debe contar con opciones formativas de todos los tipos. Así pues, no sólo es una recomendación, sino más bien una necesidad para el desarrollo eficaz del profesorado universitario en el ejercicio de su carrera.

Estructura del modelo de la UPF

Como el modelo que proponemos se encuentra en una fase experimental y, por tanto, susceptible de modificaciones y cambios y organizado bajo una óptica de evaluación continua, nos parece interesante definir nuestro modelo en torno a una serie de variables descriptivas básicas: formato del curso, contenidos o tópicos de la formación, objetivos, estructura que gestiona los cursos, audiencia, temporalización y duración, etc.

— Desde el punto de vista de la estructura del modelo establecido, cabe destacar que, en relación con su formato, es un curso de los denominados *integrados*. Este tipo de cursos están en la actualidad muy generalizados y se caracterizan por desarrollarse durante una mañana o una tarde durante un periodo de tiempo más o menos extenso (un cuatrimestre, un curso académico, etc.). Acostumbran a iniciarse con unas sesiones de formación intensiva para preparar a los noveles en algunas estrategias básicas y para ayudarles a superar la ansiedad del inicio. Pero la gran aportación de esta modalidad es que, al ser cursos extensivos o semiextensivos, dan pie a reflexionar sobre las problemáticas que presenta la práctica diaria. Generalmente, estos cursos se complementan con seminarios, observaciones, diarios, etc.

- Desde el punto de vista de las formas de organizar los tópicos sobre formación inicial, diremos que el modelo adoptado por la UPF combina *diversidad de contenidos*: docencia, aspectos experienciales, evaluación mediante portafolios, orientaciones, soporte y ayuda en aspectos básicos como programa de las asignaturas, conflictos, gestión del tiempo, estrés, etc.
- En relación con los objetivos del curso, encontramos finalidades claramente orientadas al *desarrollo de competencias docentes básicas*.
- Desde la óptica de la estructura organizativa del curso, cabe destacar la organización de tipo *centralizado*, en la que una unidad administrativa con entidad propia cuenta con profesionales encargados de las tareas de formación, gestión, asesoramiento, etc.
- De la audiencia se debe apuntar que el curso se dirige a un grupo *destinatario muy definido*: un colectivo de catorce profesores con hasta dos años de experiencia docente en los estudios de Informática y Telecomunicaciones, todos del Departamento de Tecnología.
- Finalmente, en relación con la variable temporal o de duración del curso, cabe señalar que se organiza en torno a una serie de *módulos* dotados de una carga horaria específica. La estructura general del programa puede verse en la figura 2.

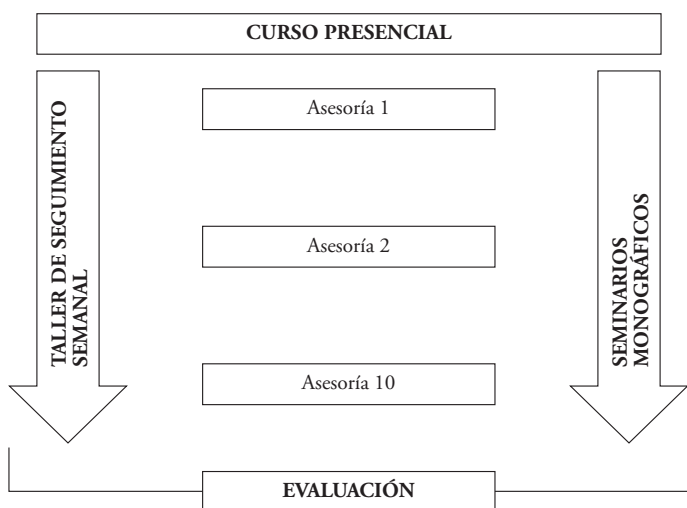


Figura 2. Estructura general del modelo de formación inicial.

El modelo adoptado se organiza como ya se apuntó más arriba, en torno a una serie de estrategias o módulos interdependientes, cada uno de los cuales posee una utilidad y una funcionalidad específica dentro del sistema y con los que además se combinan formas de agrupación, metodologías y temáticas específicas.

Organización de los módulos de la formación

El curso presencial

Es la acción con la que arranca la formación inicial y tiene una duración aproximada de doce horas que se desarrollan de forma intensiva durante toda una semana. De naturaleza eminentemente teórico-práctica, acostumbra a ser la primera toma de contacto de los profesores noveles con las temáticas de orden pedagógico, por ello se abordan temas de carácter propedéutico. Para esta modalidad se convoca a todos los participantes de la formación, los catorce profesores en sesión plenaria. A pesar de que no pretendemos fundamentar la formación en una opción metodológica impositiva o muy directivista, se intenta profundizar sobre tres tópicos básicos ya programados con anterioridad: la planificación y programación de las distintas materias; los procesos de comunicación en sus diferentes dimensiones, variables y modalidades, y los aspectos básicos de interacción en el aula.

La dinámica que se establecía favorecía en un principio la exposición por parte de los formadores de una serie de contenidos básicos, sustantivos para la consecución de los objetivos. A continuación, se realizaban una serie de ejercicios de aplicación, análisis o evaluación en función de cada caso. Para finalizar, se introducían aspectos de la realidad cotidiana de los participantes de tal manera que se favorecían los aspectos de transferencia, la conexión con la realidad (aplicabilidad) y se permitía la catarsis colectiva. Esta última utilidad permitía compartir con el grupo algunos miedos, ansiedades y frustraciones, por lo que este espacio de formación también abordaba los aspectos socioafectivos. La dinámica creada resultó ser muy ventajosa, ya que se consiguió un triple avance: primero, en la presentación formalizada de determinados contenidos, segundo, por la posibilidad de su aplicación a la realidad diaria y, tercero, por la posibilidad de compartir dentro de un contexto de grupo de iguales una serie de problemáticas y vicisitudes afines.

La tutoría individualizada

La tutorización individualizada es una estrategia básica del proceso, ya que intentamos personalizar al máximo el proceso formativo debido a las características, ya expuestas, del colectivo destinatario. Como rasgo general podemos decir que la tutoría individualizada se ha gestionado en torno a dos procesos diferenciados: por un lado, el asesoramiento individual y, por otro, las filmaciones. El asesoramiento individual se produce a petición expresa del propio profesor y supone una reunión de asesoramiento para orientar sobre determinados aspectos de la práctica docente. Acostumbran a ser planteadas cuestiones relacionadas con la gestión del grupo clase, como las normas de funcionamiento, la disciplina, el trabajo en subgrupos, etc. No hemos utilizado, de manera general, el concepto de *mentoring*, ya que es éste el significante que se ha utilizado en la literatura especializada para designar los procesos de mentorazgo realizados por un profesor experto sobre otro novel. En ese sentido, el asesoramiento se ha realizado y dirigido por un técnico especialista en pedagogía universitaria.

Por lo que respecta a las filmaciones, se debe advertir que tienen un componente más instrumental que las tutorías individualizadas. La perspectiva desde la que se han planificado es desde la mejora de la enseñanza, pero con un enfoque claramente activo, autogestionado y comprometido por parte del profesor novel. Consideramos que los procesos formativos de carácter propedéutico deben consolidar determinados hábitos fundamentales para el desarrollo profesional del docente que eviten las prácticas acríticas o que generen, a la larga, dependencia. En ese sentido, las diferentes propuestas planteadas buscan una actitud implicada que coadyuvará en la autonomía profesional (Sánchez, 1998). Por esta razón se realizan dos filmaciones distintas. La primera, a inicios del periodo de formación, para poder tomar conciencia de la actuación docente y de esta manera establecer un plan de trabajo individualizado con el asesor, y una segunda semanas después, para reconocer el progreso y reestructurar el plan de mejora a trabajar al finalizar el curso. Inmediatamente después de cada filmación, el equipo de asesores visiona las cintas y emite un extenso informe. Seguidamente, el asesor asignado repasa la filmación con la única presencia del profesor novel para realizar un *feedback*.

Aunque producía cierto temor al principio, la idea de esta actividad ha resultado una de las más valoradas por los profesores: por un lado, el aprendizaje y la reflexión son realmente significativos y vinculados a su propia actuación, además, se establece una relación de confianza con los tutores que proporciona seguridad y posibilidad de cooperación y, finalmente, al organizar un plan de mejora adaptado a las necesidades específicas de cada sujeto en la segunda filmación se ven significativos avances, lo que supone un gran estímulo para seguir mejorando.

Los seminarios monográficos

Los seminarios son un conjunto de reuniones de carácter formativo que agrupan en sesión plenaria a todos los profesores en formación inicial y suman un monto total de unas diez horas. Tienen como objeto de trabajo la profundización de algunos temas o aspectos fundamentales para la capacitación docente del profesorado. El seminario es una modalidad acotada (en los usuarios, el espacio y el tiempo), concentrada (ocupa aproximadamente dos horas de trabajo continuado), monotemática (sobre un tema seleccionado, ya sea por su relevancia, necesidad, etc.) y global (ya que combina aspectos teóricos, aplicativos y reflexivos). El seminario está dirigido por un panelista invitado que expone el estado de la cuestión de un tema de relevancia para darlo a conocer y discutir posteriormente con los asistentes. En este sentido debemos apuntar la gran implicación del departamento en el diseño e implementación de los seminarios.

Ya apuntábamos más arriba la importancia que tiene en los procesos de formación y desarrollo personal y profesional de los profesores la estructura departamental. Los panelistas eran, en muchos de los casos, del mismo depar-

tamento que los profesores en formación inicial, por lo que, en este sentido, las aportaciones que ofrecían presentaban una doble ventaja: por un lado, su conocimiento como expertos en la temática específica del seminario y, por otro, el referente que representaban dentro del departamento: la proximidad, la complicidad, compartir ideas y contextos, etc. En ese sentido, las valoraciones que se han realizado sobre este aspecto han sido siempre muy positivas y consideradas.

Mención aparte merece la selección de los temas que constitúan los centros de interés de los distintos seminarios. La selección realizada desde la unidad de gestión encargada de la formación inicial, Programa de Qualitat Educativa —PQE—, abarcaba temáticas que requerían de una mayor incidencia y profundización y que, al afectar a todos los asistentes, se organizaba en sesiones de plenario. En estos seminarios se trataron temas como: la evaluación docente por portafolios, el aprendizaje basado en proyectos, Bolonia y la convergencia europea, evaluación del rendimiento académico de los estudiantes, PBL, etc.

Los talleres de seguimiento grupal

Los talleres de seguimiento se organizan en pequeños grupos de tres a cinco participantes, que se reúnen durante dos horas a la semana durante diez semanas extensivas. Se trata de un modelo de acompañamiento en el proceso de formación que combina aspectos de asesoramiento, formación, orientación y relación. Si tenemos presente que la mayoría de participantes inician su actividad docente en la universidad, a la vez que se desarrolla el propio curso de formación inicial, convendremos en destacar la oportunidad de la estrategia utilizada. Debido a la necesidad de romper la homeóstasis y para generar un contexto de confianza, se decidió establecer divisiones más operativas a partir del grupo general.

La dinámica generada a lo largo de las semanas ha permitido un tratamiento no directivo de las sesiones por parte del tutor. En ese sentido, los contenidos han ido surgiendo desde la necesidad y la urgencia de los propios implicados. En cualquier caso, siempre se intentaba sistematizar la información a partir de los diarios que elaboraba un participante y el tutor de cada taller. Así mismo, se aportaba un artículo o documento de referencia para fijar y formalizar los aspectos trabajados durante la sesión. Estos mismos artículos servían como elemento dinamizador y de nexo de unión entre una sesión y otra.

Una de las aportaciones significativas de los talleres a la formación inicial es la propia dinámica del cambio, que supone: cooperar, superar miedos y resistencias y sobre todo compartir. Esta última dimensión es fundamental, puesto que los aspectos relacionales acostumbra a ser una de las principales problemáticas del profesorado novel (Feixas, 2002a). Además, este proceso evolutivo se consigue a través de un proceso dialógico de entendimiento y colaboración entre todos los compañeros y el tutor.

La evaluación

La evaluación se organiza en torno a dos momentos con sendas finalidades. Por un lado, la evaluación de carácter formativo en momento continuo y, por otro, la evaluación final de función sumativa. La primera nos aportará las informaciones necesarias para poder reajustar, perfeccionar y optimizar el diseño realizado en función de la realidad y la dinámica de cada momento. La sumativa tiene como potencialidad la acreditación o certificación del curso de formación inicial.

La evaluación formativa se realiza a partir de la construcción de un portafolios docente por parte de cada uno de los profesores noveles participantes. El portafolios permite que cada profesor pueda recoger una serie de datos específicos sobre su propio proceso de mejora de una forma individualizada: sus avances, aportaciones, reflexiones, innovaciones, etc. Pensamos que el uso del portafolios era muy indicado para habituar al profesorado a recoger, reflexionar y sistematizar las diversas informaciones (evidencias) sobre su labor docente durante el propio periodo de formación inicial, para continuar, después del curso, con su uso de forma más autónoma. Ciertamente, y a pesar de que cada portafolio se ajusta a las características de cada profesor, por encontrarnos en una formación básica, nos pareció oportuno apuntar una serie de indicadores mínimos para su diseño. La primera evidencia la aportaban los diarios de clase: de cada una de las sesiones de seguimiento el asesor responsable de cada grupo elaboraba un diario que recogía los aspectos sustantivos trabajados, aportados o debatidos en la reunión; pero, además, un participante de cada grupo, de manera rotativa, elaboraba otra versión. Esta herramienta nos resultaba muy útil, ya que permitía tener al menos dos perspectivas sobre un mismo fenómeno. Así mismo, de cada una de las dos filmaciones o asesoramientos individualizados, se tenían que incluir en el portafolios como evidencias: el informe elaborado por el tutor, así como las reflexiones personales elaboradas por cada docente y las áreas de mejora específicas que se habían establecido con el tutor asignado. Finalmente, se debía incluir el programa de las asignaturas que se estaban impartiendo durante ese trimestre atendiendo una serie de variables. Se valoraba el diseño del programa, su coherencia interna, la formalización del programa en todas sus variables (competencias, contenidos, metodología, actividades, evaluación, temporalización), etc.

Evaluación sumativa. Para la evaluación sumativa se tendrá un requisito en consideración, y es la asistencia al menos del 80% de las sesiones totales de la formación inicial. Los que cumplan con este requisito podrán obtener el certificado de asistencia. Pero se ha querido innovar la organización y el diseño de la acreditación final mediante un suplemento al diploma para aquéllos que hayan seguido con la evaluación continua. En ese caso, se expedirán en el reverso del certificado una serie de indicadores sobre el desarrollo profesional del docente en su periodo de formación inicial, de tal manera que quedará cumplida constancia sobre sus avances y los compromisos adquiridos.

Conclusiones en forma de decálogo final

1. La formación del profesorado es una variable que asegura la calidad institucional y el propio desarrollo profesional. Además, el nuevo contexto por el que pasa la universidad en Europa obliga a seguir un proceso de socialización y perfeccionamiento continuo que debe iniciarse desde el primer año de vida laboral.
2. La iniciación a la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años de profesión en los cuales los docentes deben realizar la transición de estudiantes a profesores, y presenta como dificultades la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus colegas, la dificultad de transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza.
3. El docente no asume su estatus definitivo con el acceso o inicio de su carrera profesional, puesto que ésta se caracteriza por una serie de etapas y fases claramente diferenciadas ya en la literatura especializada más reciente. En ese sentido, le resulta absolutamente indispensable la iniciación de un proceso complejo que le permitirá la socialización, la promoción y la evolución dentro del contexto profesional. Proceso que pasa por la formación en diferentes momentos y sobre distintos contenidos.
4. La estructura intermedia del departamento como ideal para determinadas propuestas formativas. No en vano, el departamento representa la unidad de planificación y ejecución colaborativa por excelencia, ya que es ahí donde los profesores tienen cosas concretas de qué hablar y donde se superponen realmente los contextos de instrucción.
5. En función del momento aparecen dos posibilidades diferenciadas de naturaleza temporal: inicial y permanente, que determinan, en función de la etapa evolutiva profesional, cuando se produce la acción formativa. No debemos pensar que es una variable baladí, pues, según se determine cual es el momento de desarrollo docente, las características de la formación serán substantivamente distintas.
6. Según su contenido, aparecen dos grandes opciones formativas: didáctica y curricular. Al referenciar contenidos didácticos, hacemos mención a la formación que tiene por objeto la adquisición de nuevas estrategias didácticas, metodologías activas y participativas basadas en el aprendizaje del estudiante, elaboración de programas, diseño de materiales, evaluación de aprendizajes, etc. Mientras que cuando nos referimos a los contenidos de tipo curricular, referenciamos el área de conocimiento específica a la que está adscrito el profesor, es decir, su actualización científica.
7. El planteamiento del curso de inducción a la docencia para profesorado novel de la UPF se basa en los siguientes rasgos: curso integrado en el que se combinan diversos contenidos orientados al desarrollo de competencias docentes básicas, de organización centralizada y modular y con un grupo destinatario muy bien definido.

8. El modelo adoptado en la UPF se organiza en torno a una serie de estrategias o módulos interdependientes, cada uno de los cuales posee una utilidad y una funcionalidad específicas dentro del sistema y con los que además se combinan formas de agrupación, metodologías y temáticas específicas.
9. Los módulos básicos de formación que se plantean en la UPF son: curso presencial, tutorías personalizadas, seminarios de profundización —monográficos— y talleres de seguimiento grupal.
10. La evaluación del curso se organiza en torno a dos momentos: uno continuo y otro final. La evaluación continua se realiza a partir de la construcción de un portafolios docente por parte de cada uno de los profesores noveles participantes. Para la evaluación final se tendrá un requisito en consideración, y es la asistencia al menos del 80% de las sesiones totales de la formación inicial. Los que cumplan con este requisito podrán obtener el certificado de asistencia.

Bibliografía

- ARMENGOL, C.; CASTRO, D. y TOMÀS, M. (2000). «El cambio de cultura en las universidades catalanas del s. XXI: La formación pedagógica de los docentes universitarios». En: *I Congreso Internacional de Docencia Universitaria*, ICE UAB, UB, UPC. Barcelona.
- ARMENGOL, C. y CASTRO, D. (prev. 2004). «La definición de nuevos escenarios en la gestión del profesorado universitario». *Contextos Educativos*. Revista de la Universidad de La Rioja. La Rioja.
- BOTILLER, M. y VÉLEZ, G. (1999). «La formación docente del profesorado universitario». En: ZABALZA, M. A. y otros (1999). *La calidad de la docencia universitaria*. Universidad de Santiago de Compostela.
- CASTRO, D. y FEIXAS, M. (2000). «Los departamentos universitarios como estructuras organizativas que aprenden». En: *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Vol. II. GEU. Granada.
- CHAPMAN, D. W. y GREEN, M. S. (1986). «Teacher retention: a further examination». *Journal of Educational Research*, p. 237-239.
- FEIXAS, M. (2002a). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral inédita. Universitat Autònoma de Barcelona.
- FEIXAS, M. (2002b). «El profesorado novel: Estudio de su problemática en la UAB». *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. Vol. 2, nº 1, Madrid.
- FERNÁNDEZ, A. (1999). «La formación didáctica del profesorado universitario: ¿Qué hemos aprendido en los últimos 10 años?». En: *La calidad de la docencia universitaria. Actas del I Simposio Iberoamericano de Didáctica Universitaria*. Universidad de Santiago.
- HANNA, D. E. (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- MARCELO, C. (2002). «Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida». *Educar*, 2002, núm. 30, p. 27-65.
- M.E.C. (2000). *Profesorado universitario: situación en España y tendencias internacionales*. Madrid: Consejo de Universidades.

- McKEACHIE, W. J. (1994). *Teaching tips: a guideboock for the beginnin college teacher*. 9ª ed. DCHeat and Cia. Lexing, M. A.
- PORTA, J. y LLADONOSA, M. (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza.
- SÁNCHEZ, M. (1999). «El reto de la formación de los docentes en las instituciones universitarias: Un análisis desde la perspectiva de los profesores mentores». En: AA.VV. (1999). *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización Educativa*. Madrid: UCM.
- TEJADA, J. (2002). «Conferencia: El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente». En: *Curso de perfeccionamiento ¿Cómo desarrollo mi proyecto docente?* Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Universidad de Granada.
- TOMÁS, M.; ARMENGOL, C. y FEIXAS, M. (2000). «Estudio de los ámbitos del cambio de cultura en la docencia universitaria». En: ROSALES, C., *Innovación en la Universidad*. La Coruña: ICE-UC.
- TOMÁS, M. (coord.) (2003). *Conclusiones del III Seminario: Cambio de Cultura en la Universidad; los retos del profesorado*. Documento policopiado, UAB.
- VEENMAN, S. (1984). «Perceived problems of beginning teachers». En: *Review of Educational Research*, núm. 54, p. 143-178
- VONK, J. H. (1996). «A knowledge base for mentors of beginning teachers: results of a Dutch experience». En: McBRIDGE, R. (ed.): *Teacher education policy*. Londres: Falmer Press, p. 112-134
- ZABALZA, M. A. (1999). «El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia». En: *La Calidad de la Docencia Universitaria. Actas del I Simposio Iberoamericano de Didáctica Universitaria*.