



Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universitat de Barcelona

Programa de Doctorado
“Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa”
(Bienio 2002-2004)

**LA CARPETA DOCENTE COMO PRÁCTICA FORMATIVA Y DE
DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO
UNIVERSITARIO NOVEL. UN ESTUDIO DE CASOS**

DOCTORANDA: ZOIA BOZU

DIRECTORES:

Dr. FRANCESC IMBERNON MUÑOZ

Dr. DAN POTOLEA

Para optar al título de Doctora en Pedagogía

Barcelona, 2008

*A mi familia: a mis queridos padres, Elena y Gheorghe,
y a mi hermano, Stila*

A mis mejores maestros

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo me ha dado la oportunidad de “navegar” por el mundo de la formación del profesorado y ha generado en mí una profunda reflexión acerca de mi persona y de mi proceso de formación y desarrollo profesional. Y, también, como era de esperar, por las relaciones personales, ha posibilitado hacer nuevos amigos y amigas.

La presente tesis doctoral es fruto del esfuerzo, la constancia y la entrega personal, pero también de las aportaciones y la bondad de aquellas personas que en estos últimos años me han acompañado en este largo viaje. Son muchas las personas a las que tengo y quiero agradecer por haber influido de una manera u otra en este proceso formativo.

En primer lugar, a los mentores, que en el transcurso de mi carrera, me han formado, me han apoyado y han creído mucho en mí. Son personas a las cuales estoy y estaré siempre muy agradecida. Sin su presencia, no hubiera llegado este día tan importante en mi vida personal y profesional y, de seguro, hubiera cometido muchos errores y demoras.

A Dr. Francisc Imbernon, director de esta tesis, porque ha hecho crecer mi capacidad y confianza para afrontar la tarea. Sin sus aprendizajes y las valiosas aportaciones que me ha brindado a lo largo de estos años de formación, este laborioso y costoso trabajo no se hubiera llevado a cabo. Quisiera también destacar su inmensa profesionalidad reflejada en: su capacidad de escucha, su capacidad de mentoring, su espíritu alegre, su seriedad en el momento preciso, su comprensión, sus consejos útiles, pero sobre todo, por su sensibilidad y afecto. Gracias Paco, por ser mi mentor y por haberme enseñado que la formación significa una travesía espiritual e intelectual que apunta al crecimiento personal.

Al Dr. Dan Potolea y al Dr. Emil Paun de la Facultad de Psicología y Pedagogía, Universidad de Bucarest, Rumania, mis primeros mentores en la etapa de formación inicial, que han hecho posible, con los aprendizajes propiciados y la inmensa confianza depositada en mí persona, que yo estuviera hoy aquí. Mis más sinceros agradecimientos y mi afecto eterno.

A mis compañeras y compañeros del grupo de Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP) del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona por su respeto, acogida, amistad y confianza; especialmente, a aquellos que han estado más cerca de mí, como Vicente Benedito, José Luís Medina, Beatriz Jarauta, Juan José González, Nuria Lorenzo, Nuria Giné, etc. Ha sido para mi una suerte disponer de su saber hacer y su saber ser.

Al profesorado del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de esta universidad, fundamentalmente a Elena Cano, José Antonio García Suárez, Inmaculada Bordas, Serafín Antunez Marcos, Nuria Borrell. Para todos y todas, mi agradecimiento y respeto.

A los compañeros del programa de doctorado “Desarrollo profesional e institucional para la calidad educativa”, con los que he tenido la oportunidad de compartir muchos espacios de formación, inquietudes profesionales y vivencias socio-afectivas.

Y, por supuesto, me gustaría agradecer el cariño de mis amigos y amigas y de mi familia, en especial de mis padres y de mi hermano. A mis padres, les doy las gracias por el amor y el apoyo incondicional y, sobre todo, por haberme enseñado e inculcado los valores más importantes de la vida. A mi hermano, gracias por saber y querer estar allí, siempre que lo he necesitado.

A todas y todos gracias por confiar en mi, por sentirme apoyada y por caminar al lado mio en esta “aventura” profesional y personal.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|-----------|
| I. INTRODUCCIÓN..... | 17 |
| 1. El por qué de este tema de estudio..... | 19 |
| 2. La estructura y el contenido de la tesis..... | 20 |
| II. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN..... | 25 |
| 1. Problemática y objeto de la investigación..... | 27 |
| 2. Propósitos y objetivos..... | 28 |
| 3. Plan de trabajo: Fases y calendario del proceso de investigación..... | 29 |
| III. MARCO TEÓRICO..... | 33 |
| CAPÍTULO I: | |
| LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA ACTUAL Y EL PROFESORADO QUE REQUIERE..... | 35 |
| 1. Introducción: Aproximación actual al ámbito universitario..... | 36 |
| 2. La política europea en educación. Las tendencias europeas en los programas de educación y formación..... | 38 |
| 2.1. La dimensión europea de la educación y de los programas de estudio..... | 38 |
| 2.2. Las finalidades de los sistemas educativos en el proceso de redefinición cultural en la Europa Contemporánea..... | 42 |
| 3. La Universidad y el profesorado universitario en los albores del siglo XXI..... | 45 |
| 3.1. El escenario formativo de la Universidad en el siglo XXI..... | 45 |
| 3.1.1. Hacia dónde va la Universidad: evolución y testimonios..... | 45 |
| 3.1.2. El panorama universitario europeo en la actualidad..... | 51 |
| 3.1.3. Transformación y cambios en la Universidad. ¿Conciencia o presión?..... | 55 |
| 3.2. El profesor universitario en el marco de la convergencia europea..... | 61 |
| 3.2.1. La convergencia Europea..... | 61 |
| 3.2.2. La formación por competencias en la enseñanza universitaria..... | 66 |
| 3.2.2.1. Aproximación al concepto de competencia..... | 67 |
| 3.2.2.2. Tipos de competencias..... | 69 |
| 3.2.2.3. Las competencias transversales en la enseñanza universitaria..... | 74 |
| 3.2.3. El nuevo perfil del profesorado universitario: competencias profesionales docentes..... | 77 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO II: | |
| LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO..... | 89 |
| 1. Introducción..... | 90 |
| 2. La profesión de docente universitario..... | 91 |
| 2.1. Algunas características del docente universitario..... | 91 |
| 2.2. Ciclos vitales, vida profesional y carrera en la docencia universitaria..... | 94 |
| 2.2.1. Perspectiva sociológica y organizacional..... | 94 |
| 2.2.2. Perspectiva psicopedagógica: Los ciclos vitales en la vida profesional de los profesores..... | 98 |
| 2.2.3. Etapas de la carrera profesional del profesorado universitario..... | 105 |
| 2.3. Función y papel del profesorado universitario. Docencia, investigación y gestión..... | 109 |
| 3. Modelos y tendencias en la formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario..... | 117 |
| 3.1. Aproximación conceptual y terminológica: ¿Formación o desarrollo profesional?..... | 117 |
| 3.1.1. Teorías sobre el desarrollo profesional del profesorado universitario..... | 121 |
| 3.1.2. Modelos y orientaciones sobre formación docente..... | 130 |
| 3.2. La formación pedagógica del profesorado universitario..... | 136 |
| 3.2.1. Principios para el desarrollo pedagógico del profesorado universitario..... | 136 |
| 3.2.2. La formación inicial..... | 138 |
| 3.2.3. La formación permanente del profesorado universitario..... | 139 |
| 3.3. Reflexiones finales..... | 141 |
| | |
| CAPÍTULO III: | |
| EL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL Y SU PROCESO DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL..... | 143 |
| 1. Introducción..... | 144 |
| 2. El profesorado universitario novel..... | 146 |
| 2.1. Aproximación al concepto y características del profesorado universitario novel..... | 146 |
| 2.2. La inducción o socialización del profesorado universitario novel..... | 149 |
| 2.2.1. El periodo de inducción: conceptualización..... | 149 |
| 2.2.2. Teorías y etapas en el proceso de inducción..... | 152 |
| 2.2.3. Características del periodo de inducción..... | 156 |
| 2.3. Estudios sobre la problemática del profesor universitario novel..... | 161 |

| | |
|--|------------|
| 3. Modelos y tendencias en el desarrollo profesional del profesorado universitario novel..... | 168 |
| 3.1. Programas de formación inicial para el profesorado universitario novel..... | 168 |
| 3.1.1. Justificación de los programas de iniciación en la docencia universitaria..... | 169 |
| 3.1.2. Caracterización de los programas de formación inicial..... | 171 |
| 3.1.3. Experiencias internacionales y estatales..... | 176 |
| 3.1.4. Conclusiones y reflexiones finales..... | 186 |

CAPÍTULO IV:

| | |
|--|------------|
| LA CARPETA DOCENTE COMO PRÁCTICA FORMATIVA Y DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL..... | 191 |
| 1. Introducción..... | 192 |
| 2. Teorías referentes a la aparición y el uso del portafolio..... | 194 |
| 2.1. Cambios sociales y distintos paradigmas educativos..... | 194 |
| 2.2. El nuevo paradigma evaluativo: nuevos métodos de evaluación..... | 196 |
| 2.3. El uso de la carpeta en la enseñanza: el portafolio del estudiante y el portafolio o la carpeta del profesor..... | 198 |
| 3. El uso de la carpeta docente y su contexto..... | 199 |
| 3.1. Historia y fundamentación de la carpeta docente..... | 199 |
| 3.2. Definición y marco conceptual de la carpeta docente..... | 201 |
| 3.3. Características de la carpeta docente..... | 204 |
| 3.4. Finalidades y posibilidades de uso de la carpeta docente..... | 206 |
| 3.5. Carpeta docente <i>versus</i> currículum vitae docente y el diario de clase..... | 210 |
| 4. Procesos y principios claves en el desarrollo de la carpeta docente..... | 213 |
| 4.1. El aprendizaje constructivista..... | 213 |
| 4.2. La autoevaluación y el desarrollo metacognitivo..... | 214 |
| 4.3. La reflexión sobre la práctica y el desarrollo profesional..... | 215 |
| 5. Contenidos o componentes de la carpeta docente..... | 219 |
| 6. El proceso de preparación de la carpeta docente..... | 225 |
| 6.1. Guía de preparación de una carpeta docente: Las etapas y los pasos a seguir..... | 225 |
| 6.2. Que forma debe adoptar la carpeta docente: el formato y las estructuras posibles..... | 229 |
| 6.3. La carpeta Electrónica..... | 232 |
| 6.4. Como elaborar una carpeta docente de calidad..... | 238 |

| | |
|---|----------------|
| 6.5. Actualización de la carpeta docente..... | 239 |
| 7. Criterios e instrumentos implicados en la evaluación de las carpetas docentes..... | 240 |
| 8. Ventajas, limitaciones y problemas..... | 247 |
| 9. Experiencias o modelos de carpetas docentes de otras universidades..... | 252 |
| 9.1. Experiencias estatales..... | 252 |
| 9.2. Experiencias europeas..... | 254 |
| 9.3. Experiencias en el contexto latinoamericano..... | 257 |
| 9.4. Experiencias en los Estados Unidos..... | 260 |
| 9.5. La experiencia del uso de la carpeta docente en el contexto de la UB: el curso de formación del profesorado novel..... | 269 |
| IV. MARCO METODOLÓGICO..... | 271 |
| CAPÍTULO I: | |
| DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 273 |
| 0. Introducción..... | 274 |
| 1. El paradigma de la investigación: una investigación educativa a través de la metodología cualitativa..... | 275 |
| 1.1. El concepto de paradigma..... | 276 |
| 1.2. Paradigmas en la investigación educativa..... | 277 |
| 1.3. La investigación cualitativa: características y razones que han determinado su elección..... | 279 |
| 1.3.1. Justificación..... | 279 |
| 1.3.2. Características de la investigación cualitativa..... | 282 |
| 2. Enfoque metodológico..... | 283 |
| 2.1. El estudio de casos, como proceso de investigación utilizada..... | 283 |
| 2.2 Contexto, muestra y participantes en la investigación..... | 290 |
| 2.3. Proceso de categorización y categorías previas utilizadas desde una perspectiva deductiva..... | 295 |
| 2.4. Los instrumentos y técnicas utilizados para la recogida de datos..... | 304 |
| 2.4.1. El cuestionario de opinión..... | 304 |
| 2.4.2. La entrevista en profundidad..... | 309 |
| 2.4.3. Análisis documental..... | 313 |

| | |
|--|------------|
| 3. Criterios de rigor científico..... | 317 |
| 3.1. El criterio de credibilidad..... | 320 |
| 3.2. El criterio de transferibilidad..... | 322 |
| 3.3. El criterio de dependencia..... | 322 |
| 3.4. El criterio de confirmabilidad..... | 324 |

CAPÍTULO II:

ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS..... 325

| | |
|---|------------|
| 1. Los datos cualitativos..... | 326 |
| 2. Análisis de datos cualitativos..... | 326 |
| 2.1. El modelo de análisis de datos..... | 327 |
| 2.2. Modalidades de análisis para el tratamiento de la información..... | 332 |
| 3. Proceso de análisis descriptivo y categorización..... | 335 |
| 3.1. El análisis descriptivo de los datos del cuestionario..... | 335 |
| 3.2. El análisis de contenido de las carpetas docentes..... | 346 |
| 3.3. Niveles de análisis e inferencia y fases de categorización..... | 388 |

CAPÍTULO III:

EL INFORME INTERPRETATIVO..... 403

| | |
|--|------------|
| 0. Introducción..... | 405 |
| 1. Conceptualización carpeta docente..... | 406 |
| 1.1. Contextualización carpeta docente..... | 406 |
| 1.1.1. El EEES y el profesorado universitario novel..... | 406 |
| 1.1.2. La Carpeta Docente y el postgrado..... | 413 |
| 1.2. Definición carpeta docente..... | 418 |
| 1.2.1. Instrumento de aprendizaje y autoevaluación..... | 418 |
| 1.2.2. Instrumento de reflexión sobre la práctica docente..... | 420 |
| 1.2.3. Instrumento de mejora de la práctica docente..... | 427 |
| 1.2.4. Instrumento de evaluación y acreditación..... | 428 |
| 1.2.5. Instrumento de desarrollo profesional del docente..... | 430 |
| 1.2.6. Una historial de la labor docente..... | 431 |
| 1.2.7. Recopilación de evidencias..... | 432 |
| 1.2.8. Reflejo de la identidad docente..... | 433 |
| 1.2.9. Valorización función docente..... | 434 |
| 1.2.10. Trayectoria profesional..... | 435 |

| | |
|--|------------|
| 1.3. Finalidad carpeta docente..... | 435 |
| 1.3.1. Propósito acreditativo..... | 436 |
| 1.3.2. Propósito formativo..... | 436 |
| 1.4. Contenido y estructura carpeta docente..... | 437 |
| 1.4.1. Tipos de contenidos..... | 437 |
| 1.4.2. Tipos de estructuras y formatos..... | 439 |
| 1.5. Factores y condiciones..... | 440 |
| 1.5.1. Relación del trabajo con los mentores..... | 440 |
| 1.5.2. Conocimiento de los criterios de evaluación..... | 441 |
| 1.6. Utilidad carpeta docente..... | 442 |
| 1.6.1. Aprendizajes que aporta..... | 442 |
| 2. Reflexión pedagógica..... | 443 |
| 2.1. Concepciones docentes..... | 443 |
| 2.1.1. Contextualización de la actividad docente..... | 443 |
| 2.1.2. Aproximación a la docencia..... | 444 |
| 2.1.3. Concepción sobre los procesos de enseñanza / aprendizaje..... | 446 |
| 2.2. Práctica docente universitaria..... | 448 |
| 2.2.1. Diseño, contenidos y organización curricular..... | 448 |
| 2.2.2. Metodología de enseñanza-aprendizaje..... | 450 |
| 2.2.3. Evaluación..... | 452 |
| 2.2.4. Progresión y rendimiento de los estudiantes..... | 454 |
| 2.2.5. Tutoría..... | 455 |
| 2.2.6. Recursos para la enseñanza..... | 457 |
| 2.2.7. Responsabilidades docentes..... | 461 |
| 2.2.8. Cambio y mejora de la práctica docente..... | 463 |
| 3. Formación y desarrollo profesional..... | 465 |
| 3.1. Logros..... | 465 |
| 3.1.1. Innovación docente..... | 465 |
| 3.1.2. Experiencia personal y profesional..... | 467 |
| 3.1.3. Conocimientos profesionales adquiridos..... | 468 |
| 3.1.4. Competencias o capacidades desarrolladas..... | 471 |
| 3.2. Metas profesionales..... | 474 |
| 3.2.1. Necesidades e inquietudes sobre la labor docente..... | 474 |
| 3.2.2. Actividades de formación y perfeccionamiento docente..... | 477 |

| | |
|---|------------|
| 3.2.3. Promoción y gestión de la calidad..... | 478 |
| V. CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO..... | 483 |
| 1. CONCLUSIONES..... | 485 |
| 1.1. La carpeta docente y la variedad de conceptualizaciones en la percepción del profesorado universitario novel..... | 485 |
| 1.2. La carpeta docente como herramienta formativa en la formación del profesorado universitario novel..... | 488 |
| 1.2.1. Acceso a la identidad docente y al mundo personal del profesor novel..... | 489 |
| 1.2.2. La carpeta docente y la construcción del conocimiento docente..... | 490 |
| 1.2.3. La carpeta docente y sus potencialidades como andamiaje para la formación de profesionales reflexivos y de una práctica docente reflexiva..... | 492 |
| 1.2.4. La carpeta docente y sus posibilidades de un desarrollo profesional orientado a la mejora y a la innovación docente..... | 495 |
| 1.3. La carpeta docente y su impacto respecto al desarrollo de aprendizajes y nuevas competencias y habilidades..... | 497 |
| 1.4. La cualidad individual, singular y personal de la carpeta docente..... | 498 |
| 1.5. La eficacia de la carpeta docente mediante procesos dinámicos de adaptaciones y mejoras continuas..... | 499 |
| 1.6. La carpeta docente y sus inherentes tensiones o conexiones contradictorias..... | 499 |
| 1.6.1. La carpeta docente y la conexión entre proceso y producto..... | 499 |
| 1.6.2. La carpeta docente y la tensión entre ¿desarrollo profesional o acreditación del profesorado?..... | 500 |
| 2. CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA..... | 503 |
| 2.1. Propuestas de intervención..... | 503 |
| 2.2. Sugerencias para futuras investigaciones..... | 506 |
| 3. LIMITACIONES Y OBSTÁCULOS DEL ESTUDIO..... | 507 |
| VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 509 |

ANEXOS (Ubicados en el CD adjunto)

Anexo 1: El cuestionario sobre la carpeta docente

Anexo 2: Pauta análisis cuestionarios

Anexo 3: Ejemplo de carpeta docente elaborada por una profesora novel

Anexo 4: Pauta o guión carpeta docente-Postgrado “Noveles”

Anexo 5: Muestra del análisis textual con el ATLAS-ti 05

Anexo 6: Transcripción entrevistas en profundidad

ÍNDICE DE CUADROS

| | |
|---|-----|
| Cuadro 1: Propuestas de mejora para la Universidad (Michavila y Herrán, 2000)..... | 60 |
| Cuadro 2: Contenidos de las competencias (Bunk, 1994: 10)..... | 73 |
| Cuadro 3: Las competencias docentes (AQU: 2002; ANECA: 2004)..... | 81 |
| Cuadro 4: La visión tradicional y la visión actual sobre el proceso de enseñanza (elaboración propia)..... | 86 |
| Cuadro 5: Etapas de la carrera profesional del docente universitario (Marín Díaz, 2004).... | 105 |
| Cuadro 6: Fases del desarrollo del profesor universitario de Kugel (1993; en Feixas, 2002)..... | 124 |
| Cuadro 7: Estadios y transiciones de los modelos de desarrollo de Nyquist y Kugel (Gibbs, 1998)..... | 127 |
| Cuadro 8: El modelo de desarrollo de D.L. Robertson (1999; elaboración propia)..... | 128 |
| Cuadro 9: El modelo de vitalidad del profesorado universitario (elaboración propia a partir de Feixas, 2002)..... | 129 |
| Cuadro 10: Clasificación de los programas de formación del profesorado novel universitario (adaptado de Gibbs, 1996 y citado por Feixas: 2002)..... | 172 |
| Cuadro 11: Objetivos de los programas de formación inicial (Sarramona el all, 1999 en Feixas, 2002)..... | 174 |
| Cuadro 12: Contenidos de la carpeta docente (elaboración propia)..... | 224 |
| Cuadro 13: Secuencia metodológica para el trabajo con la carpeta docente. Elaboración propia a partir del trabajo de Knapper y Wilcox (1998) y Fernández, A. (2004)..... | 228 |
| Cuadro 14: Criterios de evaluación de la carpeta docente (Cano, E.; 2005: 136..... | 241 |
| Cuadro 15: Criterios de evaluación de las carpetas docentes (elaboración propia a partir de Colén y Giné, 2004)..... | 244 |
| Cuadro 16: Ubicación de puntos y porcentajes en función al cargo académico propio de la | |

| | |
|---|---------------------|
| Universidad de Morelos (México)..... | 246 |
| Cuadro 17: Contenidos de la carpeta docente según diversas universidades..... | 267 |
| Cuadro 18: Características del estudio de casos (Fuente: Pérez Serrano, 1994)..... | 285 |
| Cuadro 19: Una primera aproximación a las macrocategorías y categorías deductivas del estudio..... | 296 |
| Cuadro 20: Mapa de dominios, macrocategorías y categorías deductivas..... | 299 |
| Cuadro 21: Ventajas y desventajas del cuestionario (McKernan, 1999, en La Torre, 2001: 28)..... | 306 |
| Cuadro 22: La estructura del cuestionario sobre la carpeta docente..... | 309 |
| Cuadro 23: Pautas para el análisis documental de las carpetas docentes..... | 317 |
| Cuadro 24: Criterios de rigor y los significados (elaborado a partir de: Guba (1985, 1988), Gil Flores y García Jiménez (1996)..... | 319 |
| Cuadro 25: Las estrategias para el rigor y la validación de los resultados (elaborado a partir de Guba y Lincon (1985)..... | 320 |
| Cuadro 26: Matriz de análisis de los significados del concepto carpeta docente..... | 337 |
| Cuadro 27: Matriz de análisis de los resultados que genera la Carpeta docente..... | 345 |
| Cuadro 28: Análisis de contenido- Carpeta B..... | 353 |
| Cuadro 29-30: Análisis de contenido- Carpeta C..... | 358, 360 |
| Cuadro 31: Análisis de contenido- Carpeta D..... | 363 |
| Cuadro 32-34: Análisis de contenido- Carpeta E..... | 367, 368, 369 |
| Cuadro 35: Análisis de contenido- Carpeta F..... | 372 |
| Cuadro 36-37: Análisis de contenido- Carpeta G..... | 375, 376 |
| Cuadro 38-39: Análisis de contenido- Carpeta H..... | 379, 380 |
| Cuadro 40-41: Análisis de contenido- Carpeta J..... | 384, 385 |
| Cuadro 42: Las categorías deducativo-inductivas finales..... | 391 |
| Cuadro 43: Definición de las categorías inductivas..... | 392 |
| Cuadro 44: Visión global de la distribución de categorías en todo el corpus de datos..... | 394 |
| Cuadro 45: Categorías con una mayor frecuencia de unidades de significado..... | 394 |
| Cuadro 46: Definición de las macrocategorías..... | 396 |
| Cuadro 47: Las macrocategorías con las categorías correspondientes..... | 398 |
| Cuadro 48: Los porcentajes de unidades de significado y categorías que componen las macrocategorías..... | 398 |
| Cuadro 49: Definición dominios cualitativos..... | 399 |
| Cuadro 50: Matriz final de dominios, macrocategorías y categorías deducativo-inductivas... | 401 |
| Cuadro 51: Los porcentajes de unidades de significado, macrocategorías y categorías | 402 |

| | |
|---|-----|
| que componen los dominios cualitativos..... | |
| Cuadro 52: La Carpeta Docente y los tipos de evidencias (Feixas, M.; 2003)..... | 433 |
| Cuadro 53: Aproximación a la docencia (descripción y reflexión pedagógica acerca de la concepción sobre la docencia)..... | 446 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Formación universitaria para el siglo XXI (Golschmid; 1995)..... | 47 |
| Figura 2: Conceptualización carpeta docente..... | 203 |
| Figura 3: Fases a seguir en el proceso de elaboración de la carpeta docente (Bonilla <i>et al</i> 2002)..... | 229 |
| Figura 4: La estrategia metodológica empleada en la investigación..... | 289 |
| Figura 5: Actividades implicadas en el análisis de la información (Miles y Huberman, 1994)..... | 327 |
| Figura 6: Análisis de contenido- Carpeta F..... | 370 |
| Figura 7: Análisis de contenido- Carpeta H..... | 378 |
| Figura 8: Conceptualización profesor novel..... | 412 |
| Figura 9: La carpeta docente y el postgrado..... | 413 |
| Figura 10: La influencia de la formación recibida en el postgrado..... | 417 |
| Figura 11: Tipos de entradas que forman parte de la carpeta docente..... | 438 |
| Figura 12: Los tipos de recursos didácticos empleados en la práctica docente..... | 458 |
| Figura 13: Cambios y mejoras en la práctica docente universitaria. Ámbitos de actuación.. | 464 |
| Figura 14: El modelo integrador de las competencias y capacidades que genera la carpeta docente..... | 473 |
| Figura 15: Conceptualización carpeta docente en la percepción del profesorado universitario novel..... | 487 |
| Figura 16: Ámbitos de impacto formativo de las carpetas docentes..... | 488 |

I. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta introducción es doble. Por una parte, dar a conocer el por qué del tema de estudio escogido y por otra, explicar la estructura y la organización del contenido de la tesis.

1.- El por qué de este tema de estudio

Las carpetas docentes (también llamados portafolios del profesorado) constituyen un fenómeno bastante reciente en el campo de la formación docente en general, y la de formación del docente universitario, en particular.

Si situáramos el tema en un contexto histórico para presentar un panorama cronológico de la cuestión, nos remitiríamos a Lee Shulman y al Stanford Teacher Assessment Project (TAP)-Proyecto de Evaluación Docente de Stanford, quien introdujo en el año 1986 la idea de portafolio en la evaluación de los docentes. La década de los años 80 era la época de las reformas educativas en los Estados Unidos que traían consigo la exigencia de un nuevo y renovado profesionalismo docente. Con la intención de proporcionar una educación de calidad superior, se consideraba necesario y fundamental poder contar con buenos docentes. Y, así la parte más “explorada” o la actividad de gran interés de la reforma educativa fue la evaluación de los docentes, con la que se intencionaba descubrir nuevas e innovadoras modalidades de evaluación de los resultados de los docentes. De allí, surge la posibilidad de utilizar los portafolios en el ámbito educativo y el modelo o la definición de lo que es un portafolio se debe a Lee Shulman.

En la enseñanza universitaria, lo introduce la asociación canadiense de profesores de universidad (1980) para acreditación y habilitación de docentes.

En estas dos décadas de historia de la carpeta, la concepción sobre su uso y su finalidad se ha ido ampliando y actualmente, la carpeta docente (a partir de ahora lo denominaremos “carpeta”) puede significar un sin fin de cosas: desde su significado original, o sea maletín donde se guardan hojas, papeles, dibujos, mapas, en definitiva, lo mejor del trabajo de un artista, hasta convertirse en un instrumento de un nuevo profesionalismo docente. En la educación superior se usa tanto con fines acreditativos, para la evaluación, selección y promoción del profesorado, como también con fines formativos, para la mejora y el desarrollo profesional de la función docente.

Aunque en el ámbito anglosajón, cuenta con una amplia y larga tradición en el uso de esta herramienta formativa, en el contexto de la enseñanza universitaria española, pienso que es todavía una temática muy actual, novedosa e innovadora.

Aun así, en los últimos años, el trabajo con las carpetas docentes se ha ido introduciendo también en el contexto de la universidad española y, actualmente es un tema de interés que se desarrolla en muchos postgrados de iniciación en la docencia universitaria y en otro tipo de actividades formativas.

Por otra parte, aunque cada vez más la literatura universitaria cuenta con un aumento de publicaciones sobre la carpeta docente, eso se debe mayoritariamente, a los artículos publicados en revistas especializadas y páginas webs y no tanto a libros o monografías.

Asimismo, la falta de muchas investigaciones y literatura respecto a la temática, también son razones que justifican el por qué de este tema de estudio.

Los interrogantes que el presente trabajo intenta dar respuesta son: *¿Qué pretendemos investigar sobre la carpeta docente?, ¿Cuáles son nuestros interrogantes y propósitos en el estudio de esta temática?, ¿A que resultados hemos llegado y que alternativas hay para el futuro?*

2.- La estructura y el contenido de la tesis

El objetivo de esta investigación es conocer si se produce una mejora continuada de la formación docente en el profesorado, a través del uso de la carpeta docente como práctica formadora y si posibilita un desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Aquí se ha de aclarar que el concepto de desarrollo profesional es un constructo complejo, incluye varios aspectos de la vida del docente, pero en este estudio, nuestro enfoque se centra en la noción de desarrollo profesional de la función profesional docente, y en una práctica formativa para una formación docente reflexiva.

La estructura del presente trabajo incluye seis grandes partes o bloques distintos enmarcados finalmente por un apartado dedicado a los anexos que adjuntamos en un CD.

Iniciamos el trabajo con una breve **introducción** en la que se justifica la selección de este tema de estudio y se presenta la estructura y la organización del contenido de la tesis.

En la **segunda parte**, titulada "*La planificación de la investigación*" se tratan los siguientes aspectos: (1) se define la problemática y el objeto de nuestra investigación; (2) se establecen los propósitos generales y los objetivos específicos de la

investigación y, (3) se describe el plan de trabajo, con las distintas fases y el calendario del proceso de investigación.

La **tercera parte** revisa, sistematiza y resume la principal literatura relacionada con el objeto de nuestro estudio. El modelo de la estructura del marco teórico responde a un planteamiento de lo general a lo particular, de un nivel macro a un nivel micro de configuración y análisis. Otro aspecto a mencionar es que cada capítulo de la fundamentación teórica se inicia con una breve introducción en la que se aclara al lector sobre la finalidad de ese capítulo y sobre el contenido que abarca. Concretamente, el marco teórico consta de cuatro grandes capítulos.

En el primer capítulo, titulado "*La nueva enseñanza universitaria y el profesorado que requiere*", realizamos un análisis descriptivo y reflexivo sobre el nuevo modelo de universidad del siglo XXI, sobre el contexto actual de la enseñanza universitaria y sobre el modelo de profesorado que requiere.

A su vez, este capítulo se divide en dos partes distintas: en la primera parte, se realiza una incursión cronológica y evolutiva en las políticas educativas en educación y formación en la Unión Europea, desde su constitución hasta la actualidad y, en la segunda parte, nos centramos en el análisis del escenario formativo de la Universidad actual, revelando algunas de las modificaciones y cambios por los que atraviesa y finalmente, analizamos el modelo de profesorado y de formación que reclama esta nueva Universidad.

El segundo capítulo, "*La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario*" analiza la profesión de docente universitario, por una parte y, por otra los modelos y las tendencias en la formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Más concretamente, se centra en dar respuestas a interrogantes como las siguientes: ¿Cuáles son algunas de las características esenciales del docente universitario?; ¿Cómo se delimitan y se definen los ciclos vitales en la vida profesional de los profesores y la carrera en la docencia universitaria?; ¿Cuáles son el papel y las funciones principales que desempeñan los docentes universitarios?; ¿Qué modelos y tendencias identificamos en la formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario? En síntesis, estas respuestas nos sirven para explicar el desarrollo profesional del docente universitario. Al mismo tiempo pretenden profundizar en los aspectos relacionados con la formación pedagógica del profesorado universitario.

“*La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario novel*”, es el título del tercer capítulo. En el se encuentran dos grandes apartados.

El primer apartado, se empieza con una aproximación al concepto y características del profesor novel; seguidamente se revisa la literatura más importante sobre la problemática del profesor universitario novel y se analiza la etapa de socialización o inducción en la docencia universitaria, para, finalmente, presentar y describir varias experiencias o programas de formación inicial llevadas a cabo en diferentes universidades del contexto local, nacional e internacional. Dicho en otras palabras, en la segunda parte, se realiza un repaso de los modelos y las tendencias en el desarrollo del profesorado universitario novel.

El cuarto capítulo del marco teórico, “*La carpeta docente como práctica de formación y desarrollo profesional del profesorado universitario novel*” pretende hacer una síntesis acerca de las experiencias y las investigaciones que se han producido en el campo de la enseñanza universitaria sobre la temática de la carpeta docente. Por ello, se estructura en nueve apartados.

La intención del primer apartado es la de situar la carpeta docente en el nuevo paradigma educativo.

El siguiente paso es el de elaboración del marco teórico vinculado al concepto de carpeta docente. Se inicia con el uso de la carpeta docente en el contexto universitario, ofreciendo un abanico de las diferentes concepciones que definen la carpeta docente, presentando brevemente el historial que la fundamenta, describiendo sus características y las finalidades más usuales, identificando los componentes y las posibles estructuras que puede llegar a tener, las ventajas y los inconvenientes que surgen de su uso, para exponer, finalmente, las experiencias en el uso de la carpeta docente en diferentes universidades del contexto local y en la UB, nacional e internacional.

La **cuarta parte** de la tesis presenta el marco metodológico y el estudio empírico de la investigación.

En el primer capítulo, titulado “*Diseño y desarrollo metodológico de la investigación*”, se intenta situar las bases de la investigación a realizar y justificar el porqué la investigación cualitativa es el paradigma en el que se enmarca el estudio de campo, y se hace una descripción del estudio de casos, como estrategia metodológica utilizada en la investigación.

A continuación, se describen el contexto, la muestra y los participantes al estudio y se realiza una aproximación desde una perspectiva deductiva y previa al proceso de

categorización. Seguidamente, se describen las técnicas o los instrumentos de recogida de datos que se han utilizado; de esta manera se procede a la descripción del cuestionario de opinión, la entrevista en profundidad y el análisis de contenidos. Finalmente, el último apartado presenta las estrategias de rigor científico que el estudio ha contemplado, partiendo de las referencias de Guba y Lincon (1985).

En el segundo capítulo del marco metodológico, se describe el proceso de *análisis y tratamiento de los datos cualitativos* y se presentan los *resultados* de la investigación, que son un conjunto de datos conseguido del análisis de los datos del cuestionario, el análisis del contenido de las carpetas docentes y del proceso de categorización deductiva- inductiva que se ha producido a lo largo de la investigación, desglosado por niveles de análisis e inferencia.

El tercer capítulo esta dedicado al *Informe interpretativo* que se ha redactado siguiendo el mapa de macrocategorías y categorías deductivo-inductivas que se ha definido y presentado en la parte anterior.

En el **quinto bloque** de la tesis, *conclusiones, propuestas y limitaciones del estudio*, se formulan las conclusiones del estudio de campo, se apuntan algunas consideraciones y propuestas de mejora para el futuro y se evidencian los principales obstáculos que han dificultado el desarrollo del trabajo.

La *bibliografía*, como **último bloque** de la tesis, recoge todos aquellos documentos que se han leído y consultado para la fundamentación teórica y metodológica del estudio. Se han consultado tanto referencias bibliográficas del contexto local, como también del contexto internacional, haciendo especial mención a la literatura en inglés, portugués y rumano.

La tesis se finaliza, así como lo hemos anticipado en un principio, con el apartado de los *anexos*, ubicados en un CD.

II. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1. Problemática y objeto de la investigación

El objeto de nuestro estudio lo constituye el análisis de la carpeta docente del profesorado universitario novel. En el presente trabajo, la carpeta docente se analiza no como acreditación del profesorado sino como proceso de formación y desarrollo profesional docente.

El interés por investigar sobre la carpeta docente se encuentra en relación con el uso de esta herramienta en varios programas formativos, de formación inicial del profesorado novel universitario, como por ejemplo en el curso de Inducción a la docencia universitaria que cursan los profesores/as noveles de la Universidad de Barcelona (<http://www.ub.edu/ice/universitat/forinicial.htm>). En el Postgrado se utiliza como proceso formativo y, en consecuencia, se encuentra vinculada, a una actividad del programa de formación del profesorado universitario de gran relevancia.

Creemos que es necesario investigar sobre este instrumento e intentar mejorarlo progresivamente de forma que se convierta en un verdadero elemento de reflexión y mejora continuada de la propia práctica docente y que permita la reflexión de las prácticas de aula, consiguiendo nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje que conduzcan a un mejor y mayor aprendizaje de todos y todas las estudiantes.

El interés por este foco de investigación se encuentra justificado por una serie de argumentos, entre los cuales mencionamos:

- Constatación de la necesidad de una formación pedagógica del profesorado novel universitario. En la actualidad, en España no existe de forma institucional una política generalizada de formación del profesorado universitario, aunque empieza existir la sensibilidad sobre el tema y la mayoría de universidades han emprendido acciones para impulsar la formación pedagógica del profesorado.
- La conveniencia de encontrar modalidades formativas innovadoras, que superen la modalidad del curso modular estándar.
- El interés en desarrollar la carpeta docente como eje vertebrador de la reflexión sobre la acción docente y como práctica novedosa de formación y desarrollo profesional del profesorado novel, que ya se ha experimentado en algunas universidades del ámbito anglosajón pero que, en nuestro contexto, constituye una propuesta original.

Si bien, el portafolio como carpeta de aprendizaje de los estudiantes ha sido investigado de forma recurrente en la Universidad de Barcelona¹, los análisis sobre las carpetas docentes del profesorado universitario novel son escasos en este contexto.

El contexto del estudio lo representaban las experiencias de los dos cursos de inducción del profesorado novel de la Universidad de Barcelona que emplean la carpeta docente. La investigación iniciada se ha llevado a cabo por una parte, comprobando si esta herramienta formativa provoca efectivamente alguna innovación en el profesorado novel de la UB y de qué tipo y, por otra parte, revisando el propio contenido de la carpeta docente para dar pautas de reflexión sobre la construcción del conocimiento docente a partir de la experiencia en su elaboración.

2. Propósitos y objetivos

El propósito general de la investigación es analizar si se produce una mejora continuada de la formación docente en el profesorado, a través del uso de la carpeta docente como práctica formadora y si posibilita un desarrollo profesional del profesorado novel universitario.

Por tanto, el objetivo principal de esta investigación será, el de indagar sobre la *mejora docente* en la aplicación de esta herramienta formativa en el desarrollo profesional del profesorado novel de la Universidad de Barcelona, profesorado que ha elaborado una carpeta docente en los cursos de iniciación en docencia universitaria y que, por lo tanto, la emplea en el propio contexto de trabajo.

Algunos de los interrogantes que nos planteamos son los que especificamos a continuación:

- *¿De qué manera permite la carpeta docente un aprendizaje del conocimiento pedagógico?*
- *¿Cómo contribuye la carpeta docente a formar prácticos reflexivos?*
- *¿Cuáles son las capacidades y las competencias que permite desarrollar la elaboración de la carpeta docente?*

¹ Mencionamos dos proyectos de investigación sobre esta temática que se llevaron a cabo en el sí del grupo FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica) de la Universitat de Barcelona. A saber, “*El portafolios como estrategia de evaluación del aprendizaje del alumnado de la Divisió V*” (2001-2003), coordinado por Francesc Imbernon y, “*La Carpeta de aprendizaje como eje vertebrador del aprendizaje autónomo del alumnado universitario*” (2002-2004), coordinado por Maria Teresa Colén.

- *¿Qué aspectos se mejoran como profesor/a a través del uso de la carpeta docente?*
- *¿Qué innovaciones en las prácticas de trabajo en el aula provoca esta herramienta formativa?*
- *¿Permite un desarrollo profesional orientado a la innovación de la práctica?*

En consecuencia con los interrogantes planteados, los objetivos específicos de nuestro estudio son los siguientes:

- a. Contribuir a crear una cultura de construcción de aprendizaje mediante la elaboración y el uso de la carpeta docente.
- b. Favorecer los procesos de reflexión, análisis y mejora de la práctica docente a través de la elaboración de la carpeta docente.
- b. Asumir y aplicar en el propio contexto universitario esta herramienta de mejora e innovación de la docencia universitaria.
- c. Comprobar si la elaboración y el uso de esta herramienta formativa provoca innovaciones en prácticas de trabajo en el aula.
- d. Evidenciar los efectos del uso de la carpeta docente para el propio proceso de desarrollo profesional.

3. Plan de trabajo: Fases y calendario del proceso de investigación

Una vez definidos la problemática y los objetivos de la investigación, elaboramos el plan de trabajo donde se indican las fases y las diferentes acciones previstas en el proceso de investigación.

Una investigación cualitativa tiene unas fases cuyos límites son bastante difusos, en la medida en que el propio diseño es emergente, y por lo tanto, un proceso que se va construyendo a lo largo de la investigación. A pesar de ello, las fases quedan definidas en cuanto tales, y a su manera, enriquecidas por la interacción entre ellas.

En mi estudio, identifico y planifico cinco momentos, o fases, que quedan concretadas en:

1. La exploración inicial.
2. El diseño y planificación del estudio.
3. Entrada en el campo y la recogida de la información.
4. El análisis descriptivo de la información.
5. El informe interpretativo y elaboración de conclusiones.

Más concretamente, en cada fase se realizarán las siguientes actividades:

1ª Fase: La exploración inicial

1. Cursos del programa de doctorado “Desarrollo profesional e institucional para la calidad educativa”.
2. Identificación del foco de interés (problema de estudio).
3. Lecturas.
4. Presentación del borrador del proyecto de tesis en junio de 2003 para la asignatura de “Metodología cualitativa” del programa de doctorado.
5. Elaboración y presentación del proyecto tesis para el examen de DEA, en junio de 2004.

2ª Fase: Diseño y planificación del proceso de búsqueda de información y recogida de datos.

1. Desarrollo del cronograma de trabajo y de ejecución de la acción.
2. Fundamentación teórica del estudio; consulta bibliográfica y virtual sobre aspectos teóricos del estudio; sistematización de la información.
3. Elaborar unas macrocategorías de análisis previas para la interpretación de los datos obtenidos mediante los diversos instrumentos aplicados.
4. Diseñar y definir los instrumentos de recogida de datos:
 - Diseño de las entrevistas en profundidad a los informantes claves.
 - Elaboración de un instrumento de análisis de las carpetas docentes.
 - Diseño del cuestionario de opinión sobre la carpeta docente.
5. Diseño de una sesión- taller de devolución y validación de la información, a partir de los primeros datos obtenidos.

3ª Fase: Entrada en el campo y la recogida de información

1. Familiarización con el escenario y con los participantes al estudio (informantes claves). Acceso al escenario de investigación.
2. La aplicación de los cuestionarios de opinión a 30 profesores noveles del curso de inducción a la docencia universitaria, edición 2005/2006.

3. La selección de la muestra de la investigación: 10 profesores noveles de la Universitat de Barcelona.
4. Entrevistas en profundidad a los 10 informantes claves y recogida de otro tipo de información complementaria.
5. Las transcripciones de las entrevistas y una primera devolución a los participantes para la confirmación de los datos registrados.
6. Recolección de las 10 carpetas docentes seleccionadas como muestras del estudio.
7. Fundamentación teórica: continuación lecturas y profundización en el marco teórico.

4ª Fase: Análisis de los datos

1. Sobre la base de los datos recogidos se elabora un primer análisis descriptivo.
2. Primera codificación y resumen.
3. Categorización definitiva.
4. Triangulación de todos los datos obtenidos.
5. Contraste de los resultados con los informantes claves para la validación y valoración de los mismos.
6. Elaboración del borrador del informe.

5ª Fase: Elaboración del informe interpretativo y de las conclusiones finales

1. A partir de los datos recogidos en el campo de estudio y del análisis descriptivo, en un primer nivel de inferencia, se procede a la interpretación de los mismos a la luz del propio marco teórico y de las categorías deductivas previamente elaboradas.
2. Descripción de los resultados y la elaboración de conclusiones pertinentes.
3. Contrastar los resultados y las conclusiones con otros investigadores.
4. Elaboración del informe final.

Las cinco fases del proceso de investigación descritas en el apartado anterior, con las tareas que se han realizado en ellas, se desarrollaron según el calendario siguiente:

| | 2003 | | | | 2004 | | | | 2005 | | | | 2006 | | | | 2007 | | | | 2008 | | | | | | | |
|---|---------|----------|---------|----------|---------|----------|---------|----------|---------|----------|---------|----------|---------|----------|--------|----------|---------|----------|--------|----------|---------|----------|--------|----------|---|---|---|---|
| FASES | 1r tri. | 2do tri. | 3r tri. | 4to tri. | 1r tri. | 2do tri. | 3r tri. | 4to tri. | 1r tri. | 2do tri. | 3r tri. | 4to tri. | 1r tri. | 2do tri. | 3r tr. | 4to tri. | 1r tri. | 2do tri. | 3r tr. | 4to tri. | 1r tri. | 2do tri. | 3r tr. | 4to tri. | | | | |
| 1. La exploración inicial | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Diseño y planificación del proceso de búsqueda de información y recogida de datos | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Entrada en el campo y la recogida de información | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | |
| 4. Análisis de los datos | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | |
| 5. Elaboración del informe interpretativo y de las conclusiones finales | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |

III. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA ACTUAL Y EL PROFESORADO QUE REQUIERE

- 1. Introducción:** Aproximación actual al ámbito universitario

- 2. La política europea en educación. Las tendencias europeas en los programas de educación y formación**
 - 2.1. La dimensión europea de la educación y de los programas de estudio
 - 2.2. Las finalidades de los sistemas educativos en el proceso de redefinición cultural en la Europa Contemporánea

- 3. La Universidad y el profesorado universitario en los albores del siglo XXI**
 - 3.1. El escenario formativo de la Universidad en el siglo XXI
 - 3.1.1. Hacia dónde va la Universidad: evolución y testimonios
 - 3.1.2. El panorama universitario europeo en la actualidad
 - 3.1.3. Transformación y cambios en la Universidad. ¿Conciencia o presión?
 - 3.2. El profesor universitario en el marco de la convergencia europea
 - 3.2.1. La convergencia Europea
 - 3.2.2. La formación por competencias en la enseñanza universitaria
 - 3.2.2.1. Aproximación al concepto de competencia
 - 3.2.2.2. Tipos de competencias
 - 3.2.2.3. Las competencias transversales en la enseñanza universitaria
 - 3.2.3. El nuevo perfil del profesorado universitario: competencias profesionales docentes

1. Introducción: Aproximación actual al ámbito universitario

Desde un comienzo quiero especificar que la intención de este capítulo no es la de hacer un análisis completo e integral sobre esta institución llamada “Universidad” y sobre el nuevo modelo de Universidad del siglo XXI. No pretendo hacer un abordaje amplio y multidimensional a la enseñanza universitaria porque esto me resultaría dificultoso o tal vez, imposible.

Tampoco pretendo presentar una visión propia y válida sobre la realidad universitaria, dada mi escasa experiencia en el mundo de la docencia universitaria. Lo que sí pretendo es presentar visiones e ideas sobre esta realidad a través de la abundante bibliografía existente en el contexto nacional e internacional y realizar una reflexión sobre cómo se analiza la Universidad al inicio del siglo XXI.

Las transformaciones que comporta una sociedad de la información producen importantes cambios en el mundo laboral donde se originan mutaciones en las distintas ocupaciones. Ello exige a su vez un cambio en la formación que las personas necesitan tanto en su fase de estudiantes como a lo largo de la vida. La formación está convirtiéndose poco a poco en un valor, un recurso para el progreso y la mejora de las sociedades y de los individuos. La formación se nos presenta plural y abierta, como un derecho y un deber, como un proceso y un resultado. Se espera que a mayor formación mejores sociedades, colectivos y ciudadanos. Pero no sólo la formación, sino la educación, así como misiones y funciones deseables de la Universidad del siglo XXI se apuntan las de “educar, formar e investigar” (Cátedra UNESCO, 2000: 24).

Es en este contexto, donde la Universidad, como institución se enfrenta a uno de sus mayores retos, el ajustar la formación de los estudiantes a lo que necesitarán para integrarse con éxito al mundo cambiante en el que vivirán, muy distinto del de hace algunas décadas y posiblemente aún del actual, ya que estas transformaciones son muy rápidas y de profundas consecuencias.

El presente capítulo se estructura en dos partes: en la primera parte, titulada “*La política europea en educación. Las tendencias europeas en los programas de educación y formación*” se realiza una incursión cronológica y evolutiva en las políticas educativas en educación y formación en la Unión Europea desde su constitución hasta

la actualidad, con la intención de poder abordar y comprender, en la segunda parte, cuál es y cómo se presenta el escenario formativo de la Universidad actual.

En la segunda parte, que titulamos "*La Universidad y el profesorado universitario en los albores del siglo XXI*" nos centramos en dos aspectos complementarios: en primer lugar, analizamos el escenario formativo de la Universidad actual, describiendo los cambios y los caminos hacia dónde va y, en segundo lugar, identificamos y analizamos el modelo de profesional que reclama este nuevo modelo de Universidad. Expresado de otra manera, es preciso analizar el nuevo sentido que se le atribuye a la Universidad y las profundas modificaciones que está sufriendo, describiendo y analizando los cambios y el camino a seguir en este inicio de nuevo siglo y milenio. Asimismo, es importante ver como la Universidad actual y el nuevo modelo formativo que propone reclaman, a su vez un nuevo marco profesional del profesorado.

2. La política europea en educación. Las tendencias europeas en los programas de educación y formación

2.1. La dimensión europea de la educación y de los programas de estudio

La educación ha estado ausente en la agenda de la Comunidad / Unión Europea durante algunas décadas², en contraste con las dinámicas de armonización que se desarrollan en otros sectores, especialmente, en el plano económico.

El Tratado de Roma (1957), tratado fundador de la Comunidad/ Unión Europea, contemplaba, esencialmente, medidas de naturaleza económica; apenas el artículo 128 contenía algunas disposiciones que entraban en el campo semántico de la educación, refiriéndose a la importancia del establecimiento de principios generales para una política común en la formación profesional, con la finalidad de promover o ajustar los recursos humanos a un mercado común en expansión (Lenarduzzi, 1995; Azevedo, 2000; Etxeberria et al, 2000; Monteiro, 2001).

Solo a partir de mediados de la década de los ochenta es cuando se asiste a una progresiva “institucionalización y consolidación de la educación como área de cooperación y acción (...) emerge y se intensifica la construcción de entendimientos, orientaciones y normas de acción comunes para las políticas educativas nacionales de los Estados miembros” (Antunes, F. en Pacheco, J.: 2000:111).

En el año 1992 es cuando la educación entra en el Derecho Constitucional Comunitario a través del Tratado de Maastricht, el cual introduce, por primera vez, de forma explícita, en el título VIII “La Política Social, la Educación, la Formación Profesional y la Juventud”, en el Capítulo 3: “Educación, Formación Profesional y Juventud” y en dos artículos, el 126 “La Educación” y el artículo 127 “Formación” (que se centra, esencialmente en la formación profesional, recogiendo la mayoría de las conclusiones extraídas en los años anteriores).

Pero ese tratamiento de la educación en el seno de la Unión Europea, suscita varias posturas relativamente convergentes.

² Según Monteiro (2001:245) la Comisión Europea justifica esta ausencia en los primeros años “por la inmensidad y urgencia de las tareas a realizar”.

Para Costa Rico (1995, citado por Azevedo, 2000:168) estamos ante un “proyecto educativo europeo” que se caracteriza por la adopción de “un conjunto articulado de programas de financiamiento comunitario en el área de formación y de animación de intercambios que van configurando sistemas escolares nacionales cada vez más aproximadas entre sí”.

Según Antunes (2001: 194-203) estamos ante una “dinámica de europeización de las políticas educativas públicas nacionales”³ como comprueban: (1) las referencias a las orientaciones incluidas en los documentos elaborados en las reuniones de los ministros de educación de los Estados Miembros de la Comunidad Europea; (2) la emergencia de normas de acción comunes que constituyen un referencial europeo para las políticas públicas nacionales e comunitarias; (3) la apropiación y acomodación de orientaciones y políticas comunitarias con impacto en la formación de políticas educativas; (4) la existencia de relaciones de interacción entre las prioridades y opciones políticas de la Unión y la creación de un contexto favorable para la implementación de las orientaciones que caracterizan determinadas medidas políticas.

Etxeberria et al (2000:21) divide el proceso de construcción de “Políticas Educativas en la Unión Europea” en cuatro etapas: “1. Despreocupación total por los temas educativos (1957-1971); 2. Primeras aportaciones en materia de educación (1971-1986); 3. Puesta en marcha de los programas (1988-1992); 4. La etapa de reorganización y armonización de los programas (1993-1999)”.

En la primera etapa todas las intervenciones tenían relación con la intensificación de la cooperación económica. La educación se mantiene bajo la exclusiva responsabilidad de cada Estado Nacional, “parecía bien claro que cada país miembro mantendría el control total sobre sus sistemas educativos. La educación seguía siendo, por tanto, un instrumento de diferenciación y afianzamiento nacional” (Etxeberria et al, 2000:22).

En la segunda etapa (1971-1986) destacamos numerosas recomendaciones, resoluciones y declaraciones referentes a la educación, aunque todavía con poca capacidad para vincular a los Estados Miembros. Es esta etapa se inicia un proceso de cooperación intergubernamental y se dan los primeros pasos para el establecimiento de agendas y prioridades comunes entre los Estados-Miembros (Antunes, F. en Pacheco, J: 2000).

³ Antunes (2001: 203) define la “dinámica de europeización como una “creciente interpretación de las políticas públicas nacionales y comunitarias”.

La tercera etapa (1988-1992) esta marcada por el nacimiento de programas de cooperación en el ámbito de la educación y la formación que se estructuran en siete ejes (Etxeberria et al, 2000:32): “1. Reconocimiento de títulos. 2. Formación inicial y continua de los trabajadores. 3. Cooperación universitaria. 4. Formación para los cambios tecnológicos. 5. Enseñanza de lenguas extranjeras. 6. Intercambios entre jóvenes. 7. Cooperación para la mejora de los sistemas educativos”.

En esta etapa, las acciones están marcadas aun por consideraciones economicistas, como se destaca la calidad y la eficiencia del sistema educativo, la calificación de los recursos humanos y el desarrollo económico. Las consideraciones más humanistas, referentes a la solidaridad, cooperación entre otros países y la multiculturalidad no alcanzan viabilidad práctica hasta más adelante.

Husén et al (1992, citado por Azevedo, 2000:168-169) citan el año 1989 como el año de arranque de la fase de armonización entre los sistemas educativos de la Unión Europea, fruto de una “agenda oculta” que procura un “ajuste estructural de la economía y los mercados de trabajos y, sobretudo, su efecto sobre otros dominios sociales, entre los cuales esta necesariamente la educación y la formación.”

La cuarta etapa (1993-1999) intenta armonizar y optimizar los recursos movilizados para los diversos programas educativos europeos. En el periodo comprendido entre 1995-1999 surge una “orientación integradora y global que reclama una “educación básica de calidad, como primera condición para que los programas de formación puedan ser efectivos” (Etxeberria et al, 2000:63).

Haciendo un balance de la política europea en educación en el periodo comprendido entre 1971-1999, Etxeberria et al (2000: 51-59) concluye que: (1) los primeros catorce años la atención de la Comunidad Europea se concentra exclusivamente en lo económico y no en la formación profesional; (2) a partir de 1971, se constata un discurso en el que alternan la importancia del papel de la educación y la formación profesional en la construcción europea; (3) a lo largo de toda la documentación se insiste en el respeto para la competencia de cada Estado-Miembro en materia educativa; (4) se crea la formula de “subsidiariedad” que equilibra la autonomía de cada Estado-Miembro en materia educativa con las acciones complementarias y de apoyo de la Comunidad Europea; (5) surge la preocupación por la educación como eje fundamental del desarrollo económico y social de Europa.

Consideramos que en el año 2000 se inicia una nueva etapa (que continua hasta la fecha) en el proceso de construcción de las políticas educativas en la Unión Europea, emergiendo una política común en el campo de educación y formación.

A partir del año 2000, La comisión Europea adoptó una serie de recomendaciones con respecto a la promoción en cada país europeo de una educación que abarque, no solo estructuralmente, sino también en el plan de los contenidos curriculares, elementos de acercamiento y de coincidencia.

Los primeros lemas previstos en los documentos europeos eran “educación para la democracia”, “educación para toda la vida”, “educación multicultural”. Con todo eso, se intentaba paliar los procesos de la violencia, del racismo, la intolerancia religiosa y étnica, el pacifismo, etc.

Como una consecuencia de los múltiples problemas que aparecen en la sociedad actual (demográficos, de salud, de medio ambiental, etc.), la educación tiene la misión de acelerar la búsqueda de soluciones más óptimas, tanto para el presente como para el futuro. Se espera que la educación ofrezca una solución.

La educación es uno de los pocos instrumentos en la posesión del Estado y de la comunidad para asegurar una acción de cohesión social profunda y de formación de una actitud de apertura y flexibilidad en la comunidad internacional.

La Comisión Europea y el Consejo de Europa han empezado ya a iniciar una serie de actividades que tienen como objetivo “el aprendizaje de un lenguaje común para una ciudadanía europea”. Se ha tenido en cuenta la capacitación de los ciudadanos europeos con el uso de los idiomas extranjeros, la introducción del concepto de “portfolio lingüístico” con el fin de un mutuo y recíproco entendimiento, de una movilidad personal y el acceso libre a todo tipo de información en una Europa multilingüística y multicultural.

Christine Winter (en lucu, R.; 2004) intentó identificar las palabras claves que definen la dimensión europea de la educación, encontrando tras una serie de investigaciones laboriosas, las siguientes: cultura, divergencia, comunidades, empatía, cooperación, respeto, geografía, tradición, globalización, partners, libertad, entendimiento, patrimonio común, tolerancia, filosofía, actitudes positivas, solidaridad, identidad, cambio de experiencias, justicia, integración, multiculturalismo, política, interculturalidad, impregnación, sensibilidad, apertura, ciudadanía y civismo.

Otro de los aspectos fundamentales de este proceso de redefinición cultural de la Europa Contemporánea son las finalidades de los sistemas educativos, en los cuales nos introducimos en el siguiente apartado.

2.2. Las finalidades de los sistemas educativos en el proceso de redefinición cultural en la Europa Contemporánea

El objetivo estratégico de la Unión Europea establecido por el Consejo de Europa en Lisboa (23-24 de marzo de 2000) y reafirmado por el Consejo Europeo de Estocolmo (23-24 de marzo de 2001) es que “la Unión Europea ha de devenir la más competitiva y dinámica economía del mundo basada en conocimiento, capaz de crecimiento económico duradero, con muchos más empleos y una mejor cohesión social”⁴.

En el año 2001 (14 de febrero de 2001), el Consejo de Europa en Estocolmo ratificó este informe con respecto a los objetivos de los sistemas educativos y de formación del profesorado y reafirmó la importancia de la educación y de formación profesional: “La mejora de las competencias básicas, especialmente las referidas a los TICs (Tecnología de la Información y de la Comunicación) y las digitales, constituyen una prioridad de la Unión Europea para hacer que la economía europea sea la más competitiva del mundo, basada en conocimiento. Esta prioridad incluye otras políticas educativas, la de “lifelong learning” (formación permanente a lo largo de la vida), como también la de prevención de disminuir el personal técnico y científico”.

Por lo tanto, en el 2001, la Comisión Europea en *European Employment Guidelines* ha destacado la necesidad que los estados miembros adopten estrategias coherentes con respecto a la “lifelong learning”. Además se subraya la importancia del acceso de este proceso a cualquier persona, y sobre todo en el ámbito de las nuevas tecnologías (TIC).

Para ello, las finalidades de los sistemas educativos y de formación profesional especificadas en el documento anteriormente mencionado son⁵:

⁴ Conclusión de la presidencia del Consejo de Europa de Lisboa, 3 y 24 de marzo de 2000, conclusión nº 5.

⁵ Elaborado a partir de Lucu, R. (2004).

1. *La mejora de la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos y de formación profesional en la UE. La mejora de la educación y de la formación de los docentes y de los formadores.*

Los docentes constituyen los actores claves de cualquier estrategia que tiene en cuenta la estimulación y el desarrollo de una sociedad.

Los elementos claves son los siguientes:

- El apoyo necesario a los docentes de tal manera que puedan dar respuesta a los retos de una sociedad basada en conocimiento.
- La definición de las competencias, incluyendo aquí y las competencias mínimas de TICs que los docentes o los formadores tendrían que dominar, teniendo en cuenta el papel que desempeña en la sociedad del conocimiento.
- El aseguramiento de una formación adecuada a los profesores principiantes en la carrera, de todas las especialidades y niveles de enseñanza, como de una imagen más atractiva sobre la profesión de docente o formador.

2. *El desarrollo de competencias básicas para una sociedad del conocimiento.*

Se entiende por competencia básica la totalidad de aptitudes y conocimientos que cada individuo necesita para afirmarse en la sociedad y que tiene que desarrollarse hasta finales del periodo de escolarización obligatoria y mejoradas, si es el caso, a lo largo de la vida.

Los elementos claves son:

- La identificación del grupo de competencias básicas, cómo se mantienen estas competencias y cómo se debe hacer para no sobrecargar la curricula en el periodo de educación obligatoria.
- La transmisión o la capacitación con estas competencias de todos los alumnos, sobre todo a los menos aventajados en la escuela, de los que abandonan temprano el periodo de escolarización, así como a los adultos.

3. *Favorecer el acceso de todos a los TICs.*

Las conclusiones de las reuniones cumbre de Lisboa y Feira (2000) subrayan la importancia del *e-learning* en una sociedad del conocimiento, que transforma los procesos educativos y de formación profesional.

Los aspectos importantes tenidos en cuenta son:

- El aumento de de equipamiento y *software* educacional de tal manera que la TIC sea aplicado con éxito en las prácticas de enseñanza/aprendizaje.

- La adaptación de los métodos de enseñanza y del papel de los docentes y de los formadores para utilizar al máximo las técnicas de enseñanza aprendizaje “reales” y “virtuales”.

4. *El aumento de los estudios técnico-científicos y una mejor utilización de los recursos.*

El desarrollo científico y tecnológico es fundamental para una sociedad competitiva, basada en el conocimiento. Todos los ciudadanos tienen que conocer los elementos básicos de la matemática, la ciencia y la tecnología, que han de ser competencias básicas en la educación obligatoria.

Los elementos importantes tenidos en cuenta son:

- El aumento del número de jóvenes que escogen para estudiar y seguir carreras en el dominio de las ciencias y la tecnología, particularmente en aquellos ámbitos donde se registra una disminución del personal cualificado.
- Establecer un equilibrio entre el número de hombres y mujeres que estudian matemática, ciencia y tecnología.
- El aumento de docentes cualificados, el desarrollo de unos métodos y materiales de enseñanza más atractivos y el crecimiento de las oportunidades *e-learning* en estas disciplinas.

La cumbre de Lisboa del Marzo de 2000 ha permitido a los expertos en educación de la Comisión Europea definir las competencias básicas solicitadas en una sociedad del conocimiento: la utilización de la informática (las TICs), el conocimiento de los idiomas extranjeros, cultura tecnológica, competencias sociales interrelacionales, etc.⁶

En definitiva, el cumplimiento de los objetivos de “*lifelong learning*” en una sociedad de conocimiento determinará un crecimiento de la necesidad de invertir en educación y formación.

Hemos realizado esta incursión evolutiva en las políticas educativas en educación y formación en la Unión Europea para poder abordar y comprender el escenario actual y cómo la enseñanza superior se encuentra en los albores del siglo XXI en un dinámico proceso de redefinición de sus misiones y funciones de formar y educar en una sociedad en permanentes cambios socio-políticos, económicos, tecnológicos, culturales y educacionales.

⁶ Sobre la temática de las nuevas competencias hablaremos detalladamente en un próximo apartado.

3. La universidad y el profesorado en los albores del siglo XXI

3.1. El escenario formativo de la Universidad en el siglo XXI

Exponemos en este apartado las perspectivas de la universidad en el siglo XXI. Período probablemente largo, pero cuya referencia permite poner en perspectiva el escenario formativo actual de la universidad.

Dividimos el trabajo en tres partes. La primera, consiste en un análisis acerca del rumbo hacia dónde se dirige la Universidad actual, describiendo cronológicamente la evolución de las universidades europeas y los testimonios que certifican esa evolución. En la segunda, presentamos el panorama universitario europeo en la actualidad, destacando algunos de los cambios a los que se tiene que adaptar el nuevo modelo de universidad. Y finalmente, en el último apartado, analizaremos como puede o debe ser la futura institución universitaria, teniendo en cuenta los cambios y las transformaciones profundas por las cuales atraviesa.

3.1.1. Hacia donde va la Universidad: evolución y testimonios

La Universidad ha sufrido una profunda evolución especialmente a partir del siglo XX. Actualmente se está viviendo un proceso de construcción o reconstrucción de su identidad a partir de cambios internos y externos buscando adaptarse y transformarse según las necesidades de la sociedad del inicio del siglo XXI.

La evolución de las universidades europeas desde la década de los años 60 hasta nuestros días ha pasado por diferentes etapas.

La primera, centrada en la década de los años 60 y 70, nos muestra una Universidad que se identifica con el establecimiento de una verdadera democracia social y que trae como consecuencia la necesidad de una universidad de masas.

La segunda (década de los 80), afectada por la crisis económica y las restricciones presupuestarias, se caracteriza por una ruptura de sus lazos históricos con los Estados y una exigencia, desde la sociedad, de participación en el desarrollo de la competitividad del país. En la tercera, que podemos situarla en la década de los noventa, la Universidad tiene que responder, además de a los problemas de masificación y financiación, a otros nuevos retos como la internacionalización, la diversificación de la demanda, la invasión de las nuevas tecnologías, etc.

Actualmente, en los principios del siglo XXI la Universidad europea se encuentra en pleno proceso de convergencia y se ha de organizar conforme a ciertos principios que establece la declaración de Bolonia (calidad, movilidad, diversidad, competitividad).⁷

Desde este marco de actuación la Universidad va a tener que responder a los desafíos que le plantea la sociedad actual y que nos dibuja el escenario formativo del siglo XXI. El estandarte del nuevo modelo de Universidad del siglo XXI es la idea de una enseñanza de calidad que satisfaga a los usuarios del sistema universitario.

Sabemos que la cantidad de conocimiento se ha duplicado una y otra vez durante el siglo XX, y que seguirá creciendo en progresión geométrica durante el siglo XXI. Autores como Jonhson y Jonhson (1989) afirman que en los últimos diez años, se han generado más conocimiento que en toda la historia de la humanidad. Esta gran cantidad de conocimiento actualmente disponible exige, para su utilización eficiente, saber no solo buscarlo, sino seleccionarlo, comprenderlo y enjuiciarlo adecuadamente. Ello implica que la formación, más que en los contenidos, sujetos a modificaciones constantes, debe centrarse en la capacidad de aprender a lo largo de la vida, es decir, en adquirir la capacidad para aprender de forma autónoma “aprender a aprender”. Es decir, una de las funciones de la educación futura debe ser promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permita un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida.

En este terreno, destacamos los **testimonios** que nos orientan sobre hacia dónde deben ir encaminados la enseñanza universitaria y el modelo de profesorado necesario.

El modelo de universidad para el siglo XXI que nos presenta el profesor Golschmid (1995) establece como objetivos formativos esenciales: “el conocer”, “el hacer”, “el ser” y “el ser en el mundo” (véase la siguiente figura):⁸

⁷ Sobre la declaración de Bolonia (19 de Junio de 1999) que sienta las bases para la construcción del nuevo EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) hasta el año 2010 hablaremos en un apartado posterior.

⁸ Autor y datos citados por Amparo Fernandez March en el taller “Evaluación y mejora de la enseñanza universitaria”, Universidad Politécnica de Valencia, 2004.



Figura 1: Formación universitaria para el siglo XXI (Golschmid; 1995).

La figura debe leerse como el dial de un reloj. Cada cuarto comienza por la izquierda y representa los aspectos formativos que debería contener el currículo. Los tres ejemplos en cada cuarto ilustran las cuatro dimensiones complementarias que caracterizan la visión de este autor de la educación universitaria.

Para Goldschmid, tanto desde el punto de vista de las necesidades actuales como de las futuras, no es suficiente memorizar y reproducir hechos y teorías y, adquirir competencias técnicas en alguna disciplina, sino que es necesario aprender como se resuelven los problemas, desarrollar habilidades de comunicación y adoptar una actitud empresarial. El estrecho marco del conocimiento y la habilidad técnica no es suficiente. Los estudiantes necesitan adquirir procesos de habilidades interpersonales, de pensamiento crítico, así como de aspectos éticos y morales.

En la misma línea, está el *Informe sobre educación presentado a la UNESCO* en 1996 y coordinado por Jacques Delors en el que se indican los cuatros pilares en los se

debe basar la educación: “*aprender a conocer*”, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión, “*aprender a hacer*”, para poder dominar el propio entorno, “*aprender a vivir juntos*” para participar y cooperar con los demás y “*aprender a ser*”, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, J.; 1996: 95-96).

A continuación, procedemos a ampliar estos cuatro pilares que mencionamos:

- Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer con el fin de adquirir no sólo una cualificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia; realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar etc. (Delors, J.; 1996:109).

En el mismo informe se evidencia también el hecho de que la educación superior seguirá siendo una necesidad en crecimiento aunque existe una estabilización del número de alumnos total.

Varias son las razones que explican el valor añadido de acceder a los estudios superiores en las sociedades postindustriales. Entre todas ellas cabe destacar: la unión política y monetaria; la globalización de los mercados generada por el propio avance tecnológico y científico, en el que ya no es suficiente la innovación sino que ésta debe ser lograda antes que los competidores; la revolución de la información en la que la vida media de los conocimientos se desprecia a un ritmo del 7% cada año; la

evolución demográfica de la población europea en el año 2000 que se caracteriza por un número mayor de jubilaciones que de jóvenes que entran en el mercado de trabajo; etc. Éstas y otras razones justifican el esfuerzo que se debe seguir haciendo para garantizar los niveles de formación y cualificación de los jóvenes y de la población adulta.

Otro testimonio podría ser el Documento de trabajo sobre *“La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción”* presentado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (9 de Octubre de 1998), en el que se remarca que los fundamentos de una visión universal de la educación superior implica, entre otras cuestiones, tener una concepción de la enseñanza amplia con una “vocación no sólo de enseñar sino también de educar”, con una visión a largo plazo y no solamente con miras a la adaptación al mercado de trabajo a corto plazo, y con una perspectiva de educación a lo largo de toda la vida.

El Art. 10 (pp.7) del documento *“La Educación Superior en el siglo XX: Visión y Acción”* estipula que un elemento importante para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación de personal. Este hecho implica que se desarrollen políticas pertinentes para facilitar a los profesores la adquisición de nuevas competencias pedagógicas y para propiciar su desarrollo profesional. Con este fin, se debería conceder más importancia a la experiencia internacional. Además, dada la función que desempeña la enseñanza superior en la educación permanente, debería considerarse que la experiencia adquirida fuera de las instituciones constituye un mérito importante para formar parte del personal de la enseñanza superior.⁹

Considerando asimismo que la cooperación y el intercambio internacionales son mecanismos decisivos para promover la educación superior en todo el mundo se llega a la celebración de una nueva conferencia mundial sobre la Educación superior que dará lugar a la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999.

El *Documento de Declaración de Bolonia* recoge los objetivos estratégicos del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es un proceso que se inicia con la Declaración de la Sorbona (1998) y que se consolida y amplía con esta Declaración de Bolonia, en la que los

⁹ Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997.

ministros europeos de educación instan a los estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implementar en sus países las siguientes actuaciones:

- Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante, entre otros mecanismos, la introducción de un suplemento europeo al título.
- Establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales. La titulación de primer nivel será pertinente para el mercado de trabajo europeo, ofreciendo un nivel de calificación apropiado. El segundo nivel, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a titulaciones de postgrado, tipo master y /o doctorado.
- Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.
- Fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.
- Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables.
- Promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación.¹⁰

El compromiso establecido en la declaración de Bolonia es “alcanzar estos objetivos antes del final de la primera década del siglo XXI por lo que gran parte de los estados miembros y asociados a la Unión Europea han implementado, o tienen previstas, las reformas necesarias para la adaptación de sus sistemas nacionales de enseñanza superior” (MEC; 2003: 3-4).

Posteriormente, en el Comunicado de Praga (2001) se introducen algunas líneas adicionales:

¹⁰ Estas actuaciones representan los seis objetivos estratégicos recogidos en la Declaración de Bolonia, como documento conjunto firmado por los 30 ministros de educación de los Estados europeos; no solo los países de la UE, sino también países del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y centro de Europa. Las conferencias de seguimiento del proceso de Bolonia tuvieron lugar en Praga (mayo de 2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007). En los comunicados se hacen un balance de los progresos realizados hasta cada fecha, se incorporan las conclusiones de los seminarios internacionales realizados y establecen directrices para la continuación del proceso.

1. El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
2. El rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia.
3. La promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

La cumbre de jefes de Estado celebrada en Barcelona en marzo de 2002 supuso un hito importante en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Esta reunión aprobó un programa de trabajo que, entre otras acciones, solicita la introducción de instrumentos concebidos para garantizar la transparencia de los diplomas y calificaciones (ECTS, suplementos a los diplomas y certificados, CV europeo) y una cooperación más estrecha en materia de diplomas universitarios en el marco del proceso La Sorbona-Bolonia-Praga. Posteriormente, el Parlamento Europeo, en su informe de 24 de mayo de 2002, ha expresado su apoyo incondicional a la creación de este espacio universitario común, destacando su importancia y demandando el apoyo a las diferentes instituciones y países.

3.1.2. El panorama universitario europeo en la actualidad

En actualidad, existen unos 3.300 centros de enseñanza superior en la Unión Europea y aproximadamente 4.000 en toda Europa.¹¹ Estos centros cuentan con un número cada vez mayor de estudiantes: más de 12, 5 millones en el año 2000, frente a menos de 9 millones hace diez años.¹²

El panorama universitario europeo, se caracteriza por una importante diversidad en términos de organización, gestión y condiciones de funcionamiento, condiciones de trabajo, contratación de los profesores y los investigadores etc. Esta diversidad se manifiesta entre los distintos países debido a las diferencias culturales y legislativas, aunque también existen dentro de cada país, ya que no todas las universidades tienen la misma función ni responden del mismo modo a los acontecimientos que les afecta.

¹¹ A modo de comparación, existen más de 4000 centros de enseñanza superior en los Estados Unidos.

¹² Comisión Europea, Centro de Investigación, informe sobre el "El futuro de la educación hasta 2010", junio de 1999.

Mediante las reformas inspiradas en el proceso de Bolonia se intenta organizar y armonizar esa diversidad en un marco más coherente y compatible en el ámbito europeo.

Las universidades europeas se han definido durante mucho tiempo en función de una serie de grandes modelos, y, concretamente, del modelo de universidad concebido hace casi dos siglos por Wilhelm von Humboldt¹³ en su reforma de la universidad alemana, modelo que sitúa a la investigación en el centro de la actividad universitaria. Hoy en día las universidades tienden a alejarse de este modelo introduciendo una mayor variedad y la aparición de instituciones concertadas con competencias específicas en materia de investigación y enseñanza, o en determinadas facetas de otras actividades universitarias.

En nuevo modelo de las universidades europeas se enfrenta con la necesidad de adaptarse a una serie de cambios profundos. Dichos cambios se agrupan en las siguientes grandes categorías¹⁴:

a) El aumento de la demanda de formación superior

Según el informe de la Comisión Europea, esta tendencia se mantendrá en los próximos 10 años con la presión que supone el objetivo de algunos países de aumentar el número de estudiantes de enseñanza superior¹⁵ y las nuevas necesidades en materia de aprendizaje permanente. Estos datos nos hacen reflexionar sobre las siguientes interrogantes: ¿Cómo satisfacer esta creciente demanda, teniendo en cuenta los limitados recursos humanos (que es posible que experimenta un déficit en los próximos años dadas las bajas tasas de natalidad en Europa) y financieros (que suponemos que no aumentarán en una proporción comparable)?, ¿Cómo garantizar la financiación duradera de las universidades, que se enfrentan a tantos desafíos?

No pretendemos dar respuesta o solución a estas dudas pero consideramos, que se ha de hacer un esfuerzo importante para reforzar la calidad en materia de enseñanza e investigación y ofrecer un democrático y equitativo acceso a la enseñanza superior.

¹³ Karl Wilhelm Von Humboldt (1767-1835), lingüista y político alemán, reformador de la educación y filólogo. La libertad de la ciencia y la autonomía del cuerpo docente son las premisas en que se basa el modelo universitario de Humboldt: "Por eso, el profesor de universidad no es un maestro, ni el estudiante un educando, sino alguien que investiga por sí mismo, guiado y orientado por el profesor".

¹⁴ Cumbre Europea de Ministros de Enseñanza Superior, 18-19 de Septiembre de 2003, Berlín.

¹⁵ Algunos países como el Reino Unido y Dinamarca se han fijado el objetivo de formar a nivel universitario al 50% de un determinado grupo de edad desde la época actual hasta el 2010.

b) La internacionalización de la educación y la investigación

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aceleran la tendencia a la internacionalización. Según los datos presentados en los informes o las comunicaciones de la Comisión Europea¹⁶ las universidades Europeas atraen menos estudiantes extranjeros y, sobre todo, menos investigadores extranjeros que las universidades norteamericanas.¹⁷ Estos datos nos llevan a la conclusión que las universidades europeas ofrecen a los investigadores y estudiantes un entorno menos atractivo. Con todo eso, aparte de la Universidad, otros factores desempeñan una función importante, como por ejemplo, la rigidez del mercado laboral y la falta de espíritu empresarial, que creemos que conllevan a su vez menos oportunidades de empleo en sectores innovadores y resultados menos satisfactorios que los de los Estados Unidos.

c) Desarrollar una cooperación estrecha y eficaz entre las universidades y el mercado laboral

La cooperación entre las universidades y el mundo industrial deben intensificarse y centrarse de forma más eficaz en la innovación y la transferencia y difusión de los conocimientos.

Si bien existen pocos datos en los Estados miembros que indiquen en qué medida las universidades difunden sus trabajos de investigación, por lo que es difícil determinar hasta que punto las universidades de la Unión Europea están explotando adecuadamente los resultados de sus investigaciones con el sector empresarial, se dispone de algunos datos a través de la encuesta sobre la innovación comunitaria (Community Innovation Survey (CIS). En esta encuesta se preguntó a las empresas acerca de sus fuentes más importantes de información en relación con la innovación). Los resultados¹⁸ indican que las fuentes relacionadas con la educación y la investigación pública figuran en un puesto muy bajo de la clasificación. Menos del 5% de las empresas innovadoras consideran una fuente muy importante las universidades y los demás centros de enseñanza superior.

¹⁶ Comisión Europea, DG Investigación, cifras claves 2002 (basadas en datos de la OCDE y Eurostat); Comisión Europea, Comunicaciones tituladas "Hacia un espacio europeo de investigación", COM (2000) 6 de 18.01.2000 y "The European research area: providing new momentum", COM (2002) 565 de 16.10. 2002.

¹⁷ En el 2000 acogieron a unos 450.000 estudiantes extranjeros, frente a más de 540.000 en el caso de las universidades americanas, procedentes en su mayoría de Asia.

¹⁸ "Estadísticas sobre a Inovação na Europa", 1997, EUROSTAT.

Ante esos datos no nos queda más que decir que la universidad ha de fomentar más los contactos eficaces con el mundo empresarial y explotar de manera más adecuada los resultados de sus investigaciones.

d) La multiplicación de los lugares de producción de conocimientos

Si tradicionalmente la proximidad geográfica era el principal criterio a la hora de seleccionar un socio, actualmente, las empresas de alta tecnología tienden a relacionarse con las mejores universidades. Este fenómeno obliga a las universidades a desenvolverse en un contexto cada vez más amplio y competitivo.

e) La reorganización de los conocimientos

Esta reorganización se plasma concretamente en dos tendencias contrarias: por un lado, la diversificación y la especialización cada vez mayores de los conocimientos y la aparición de campos de especialidades de investigación cada vez más específicos y precisos; por otro lado, el mundo académico necesita adaptarse urgentemente al carácter interdisciplinario de las cuestiones que plantean los grandes problemas de la sociedad, tales como el desarrollo sostenible, las nuevas enfermedades, la gestión de los riesgos, etc. Sin embargo las actividades de la universidades, en lo que se refiere a la enseñanza, tienden a mantener su organización, su compartimentación en función del sistema tradicional de disciplinas académicas.

f) La aparición de nuevas expectativas

Además de su misión fundamental de formación inicial, la universidad debe responder a las nuevas necesidades en materia de educación y formación que surgen con la economía y la sociedad del conocimiento y, sobre todo, la necesidad cada vez mayor de enseñanza científica y técnica, de competencias transversales y de posibilidades de aprendizajes permanente.

Además, la contribución que se espera de las universidades a las estrategias de formación permanente les conduce a ampliar las condiciones de acceso a este nivel de enseñanza, a una mayor apertura hacia el mundo laboral, a mejorar los servicios prestados a los estudiantes y a diversificar su oferta de formación en términos de grupos destinatarios, contenido y métodos de enseñanza¹⁹.

Hemos presentado estos datos de la Comisión Europea y las reflexiones o interrogantes que nos han surgido de allí, con el fin de recoger una serie de

¹⁹ Comisión Europea, Comunicación titulada "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente, COM (2001) 678 de 21.10.2001.

comprobaciones que reflejan los cambios que está experimentando el mundo universitario europeo en la actualidad.

Las transformaciones que experimentan hoy en día, de forma cada vez más intensa desde hace diez años, nos suscitan otra interrogante fundamental: ¿Pueden las universidades europeas, tal como están organizadas actualmente, realizar un cambio substancial?

3.1.3. Transformación y cambios en la universidad. ¿Conciencia o presión?

Nos hallamos en un momento en el cual se producen cambios profundos en el contexto y la estructura de la enseñanza universitaria y en su situación y sentido social. La Universidad experimenta en estas últimas décadas cambios más sustantivos que a lo largo de toda su historia.

En un posible análisis sobre cómo puede/debe ser la futura institución universitaria, Francesc Imbernon (2000) nos remite a los siguientes enfoques de análisis.

Un primer enfoque nos lleva a plantear una idea genérica y radical: la Universidad debe cambiar radicalmente en consonancia con los cambios vertiginosos que se han producido en los últimos veinticinco años.

Un segundo enfoque consiste en el análisis de la sociedad en la que incardina la universidad. “El auge de la tecnología, la especialización continua de la ciencia social, la crítica al método científico tradicional, el concepto de ciencia, las nuevas actitudes sociales, el debate sobre qué debe enseñarse, la necesaria formación continua de los individuos, el neoliberalismo, los nuevos medios formativos, todo ello y muchos aspectos influyen sobremanera en la Universidad y deberían servir de revulsivo o acicate para superar la desmovilización, el tutelamiento, el estancamiento y ciertas rivalidades endémicas” (Imbernon, F: 2000: 3).

Se trata de cambios que en su mayoría no han logrado aún una consolidación firme y cuya situación es, en algunos casos, ciertamente confusa: nuevas estructuras de tomas de decisiones políticas y técnicas sobre la Universidad ya que se necesitan una nueva estructura organizativa de las Universidades (aparición de nuevos órganos rectores, transformación de los existentes; reconfiguración de Centros con fusión de unos y subdivisión de otros; asentamiento de estructuras intermedias (como los Departamentos, los Institutos, las Oficinas y los Programas Especializados, etc.),

nuevos mecanismos internos de representación y participación de los diversos estamentos en el funcionamiento de la Universidad, nuevos Planes de estudios, etc. (Zabalza, 2002).

Cuando hablamos de cambios, en primer lugar, tenemos que situar el tema en el marco general de las funciones sociales, la misión de la Universidad. Es preciso destacar el nuevo sentido que se atribuye a las universidades y las demandas que está teniendo la universidad en este inicio de nuevo siglo.

Zabalza (2002) hace un análisis de las características y problemáticas que las universidades actuales presentan en relación a tres aspectos importantes:

- a. La transformación del propio escenario universitario en concordancia con los fuertes cambios políticos, sociales y económicos de la sociedad.
- b. El sentido formativo de la Universidad y los actuales dilemas y contradicciones para cumplir dicha misión.
- c. La estructura organizativa y la dinámica de funcionamiento de las Universidades.

En los últimos años la propia legislación de la Enseñanza Superior se ha ido modificando con respecto a las funciones y las expectativas sobre la Universidad pero se necesitan cambios más profundos.

Con respecto a las funciones que la Universidad como institución social ha de cumplir señalamos las siguientes: enseñanza, investigación, gestión de los recursos y del personal, dinamización cultural y social, apoyo técnico y científico a las empresas, creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura, extensión de la cultura universitaria, preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.

Estas funciones, según Bricall (2000), se pueden sintetizar en tres: “preservación y transmisión crítica del conocimiento, cultura y valores sociales (función socializadora), revelación de las capacidades individuales (función orientadora) y aumento de la base de conocimientos de la sociedad (función investigadora y de extensión cultural)” (pp.76-77).

Esos cambios se han de realizar en condiciones como: masificación y progresiva heterogeneidad de los estudiantes, reducción de fondos, nuevos estudios, titulaciones y nuevas orientaciones en la formación (desde una orientación centrada en la

enseñanza a una a una orientación basada en el aprendizaje), la incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza, la formación a través de la red virtual, a distancia. O expresado de otra manera:

- Incorporación a la universidad de nuevos grupos de alumnos que tienen un perfil de formación previo diverso y cuyos objetivos son muy variados.
- Necesidad de reconstruir la idea de formación a lo largo de toda la vida (*long life learning*); por eso es necesario un replanteamiento de las ofertas formativas, reestructuradas con distintas orientaciones profesionalizadoras y en torno a la formación basada en competencias transversales o genéricas. Adquisición de competencias para el empleo y la llamada “formación en alternancia” (prácticum o prácticas en empresas) son unas de las más importantes y necesarias orientaciones de los estudios universitarios que cada vez cobran un mayor sentido profesionalizador (Adaptado de Zabalza, 2002).

En una actualizada síntesis de los cambios acaecidos a las universidades en los últimos años, Zabalza (2002) recoge seis retos que deben enfrentar las universidades hoy día de la siguiente forma:

- Adaptarse a las demandas del empleo.
- Situarse en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio.
- Mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos.
- Incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia.
- Constituirse en motor de desarrollo local, tanto en lo cultural como en lo social y económico.
- Reubicarse en un escenario globalizado, que implica potenciar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes, los sistemas de acreditación compartidos.

Destacamos que un principal cambio que se produce es la relación entre la Universidad y la sociedad. De ser un bien cultural, la Universidad pasa a ser un bien económico. De ser algo reservado a unos pocos privilegiados para a ser algo destinado al mayor número posible de ciudadanos. De ser un bien dirigido a la mejora de los individuos pasa a ser un bien cuyo beneficiario es el conjunto de la sociedad (sociedad del conocimiento, sociedad de la competitividad).

Se trata así como se puede constatar de modificaciones de amplio espectro que están sujetas, por un lado a la globalización e internacionalización de los estudios y marcos de referencia (véase los directrices del proceso de convergencia europea) y, por otro lado, al contexto (cada universidad se ha de adaptar a las condiciones políticas, económicas y sociales de la sociedad, país, o región en que desarrolla sus funciones y actividades).

Todos estos cambios, sobre todo el del sentido y la misión de la universidad, relativizan el valor absoluto que tradicionalmente se le otorgaba a la formación universitaria. La Universidad ya no es aquella institución anterior a los años 60-70, cuando pasar por un centro universitario era un verdadero privilegio. Hoy por hoy, la masificación, como uno de los cambios, anteriormente enunciado, que experimenta la Universidad, demuestra que la educación universitaria es, no tanto un proceso ligado a la categoría social, sino un medio para adquirirla.

Estos cambios tienen un impacto en las exigencias a los profesores e inciden en el trabajo de los profesores universitarios. La presión por la calidad y por satisfacer las nuevas demandas de la sociedad reclama a los docentes a revisar sus enfoques metodológicos-didácticos y sus estrategias de actuación en el aula.

Las repercusiones que eso tienen para el profesorado están identificadas e analizadas por Zabalza (2002) de la siguiente manera:

- a. Ampliación de las funciones tradicionales, basadas en la explicación de contenidos científicos, a otras más amplias en las que se integran actuaciones de asesoramiento y apoyo a los estudiantes, coordinación de la docencia con otros colegas, desarrollo y supervisión de actividades de aprendizaje en distintos escenarios de formación (la formación se desarrolla tanto dentro como fuera de las aulas universitarias a través de actividades autónomas y semipresenciales), preparación de materiales didácticos, etc.
- b. Exigencia de mayores esfuerzos en la planificación, diseño y elaboración de las propuestas docentes. Se ha hecho patente la necesidad de reforzar la dimensión pedagógica de nuestra docencia para adaptarla a las condiciones variables de nuestros estudiantes.
- c. Incremento de la *burocratización didáctica*. La dimensión didáctica del compromiso docente (programación de la propia disciplina, participar en reuniones de coordinación, revisiones y seguimiento continuo del proceso seguido, presentar informes razonados de las evaluaciones de los trabajos y

exámenes de los alumno, etc.), se ha convertido en una “exigencia formal” (pp.32-33).

En definitiva, la universidad es un foco de dinámicas que se entrecruzan y que están provocando lo que algunos no duden en describir como una auténtica “revolución” de la Educación Superior.

Sin embargo, numerosos autores alertan sobre las consecuencias de esta “revolución”. Algunos de ellos, entre los cuales Barnett (2001), cuestionan severamente todo intento de las universidades por ponerse al día con las demandas de la sociedad. La posición de Barnett sintetiza muy bien la de muchos que ven en este cambio que tiene lugar en la educación superior, un signo de retroceso en la autonomía y la calidad del trabajo universitario. Se pasa de ser instituciones *en* la sociedad, a ser instituciones *de* la sociedad.

Las consecuencias de estos desarrollos pueden ser negativos: se puede perder autonomía, los docentes se proletarianizan, y se pueden utilizar abordajes como la enseñanza por competencias instrumentales, que no son otra cosa que una técnica de la sociedad industrial²⁰.

Existe una evidente preocupación²¹ por adaptar la universidad a la nueva realidad. Esto es importante porque da entender que hay un interés por mejorar, una toma de conciencia de que las cosas no acaban de funcionar. En este sentido, surgen múltiples propuestas de mejora para la universidad actual, centrándose algunas de ellas en aspectos generales y otras en aspectos didácticos. A modo de ejemplo:

| (Michavila, 2000) | (Herrán 2000) |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Adaptarse a las nuevas demandas del mundo del empleo, ofreciendo una formación, que sin renunciar a los contenidos básicos, capacite a sus estudiantes a un fácil acceso a la oferta laboral.- Situarse en un nuevo contexto de competitividad social donde va a primar la calidad y la capacidad para | <ul style="list-style-type: none">- Formación didáctica universitaria, más allá de la ignorancia.- La realización de proyectos didácticos conjuntos e individuales, más allá del encasillamiento.- El espíritu verdaderamente cooperativo y el trabajo en equipo, más allá de los egocentrismos comunitarios. |

²⁰ Barnett, Ronald. *Op. Cit.*, ver especialmente los capítulos 2, 5 y 11.

²¹ La creciente preocupación por la mejora de la educación superior se refleja en todos aquellos encuentros que se han ido realizando para debatir el papel y funcionamiento de las universidades y en aquellos informes publicados con el fin de diagnosticar la realidad universitaria y ofrecer alternativas para una mayor adecuación de la universidad a los nuevos cambios que van apareciendo a nivel social. Así por ejemplo podemos hacer referencia al Dearing Report, en Reino Unido, el West Report, en Australia, o los informes Bricall y Pascual en España.

| | |
|--|--|
| <p>establecer planes e introducir ajustes.</p> <ul style="list-style-type: none">- Mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos que exige la incorporación de nuevas fuentes de financiación y una mayor transparencia en la distribución de los mismos.- Incorporar las nuevas tecnologías tanto en la gestión como en la docencia (redes virtuales, enseñanza a distancia, etc.).- Constituirse como motor del desarrollo local tanto en lo cultural como en lo social y económico a través del establecimiento de redes de colaboración con empresas e instituciones.- Reubicarse en un nuevo escenario globalizado de formación y empleo y adaptar a él sus propias estrategias formativas: potenciando la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de estudiantes y profesores, la investigación en partenariatado, los programas y sistemas de acreditación compartidos, etc. | <ul style="list-style-type: none">- La investigación en didáctica, más allá del abandono metodológico.- El apoyo entusiasta a la originalidad, más allá de las envidias.- La orientación y tutoría universitaria, más allá de la instrucción.- La autocrítica personal e institucional, más allá de las vigas en los ojos ajenos. |
|--|--|

Cuadro N° 1: Propuestas de mejora para la Universidad (Michavila y Herrán, 2000).

3.2. El profesor universitario en el marco de la convergencia europea

3.2.1. La Convergencia Europea

a. Una breve historia del Espacio Europeo de Educación Superior

En el año 1998 se reunieron en la Universidad de Sorbona, París cuatro ministros europeos de educación y decidieron impulsar lo que hoy conocemos como Espacio Europeo de Educación Superior. El EEES tenía como fin igualar las enseñanzas superiores de toda la Unión Europea equiparando los sistemas educativos al de los países de los susodichos ministros.

En Junio de 1999, el proyecto se concretó con la firma del Tratado de Bolonia, ahora ya sí respaldado por todos los países de la UE y alguno más (Suiza, Islandia y Noruega), con el fin de poder disponer, en el año 2010, de un Espacio Europeo de Educación Superior, esto es, de un sistema educativo europeo de calidad que permita a Europa fomentar su crecimiento económico, su competitividad internacional y su cohesión social a través de la educación y la formación de los ciudadanos a lo largo de la vida y su movilidad. La primera conferencia de seguimiento del proceso de Bolonia tuvo lugar en Praga en mayo de 2001. En ella, los Ministros adoptaron un Comunicado que respalda las actuaciones realizadas hasta la fecha, señala los pasos a seguir en el futuro, y admite a Croacia, Chipre y Turquía, como nuevos miembros del proceso.

Los comunicados de Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005), Londres (2007), correspondientes a las reuniones de ministros, hacen balance de los progresos realizados hasta cada fecha, incorporan las conclusiones de los seminarios internacionales realizados y establecen directrices para la continuación del proceso. Los últimos avances en el proceso hacen referencia a la creación de una *agencia de calidad (ENQA)* que vele por la correcta adecuación de las titulaciones en los distintos países participantes²².

b. Objetivos y características definitorias del nuevo EEES

Los principales *objetivos* que impulsaron el desarrollo de un proyecto de tal envergadura fueron los siguientes:

²² Véase: <http://www.au.uva.es/web/publicaciones/convergenciaeuropea/boletin2.htm>

- Eliminar barreras para la libre movilidad de estudiantes y profesores.
- Armonizar la duración de las titulaciones, con la adopción de un sistema basado fundamentalmente en dos niveles principales de estudios, grado y postgrado.
- Asegurar la calidad con criterios y métodos comparables.
- Adoptar el Suplemento de Diploma, para asegurar un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones de cara a favorecer la ocupabilidad y la competitividad internacional del sistema europeo de educación superior.
- Generalizar el Sistema de Créditos Europeos (EEES).
- Impulsar la formación permanente, utilizando las nuevas tecnologías en las enseñanzas.

Por lo tanto, competitividad, movilidad y ocupabilidad son tres conceptos clave del nuevo escenario europeo.

- *Competitividad* para atraer estudiantes europeos de otros países ante la aparición de nuevas y diversas ofertas universitarias de educación superior.
- *Movilidad* interna y externa de estudiantes y profesores en correspondencia con un mercado de trabajo internacionalizado.
- *Ocupabilidad* a partir de un aprendizaje centrado en aquello que es relevante para el mundo profesional, en un mercado de trabajo cada vez más exigente, que exige a los graduados nuevas aptitudes para resolver problemas y continuar aprendiendo a lo largo de la vida, en un contexto marcado por la rápida caducidad de los conocimientos.

En definitiva, el objetivo final del Espacio Europeo de Educación Superior es crear un sistema de educación superior que forme profesionales altamente calificados, tecnológicamente aptos, dotados para la investigación, con habilidades y conocimientos multidisciplinarios, vocación para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y capacidad de adaptación a una sociedad en permanente cambio.

c. El Proceso de Bolonia: El nuevo enfoque de Educación Superior

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior comporta, pues, una transformación profunda de la educación universitaria, que ha de tomar la competencia profesional como referente de la formación y adoptar unos métodos docentes diseñados para conseguir que los estudiantes puedan responder a las necesidades de la sociedad y de un mercado de trabajo cada vez más competitivo y sin fronteras.

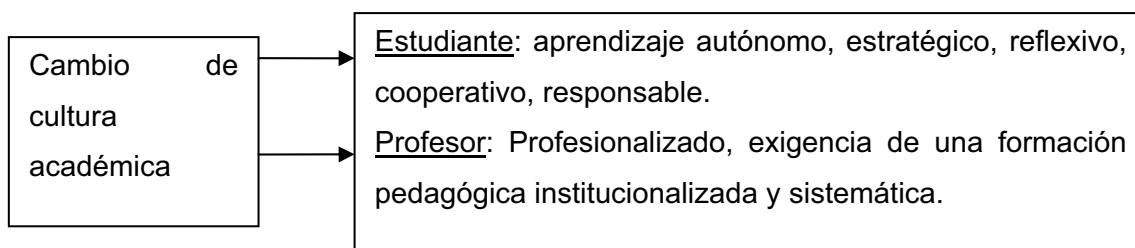
Las directrices anteriormente mencionadas piden un nuevo escenario educativo, un nuevo enfoque de educación superior.

El beneficiario de este nuevo sistema ha de ser el estudiante, porque la nueva metodología no solo lo formará en una disciplina, sino en la adquisición de capacidades comunicativas, directivas, de trabajo en equipo, de idiomas, y también en el uso de las TIC. El contexto europeo le permitirá moverse fácilmente de una universidad a otra y recibir, además, un título validado por más de una universidad. Esto aumentará sus expectativas de trabajo no solo en su país, sino a Europa y al resto del mundo.

Concretamente, el escenario en que se sitúa el EEES nos lleva hacia un nuevo enfoque educativo que:

- Se centra en el aprendizaje y, más concretamente, en el aprendizaje autónomo del estudiante, tutorizado por el profesor.
- Concibe y estructura las titulaciones según perfiles profesionales y pone énfasis en la ocupabilidad.
- Se basa en los resultados de aprendizaje, expresados en términos de competencias genéricas y específicas.
- Enfoca el proceso de enseñanza-aprendizaje como un trabajo cooperativo entre estudiantes y profesores.
- Exige una concreción más grande en la formulación de objetivos, una nueva definición de las actividades de aprendizaje y adopción de nuevas metodologías en la práctica docente.
- Propone una nueva organización del aprendizaje: modularidad, espacios curriculares multi y transdisciplinares.
- Utiliza la evaluación estratégicamente y de forma integrada con las actividades de enseñanza aprendizaje, revalorizando la evaluación formativa- continua y revisando la evaluación final certificativa.
- Mide el trabajo del estudiante utilizando los créditos ECTS, los cuales devienen una herramienta para la transparencia de los diferentes sistemas de educación superior.
- Valora la importancia de las TICs y de sus posibilidades para desarrollar nuevas formas de aprendizaje.

Las características de este nuevo modelo implican cambios importantes en las relaciones entre profesores y estudiantes y en los roles que han de desarrollar los unos y los otros.



Este cambio de enfoque implica que el profesor también ha de cambiar, ha de informarse y formarse. Para pasar del modelo tradicional, clásico basado en la enseñanza a este nuevo modelo centrado en el aprendizaje se pueden destacar algunas líneas de actuación básica:

- Las titulaciones han de explicitar que se espera de los estudiantes.
- El currículo ha de garantizar no únicamente el dominio cognoscitivo de las disciplinas, sino que ha de potenciar también otros aspectos formativos, como ahora la adquisición de competencias básicas, tanto las específicas de cada una de las disciplinas como las de carácter transversal.
- La función tradicional del profesor como estructurador y transmisor de conocimientos se ha de orientar en una dirección más sensible a la trayectoria y a las necesidades de los estudiantes; los ha de guiar en su proceso de aprendizaje, los ha de orientar hacia el cumplimiento de los objetivos que han de conseguir.
- Una buena docencia no radica únicamente en los conocimientos del profesor, sino que ha de incorporar también otras componentes: habilidad para estimular el interés de los estudiantes, implicación en su aprendizaje, sistemas de retroalimentación que les aporten información sobre los progresos conseguidos, etc.
- La planificación se convierte en una pieza clave para una docencia de calidad y se ha de planificar desde un punto de vista curricular, que refuerza la continuidad y la coordinación.
- La evaluación del aprendizaje se ha de convertir en una pieza clave del sistema educativo; ha de incluir todos los aspectos y ha de servir para que el estudiante controle mejor su progreso. La evaluación diagnóstica al inicio del proceso y la formativa paralelamente al estudio devienen cada vez más importantes; en cambio, la sumativa finalista que predomina en la educación

centrada en la enseñanza pasa a ser solo un elemento último, exigido por el sistema. Por otra parte, la evaluación ha de ser congruente con los objetivos y la metodología empleada.²³

En síntesis, los elementos principales del nuevo sistema universitario son los siguientes²⁴:

Un sistema integrado y comparable

- Titulaciones equivalentes en toda Europa (dos ciclos: grado y postgrado).
- Unos Estudios innovadores: ECTS: Sistema Europeo de Transferencia de Créditos²⁵ y la adquisición de competencias²⁶.
- Respeta la diversidad y la autonomía universitaria.
- Impulsa la movilidad de estudiantes y profesionales.

Una nueva metodología de enseñar y aprender

- Los estudios están centrados en el trabajo del estudiante. Se trata de pasar de un modelo basado en la clase magistral a un modelo basado en la participación activa del estudiante.
- Representa un cambio de mentalidad docente: el profesor deviene un tutor.

Aseguramiento de la calidad de las enseñanzas

Las instituciones de educación superior se evalúan en función de sus resultados mediante criterios comunes a toda Europa.

Aprendizaje a lo largo de toda la vida

Una formación flexible (presencial, semipresencial y a distancia) para cualquier estudiante o trabajador que quiere mejorar sus competencias profesionales.

A modo de conclusión, mencionamos que para garantizar el éxito de este proceso, hace falta un diálogo permanente entre todos los agentes de la sociedad. Esto

²³ Apuntes del Seminario taller sobre la "Planificación del trabajo en equipos docentes en el marco del EEES", ICE, 26-29 de Junio de 2006.

²⁴ Síntesis presentada en el folleto "*Educació, competitivitat i ocupació a Europa*". El procés de Bolnya, clau de l'Europa del coneixement. Generalitat de Catalunya. Consell Interuniversitari de Catalunya. 2006

²⁵ Los Créditos Europeos contabilizan tanto las horas lectivas como el tiempo dedicado al estudio, la realización de trabajos y prácticas, así como la preparación de las pruebas de evaluación, y permiten la homologación de los estudios a nivel europeo.

²⁶ Las competencias se definen como un conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales, éticos y participativos que el profesional ha de poder acreditar (sobre esta compleja problemática de las competencias hablamos detalladamente en el próximo apartado).

permitirá detectar y adecuar el contenido de los estudios universitarios a la demanda social y laboral.

También reclama un nuevo perfil del profesorado que debe responder adecuadamente a estos nuevos retos y demandas que van apareciendo. El perfil del profesorado universitario se tendría que definir como un perfil transferencial, flexible y polivalente, que facilite la adecuación a la diversidad y a las situaciones cambiantes. Un perfil como este requiere el aseguramiento de un marco competencial básico. Por lo tanto, nos interesa abordar a continuación el tema de la formación fundada en las competencias.

3.2.2. Formación por competencias en la enseñanza universitaria

¿Por qué hablamos de competencias?: Los cambios que venimos observando.

Desde hace un tiempo, el término “competencias” se ha incorporado de pleno en los escritos científicos sobre planes de formación tanto en el nivel de estudios de formación profesional básica como en el nivel de educación secundaria y también en los estudios superiores. Podríamos afirmar que tanto el modelo centralizado, típicamente napoleónico, como el descentralizado y de plena autonomía, propio del ámbito anglosajón, con gran orientación al pragmatismo y el modelo germánico inclinado hacia una formación integral, son sustituidos por el enfoque de la pedagogía centrada en la adquisición y desarrollo de las competencias.

Uno de los motivos de esta incorporación de las competencias en el ámbito educativo es seguramente el amplio uso del término “competencias” en el ámbito laboral.

Como evidencia el Informe Delors (Delors, 1996), los empresarios reclaman cada vez más la “competencia”, que es una composición propia de cada individuo que combina la capacitación y calificación, adquirida para la formación técnica y profesional, la aptitud para el trabajo en equipo, la iniciativa, el gusto por el riesgo, etc.

Marcelo (2004) en sus varios trabajos sobre esta compleja problemática evidencia los siguientes cambios o motivos que reclaman la incorporación de las competencias transversales y específicas en el mundo de la formación en las Universidades:

- Un nuevo ordenamiento económico y social.
- La importancia de la innovación y el conocimiento.
- Auge de las nuevas tecnologías.

- Cambios en la organización y estructura del trabajo.
- Cambios en las demandas hacia los ciudadanos y trabajadores.
- Demanda de flexibilidad a los sistemas de formación: aprendizaje a lo largo de toda la vida.

A esta lista de motivos añadimos los retos de las Universidades ante la sociedad del conocimiento. Entre ellos, destacamos: la necesidad de vinculación, el diálogo constructivo entre oferta y demanda, entre Universidades y empresas (públicas y privadas); la competencia con otras instancias de formación; la transparencia y homologación de la formación; la movilidad de los ciudadanos; las Universidades abiertas a la formación continua y a modelos de aprendizaje activos.

Y por último, pero no menos importante cambio, instado por la Convergencia Europea del Espacio Europeo de Educación Superior, es la formación mediante las competencias.

En definitiva, el dominio de las competencias es la básica formación que pretendemos que alcancen los estudiantes en su proceso de formación inicial y que se van modificando y adaptando a las necesidades del mundo profesional que son cada vez más complejas y cambiantes.

3.2.2.1. Aproximación al concepto de competencias

¿De qué hablamos cuando hablamos de competencias?

En el momento de definir las competencias es difícil tomar como referente un solo concepto, pues son tan variadas las definiciones que referirse solo a una representaría un sesgo para un completo abordaje del concepto de competencias desde la complejidad que él exige. La competencia es un concepto polisémico y esto nos lleva a una variedad de definiciones.

Si nos remitimos al concepto original de competencias es inevitable retomar el enfoque de Noam Chomsky (1975) quien, a partir de su fascinación por el proceso de apropiación que hace el niño del sistema de la lengua y de esa capacidad extraordinaria y misteriosa para interiorizar el mundo, en la búsqueda de la elaboración de una teoría sobre el origen y dominio del lenguaje, introduce el concepto de competencia y de actuación.

Desde la perspectiva lingüística de Chomsky se define la competencia como el dominio de los principios que gobiernan el lenguaje; y la actuación como la manifestación de las reglas que subyacen al uso del lenguaje (en Trujillo, 2001). Por ello a partir de Chomsky surge el concepto de competencias como el dominio de los principios: capacidad, y la manifestación de los mismos, actuación o puesta en escena.

Un enfoque similar es el de Piaget (1968), quien a diferencia de Chomsky postula que esas reglas y principios están subordinadas a una lógica de funcionamiento particular, y no a una lógica de funcionamiento común. No obstante, los dos coinciden en ver la competencia como un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado con una considerable independencia del contexto (Trujillo, 2001).

Por su parte Hymes (1971), desde la teoría sociolingüística considera que en el desarrollo de la competencia es el conocimiento el que se adecua a todo un sistema social y cultural que le exige utilizarlo apropiadamente. En esa misma línea Vigotski propone que el desarrollo cognitivo, más que derivarse del despliegue de mecanismos internos, resulta del impacto que tiene la cultura sobre el individuo en la realización de las funciones psicológicas, como en el caso del lenguaje. Por ello, la competencia puede entenderse como “capacidad de realización, situada y afectada por y en el contexto en que se desenvuelve el sujeto” (en Trujillo, 2001: 46).

A continuación ofrecemos algunas otras definiciones con el propósito de extraer puntos comunes.

“Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, 2001).

“Competencia es una construcción; es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos (conocimientos, redes de información, redes de relación, saber hacer” (Le Boterf, 2000: 27).

“Conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (La Ley Orgánica 5/2002 de 19 de Junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional).

“Capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales” (La OCDE en un estudio titulado DESECO (*Definition and selection of competencies*; 2004).

Característica individual o colectiva vinculada a la posibilidad de movilizar y poner en práctica de manera eficaz un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes comportamentales en un contexto dado” (Aubert, J.; Gilbert, P., 2003: 51).

Combinación dinámica de atributos- respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades- que describe los resultados del aprendizaje de un proceso educativo, o como los aprendices son capaces de actuar al final de un proceso educativo (Proyecto Tuning, 2003).

Como se puede constatar, la literatura sobre el tema, contempla varias acepciones del término competencia, pero en síntesis, podemos extraer algunos elementos comunes a tener en cuenta:

- En el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser.
- Tiene relación con la acción: se desarrolla, se actualiza en la acción.
- Esta vinculada a un contexto, a una situación dada.
- Facilita la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas.
- Es educable.

3.2.2.2. Tipos de competencias

La variedad de concepciones sobre el concepto de competencia nos remite a otro aspecto, no menos importante: las clases o tipos de competencia que existen:

a. Desde una perspectiva claramente cognitivista, las competencias se clasifican en:

- Competencia interpretativa: Capacidad orientada a encontrar el sentido del texto, de una proposición, de un problema, de un mapa, de un esquema, argumentando a favor o en contra de una teoría.
- Competencia argumentativa: Tiene como fin dar razón de una afirmación, articular conceptos y teorías, sustentar conclusiones propuestas.
- Competencia propositiva: La manifestación por el lenguaje de las interpretaciones y argumentaciones que hace el estudiante y que lo conducen a proponer un discurso coherente en si mismo (Pacheco, 2005).

b. Desde una perspectiva diferente, se establecen tres tipos de competencias: *Cognitivas - Procedimentales - Actitudinales.*

Las primeras designan la movilización de diversos recursos cognitivos para hacer frente a las situaciones singulares. Esta definición incide sobre cuatro aspectos:

- Las competencias no son lo mismo que los saberes, la manera de hacer o las actitudes.
- Esta movilización ha de ser pertinente en una situación concreta, en un contexto de urgencia y de incerteza; esta situación será singular, incluso si la podemos tratar en analogía con otras situaciones.
- La ejercitación de la competencia para por operaciones mentales complejas que permiten escoger y realizar la mejor adaptación a la situación.
- Las competencias profesionales se construyen mediante la formación pero también mediante la cotidianidad de la práctica de una situación de trabajo (Pacheco, 2005).

Las competencias procedimentales se refieren a la instrumentalización de una serie de saberes específicos y disciplinares; dominar unos procedimientos y métodos que permiten comprender una práctica y formar hábitos hacia la misma.

En cuanto a las competencias actitudinales, estas se refieren a las posturas específicas hacia una realidad, posturas que implican juicios valorativos, sentimientos, valores, etc.

c. Las competencias en las realidades popperianas.

En el trabajo monumental de Karl Popper, encontramos que propugna que las realidades humanas no hay solo una, así como tampoco hay una sola inteligencia. Se pueden agrupar en tres grandes categorías:

- Realidades o Mundo 1: referida a todos los eventos, fenómenos y situaciones susceptibles de ser percibidos de forma directa por los órganos de los sentidos. Aquí introducimos entonces todos los aspectos naturales, técnicos y tecnológicos.
- Realidades o Mundo 2: Denominado también como el Mundo de las Subjetividades Humanas. Aquí estamos hablando de los valores, los sentimientos, las relaciones. El aprendizaje de competencias en los ámbitos intrapersonal, interpersonal y sociogrupal- dentro del cual enmarcaríamos las Competencias Ciudadanas- es el propósito básico en esta realidad.
- Realidades o Mundo 3: Popper denomina a este el “Mundo de las ideas”, refiriéndose a todas las creaciones culturales propias y exclusivas del ser humano: las artes, las ciencias, la filosofía, el lenguaje, etc.

De esta manera las COMPETENCIAS serían:

- a. Competencias Mundo 1 (Realidades Objetivas-Naturales-Práxicas).
- b. Competencias Mundo 2 (Realidades Intra-Inter-Socio Subjetivas).
- c. Competencias Mundo 3 (Realidades Culturales).

d. Las competencias según el tipo de estructura mental.

Según estudios llevados a cabo por muchos psicopedagogos (por ejemplo, Ausubel, 1968; Novack, 1983; Feuerstein, 1980), la mente humana estructura y procesa la realidad de dos maneras complementarias e interdependientes, como instrumentos y como operaciones:

Instrumentos y Competencias Instrumentales

Los instrumentos y las operaciones son mecanismos o herramientas mentales que implican un procesamiento de informaciones, afectos, habilidades, etc. que aprendemos culturalmente. No se trata de memorizar, sino de interrelacionar una amplia gama de conocimientos e informaciones, de hacer diversos procesamientos mentales-identificar, reconocer, diferenciar, clasificar, comparar, entender, etc. En la mente formamos una *estructura* que nos permite “ver” mentalmente un esquema que

nos resume todos estos “contenidos”, que nos permite relacionarlos y operacionalizarlos y que, en última instancia, nos da la oportunidad de “transferir” este instrumento a nuestra estructura mental general.

Operaciones y Competencias Operacionales

Otro enfoque pedagógico contemporáneo es la Modificabilidad Estructural Cognitiva, propuesta por Reuven Feuerstein (1980), donde el enseñar y aprender no son instrumentos sino operaciones, es decir, formas de procesamiento general de las informaciones, los conocimientos, en síntesis, de las realidades, pero sin la necesidad de inscribirse a una especificidad de índole disciplinar.

Para entender esta nueva situación, procedemos a dar un ejemplo concreto. Cuando trabajamos en la operación *clasificar*, la idea es que en la mente del estudiante se forme una clara concepción de lo que implica el proceso de clasificar: ¿Qué es clasificar? ¿Cómo se clasifica? ¿Existen formas de clasificación? ¿Cuántas y cuáles? etc.

De nuevo vemos que la situación no es un simple definir qué es una operación X, sino relacionarla, formarse una estructura en la mente, saber cómo, cuándo y dónde emplearla, ver porqué se implementa de un modo concreto y no de otro, etc.

e. Las competencias según Bunk (1994).

Según este autor las competencias se dividen en cuatro grandes categorías: competencia técnica, competencia metodológica, competencia social y competencia participativa.

Siendo al autor referido, cabe destacar lo siguiente:

- Posee competencia técnica aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.
- Posee competencia metodológica aquel que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presentan, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.
- Posee competencia social aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

- Posee competencia participativa aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar y decidir, y está dispuesto a aceptar responsabilidades.

Los contenidos específicos de cada una de las competencias mencionadas figuran en la siguiente tabla:

| Competencia técnica | Competencia metodológica | Competencia social | Competencia participativa |
|--|--|--|---|
| • Continuidad | • Flexibilidad | • Sociabilidad | • Participación |
| Conocimientos, Destrezas, aptitudes | Procedimientos | Formas de comportamiento | Formas de organización |
| <ul style="list-style-type: none"> • Trasciende los límites de la profesión • Relacionada con la profesión • Profundiza la profesión • Amplia la profesión • Relacionada con la empresa | <ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento de trabajo variable • Solución adaptada a la situación resolución de problemas • Pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomos • Capacidad de adaptación | <ul style="list-style-type: none"> • Individuales: disposición al trabajo • capacidad de adaptación • capacidad de intervención • Interpersonales • disposición a la cooperación • honradez • rectitud • altruismo • espíritu de equipo | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de coordinación • Capacidad de organización • Capacidad de relación • Capacidad de convicción • Capacidad de decisión • Capacidad de responsabilidad • Capacidad de dirección |
| Competencia de acción | | | |

Cuadro Nº 2: Contenidos de las competencias (Bunk, 1994: 10).

En el ámbito de la didáctica y el currículo, el que nos interesa expresamente, hablamos de *competencias disciplinarias y transversales*. En el campo de la enseñanza universitaria y la formación del profesorado analizamos el concepto de competencia profesional y el modelo de formación basado en competencias que desarrollamos en el siguiente apartado.

3.2.2.3. Las competencias transversales en la enseñanza universitaria

El Proyecto Tunning (2003)²⁷, distingue entre competencias genéricas (también denominadas transversales) y competencias específicas (conocimientos teóricos y procedimientos propios de cada profesión) que cooperan en la realización de tareas ocupacionales.

Las competencias genéricas o transversales son transferibles a multitud de funciones y tareas y han de conseguirlas los universitarios en función de la cultura y estilo de vida de la Institución de educación Superior, comunes para la totalidad de los estudiantes.

Las competencias específicas son competencias relacionadas directamente con la ocupación y están ligadas a las necesidades concretas de las demandas socio-profesionales, de las habilidades de los marcos académicos y de las tendencias emergentes en las Instituciones, los grupos humanos y los continuos cambios que determinan la sociedad de la información y de la gestión del conocimiento.

A su vez podemos establecer algunas sub-competencias dentro de cada una de ellas.

Mientras que las competencias específicas están centradas en el “saber “ profesional y “saber hacer”, las competencias genéricas se sitúan en el “saber estar” y el “saber ser”: desarrollo intelectual; deontología profesional y axiológica, manejo y gestión de la comunicación y del conocimiento, asumir la cultura institucional, creación de climas de colaboración, implicación personal y profesional con proyectos innovadores, dominio de las TIC, sistema de toma de decisiones, disposición hacia la calidad.

Evequoz (2003) en un interesante trabajo sobre la problemática del proceso de evaluación y certificación de las competencias, evidencia que las competencias genéricas (*competences clés*) son una combinación de varias capacidades o saber hacer. Las competencias se manifiestan mediante comportamientos observables y se consideran indicadores de las capacidades.

Si los programas de formación universitaria preparan para el mundo laboral, para el ejercicio de la profesión, es indiscutible la necesidad de incorporar las competencias genéricas en el perfil de la profesión. Consideramos que cada universidad ha de

²⁷ Proyecto de 100 universidades para alcanzar puntos de referencia comunes respetando su autonomía y su diversidad y para comprender los distintos currícula y poderlos comparar (consultese: <http://www.relint.deusto.es/TUNNINProject/index.htm>).

establecer cuales serían las competencias transversales que pretende formar y mejorar en sus estudiantes. Esta convicción nos hace plantearnos una pregunta: ¿Cuáles son las competencias transversales que la universidad tendría que fomentar y mejorar?

En las referencias bibliográficas sobre esta problemática de estudio, encontramos una multitud de estudios, sean en el ámbito empresarial sean en el académico, sobre el referencial de competencias genéricas que son susceptibles de ser incorporadas en la formación universitaria.

- *Referencial de competencias transversales en la formación universitaria.*

A continuación, ofrecemos algunos ejemplos de bibliografía y de estudios nacionales o internacionales con la intención de profundizar sobre la problemática de las competencias genéricas.

Iniciamos la ejemplificación con la propuesta que ya hemos anticipado, la de competencias genéricas en el proceso de convergencia de estudios superiores europeos.

El Proyecto Tunning²⁸ selecciona un conjunto de 30 competencias genéricas agrupadas en:

- *Instrumentales*: capacidad para analizar y sintetizar, capacidad para organizar y planear, conocimientos básicos generales, fundamento de los conocimientos básicos de la profesión, comunicación oral y escrita en lengua materna, conocimiento de una segunda lengua, habilidades informáticas fundamentales, habilidades para gestionar la información: recuperar y analizar información de diferentes fuentes, solución de problemas, toma de decisiones.
- *Competencias interpersonales*: habilidad para la crítica y la autocrítica; trabajo en equipo, habilidades interpersonales, habilidad para trabajar en un equipo interdisciplinario, habilidad para comunicarse con expertos de otros campos, sensibilidad en relación con la diversidad y la multiculturalidad, habilidad para trabajar en un contexto internacional, compromisos éticos.
- *Competencias sistémicas*: capacidad para llevar el conocimiento a la práctica, habilidades investigadoras, capacidad de aprender, capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, capacidad de generar nuevas ideas (creatividad),

²⁸ El cuestionario de las 30 competencias seleccionadas ha sido traducido en 11 idiomas, siendo objeto de estudio en 101 departamentos universitarios de 16 países europeos, con muestras de 7125 personas que responden: 5183 recién graduados, 944 empresarios y 998 académicos.

capacidad de liderazgo, comprensión de las culturas y costumbres de otros países, habilidad para trabajar de manera autónoma, capacidad para diseñar proyectos y dirigirlos, iniciativa y espíritu empresarial, preocupación por la calidad, voluntad de éxito.

Aubert y Gilbert (2003:132) distinguen cuatro categorías de competencias:

- De orden intelectual: generar ideas nuevas, aplicar ideas ya existentes a nuevas situaciones, hacer deducciones complejas, etc.
- De orden interpersonal: comprender las necesidades de los otros, persuadir, confiar en los otros, etc.
- De orden empresarial: establecer objetivos realistas y evaluar las actuaciones en referencia a estos objetivos, trabajar autónomamente, esforzarse para incrementar la propia eficacia o para mejorar las actuaciones.
- De orden madurativo: cuidar la apariencia, adaptar los comportamientos a las situaciones, controlar comportamientos intuitivos, etc.

La *European Space Agency* (en Corominas Rovira, 2001) tiene establecido un modelo de competencias transversales para sus empleados dividido en cuatro categorías:

- Cognición (pensamiento): aprendizaje continuo, pensamiento sistémico y estratégico, innovación y creatividad, solución de problemas, etc.
- Relaciones (interacción): Comunicación, acompañamiento y motivación de los otros, gestión de las relaciones, trabajo en equipo.
- Identidad corporativa (manera de ser): integridad, auto motivación y disciplina, sensibilidad cultural.
- Acciones (manera de hacer): orientación hacia los resultados, planificación y organización, enfoque hacia el cliente, tomar riesgos responsablemente.

Acabaremos esta lista de ejemplos de bibliografía y estudios (que puede ser mucho más larga, pero la limitamos a unos pocos ejemplos) con un interesante trabajo sobre competencias genéricas realizado en la Universidad de Girona.²⁹ Es una propuesta de diez competencias genéricas que ha surgido de un amplio debate de la comunidad universitaria: organización y gestión; comunicación; gestión de la información; toma de decisiones y solución de problemas; trabajo en equipo; relaciones interpersonales;

²⁹ Enric Corominas Rovira y otros han realizado un estudio en la Universidad de Girona, Departamento de Pedagogía sobre las Percepciones del alumnado y del profesorado sobre las competencias genéricas en la enseñanza universitaria; estudio presentado en el VI Seminario Permanente de Orientación profesional, Barcelona, 17 de Noviembre de 2005.

adaptación al cambio; liderazgo, iniciativa, dirección; disposición hacia la calidad y por último, control y gestión personal.³⁰

En conclusión, es difícil hacer una síntesis de la variedad de propuestas presentadas o de otros estudios que existen pero que aquí no hemos mencionado. Consideramos que estas propuestas como las de otras universidades o instituciones son tan diversas en extensión como en propósito y reflejan diferencias en las interpretaciones y percepciones de su significado. Aun así, como se puede observar de un breve análisis, las competencias que más se repiten en todos los estudios son las intelectuales, las competencias interpersonales y comunicativas.

3.2.3. El nuevo perfil del profesorado universitario: competencias profesionales docentes

Sin duda que la sociedad del conocimiento, en la que estamos insertos, nos está planteando diversas demandas en todos los ámbitos del quehacer humano. La educación superior, y en especial quienes desarrollan funciones docentes en ella, no son ajenos a esto. La problemática se plantea al descubrir que muchas instituciones de educación superior están adoptando nuevos modelos o enfoques de formación, para lo cual rediseñan el currículo, mejoran su infraestructura, cambian su estructura organizacional, incorporan tecnologías a sus procesos formativos, etc. Sin embargo, sus docentes son los mismos y sobre ellos no se hace mucho, sobre todo en los aspectos de formación. Por esta razón me asalta la duda de si se está pensando seria y responsablemente en cuáles deben ser las competencias que el docente universitario debe tener para la universidad del siglo XXI y cuáles son las pistas orientadoras para formular un perfil de competencias profesionales emanado de quienes desempeñan esta función docente.

- *¿Como se han ido definiendo los perfiles del profesorado universitario?*

Cuando hablamos del perfil profesional del profesorado, nos referimos al conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona, para sumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión. En el caso del perfil del profesorado

³⁰ Cada competencia genérica enumerada incluye algunos ejemplos de manifestaciones comportamentales que son indicadores de dominio de mencionada competencia; dado que la lista de dichos indicadores es muy larga nos limitamos a presentar solo las competencias genéricas.

universitario, para asegurar una docencia de calidad en conformidad con los nuevos retos que plantea la Convergencia Europea, es necesario definir un perfil transferencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios que se vienen dando en la sociedad en la que vivimos.

El perfil del profesorado universitario, viene condicionado por un devenir histórico, marcado por el modelo educativo, institucional, legislativo y social del proceso docente.

El perfil profesional es asociado a una imagen de docencia deseable y contextualizada que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión docente, para sus formadores y para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones de políticas educativas.

Su rol vendrá enmarcado en un modelo sistémico e interdisciplinar, donde la docencia, la investigación, su saber, saber hacer y querer hacer conformarán su acción educativa.

Por otro lado la característica de investigador, ha puesto de relevancia que la gran importancia del proceso, estaría en la creación de conocimiento innovador, productivo, donde transmitir lo último sería verdaderamente lo importante y significativo en el rol del profesorado; la investigación sería la “niña bonita” y la docencia la “carga”, que de alguna manera hay que evitar, olvidando de paso tal vez, que la universidad no existiría sin el alumno.

Entre estas dos situaciones se ha movido en gran parte la Universidad española.

En la actualidad, como lo hemos venido afirmando en varias ocasiones, las directrices europeas, fundamentalmente la declaración de Bolonia, propone un nuevo modelo universitario. El alumno es el centro de la acción docente: la evaluación de su trabajo, sus horas de estudio, de prácticas, trabajos en grupo, tutorías, serán el eje de actuación con el alumno, dando una nueva función a la figura del profesor, pasando a ser un guía, orientador en la información relevante y en la búsqueda de bibliografías relacionadas con el estudio pertinente.

Se pide al docente el desarrollo en el alumno de unas capacidades genéricas: personales, instrumentales e interpersonales, así como el logro en habilidades y destrezas profesionales que conformen su buen hacer profesional en un futuro inmediato.

Estamos pues ante un supuesto perfil europeísta del profesorado, un perfil basado en competencias, con una nueva práctica docente, este profesional requerido, sería un buen conocedor de las metodologías y didácticas activas (aprendizaje basado en problemas, aprender a aprender, dinámicas de grupo, acción tutorial, liderazgo etc.).

Mucho tendrán que cambiar los docentes y nuestras universidades, para lograr tales objetivos, grandes dosis de innovación, ilusión y formación para llevar a cabo tan ardua tarea.

- *¿Porque un perfil docente basado en competencias?*

Se espera que el profesorado, más que transmitir abundante información, promuevan el desarrollo de competencias como garantía para que los sujetos puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante y complejo. De ahí, la necesidad de definir un nuevo perfil docente que garantice un desempeño profesional eficiente, eficaz y satisfactorio.

Un perfil docente basado en competencias, fruto del diálogo y del consenso, puede cumplir dos funciones importantes en el mejoramiento permanente de la profesión. Una función articuladora entre la formación inicial y la formación permanente y una función dinamizadora del desarrollo profesional a lo largo de la carrera, así como de la profesión misma. A continuación señalamos algunas razones para optar por un perfil basado en competencias:

- Se centra en el desarrollo de capacidades en los sujetos, favoreciendo la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos, con responsabilidad sobre su desempeño, capacidad para plantear alternativas pedagógicas y participar en las decisiones concernientes a la educación, en los niveles y ámbitos que les corresponda actuar. Supone recuperar lo mejor del saber y experiencia pedagógica acumulada e incorporar los avances de la pedagogía, psicología y otras ciencias, para responder a las necesidades y retos del momento.
- Nos remite a la necesidad de la formación permanente que busca profundizar y/o desarrolla nuevas capacidades a lo largo de la vida, pues las capacidades humanas no se desarrollan de manera terminal.
- Abre espacios de intersección de capacidades y saberes, potenciando un desarrollo personal y profesional integral.

- Por ser contextualizado, es flexible para adecuarse a las demandas sociales, a las necesidades de desarrollo integral de los estudiantes, de aprender permanentemente y de atención a la diversidad cultural y a las condiciones en que se desarrolla la docencia. Implica su revisión periódica frente a las nuevas demandas y retos en el espacio local, nacional y mundial.
- Proporciona versatilidad al proceso de enseñanza/aprendizaje y, por tanto, su mayor capacidad para adecuarse al ritmo de cambios propio de la actualidad. Para ello es necesario dotar a los centros educativos y al sistema, de observatorios permanentes que recojan y procesen información para poder reformular las competencias necesarias para desempeñar adecuadamente las tareas de profesor o directivo (López, 2001).
- *Repertorio de competencias profesionales docentes*

En la mayoría de las definiciones de competencia profesional, como hemos visto anteriormente se reconoce que esta expresión no se limita al conjunto de habilidades o destrezas requeridas para desempeñarse adecuadamente en un determinado contexto. Es decir, no se limita a la simple ejecución de tareas, sino que también involucra una combinación de atributos con respecto al saber, saber hacer, saber estar y saber ser (Tuning, 2003).

Por ello, las competencias profesionales del profesorado universitario se pueden definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad.

Esto es, lo que *han de saber y saber hacer* los profesores/as para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea.

Para el desarrollo de estas competencias será necesario que el profesorado reflexione y que en la medida de lo posible, se implique en la construcción del cuerpo de conocimientos para poder afrontar con eficacia y calidad el tratamiento de los problemas del aula.

Eso comporta la familiarización con un conjunto de competencias que, a continuación, podemos enumerar y analizar teniendo en cuenta la existencia de una multitud de listados de competencias para el profesorado universitario.

Veamos algunos ejemplos concretos:

Según AQU (2002) y ANECA (2004) las competencias docentes se pueden clasificar respectivamente en:

| AQU (2002): | ANECA (2004): |
|---|---|
| <p>Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ámbito de conocimientos. • Ámbito profesional. • Ámbito académico. | <p>Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos disciplinares (saber). • Competencias profesionales (saber hacer). • Competencias académicas. |
| <p>Transversales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ámbito intelectual/cognitivo (razonamiento, sentido crítico). • Ámbito interpersonal (trabajo en grupo, equipo, liderazgo). • Ámbito de manejo y comunicación de la información. • Ámbito de gestión (competencias personales: planificación, responsabilidad, etc.). • Ámbito de los valores éticos/profesionales (respeto al medio ambiente, confidencialidad...). | <p>Transversales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • INSTRUMENTALES: capacidad de análisis y síntesis; capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita en la lengua nativa; conocimiento de una lengua extranjera; conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio; capacidad de gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones. • PERSONALES: trabajo en equipo, trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar, trabajo en un contexto internacional, habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, razonamiento crítico, compromiso ético. • SISTEMICAS: aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, sensibilidad hacia temas medioambientales. • OTRAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES (GENÉRICAS). |

Cuadro Nº 3: Las competencias docentes (AQU: 2002; ANECA: 2004 en Cano, E.; 2005: 24).

Por otra parte, Zabalza (2003) identifica los siguientes grandes ámbitos competenciales del docente:

- 1) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- 3) Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
- 4) Manejo de las nuevas tecnologías.
- 5) Diseñar la metodología y organizar las actividades.
 - a. Organización del espacio.

- b. La selección del método.
- c. Selección y desarrollo de las tareas instructivas.
- 6) Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
- 7) Tutorizar.
- 8) Evaluar.
- 9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- 10) Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

En definitiva, el perfil del profesorado universitario en el actual contexto de la enseñanza universitaria, derivado del Espacio Europeo de Educación Superior requiere un arsenal de competencias básicas como las siguientes:

- Competencias cognitivas específicas a una determinada disciplina, lo que supone una formación adecuada, es decir, unos conocimientos disciplinares específicos y pedagógicos, que le permita desarrollar las acciones formativas pertinentes en su quehacer docente.
- Competencias metacognitivas, propias de un profesional reflexivo y crítico con su propia enseñanza y práctica docente, con el fin de mejorarla de forma sistemática y continua.
- Competencias comunicativas.
- Competencias gerenciales, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
- Competencias sociales que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de trabajo en equipo, favoreciendo de esta manera la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito, así como su propio desarrollo profesional, dentro del espacio europeo de educación superior.
- Competencias afectivas (motivaciones, actitudes, conductas) que le propicien el desarrollo de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos planteados (adaptado de Valcarcel, C.; 2003).

El perfil del profesorado universitario actual requiere también el aseguramiento de un conjunto de competencias en el ámbito didáctico. El profesor universitario, además de ser un experto en su ámbito disciplinario académico, deberá tener una amplia gama de competencias profesionales básicas, es decir competencias pedagógicas y didáctico-metodológicas.

Según Valcárcel (2003), las competencias necesarias para este nuevo profesor serían las siguientes:

- Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales
 - Uso de los principios del aprendizaje para promover entornos y acciones que lo estimulen.
 - Organización y dirección de la enseñanza, atendiendo a la diversidad contextual, de intereses y necesidades.
 - Promoción de un aprendizaje independiente, activo y cooperativo.
 - Uso y potenciación de elementos de motivación para el aprendizaje, el estudio y la formación académica e integral.
- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica
 - Diseño curricular (estudios, cursos y programas) con el referente de las necesidades formativas específicas y globales, así como profesionales. Esta competencia debe ejercerse de manera colegiada dentro de las unidades académicas responsable.
 - Programación de unidades didácticas. Identificación y selección de objetivos, contenidos, métodos, recursos y procedimientos de evaluación.
 - Planificación de actividades de aprendizaje apropiadas a los objetivos, necesidades diversas de los estudiantes y recursos disponibles, desplazando el centro de referencia desde la enseñanza al aprendizaje.
- Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes
 - Conocimiento profundo de métodos y técnicas didácticas, de sus potencialidades y limitaciones en los diversos contextos académicos y pedagógicos.
 - Uso flexible y eficiente de métodos, técnicas y recursos pedagógicos consolidados.
 - Innovación en métodos y en utilización de recursos.
 - Introducción y evaluación progresiva de las tecnologías de la información y comunicación como recurso docente.
- Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos
 - Relación constructiva con los estudiantes
 - Asesoramiento, orientación y tutoría de alumnos
- Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje
 - Conocimiento de métodos y técnicas y de sus potencialidades y limitaciones en diversas situaciones.

- Diseño y elaboración de planes e instrumentos de evaluación.
 - Utilización flexible de procedimientos en circunstancias diversas
 - Mejora de la propia docencia y refuerzo del aprendizaje de los estudiantes a resultas de los procesos de evaluación
- Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante
- Adecuación de la acción profesional con las normas vigentes.
 - Adaptación de la estructura organizativa del proceso de enseñanza/aprendizaje a los principios establecidos por la convergencia al espacio europeo de educación superior.
 - Reconceptualización del crédito como unidad de valoración del trabajo de estudiantes y profesores.
- Gestión de su propio desarrollo profesional como docente
- Diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su formación
 - Capacidad de trabajo en equipo con otros profesores para planificar, coordinar y mejorar de forma continua su propia enseñanza (pp.55-56).

Hablar de las competencias que un docente debe desarrollar es un tema bastante arduo, y al no existir un modelo único y unánimemente aceptado por toda la comunidad pedagógica, se nos hace imposible evidenciar todas las referencias bibliográficas sobre la temática en cuestión, pero, sin embargo identificar y caracterizar algunas competencias básicas que todo profesorado debe poseer, nos ayuda a orientar nuestra función hacia la formación integral del alumnado y al logro de la calidad en la educación. También nos ayuda a comprender que se están transformando la ecología del aula y las funciones docentes, y estos replanteos están induciendo un cambio paradigmático en las teorías y en las prácticas docentes. Veamos a continuación cuales son las implicaciones o las transformaciones que el enfoque de formación por competencias demanda.

- *La formación por competencias y sus implicaciones*

Las competencias se han de aprender en la acción. Por lo tanto los profesores y la universidad desean propiciar situaciones de aprendizaje y proporcionar guías que clarifiquen dónde y cómo el estudiante puede incrementar o mejorar sus competencias genéricas.

Uno de los primeros pasos en el camino de la reflexión del profesor universitario debería consistir en preguntarse cómo articula las competencias transversales o generales con las de su asignatura (los profesores piensan el currículo desde la realidad de una asignatura). Pero posiblemente antes de eso, existió una reflexión previa, que lo debería haber llevado a definir dichas competencias.

Un segundo paso puede ser, a partir de las competencias definidas para su asignatura, considerar el tipo de contenido, metodologías y formas de evaluación que va a desarrollar en su asignatura. Creemos que este es el núcleo de todo el proceso.

1. Implicaciones curriculares

¿Qué cosas suceden en la práctica cuando una universidad se plantea un currículo orientado por competencias?

Ello comporta diversas preguntas:

“¿Cómo contribuye mi asignatura al logro de las competencias transversales y de las específicas?”, “¿Qué competencias estoy logrando con los contenidos que incluye mi asignatura?” o “¿Para el logro de las competencias que me propongo, ¿Qué contenidos, dinámicas de aula y formas de evaluación son las más adecuadas?”

Evidentemente, la última de las preguntas es la que revela una mayor madurez en el proceso, y sobre ella gira toda la reflexión pedagógica y didáctica del profesor universitario orientado por un enfoque por competencias. A partir de ella, múltiples cambios tienen lugar en la forma de trabajo de los docentes.³¹

Según Gómez (2004) diseñar un currículo por competencias implica construirlo sobre núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas, currículo integrado, y se trabaja sobre procesos y no sobre contenidos. Esta nueva visión sobre construcción del currículo nos hace plantear una pregunta: ¿Qué fundamenta el enfoque de competencias? Consideramos que las teorías de aprendizaje situado o contextualizado, las teorías de Aprendizaje de Oficio (“Cognitive apprenticeship”) y las teorías de Aprendizaje activo son los fundamentos ideológicos del enfoque de la formación por competencias. Como señala Zarifian (2001), es necesario incorporar el concepto de situación para entender el de competencia. La competencia se ejerce en una situación, es la manera de intervenir en una situación. *Ahora no es el puesto de trabajo quien define la calificación sino el individuo activo en una situación.*

³¹ Ver Perrenoud, Philippe, 2004, Op. cit., capítulo 4, para un análisis completo de este punto.

2. Implicaciones didácticas

Didácticamente, se proponen cambios de metodologías transmisoras a metodologías centradas en el estudiante y en el proceso de aprendizaje. A continuación, evidenciamos las características esenciales de la visión tradicional sobre el proceso de enseñanza versus la visión actual que cede el protagonismo al estudiante y a su propio proceso de aprendizaje.

| VISIÓN TRADICIONAL: ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROFESOR | VISIÓN ACTUAL: ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Protagonista principal de la enseñanza. -Estructurador del proceso de aprendizaje. - Supervisor y director del trabajo de los estudiantes. - Evaluador de los productos de los estudiantes. | <ul style="list-style-type: none"> - Acompañante en el proceso de aprendizaje del alumno. - Facilitador del logro de competencias. - Estimulador del aprendizaje autónomo. -Organizador y creador de contextos naturales de aprendizajes. - Rol de tutor, de motivador que: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Señala la comprensión y la capacidad para aplicar ese conocimiento. ✓ relaciona este conocimiento con los perfiles que deben lograrse. ✓ con las necesidades que deben satisfacerse. ✓ con intereses personales. ✓ con las capacidades individuales. |
| PROFESOR INSTRUCTOR | PROFESOR TUTOR |

Cuadro Nº 4: La visión tradicional y la visión actual sobre el proceso de enseñanza (elaboración propia).

En concordancia con esta nueva visión sobre la enseñanza y el papel de profesor actual se han de buscar y usar metodologías de aprendizajes que sean las que conduzcan a la adquisición de competencias por parte del alumnado universitario. Pues, la inevitable interrogante que surge de aquí es *¿Qué estrategias promueven las universidades para ayudar a los estudiantes en la adquisición de competencias genéricas? ¿Qué metodologías proponen?*

La realidad del aula nos evidencia que parte del profesorado universitario experimenta numerosos métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje, elaborando experiencias y prácticas formativas, creadoras de conocimientos y emociones nuevas, entre ellos destacamos los siguientes: Estudio de casos, proceso de Enseñanza-Aprendizaje basado en problemas (PBL), proyectos compartidos, trabajo en equipo, análisis y diagnóstico de necesidades, expectativas y conflictos, simulaciones, talleres y seminarios, experiencias y planes en empresas, laboratorio, campo, creación de escenarios “ad hoc”, etc.

En relación con estas nuevas metodologías de enseñanza/aprendizaje, el profesor universitario actual deberá prestar atención y dedicar más tiempo a tareas como:

- La adopción de diversas metodologías didácticas en función de la especificidad del trabajo a realizar en cada momento y en cada escenario. La clase magistral ya no es el único método de enseñanza al que el profesor recurre para realizar su función docente.
- El uso de recursos didácticos más apropiados para el desarrollo de la asignatura; la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la docencia.
- Prestar atención a las estrategias que emplean los alumnos para asimilar la información y para transferirla en la práctica o en otros contextos similares.
- Escuchar activamente a los estudiantes, identificar sus problemas y sus dificultades.
- Ofrecer el feed-back necesario a los estudiantes, especialmente en relación con las actividades de evaluación formativa, etc. (adaptado de Miguel Valcárcel, M.: 2003).

3. Implicaciones en la evaluación

La evaluación es uno de los puntos más complejos en la formación por competencias, pues una evaluación por competencias implicaría el cambio de una evaluación por logros a una evaluación por procesos, por lo tanto no se evalúa un resultado sino todo el proceso de aprendizaje, en el que interfiere el contexto, la motivación, el desarrollo cognitivo, etc. Ello implica nuevas tareas para el profesorado universitario, dedicando más tiempo y atención a temas como las que enumeramos a continuación:

- Entender la evaluación como una actividad integrada en los procesos de enseñanza/aprendizaje, que se desarrolla durante y no solo al final de las

actividades realizadas por estudiantes. Es decir, hacer uso de la evaluación continua y formativa que se complementa con la evaluación sumativa, al final del proceso.

- Establecer criterios e indicadores claros para la evaluación de los aprendizajes en función de lo que se vaya a evaluar (conocimientos, competencias procedimentales, actitudes, etc.) y darlos a conocer a los estudiantes al principio del curso. Proceder a la negociación de los mismos en la medida posible.
- Realizar la evaluación no sólo como una actividad de control de lo que se ha realizado sino también como una oportunidad para la mejora de los aprendizajes adquiridos y del proceso seguido.

Para finalizar esta temática, hay que resaltar que la “convergencia” en lo que tiene que ver con la docencia en el espacio europeo de enseñanza superior conlleva un cambio cultural profundo respecto a la consideración del trabajo del profesorado universitario y de las nuevas competencias docentes y tareas que ha de acometer. Si hablamos de una concepción del aprendizaje permanente, deberíamos plantearnos la idea de “enseñanza permanente” y de una revalorización de la función docente del profesorado universitario. En consecuencia, la función docente del profesorado deberá incluir no sólo las horas de clases, dedicadas a impartir docencia, sino también las dedicadas a preparar, organizar, orientar y evaluar el trabajo de los estudiantes. Por lo tanto, con los nuevos planteamientos, el profesor tiene asignadas nuevas tareas y ha de acentuar su esfuerzo hacia la dedicación a atribuciones como: organizar, desarrollar y evaluar actividades diversas de carácter práctico (seminarios, talleres, trabajo de campo) para los estudiantes, atender mejor a sus alumnos mediante tutorías personales o colectivas etc.

Y a modo de cierre, evidenciar que sobre esta problemática, la de la redefinición de la función docente del profesorado universitario, hablaremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II:

LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

1. Introducción

2. La profesión de docente universitario

- 2.1. Algunas características del docente universitario
- 2.2. Ciclos vitales, vida profesional y carrera en la docencia universitaria
 - 2.2.1. Perspectiva sociológica y organizacional
 - 2.2.2. Perspectiva psicopedagógica: Los ciclos vitales en la vida profesional de los profesores
 - 2.2.3. Etapas de la carrera profesional del profesorado universitario
- 2.3. Función y papel del profesorado universitario. Docencia, investigación y gestión

3. Modelos y tendencias en la formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario

- 3.1. Aproximación conceptual y terminológica: ¿Formación o desarrollo profesional?
 - 3.1.1. Teorías y modelos sobre el desarrollo profesional del docente
 - 3.1.2. Modelos y orientaciones sobre formación docente

- 3.2. La formación pedagógica del profesorado universitario
 - 3.2.1. Principios para el desarrollo pedagógico del profesorado universitario
 - 3.2.2. La formación inicial
 - 3.2.3. La formación permanente del profesorado universitario
- 3.3. Reflexiones finales

1. Introducción

La Universidad, en miras a los cambios, desafíos y procesos que se van planteando en inicios de un nuevo siglo, tiene un reto importante en la formación del profesorado. La calidad de la enseñanza universitaria no puede ser desarrollada si no se tiene en cuenta ese eje fundamental como es la formación de sus profesores y profesoras, que deberá ser permanente a lo largo de toda su carrera académica profesional.

Desde esta perspectiva, el sentido de la formación del profesorado universitario debe venir marcada por los siguientes elementos:

- El nuevo escenario de la Educación Universitaria en el que se contemplan cambios en la misión de la Universidad, así como los nuevos retos derivados del EEES.
- El modelo actual de la enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes y orientada al desarrollo de competencias específicas y genéricas o transversales.
- La necesidad de conjugar armónicamente la lógica de las necesidades de la institución, como organización que debe cambiar y aprender colectivamente y la lógica de las necesidades individuales que surgen de los problemas cotidianos relacionados con su práctica docente profesional.

El propósito de este capítulo es compartir algunas reflexiones, ideas y experiencias en torno a la problemática de la formación y el desarrollo profesional del docente universitario, como proceso educativo que viene a dar respuesta a los retos actuales de la Universidad ante la sociedad del conocimiento, ante un nuevo modelo de universidad en el escenario de esa sociedad.

Los interrogantes que nos podríamos plantear son:

- ¿Cuáles son algunas de las características esenciales del docente universitario?
- ¿Cómo se delimitan y se definen los ciclos vitales en la vida profesional de los profesores y la carrera en la docencia universitaria?
- ¿Cuáles son el papel y las funciones principales que desempeñan los docentes universitarios?; ¿Qué modelos y tendencias identificamos en la formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario?

Estos y algunos más, son los interrogantes a los que intentaremos ofrecer respuesta a lo largo de este capítulo.

2. La profesión de docente universitario

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es el mayor reto colectivo al que se enfrenta la Universidad en Europa a lo largo de toda su historia. Hasta el año 2010, las universidades de 45 países europeos dispondrán de un sistema común de titulaciones y créditos. Estamos ante un nuevo escenario, que provoca y provocará muchos cambios en la Universidad, tal y como lo hemos anticipado en el capítulo anterior. Una Universidad diferente que exige, por ende, un nuevo docente universitario. Cuáles son las características, la función y el nuevo papel del actual modelo de docente universitario, como se definen los procesos de profesionalización, formación y desarrollo profesional del profesorado universitario lo vamos a analizar y desarrollar en los apartados siguientes.

2.1. Algunas características del docente universitario

Perfilar las características ideales o intentar dibujar el retrato del profesor universitario es una tarea nada fácil y un tanto pretenciosa. Argumentamos esta afirmación por una serie de razones, entre las cuales evidenciamos, la escasez tradicional de investigaciones sobre la enseñanza universitaria.

En palabras de Santos Guerra (1990) se define al profesor universitario como “un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. A su vez ha de saber también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto. Por lo tanto, el profesor no es sólo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica” (pp.51).

La mayoría de las investigaciones desarrolladas hasta hace muy poco tiempo sobre la enseñanza universitaria se han realizado en el marco del paradigma proceso-producto, analizando la conducta del profesor en determinadas dimensiones, estudiadas éstas a través de las conductas externas de los docentes, y analizadas por medio de técnicas observacionales cuantitativas.

Los resultados de dichas investigaciones ofrecen ciertas características conductuales de los profesores asociadas al rendimiento de los alumnos.

Así, Centra (1987 en Blázquez, F., 2004: 81) identificaba nueve características de los que llamaba “buenos profesores” de enseñanza universitaria:

- Destreza de comunicación.
- Actitudes favorables hacia los alumnos.
- Conocimiento del contenido.
- Buena organización del contenido y del curso.
- Entusiasmo con la materia.
- Justo en los exámenes.
- Disposición a la innovación.
- Fomentar el pensamiento de los alumnos.
- Capacidad discursiva.

En la misma línea encontramos que Abrami y cols. (1997 en Knight, P.; 2006) en un estudio sobre la evaluación de la calidad de la enseñanza hecha por los estudiantes norteamericanos, señala un listado de treinta y cinco elementos que definen una buena calidad de la enseñanza y a un “buen docente”. Entre ellos destacamos a los siguientes: habilidad para motivar a los estudiantes para que se esfuercen más, cantidad y calidad de las interacciones y diálogos, disponibilidad (fuera de clase), preocupación por los conocimientos generales y los logros culturales, preocupación por unos resultados cognitivos de alto nivel, impartición dramática, entusiasmo por la materia, clima de clase agradable, calidad de la exposición verbal, productividad y reputación de las investigaciones del profesor, destreza del profesor para responder a preguntas, etc.

García-Valcárcel (1992), a través del cuestionario, identifica el conocimiento de la materia, la claridad en la explicación, la adecuada preparación de las clases y la objetividad en la evaluación como aquellas características que mejor reflejan la tarea del buen docente.

Por su parte, Gros y Romañà (1999), recurriendo a la realización de entrevistas a 24 profesores con evaluaciones positivas en las encuestas pasadas a los alumnos señalan como principales rasgos que definen al buen profesor a las siguientes: “Debe saber de su materia, preparar bien las clases, explicar con claridad y orden, escribir en la pizarra con claridad, orden y buena letra, ser capaz de realizar un trabajo en equipo, poseer cierta sensibilización por su entorno social y cultural, ser capaz de ponerse en lugar del alumno, resultar accesible a los estudiantes, ser algo teatral, hacer participar

a los estudiantes, llegar a clase puntualmente, ser educado, simpático, tener buena presencia física” (pp.53).

Un poco más próximos a la realidad actual un buen profesor es: “aquél que toma decisiones ajustadas a las condiciones del contexto en que enseña (contenidos, pero también alumnos, requisitos institucionales e incluso características, preferencias y recursos personales) para lograr sus objetivos, que no pueden ser otros que conseguir que sus estudiantes aprendan los contenidos de sus asignaturas de manera significativa, profunda, permanente y, sobre todo, generalizable” (Monereo y Pozo en Blázquez, F.; 2004: 15).

Como se puede constatar, en algunos estudios se emplea el concepto de “buen docente”, y en otros el de “docencia de calidad”. Pero, otros autores (Ken Bain) utilizan el sintagma de “profesor extraordinario”. Según Bain, K. (2007; 26-27), esos profesores “conocen su materia extremadamente bien. Todos ellos son consumados eruditos, artistas o científicos en activo...los profesores extraordinarios están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos...En resumen, pueden conseguir intelectual, física o emocionalmente lo que ellos esperan en sus estudiantes”. O, con otras palabras, “los mejores profesores asumen que el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente”.

Y, finalmente, desde nuestro punto de vista hablamos de un profesor o profesora que domine la materia, los contenidos de su área de conocimiento, pero también dotado para la investigación educativa y con una buena y sólida formación pedagógica. Un profesor capaz de convertir el aula en espacio reflexivo, ético, crítico y comunicativo, en fuente de construcción de saberes, de conocimientos complejos; dispuesto a intercambiar experiencias, investigación y reflexiones sobre su propia práctica docente.

En este mismo perfil incluimos la capacidad de preparar a los estudiantes para que se conviertan en unos profesionales competentes, a la vez que ciudadanos libres, democráticos, comprometidos, críticos con el conocimiento y la sociedad, responsables, respetuosos y tolerantes.

2.2. Ciclos vitales, vida profesional y carrera en la docencia universitaria

Desde hace un tiempo, existe interés por estudiar la vida profesional de los profesores y profesoras. Este interés viene a mostrar y reivindicar que a lo largo de su carrera se producen cambios significativos en su quehacer profesional, en los que se suceden etapas e intervienen personas y momentos críticos; circunstancias de la vida personal, culturas profesionales, formación inicial y proceso de socialización profesional, desarrollo moral y ético, pertenencia a grupos, etc. A continuación, desarrollamos el tema de los ciclos vitales en el transcurso de una carrera profesional desde dos perspectivas, la sociológica y organizacional y la psicopedagógica, para llegar finalmente, a describir las etapas en la carrera profesional del docente universitario.

2.2.1. Perspectiva sociológica y organizacional

Estudios en el campo de la sociología han contribuido a elaborar una panorámica evolutiva de los estadios de la carrera profesional dentro de una organización.

A continuación, describimos dos teorías o acepciones distintas sobre las etapas del desarrollo de la carrera profesional: la acepción de Lucu (2004) y la teoría de Super y sus colaboradores (1957, 1977, 1990).

Según Lucu, R. (2004), los estadios o los ciclos vitales por los cuales atravesamos durante el transcurso de la carrera profesional son los siguientes:

1. *La entrada en la carrera* (alrededor de los 25 años)
2. *El perfeccionamiento intensivo* (25-30 años).
 - Se evalúan los resultados de la etapa de inicio, conduciendo a la adaptación de un plan de evolución profesional.
 - Los directivos (gestores) deciden si es necesaria la aplicación de un programa de perfeccionamiento.
 - El profesional está preocupado en armonizar sus competencias con las funciones y responsabilidades del cargo.
 - Es una etapa en la cual el trabajo en equipo puede conducir a unos resultados remarcables.
 - Las relaciones con los compañeros son relaciones de colaboración.
 - Los formadores o los jefes han de proporcionar un feed-back, para asegurarse de que la inversión que han hecho en los miembros jóvenes de la organización podrá ser valorizada.

3. *La integración* (31-35 años)

- Etapa en la cual las acumulaciones anteriores dan resultados; los resultados profesionales son valiosas, teniendo en cuenta la formación, la motivación y el entusiasmo del empleado.
- El trabajo colaborativo es beneficioso para la organización.
- Se perfila el papel de líder; la responsabilidad de las actividades cae en exclusividad en la persona que ocupa este papel.
- No hay señales de crisis en el plano profesional.

4. *La estabilidad* (36-40 años).

- Los resultados profesionales podían ser remarcables, si los directivos empujan estrategias de motivación del personal.
- El reconocimiento de la calidad en el trabajo por los compañeros y los directivos debido a la competencia, al equilibrio, etc.
- La autoridad del joven es plenamente aceptada, reconocida; es conocido el hecho que, con una formación adecuada, el nivel más alto de rendimiento se alcanza entre los 30-40 años.

5. *La especialización complementaria* (41-45 años)

- La competencia, los resultados y la autoridad determinan la realización del siguiente paso en la carrera.
- Las nuevas competencias profesionales, la experiencia reconocida en la organización y la integridad moral conducen a la consagración o consolidación del estatus de colega.

6. *La estabilidad a nivel superior* (46-61 años)

- La preparación realizada en la etapa anterior, la continuidad en el trabajo y la experiencia permiten la solución de cualquier problema en el ámbito de trabajo por el cual ha sido formado.
- El apoyo de los colegas y la ayuda recíproca continúa manifestarse.

7. *El retiro* (61-67 años)

- La autoridad la confiere la edad, la experiencia y los resultados registrados.
- Las responsabilidades asumidas son muy importantes en las actividades de planificación estratégica, de planificación operacional y de organización.

Por otro lado, Super (1990) nos presenta una teoría más compleja, en el sentido de que trata con aspectos específicos del desarrollo de la carrera, tomados no sólo desde

la perspectiva sociológica y organizacional como lucu, sino también desde la psicología evolutiva, diferencial, de la personalidad y fenomenológica, y unificadas por el autoconcepto y la teoría del aprendizaje.

En las líneas siguientes sistematizamos la caracterización de las diversas etapas (en Repetto, E., 2003):

1. *Etapa de crecimiento* (0-14 años). En ella el autoconcepto se desarrolla a través de la identificación con figuras clave de la familia y de la escuela; las necesidades y la fantasía desempeñan al principio un papel dominante y los intereses y las capacidades se hacen más importantes al aumentar la participación social y las pruebas con la realidad. Super distingue las siguientes subetapas o periodos:

- El periodo de fantasía (4-10 años), en el que dominan las necesidades y es importante la representación de roles.
- El periodo de intereses (11-12 años), en el que se dan grandes determinantes de las aspiraciones y de las actividades.
- El periodo de capacidad-aptitudes (13-14 años), en donde las habilidades toman el mayor peso y se empiezan a considerar los requisitos de las ocupaciones, incluyendo sus exigencias.

2. *Etapa de exploración* (15-24 años). En esta segunda etapa, la autoevaluación, los ensayos de roles y la exploración ocupacional tienen lugar en la escuela, en las actividades extraescolares y en los trabajos a tiempo parcial. Las subetapas establecidas son:

- La “tentativa” (15-17 años), en la que, a partir de la consideración de las necesidades, capacidades, valores y oportunidades, se hacen elecciones tentativas y se ensayan posteriormente en la fantasía, en discusiones, en los cursos y en los trabajos eventuales o iniciales.
- La de “transición” (18-21 años), en la que las consideraciones sobre la realidad cobran mayor peso al entrar en el mercado laboral o en la educación profesional y se intenta implementar el autoconcepto.
- La de “ensayo” (22-24 años), en la que existe una localización de un área apropiada, se inician en ella las tareas y se ensaya el área como trabajo definitivo.

3. *Etapa de establecimiento* (25-44 años). Se desarrolla una vez encontrada el área apropiada y el esfuerzo se centra en situarse allí de una forma permanente. Puede

haber algunos ensayos en esta etapa, aunque esto no ocurre en todos los casos. Las subetapas son:

- “Ensayo” (25-30 años), que ocurre cuando el área laboral elegida conduce a pruebas insatisfactorias, provocando uno o dos cambios antes de que se encuentre el trabajo definitivo, o antes de que se descubra que ese trabajo definitivo consistirá precisamente en una sucesión de tareas no relacionadas.
- Estabilización (31-44 años); en esta subetapa el patrón de la carrera toma una forma clara. Los esfuerzos se dan en el sentido de estabilizarse y asegurarse un puesto en el mundo del trabajo. Para la mayoría de las personas son los años más creativos.

4. *Etapa de mantenimiento* (45-65 años). Se inicia después de haber conseguido un puesto en el mundo laboral, y en ella el esfuerzo se dirige a conservarlo y a realizar progresos sobre él. Existe una continuidad en las líneas establecidas en etapas anteriores.

5. *Etapa de decadencia*. Su inicio puede fijarse entre los 65 y 70 años, edad establecida normalmente para la jubilación. Se constata en esa edad una disminución de las facultades físicas, aunque no de las mentales, la actividad disminuye y, en consecuencia, el curso laboral se restringe. Deben ser desarrollados nuevos roles, primero como participante selectivo y después como observador más que como participante. Las subetapas son:

- La desaceleración (65-70 años), que a veces toma cuerpo en el momento del retiro oficial y, a veces, en los últimos años de la etapa de mantenimiento. La naturaleza del trabajo se cambia para acomodarse a las capacidades reales. Muchas personas adoptan ocupaciones de tiempo parcial.
- Sobre la subetapa de retiro (a partir de los 70 años) existen grandes diferencias individuales. Algunas personas cesan en su actividad de forma fácil y placentera, mientras que otras lo hacen con muchas dificultades o sólo la dejan con la muerte.

Acabando la descripción de esas dos visiones, cabe destacar que la carrera laboral empieza con la entrada de las personas a la Universidad y termina con su salida o desvinculación temporal. Las diferentes etapas o ciclos a los que hemos aludido, según varios autores (por ejemplo, Baranski, C.; 2006) se distinguen o se clasifican en dos dimensiones en la carrera laboral: la carrera interna y la carrera externa.

La *carrera interna* abarca una serie de etapas que considera cada persona en forma estrictamente personal para sentirse que ha progresado dentro de su ocupación. También se la denomina *planificación de la carrera (individual)* y se define como: “Es el proceso deliberado mediante el cual los individuos toman conciencia de sí mismos, sus oportunidades, sus restricciones, elecciones y consecuencias. Identifican metas relacionadas a la carrera y programan su trabajo, educación y experiencia de desarrollo, para otorgar dirección, tiempo y pasos secuenciales a estas metas” (Baranski, C; 2006: 7).

La *carrera externa* abarca categorías más o menos pautas objetivas utilizadas por los miembros de la sociedad o de una ocupación para describir los pasos típicos o la progresión oficial existente en un cierto ámbito laboral. Desde la perspectiva de la empresa se la denomina *gestión de carrera (organizacional)* y se define como: “El proceso permanente mediante el cual la organización prepara, implementa, monitorea y evalúa planes de carrera abordados por los individuos junto a los sistemas de carrera diseñados por la empresa para facilitarla: Planificación de Recursos Humanos y dotaciones; Diseño y/o rediseño de trabajo, Desarrollo de competencias, Evaluación - mejora del desempeño” (Baranski, C.; 2006: 7).

A modo de conclusión, evidenciar que la carrera profesional esta ligada inseparablemente a la vida del individuo en su totalidad. Los éxitos o los fracasos en la vida personal están condicionados y condicionan la carrera profesional.

2.2.2. Perspectiva psicopedagógica: Los ciclos vitales en la vida profesional de los profesores

En la década de los setenta y ochenta encontramos un periodo fértil para el estudio de la enseñanza de los profesores en varios países, expresamente, en Inglaterra, como Macdonald e Walker (1974) y Goodson (1985); los Estados Unidos, como Newman (1979); en Francia, como Hamon y Rotman (1984); en Canadá, como Butt (1985) y, en los Países Bajos, como Prick (1986).

Estos estudios, que en su gran mayoría se refieren a la fase inicial o al principio de la carrera de los profesores no universitarios (Huberman, 1989a: 10) aportan una gran contribución para los programas de formación inicial y continua.

Otros estudios intentan explicar el desarrollo profesional de los profesores mostrando como la edad, la experiencia y el desarrollo están íntimamente ligados (Fernández Cruz, 1995: 156).

A continuación, describimos las dos teorías más relevantes sobre las etapas o los ciclos en el desarrollo de los profesores: la teoría de Sikes y la de Huberman.

Sikes y otros, (1985) identifican cinco fases de desarrollo en la carrera docente, desde el inicio de la carrera a la jubilación, delimitadas por grupos de edad cronológica que se construyen en torno a tres períodos de transición en la vida de los adultos: la crisis de los treinta años, la transición de la mitad de la vida a los cuarenta años y el acercamiento al fin de la carrera profesional a partir de los cincuenta y cinco años de edad. En concreto, Sikes estableció estos cinco ciclos vitales (en Colén, M: 2001:8):

- *De los 21 a los 28 años*, es una fase de exploración de las posibilidades de a vida adulta, el docente busca su propia identidad profesional. La decisión con la que se encuentran los profesores es si se comprometen con la profesión o la abandonan. La preocupación fundamental de los docentes en esta fase son la gestión del aula, en especial los problemas de disciplina, y el dominio del contenido, sobre todo en los niveles altos del sistema educativo.
- *De los 28 a los 33*, es una fase de transición. Para unos, es una etapa de estabilidad en el trabajo y para otros es un periodo de búsqueda de otro trabajo. Para muchas mujeres es también la etapa en que tienen a sus hijos. Esta es una circunstancia que hace variar mucho la situación profesional. Su interés, en esta fase, se centra más en la enseñanza y en problemas pedagógicos, que en el dominio del contenido o la gestión. Muchos empiezan a desarrollar, experimentar y usar sus propias ideas, basadas en la experiencia.
- *De los 30 a los 40*. Es una fase de asentamiento, normalización. Se encuentran en un periodo con gran capacidad física e intelectual, que les da sensación de energía, implicación, ambición y confianza en sí mismos. Muchas veces se busca la promoción. Las mujeres en esta fase pasan momentos profesionalmente difíciles debido a las obligaciones de la maternidad y la atención a los hijos. En esta etapa se empieza a comparar los niveles de preparación de los alumnos actuales con los de promociones anteriores.
- *De los 40 a los 50/55 años*. Es una etapa en la que los profesores se adaptan a la madurez, suelen mostrar satisfacción de su trabajo en el éxito de los alumnos que han pasado por sus manos. Se sienten libres de hablar sobre sí

mismos. Sin embargo hay un sector de profesores que no se adapta al cambio y se convierten en amargados, críticos o cínicos.

- *Una última fase comprendida entre los 50/55 años y la jubilación.* Tiene las mismas características que la anterior, pero aquí en profesorado suele prepararse para la jubilación y relajan la disciplina y el nivel de exigencia.

Por otro lado, el clásico estudio de Huberman (1989) intenta superar la linealidad de las fases establecidas por Sikes, describiendo las fases en función de los años de docencia. Para realizar este estudio, Michael Huberman hace referencia a varios estudios, incluyendo a Freud (“Life-Span Developmental Psychology”) y las investigaciones de la “Escola de Chicago”, etc.³²

Como subraya Fernández Cruz, M. (1995: 179), Huberman utiliza el *concepto de ciclo de vida* para significar el cruce de la madurez fisiológica personal con la experiencia acumulada en la práctica docente y con la influencia social de la institución donde desenvuelve su carrera profesional.

Por lo tanto, las fases o los ciclos vitales para la actividad docente establecidos por Huberman son los siguientes: entrada en la carrera, estabilización, experimentación o diversificación, serenidad y distanciamiento afectivo, conservadorismo y lamentaciones y la jubilación.

A continuación, procedemos a presentar y caracterizar a cada uno de estos ciclos de vida profesional de los profesores, haciendo referencia principalmente a la teoría de Huberman, pero también a otros autores que estudiaron e investigaron sobre el tema (Fernandez Cruz, M^a Isabel Loureiro, etc.).

³² M. Huberman se refiere a los estudios de literatura psico-dinámica donde se incluyen los textos de Freud, las investigaciones de Henry Murria y de G. Allport, la conceptualización normativa de Ericson (1950), “Les 8 crises de la vie” y la obra de Robert White (1952) *The Study of lives*. Subraya también los estudios más recientes de naturaleza sociológica de “Escola de Chicago” que utilizan como metodología la historia oral creando una epistemología que interpreta los datos biográficos (interaccionismo simbólico). La investigación de Becker (1970) que recae sobre los profesores de Chicago fue la primera tentativa en aplicar la tradición de la psico-sociología en los estudios de los profesores, estudios que, publicados a partir de 1970 integran conceptos y datos empíricos emanados de varias disciplinas como biología, psicología y subdisciplinas de psicología. (M. Huberman, 1989a, pp.9).

1. Fase de entrada en la carrera

Sobre esta fase de inicio en la carrera profesional no vamos a insistir mucho ya que será objeto de estudio en el próximo capítulo de nuestro trabajo que trata sobre la temática del profesorado novel.

En síntesis, podemos evidenciar que este primer ciclo de vida profesional coincide con el periodo de inducción en la enseñanza, de inmersión en la realidad profesional, de choque con la práctica efectiva de la docencia. También M. Huberman acentúa este aspecto refiriéndose a la confrontación inicial del joven profesor con la complejidad de la situación profesional: "(...) tantear constantemente, la preocupación por si mismo (...) la distancia entre las ideas y las realidades cotidianas en la sala de clase, la fragmentación del trabajo, la dificultad del como hacer, simultáneamente, la relación pedagógica y la transmisión de conocimientos, la oscilación entre relaciones demasiadas íntimas y demasiado distantes, dificultades con alumnos que crean problemas, como el material docente inadecuado, etc." (Huberman, 1992: 39).

También se caracteriza esta etapa por el entusiasmo que supone el descubrimiento de la enseñanza, la integración en un colectivo profesional y la satisfacción que representa la exploración y el descubrimiento del nuevo marco social que representa la escuela para el profesor novel.

2. Fase de estabilización

La enseñanza que, en esta fase se extiende por un periodo de 4 a 6 años, tiende a corresponder simultáneamente a una opción subjetiva de "compromiso definitivo". Es una fase decisiva de consolidación de la identidad profesional.

Esta fase de la vida profesional de los profesores ha sido objeto de estudio de diferentes trabajos académicos.

Comenzamos por referenciar una investigación llevada a cabo en España por Cristina Moral Santaella, cuyo objetivo era analizar la estructura del conocimiento de los profesores principiantes y de los profesores con experiencia relativa en la enseñanza de letras. Asimismo, esta autora llegó a la conclusión que "la estructura de conocimiento de los profesores con experiencia es más rica y organizada que a los profesores principiantes" (M. Santaella, 1992: 289). Esto se puede comprobar no solo en la elaboración de las programaciones de aula sino también en su propia ejecución, donde una mayor estabilidad, riqueza y organización están presente.

Otra investigación realizada en España engloba referencias de varios estudios, entre cuales el de L. Shulman (1986). La autora, M. Elena Hernández de la Torre “describe al profesor con experiencia como aquel que es capaz de reflexionar principalmente sobre su propio conocimiento, pensar estratégicamente y con capacidad de resolución de problemas.” (Hernández de la Torre, 1992: 275). Esta autora, concluye que los profesores con experiencia demuestran mayor conocimiento de la materia y de organización y gestión de aula.

Al realizar un estudio de casos sobre educadores de educación infantil, Fernández Cruz establece igualmente un modelo de ocho fases para el desarrollo profesional: “Orientación, formación, inducción, vagabundeo, especialización, estabilización, crecimiento y profesionalidad completa” (F. Cruz, 1999: 170). De acuerdo con la muestra estudiada, cerca de los treinta años de edad, se inicia un proceso de estabilización que se mantendrá durante algunos años y que se acompaña, en cierta medida, también de una estabilización familiar. (Fernández Cruz, 1995: 174).

Podemos destacar otros trabajos que inciden sobre esta temática, por ejemplo el estudio llevado a cabo por M^a Isabel Loureiro de la Universidad do Minho. Según esta investigadora, la fase de estabilización:

“...está marcada por sentimientos de realización profesional, satisfacción y placer encontrados en el trabajo, siendo por consecuencia un periodo vivido de forma positiva por todos los profesores...se caracteriza por referencia a diferentes facetas, de las cuales se pueden destacar: la afectividad; la estabilidad en la colocación laboral; mayor madurez, experiencia, seguridad, autoconfianza y autonomía; o relacionadas con los alumnos; la preocupación para la adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos” (Loureiro, 1997:137).

Todos los trabajos de investigación que evidencian la fase de estabilización esta marcada por el sentimiento de competencia pedagógica, por la sensación de seguridad, por el desarrollo de auto-confianza, por la flexibilidad en la gestión del aula y por el descubrimiento de un estilo propio de enseñanza. M. Huberman concluye que el *leitmotiv* de esta fase se podrá encontrar en la flexibilidad, el placer y el humor. (M. Huberman, 1992: 41).

3. Fase de experimentación-diversificación-equilibrio

Al contrario que las etapas anteriores, caracterizadas por una cierta “rigidez pedagógica”, la fase de *diversificación* permite a los profesores lanzarse en experiencias personales y profesionales.³³ (M. Huberman, 1989 a: 16).

La actitud general de diversificación está referida a la actividad, en la que se implican muchos profesores, de experimentación de nuevas metodologías, materiales, formas de evaluación, u otros aspectos instructivos. Se trata de una actitud de innovación y cambio del repertorio pedagógico acumulado durante el ciclo anterior. En algunos casos, tras esta fase de diversificación, justo cuando se vive el periodo crítico de la mitad de la carrera, hacia los cuarenta años de edad, puede aparecer en el docente una actitud de autoevaluación y replanteamiento del futuro personal en la enseñanza.

4. La fase de las preguntas y nuevos cuestionamientos

Tratándose de una fase con múltiples facetas no es fácil reducirla a una sola definición. Algunos estudios sugieren que lo que lleva a los profesores a cuestionarse son razones tan simples como, por ejemplo, querer salir de la monotonía de la vida cotidiana (desde la rutina del aula de clase, hasta el estrés y el desencanto).

Consideramos que es un periodo que aumenta en el profesor la comprensión del sentido de aislamiento, con disminución de su seguridad o consecuente deseo de abandono.

Esta fase se produce, normalmente, a los mediados de la carrera, entre los 35 y 50 años de edad o entre 15 y 25 años de enseñanza.

5. Fase de serenidad y distanciamiento afectivo

Normalmente los profesores llegan a esta fase de mayor serenidad después de pasar por la etapa de cuestionamiento, entre los 45 y 55 años de edad. Los profesores que están en esta fase se encuentran en las situaciones del aula más seguros, consiguen encontrar respuestas para las situaciones más problemáticas, porque a lo largo de su carrera acumulan experiencias que les permiten afrontar determinadas situaciones con calma, seguridad e serenidad.

³³ “On se lance alors dans une petite série d’expériences personnelles, en diversifiant le matériel didactique, les modes d’évaluation, la manière de regrouper les élèves, les séquences du programme, etc. Avant la stabilisation, les incertitudes, les inconséquences et l’insuccès général tendaient plutôt à restreindre toute tentative de diversifier la gestion de la classe et à instaurer plutôt une certaine rigidité pédagogique”.

La sensación de confianza y de serenidad aumenta, traducida en la situación en aula en actitudes más tolerantes y más espontáneas (M.Huberman, 1992: 44). En las relaciones con los alumnos se nota un cierto distanciamiento afectivo entre el profesorado y sus alumnos jóvenes, pues, por un lado, estos ven a sus profesores como en la edad de sus padres y, por otro lado, los profesores pasan a ser más exigentes y rigurosos con los alumnos que no trabajan. Este factor, como clarifica Huberman, para algunos sociólogos, puede ser explicado, en cierta medida, por la “pertenencia a generaciones diferentes y [...] diferentes “subculturas”, entre las cuales el diálogo es más difícil” (pp. 45).

6. Fase de conservadurismo y lamentaciones

En esta etapa de vida profesional, los profesores y las profesoras, generalmente entre 50 y 60 años se quejan mucho de los alumnos (que les parecen menos motivados y más insolentes) y también de los colegas (que son vistos como poco empeñados en su tarea) y de la política educativa (que es confusa y sin orientación clara) (M.Huberman, 1989 a: 20).

Algunos estudios empíricos han llegado a la conclusión que hay alguna relación entre la edad y el conservadurismo. Con el avance en la edad parece haber una tendencia natural para un cierto dogmatismo, para una prudencia acentuada, para una resistencia a las innovaciones, para una nostalgia del pasado y para un cambio de expectativas para el futuro.

Admitimos que no se ha de generalizar, visto que, a veces, los más conservadores son los profesores más jóvenes.

7. Fase de jubilación

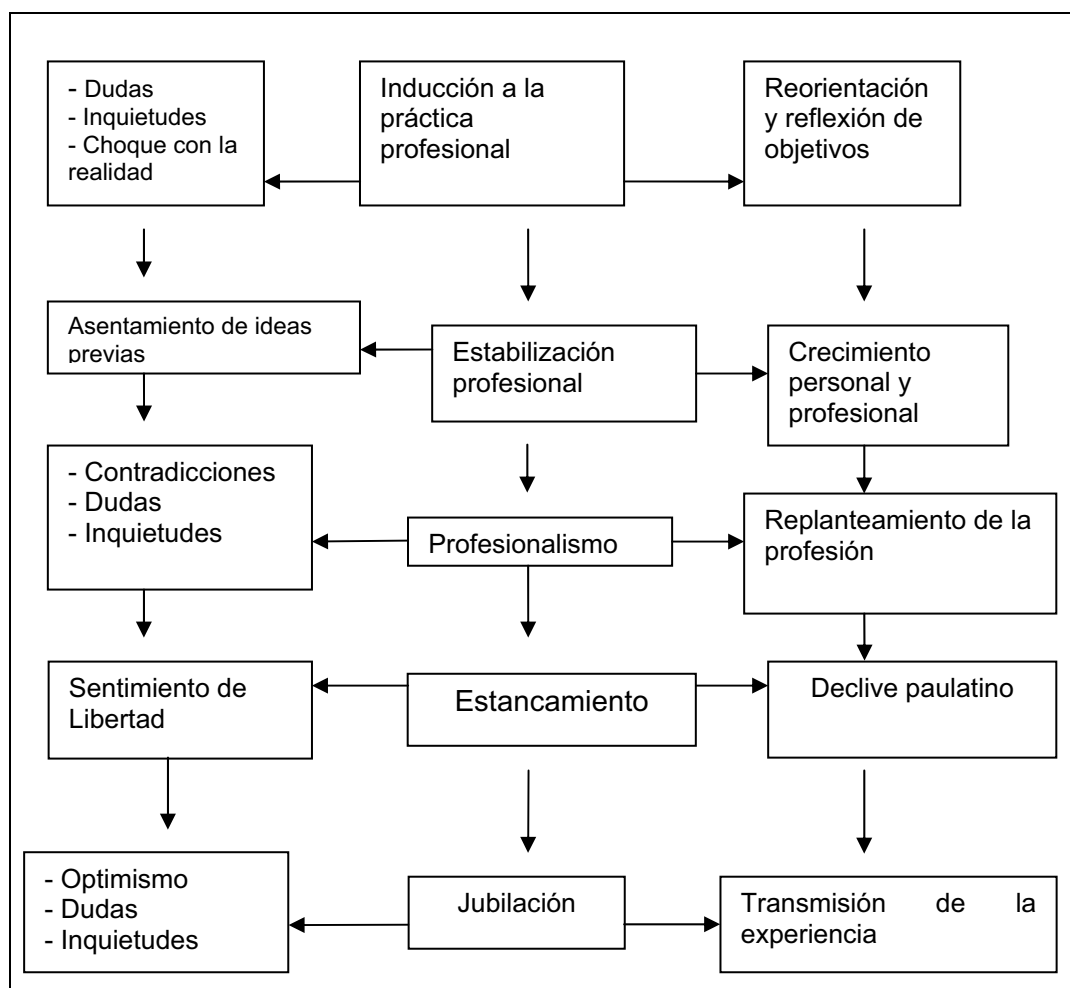
Este ciclo de la carrera profesional, se desarrolla entre 35 y los 40 años de experiencia. En muchas investigaciones llevadas a cabo sobre la enseñanza, de las cuales, una vez más destacamos el trabajo de Huberman (1989) se verifica que los que los profesores sienten al final de su carrera no es sustancialmente diferente de lo que sienten los de otras profesiones. Esta etapa está fuertemente marcada por la preparación para la jubilación y el progresivo abandono de las responsabilidades profesionales.

Otros estudios, como el de Coleman (1992) informan del período de adaptación paulatina al hecho de la jubilación que vive el profesional durante los años

inmediatamente precedentes. Durante este período se pasa por situaciones de choque y rechazo, euforia, profunda ansiedad y depresión hasta la aceptación gradual.

2.2.3. Etapas de la carrera profesional del profesorado universitario

El profesorado universitario, al igual que el de otras etapas educativas, pasa a lo largo de su carrera profesional por una serie de etapas. Kremer-Hayson y Fessler (1992, citado por Fernández Cruz, 1995) establece siete estadios de desarrollo del profesor: inducción, crecimiento, gestión, idealismo, orientación personal, estabilidad y estacionamiento y por último fin de la carrera profesional. Apoyándose en las propuestas de Fernández Cruz (1998), Marín Díaz (2004:6) establece el siguiente cuadro de etapas de la carrera profesional:



**Cuadro Nº 5: Etapas de la carrera profesional del docente universitario
(Marín Díaz, 2004: 6).**

Estos estadios están pensados dentro de un modelo centrado en el crecimiento profesional del docente, que los dibuja *como cambios en la calidad y competencia profesional antes que en la cantidad o el contenido concreto del comportamiento docente* (Fernández Cruz, 1995:28).

Otros autores, como los que enumeramos a continuación, establecen las siguientes etapas de la carrera profesional del profesorado universitario:

- Van der Vent: Novicios; Iniciados; Profesional pleno; Profesional influyente
- Unruh y Turner: Periodo inicial (1-5 años); Periodo de construcción de la seguridad (6-15 años); Periodo de madurez (más de 15 años).
- Katz: Supervivencia (1-2 años); Consolidación (3er. año); Renovación (4º año); Madurez (+ de 5 años).
- Burden (1982; 1997); Supervivencia (1er. año); Ajuste-adaptación (2º-4º año); Madurez (+ de 5 años).

En síntesis, las investigaciones y los estudios que hemos enumerado sobre las etapas del desarrollo profesional, coinciden en identificar tres grandes estadios cronológicos; a saber: el comienzo de la carrera docente, la mitad de la carrera docente y los últimos años de carrera profesional. Presentamos, brevemente, algunas de las características más definitorias.

A. El comienzo de la carrera profesional

Al comenzar la carrera docente, el profesor novel se encuentra con una serie de problemas o dificultades que le hacen cuestionarse sobre su verdadera preparación para ejercer la función docente. Vive, por una parte, un arsenal de inquietudes, dudas y angustias relacionadas con lo que tiene que hacer y como hacer en su práctica docente en el día a día de su quehacer profesional y, por otra parte manifiesta entusiasmo y expectativas positivas con respecto a la tarea docente.

En la concepción de Burden (1982; 1997) los profesores noveles manifiestan problemas de “supervivencia” que consisten en adaptarse al contexto universitario y en afrontar todas las responsabilidades profesionales y eso supone: dominar el contenido de la materia a enseñar, hacerse respetar tanto por lo alumnos como por los otros compañeros de trabajo, ganar la simpatía y el afecto de los estudiantes, aprender qué y como enseñar (aprender el oficio de enseñar) y poder acabar el temario. Esta última

se convierte en una preocupación de los jóvenes profesores que viene pendientes de cumplir a “raja tabla” todo aquello que se estipulo en el programa de la asignatura. Todas esas preocupaciones a las que añadimos la falta de experiencia en la docencia son fuentes de estrés, de angustia pero también de tensiones constructivas que forman parte del proceso natural de aprendizaje de la profesión y de crecimiento personal y profesional.

Por otra parte, Barnes (1992) denomina a esta primea etapa en la carrera profesional, el estadio del descubrimiento, en el que se produce la socialización del profesor novel con su entorno de trabajo, con lo que supone ser docente en la universidad. En esta etapa, lo que más le preocupa, no es tanto el entorno universitario, al que le presta poca atención, sino su propia persona y su forma de encarar el nuevo reto docente. También manifiesta preocupación por la panificación y el diseño curricular de las asignaturas que tiene que impartir. Aquí interviene el papel de los mentores y de los compañeros con más experiencias que les puede aconsejar respecto a cuestiones como la programación de la materia, la planificación y preparación de las secuencias metodológicas de las sesiones de clases, el uso de las metodologías docentes, la motivación y el interés de los estudiantes etc.

B. El periodo de madurez profesional

Algunos autores identifican este periodo de los cuatro a ocho años de experiencia (Christensen et al., 1983); otros a partir de los cinco años de docencia (Burden y Katz) y en fin, algunos a partir de los quince años de experiencia como en el caso de Unruh (1989). Sea cual sea el periodo de tiempo que define la experiencia profesional en la universidad, los profesores que se encuentran en esta fase de la carrera se muestran mucho más seguros en sus actuaciones en el aula y mucho más preparados para ejercer la función docente. La práctica docente, la experiencia y la preocupación constante por la formación y el perfeccionamiento docente son las base de la adquisición y el desarrollo de los saberes profesionales (incluimos aquí conocimientos, competencias y habilidades, actitudes, etc.).

En esta etapa, la preocupación principal no es la de dominar el contenido de la materia y al grupo-clase, sino más bien, la promoción de la disciplina académica como fuente importante de satisfacción profesional. Como señalaba Wright el all (1994): “En todos los países estudiados lo que los docentes creían que más impacto tenía sobre la calidad de la docencia no era la revisión de cursos y titulaciones, ni la evaluación de la

calidad, ni el uso del feedback proveniente de los alumnos, ni la formación en métodos docentes o la asistencia a conferencias, sino la promoción sobre la base de la excelencia en la enseñanza” (Zabalza, 2005: 26).

C. Los últimos años en la carrera docente

Los profesores que se encuentran en esta fase de desarrollo de su carrera profesional, poseen la madurez que te la otorga el cúmulo de experiencias vividas en el aula universitaria y fuera de ella y las satisfacciones que les han brindado la práctica docente. Se definen como profesionales eruditos, expertos en su campo disciplinar. Además tienen el orgullo de poder reconocer que han contribuido al desarrollo de competencias intelectuales y afectivas en los estudiantes.

Recuerdo, a pesar de los años y del cambio de contexto, el pensamiento de un mentor mío, que hablaba con la certeza que solo la experiencia docente te la puede otorgar. Si no recuerdo mal decía que lo que más recordaban los estudiantes con el paso del tiempo, no eran los conocimientos que el profesor le transmitía en su momento, estos se olvidan y se devalúan con impresionante rapidez, sino aquella capacidad de contribuir al desarrollo de representaciones sociales y afectivas en la mente de los estudiantes.

Las investigaciones que se realizaron sobre esta etapa de la carrera, evidencian dos aspectos contradictorios: por una parte, que los docentes manifiestan desánimo, poca motivación, aburrimiento y ganas de jubilarse y, por otra parte, que es la etapa en la que se sienten bien consigo mismos, con los alumnos y con la institución. Recuerdan esa etapa como la más productiva de toda su carrera profesional, en la que la seguridad, la confianza y la flexibilidad profesional eran los atributos más relevantes de su actuación profesional.

Como se puede remarcar, las etapas en la carrera profesional de los docentes universitarios, permiten conocer la evolución personal y profesional de los docentes y ofrecer marcos comprensivos globales capaces de orientar los procesos de profesionalización, formación y desarrollo profesional flexibles, que posibiliten la apropiación por parte del docente universitario de la formación a partir de la situación personal y social.

2.2. Función y papel del profesorado universitario. Docencia, investigación y gestión

En la literatura sobre el tema de las tareas del docente universitario, existen múltiples estudios sobre las actividades que los docentes universitarios realizan con más agrado. A modo de ejemplificación, mencionamos el estudio realizado por un grupo de investigadores de la Universidad de Salamanca en el cual se identifica que las actividades que los profesores llevan a cabo con mayor agrado son las que tradicionalmente han definido al profesor universitario, las de investigación e impartición de clases, seguidas, con buena puntuación por la dirección de trabajos, asistencia a actividades, preparación de clases y la participación en masters u otros cursos de postgrado (Ana García-Valcárcel Muñoz, 2001).

“El profesor universitario, en cuanto profesor, es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, un profesional de la educación que necesariamente comparte con los profesores de otros niveles unas funciones básicas orientadas a que otras personas aprendan. En segundo lugar, es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama del saber. En tercer lugar, es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación, y conformación de la conducta, a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida” (De la Orden, 1987: 6).

Por lo tanto, los profesores deben asumir como parte de su perfil, a parte de las competencias técnico- científicas, las propias del dominio de su ámbito disciplinar, las competencias didáctico-metodológicas que le exigen la tarea docente: planificar, ejecutar y evaluar.

Las funciones del profesorado son dinámicas y no estáticas, es decir que se han de adaptar permanentemente a los cambios del sistema: objetivos, estructuras, nuevas y cambiantes demandas de la sociedad, medios, etc. y, hoy en día, la sociedad demanda un nuevo rol del profesor y unas nuevas funciones. En palabras de Arbizu (1994) “se puede hablar de rol asignado (asumido por tradición) y rol demandado (papel nuevo que le es solicitado a un profesional). El profesorado universitario cumple un papel, el que tradicionalmente le ha sido asignado, pero hoy en día la sociedad demanda una serie de nuevos papeles que configuran en nuevo rol de profesor” (citado en Valcárcel Muñoz, 2001:2).

Como señala Benedito, V. (2007), las funciones que forman parte de la profesión de docente universitario son, entre otras, las siguientes:

- La docencia en sus fases de planificación, acción y evaluación.
- El estudio y la investigación.
- La difusión de sus investigaciones.
- La innovación pedagógica.
- Las tutorías y la evaluación de los estudiantes.
- La participación responsable en la selección y formación de otros profesores.
- La participación en la gestión académica.
- El establecimiento de relaciones con el mundo del trabajo, de la cultura y de la sociedad.
- La potenciación de las relaciones interdepartamentales e interuniversitarias.
- La contribución a crear un clima de colaboración entre los profesores.
- El trabajo en equipo, tanto en la docencia como en la investigación, contribuyendo a la creación de redes nacionales e internacionales.
- La actualización permanente de sus conocimientos científicos y pedagógicos.

Estas funciones que definen en perfil del profesorado universitario, aciertan de pleno con los retos de la sociedad actual y con el modelo actual de Universidad. Un modelo de profesorado “comprometido con su tarea, con la Universidad y la sociedad”.

Las funciones y los roles del docente universitario, como ya se ha dicho, son múltiples y “con diferente carga de dedicación, interés y prestigio para los docentes”. Pero los ámbitos básicos de su quehacer profesional son: *la docencia, la investigación y la gestión*. Es conocido ya el hecho de que tradicionalmente se le ha concedido más importancia a la función investigadora, descuidando la docente.

LA INVESTIGACIÓN

Con respecto a la función investigadora, consideramos que debe desarrollarse en dos ámbitos igualmente importantes:

- *La investigación en el ámbito de la propia disciplina o especialidad*: “Este ámbito de investigación en la propia disciplina deberá aplicarse gradualmente en la progresión de los ciclos de la enseñanza universitaria” (Benedito, 1995: 122). Según el mismo autor, este tipo de investigación implica un conocimiento y una participación en las líneas de investigación y en los grupos de innovación e investigación del mismo departamento.
- *La investigación de la propia actividad docente*. Esto implica un proceso de indagación reflexiva sobre la propia práctica docente, con el fin de mejorarla y

de crear el propio conocimiento pedagógico, por un lado, y de transformar e innovar los procesos de enseñanza/aprendizaje, por otro lado. Benedito *et al* (1995), considera que, en ese proceso de indagación de la propia práctica docente, se han de tener en cuenta los siguientes aspectos:

- “La estructura y organización de los contenidos y actividades, tanto teóricos como prácticos.
- Los resultados de los métodos que se emplean en una actividad docente.
- Los modos de relación con los alumnos.
- Los componentes del proceso de enseñanza/aprendizaje en que se ven inmersos los alumnos.
- Las formas de evaluación que se plantean para diagnosticar, comprender y controlar el aprendizaje de los alumnos.
- Las formas de relación del profesor con otros colegas que imparten la docencia en un mismo curso, o en su misma área de conocimientos en cursos diferentes” (pp.122).

LA GESTIÓN

En cuanto a las tareas de gestión, que no son consustanciales a la profesión docente, identificamos tres tipos de tareas de gestión: las propias del departamento, las de la Facultad y las de la Universidad. Ante esta situación sería necesario formar profesor/a para:

- Realizar tareas de gestión.
- Compartir responsabilidades de dirección, coordinación y relación entre profesores/as, alumnos/as y PAS.

La gestión universitaria, “ha de estar orientada por planteamientos de competencia y de mejora profesional, de contribución a la calidad de la docencia y de la investigación, de transparencia democrática y de servicio a la comunidad universitaria” (Benedito, 1995: 128).

Por ello, los departamentos, para incentivar de algún modo, las responsabilidades de gestión asumidas por sus miembros, deberían tener presente los siguientes aspectos significativos:

- “Respetar el funcionamiento democrático.
- Compartir tareas de gestión, administración y relaciones de comunicación e información.

- Fomentar la participación, la autoevaluación y la crítica responsable, así como los procesos de negociación para la resolución de conflictos.
- Dotarlos de infraestructura suficiente en cuanto a medios (económicos, informáticos, documentales) y personal de administración.
- Preparar específicamente en el manejo y circulación de la información interna y externa.
- Crear un clima de colaboración y compromiso en las tareas profesionales.
- Saber detectar las corrientes “subterráneas” de poder, de conflictos, para hacerlos aflorar y analizarlos críticamente.
- Saber enfrentarse a los conflictos académicos y personales que, como en cualquier otro grupo humano, se generan en el departamento.
- Potenciar procesos de evaluación interna y externa con finalidad formativa.
- Potenciar intercambios y convenios de colaboración con otros grupos y departamentos” (Benedito, 1995: 128).

LA DOCENCIA

La función docente define no sólo a las actividades que los profesores/as realizan cuando están en clase con los sus alumnos/as, sino que supone también un conjunto de actividades preactivas, interactivas y postactivas que los profesores/as han de realizar para asegurar el aprendizaje de los alumnos. Nos referimos a las tareas de planificación y diseño de las actividades que se van a realizar en el aula, la gestión del aula con todas las variables que eso implica: el clima en el aula, las relaciones interpersonales, el contexto, las capacidades intelectuales de los estudiantes, la motivación, las actividades de evaluación de los aprendizajes adquiridos y del proceso seguido, de aseguramiento de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante procesos de control y feed-back etc. Todas esas funciones docentes se aprenden mediante un proceso de socialización que si no ha existido formación, es en parte intuitivo, autodidáctica y que sigue el modelo de los profesores experimentados.

Más concretamente, se asienta en los siguientes elementos (MEC, 1992):

- La experiencia que el profesor/a ha tenido como alumno/a (Nivel Personal).
- El modelo presentado por sus propios profesores/as (Nivel Personal).
- La presión que ejerce el sistema proponiendo o imponiendo socialmente un prototipo de actitudes y prácticas docentes (Nivel institucional).
- Las expectativas y respuestas que de los propios alumnos/as (Nivel de clase).

- La estructura económica, social y política en la que la Universidad esta metida (Nivel social).

Si nos referimos al contexto actual, el del Proceso de Bolonia que estipula, como lo reiteramos en el primer capítulo de nuestro trabajo, que hasta el año 2010 hay que tomar medidas que permitan adaptar la enseñanza universitaria al sistema común de créditos europeos, el profesor universitario, sin duda ha de reconsiderar su función docente.

El crédito europeo implica diferencias importantes respecto al crédito vigente ya que no es una medida de duración temporal de las clases impartidas por el profesor, sino una unidad de valoración del volumen de trabajo total del alumno, expresado éste en horas que incluye clases teóricas, prácticas, esfuerzo dedicado al estudio y la preparación de las mismas y realización de exámenes. Esto significa que la labor docente de los profesores comprende las horas dedicadas a impartir su docencia más las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos. Este entorno requiere una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno y en su trabajo y, a la vez, requiere una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2003).

DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Es inevitable no hablar sobre la relación que existe entre la docencia y la investigación, como dos de las tareas fundamentales que todo docente universitario ha de desempeñar en la ejercitación de su profesión. La consideración de “buen profesor” en el mundo universitario ha estado ligada al concepto de “buen investigador”.

Con respecto a esa problemática que da pie a muchos debates en eventos de difusión científica y en varios escritos pedagógicos, podemos considerar que hay diferentes tipos de teorías sobre la relación entre docencia e investigación.

Hattie y Harsh (1996) nos presentan una serie de modelos que se han postulado sobre la relación entre investigación y docencia.

1. En primer lugar, se ha postulado una *relación negativa* entre la docencia y la investigación. Los razonamientos son los siguientes:

- a) *Modelo de recursos limitados*: la correlación sería nula o negativa, ya que si el tiempo, la energía y el compromiso son limitados, no pueden dedicarse enteramente a la investigación o la docencia.
- b) *Modelo de personalidad diferencial*: investigación y docencia requieren estilos de personalidad no sólo diferentes, sino contrarios.
- c) *Modelo de sistema de incentivos divergente*: investigación y docencia constituyen roles diferentes con distintas expectativas y motivados por sistemas de incentivos diferentes.

Existen estudios o trabajos como los de Veira (1983), Feldman (1987), Fernández Pérez (1989) y Aparicio (1991), que reflejan esta *relación negativa* entre la investigación y la docencia. Según estos autores, cuanto más tiempo se dedica a tareas de investigación, menos tiempo se dedica a las actividades docentes.

Asimismo, en un debate entre mentores y noveles en la Universidad de Barcelona, en una de las actividades formativas propuestas a los noveles participantes en el Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria (2007), a la pregunta *¿si la docencia es una carga?*, se constató que, la docencia puede ser vista como una “carga” si consideramos aspectos como los que se sugirieron en el mencionado debate:

- Las costumbres y las rutinas de algunos profesores de hacer siempre lo mismo en las clases y de repetir, curso tras curso, la misma programación con idénticos temas y ejercicios.
- La diferente valoración universitaria de la investigación y de la docencia. Esto hace que esta última se convierta en una “carga”, aunque guste y permita gozar de satisfacciones profesionales.

Para los profesores noveles el problema de la “carga docente” radica en la falta de un reconocimiento institucional digno y suficiente de la docencia en los procesos de selección y acreditación del profesorado. Mientras no mejore el reconocimiento de la docencia, no dejara de haber más voluntarismo que profesionalidad en la dedicación y la atención del profesorado novel en la función docente (conclusión sesión noveles-mentores en el Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria, ICE, 2007; 28 de febrero).

2. En segundo lugar, identifican una *relación positiva* entre la docencia y la investigación. Esta relación se ha defendido sobre la base de las siguientes explicaciones:

- a. *Modelo de concepciones convencionales*: creencia común de que investigación y docencia mantienen una relación positiva.
- b. *Modelo "g"*: las habilidades que subyacen a investigación y docencia son similares.

En la literatura sobre el tema, existen también trabajos y estudios que relevan esa fuerte relación entre docencia e investigación. Mencionamos aquí el trabajo realizado en la Universidad de Salamanca por el grupo de investigación Helmántica (1999), que releva que hay una fuerte relación entre estas dos tareas del docente, dado que el 78% de los profesores consideran que las asignaturas impartidas están relacionadas, de alguna manera, con los trabajos de investigación que realiza, y más de la mitad piensan que dichos trabajos benefician su labor docente (Ana García Valcárcel, 2001).

3. En tercer lugar, existe una *relación nula*, que podría explicarse de las siguientes formas:

- a. *Modelo de empresas diferentes*: investigación y docencia son empresas diferentes y las cualidades asociadas con ellas no están relacionadas.
- b. *Modelo de personalidades no relacionadas*: investigadores y docentes tienen personalidades distintas, con pocos atributos comunes.
- c. *Modelo de financiación burocrática*: algunos modelos de financiación se justifican por la falta de relación entre investigación y docencia: si los profesores hacen bien cosas diferentes, se les contrata para realizar distintas funciones.

4. Los *modelos complejos* consideran diversas variables simultáneamente y permiten alcanzar predicciones más exactas.

El informe de Pedro y Sala (2002) para los países de la Unión Europea, confirma que se está produciendo una división entre la investigación y la docencia y que las instituciones de enseñanza superior tienen dificultades para resolver simultáneamente las exigencias de crecimiento de calidad, tanto en la docencia como en la investigación, sin favorecer una creciente diversificación del personal en este sentido.

Estos resultados ponen en evidencia que docencia e investigación son actividades diferentes y que, por lo tanto, cualquier combinación entre ellas es posible, teniendo en cuenta también que cada una de ellas exige una preparación y un reconocimiento específico.

A modo de conclusión, consideramos que la investigación y la docencia se nutren mutuamente y todo profesor universitario ha de ser docente e investigador, aunque ponga el acento en una cosa u otra (o en la gestión) según los momentos diversos o etapas de su trayectoria o carrera académica profesional.

En nuestra opción ha de existir un equilibrio entre la labor docente e investigadora, funciones que deben ir unidas y en constante conexión. Dominar una materia no supone saber transmitirla. Un buen profesor ha de comunicar y transmitir ese conocimiento, por lo que necesita métodos o estrategias docentes. De la misma manera el investigador, que precisa su fase de formación en el doctorado, también requiere tener una visión global de su campo de estudio. En el nuevo entorno, los profesores que inician su andadura universitaria necesitan ampliar el esfuerzo en el doctorado y en su formación docente. En el acceso a la profesión es evidente la necesidad de valorar la competencia pedagógica de los profesores además de la competencia científica. En general, se valoran las competencias en el ámbito de la investigación, y la capacidad pedagógica se demuestra con posterioridad, coincidiendo con la promoción del profesor. La competencia pedagógica se adquiere, prácticamente, como un aprendizaje experiencial, sin formación específica. Ante esta situación el Informe Dearing ya recomendaba que las Universidades desarrollaran programas de formación de su profesorado (Pedro y Sala, 2002).

3. Modelos y tendencias en la formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario

3.1. Aproximación conceptual y terminológica: ¿Formación o desarrollo profesional?

La temática sobre el desarrollo profesional del profesorado universitario da pie a muchos debates y es uno de los temas que se analiza en la actualidad en el ámbito de la enseñanza universitaria.

En este apartado lo que pretendemos, ante todo, es intentar aclarar, en primer lugar que es lo que se entiende por el concepto de desarrollo profesional y, en segundo lugar poner énfasis en la formación como parte del desarrollo profesional. Nos limitamos solamente a esos dos aspectos ya que el tema que nos ocupa el estudio es tan complejo, que tratar todos los aspectos que ello conlleva requiere mucho tiempo y espacio y desbordaría por completo la intención de este apartado.

En referencia al primer aspecto mencionado, es importante clarificar las diferencias que hay entre la formación y el desarrollo profesional. A muchas veces empleamos con facilidad el concepto de formación en general y el de formación permanente en especial como sinónimo con el concepto de desarrollo profesional.

Pero la vasta literatura sobre el tema nos muestra que no es así. Excepto en el ámbito anglosajón, sobre todo el norteamericano, en el cual existe una similitud entre formación permanente y el desarrollo profesional. A nuestro entender y así como se ha comentado en varios artículos y por varios autores (Imbernón, 1997, 2002), esta es una acepción o una visión restringida del concepto de desarrollo profesional, dado que se considera la formación como única vía de desarrollo profesional del profesorado.

Consideramos que es más apropiada una perspectiva global sobre el desarrollo profesional, que parte del supuesto que el desarrollo profesional es un concepto que abarca una serie factores que posibilitan o no que el profesorado avance en su carrera profesional. Según Imbernón (2002: 1) el concepto de desarrollo profesional es un constructo complejo que incluye: "el sistema retributivo, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros en donde se trabaja, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, etc. y, por supuesto, la

formación permanente que esa persona va realizando a lo largo de su vida profesional”.

Esta conceptualización o perspectiva más global sobre el desarrollo profesional resalta algunos aspectos importantes:

- El desarrollo profesional no se limita al desarrollo pedagógico o al desarrollo teórico, sino que implica toda una situación laboral.
- La formación es una parte componente del desarrollo profesional, pero por eso no hay que poner el signo “igual” entre esos dos conceptos: “la formación es un elemento importante de desarrollo profesional, pero no el único y quizá no el decisivo” (Imbernon, 2002: 2).

En esta misma línea, la de la perspectiva más global sobre el desarrollo profesional, presentamos a continuación dos concepciones diferentes sobre las dimensiones que abarca el concepto de “desarrollo profesional”.

Según Howey (1985), las dimensiones que definen el concepto de desarrollo profesional son las que enumeramos a continuación:

- Desarrollo pedagógico: mejora de la enseñanza mediante la participación en actividades formativas.
- Conocimiento y comprensión de sí mismo: construcción de autoimagen y autoconcepto equilibrados y dinámicos.
- Desarrollo cognitivo: mejor gestión de los procesos cognitivos que se refleja en la adquisición y procesamiento de conocimientos.
- Desarrollo teórico: Análisis crítico de la propia práctica y construcción de teoría a partir de ella.
- Desarrollo profesional: generado por la misma investigación sobre práctica educativa.
- Desarrollo de la carrera: nuevos roles en el *staff* de la administración o en puesto de apoyo educativo.

Por otro lado, en una visión o concepción algo más sintética encontramos la siguiente caracterización (Coronel, 2003):

- Desarrollo personal: responsabilidad del docente en su propio desarrollo profesional; relacionada con el cambio de actitudes, valores, creencias y prácticas.
- Desarrollo social: conversión del diálogo de docente con el escenario de práctica en una conversación abierta y en colaboración.

- Desarrollo institucional: relación del desarrollo del profesorado con la mejora de la calidad de la organización educativa y el desarrollo institucional.

Como se puede remarcar en esta última acepción, se introduce también el concepto de desarrollo profesional colectivo o institucional, que se define “como aquellos procesos que mejoran la situación laboral, el conocimiento profesional, las habilidades y actitudes de los trabajadores de un centro educativo. Por lo tanto, es un concepto que incluiría a los equipos de gestión, al personal no docente y al profesorado” (Imbernón, 2002: 2).

Con respecto al segundo aspecto que intencionamos a tratar en este apartado, el de la formación permanente como parte componente del desarrollo profesional del profesorado, vamos a destacar algunas ideas esenciales.

En primer lugar, en el desarrollo profesional del profesorado, y por lo que se refiere a su formación permanente, destacamos cinco grandes líneas o ejes de actuación:

- La reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad, la comprensión, interpretación e intervención sobre la misma. La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante la práctica educativa.
- El intercambio de experiencias entre iguales para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre el profesorado.
- La unión de la formación a un proyecto de trabajo.
- La formación como revulsivo crítico a prácticas laborales como la jerarquía, el sexismo, la proletarización, el individualismo, el bajo estatus, etc., y a prácticas sociales como la exclusión, la intolerancia, etc.
- El desarrollo profesional de la institución mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica. Posibilitar el paso de la experiencia de innovación (aislada y celular) a la innovación institucional (Imbernón, 2002:3).

Analizando esas premisas, destacamos que la formación para ese desarrollo profesional abarca más que la formación técnica y que se apoya en la reflexión del profesorado sobre su propia práctica docente, como agente o como sujeto constructor del conocimiento pedagógico, mediante procesos de reflexión individual o colectiva a través del intercambio de experiencias y de trabajos colaborativos entre iguales.

En segundo lugar, evidenciar, apoyándonos en las mismas ideas de Imbernón (2002), que la formación como desarrollo profesional está relacionada directamente con los enfoques que se tenga sobre sus funciones.

A modo de ejemplificación, sintetizamos en la siguiente tabla, los aspectos en los cuales se centra el desarrollo profesional del profesorado, en función de una u otra visión que se tenga sobre las funciones del profesorado. A saber:

| VISIÓN-FUNCIONES PROFESORADO | DESARROLLO PROFESIONAL |
|-------------------------------------|---|
| 1. Enseñar de manera aislada | 1. Actividades del aula |
| 2. Aplicador de técnicas | 2. Disciplina y métodos de enseñanza |
| 3. Profesional reflexivo-crítico | 3. Desarrollo de capacidades: procesamiento de la información, análisis, reflexión crítica, diagnóstico, etc. |

Y por último, destacamos que en ese desarrollo profesional es muy importante tener en cuenta el factor de la contextualización. Evidenciamos aquí los siguientes aspectos más relevantes:

- Las acciones formativas tienen lugar, siempre, en un contexto histórico y social determinado. Por ejemplo, es posible que en algunos países latinoamericanos haya un esfuerzo más para capacitar que para el desarrollo profesional. O, a título de otro ejemplo, en la sociedad norteamericana, los valores y las creencias centradas en el pragmatismo y en la competición influyen en la orientación que se le da a la formación y al desarrollo profesional.
- La importancia de la intervención de los marcos escolares en los que se produce el desarrollo profesional: las instituciones y la calidad de los ambientes sociales y laborales.
- La importancia del escenario profesional y de la complejidad que ello enmarca.
- La necesidad de focalizar la formación en el puesto de trabajo: "realizar una formación desde dentro" (Imbernon, 2002: 7).

3.1.1. Teorías sobre el desarrollo profesional del profesorado universitario

La literatura sobre la temática del proceso de desarrollo profesional del docente universitario ha sido bastante escasa hasta ahora. Esta más desarrollada en ámbitos no universitarios. Sin embargo, las principales aportaciones teóricas en el ámbito universitario las encontramos en las teorías y los modelos que sintetizamos en la siguiente tabla:

| TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO DEL DOCENTE UNIVERSITARIOS | AUTORES |
|--|--|
| a. Perspectivas y orientaciones en el desarrollo profesional del docente | Marton y Säljö (1987), Trigwell y Prosser (1996), Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), Bell y Day (1991). |
| b. Teorías de Desarrollo Pedagógico del Profesor Universitario | Kugel (1993), Nyquist y Sprague (1998), Robertson (1999). |
| c. Teoría de la Vitalidad del Profesor Universitario | Kalivoda (1994) |

A continuación, desarrollamos las teorías que enumeramos anteriormente.

a. Perspectivas y orientaciones en el desarrollo profesional del docente

El informe sobre “La Formación del Profesor Universitario”, que el Ministerio de Educación y Ciencia de España encargó a un equipo de expertos coordinado por V. Benedito define el desarrollo profesional del docente universitario de la siguiente manera: “Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades” (MEC, 1992: 35).

Esta definición del desarrollo profesional del docente universitario destaca algunos aspectos importantes, entre los cuales evidenciamos:

- Los ejes centrales son la práctica, pero no solo docente, sino también investigadora y de gestión. Es decir las tres funciones básicas del docente universitario.

- El cambio se refiere no solo a la epistemología de la especialidad, o sea al ámbito pedagógico y profesional, sino también al personal y social.
- Mediante unos programas formativos se pretende dar respuesta a las necesidades individuales y colectivas, presentes y futuras.

Este desarrollo profesional de los docentes universitarios se tendría que guiar según las siguientes orientaciones (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995):

- *Orientación profesional.* Pone énfasis en la capacitación para todas las funciones del docente universitario.
- *Orientación personal.* El objetivo consiste en mejorar el aprendizaje de los alumnos a través de la mejora de la enseñanza que se basa en el cambio de actitudes individuales y de la conducta personal del docente.
- *Orientación colaborativa.* Mediante el intercambio de experiencias entre iguales y la información y participación en proyectos de innovación educativa se obtiene la capacitación didáctica del profesor.
- *Orientación reformadora.* Su propósito es utilizar los programas de desarrollo profesional como estrategia para motivar a los profesores universitarios hacia la mejora de la práctica educativa.

Las orientaciones profesionales mencionadas integran las tres formas de desarrollo profesional que nos describe Bell:

- a) *individualista o personal*, en la que el profesor actúa de una forma aislada, intentando identificar, priorizar y dar respuestas a sus propias necesidades.
- b) *de carácter grupal*, en donde los profesores actúan como grupo pero desde la iniciativa individual.
- c) *de carácter institucional*, extendida a toda la institución y en la que los profesores plantean el análisis de necesidades, la priorización de estas y la toma de decisiones como respuesta, y lo realizan de forma colegiada (Bell y Day, 1991).

En definitiva, consideramos que son necesarias dos condiciones importantes para el desarrollo profesional del docente universitario: la creación de un marco legislativo que regule la carrera docente universitaria y “el desarrollo de un conocimiento profesional sobre pedagogía universitaria. Es decir, no solo dedicarnos a organizar cursos y actividades, para intentar desarrollar una actitud positiva en el profesorado universitario, sino a la vez, investigar sobre docencia universitaria y sobre este

componente profesional que debe poseer cualquier universitario” (Benedito, V.; 2007: 22).

b. Teorías de Desarrollo Pedagógico del Profesor Universitario

Día a día se está reclamando como fundamental la formación pedagógica y didáctica del profesorado universitario. Consideramos que sin una formación y un desarrollo pedagógico del profesorado universitario no se puede dar garantía de calidad en la formación universitaria de los estudiantes. En la actualidad, los docentes universitarios no pueden seguir educando bajo principios tradicionales enciclopedistas del conocimiento y de una enseñanza centrada en la información y la memorización, con lo cual la formación permanente del profesorado universitario se orienta hacia aspectos pedagógicos y didácticos y no sólo en lo disciplinar de sus profesores.

Por ello, presentaremos a continuación unas breves síntesis de las principales aportaciones que nos hacen Kugel (1993), Nyquist y Sprague (1998) y Robertson (1999) en los siguientes modelos de desarrollo pedagógico.

b.1. El modelo de desarrollo del profesorado universitario de P. Kugel (1993)

El modelo de Kugel explica cinco etapas en el desarrollo del profesorado universitario y describe lo que acontece durante cada etapa y en las transiciones entre cada una. En las primeras etapas, el docente esta preocupado por la enseñanza de su materia, y en las últimas dos etapas se preocupa más por el aprendizaje de sus estudiantes de las Universidades de Harvard y Boston Collage.

En la siguiente tabla se reflejan como se desarrollan y se muestran las competencias docentes de los profesores en las cinco etapas del desarrollo profesional:

| DIMENSIONES | FASE I ÉNFASIS EN LA ENSEÑANZA | | | TRANSICIÓN ENTRE FASE I Y FASE II | FASE II: ÉNFASIS EN EL APRENDIZAJE | |
|---------------------------------------|--|--|---|---|---|---|
| | ETAPA 1 YO | ETAPA 2 Materia | ETAPA 3 Estudiante receptor | | ETAPA 4 Estudiante activo | ETAPA 5 Estudiante independiente |
| Características del profesor | Principiante | Experto en su materia Goza explicando | Preocupado por como aprenden | <p>- Las tres etapas descritas se pueden dar en este orden o no</p> <p>- Los tres primeros estadios componen una única fase en la cual los profesores trabajan aspectos diferentes de la enseñanza o formas de presentar el material</p> <p>- No se centran en el <i>cómo</i> sino <i>para quién</i> lo hacen</p> | Asesor | Paciente, sensible a las expectativas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes |
| Preocupaciones | Dominar el contenido Encontrar una buena forma de presentar el material Disimular la inseguridad | Presentar el material de forma atractiva Acabar el temario Los estudiantes no trabajan mucho ni aprenden lo que se les ha enseñado | Conocer los problemas de aprendizaje de los estudiantes | | Ayudar a los estudiantes en el proceso de enseñanza | Hacer que perduren los aprendizajes. Conseguir dejarlos aprender por sí mismos |
| Características de su docencia | Sigue a "raja tabla" sus notas o transparencias. Desorganización en el desarrollo del programa o poca claridad en los objetivos | Interesante No se detiene en detalles Rapidez en la presentación y explicación de los contenidos | Rica y variada, metodológicamente hablando | | Procura conectar con el conocimiento y las habilidades previas | Técnicas de aprender-aprender |
| Objetivo de su docencia | Transmitir información con coherencia | Transmite su conocimiento "Enseñar es explicar y aprender es escuchar" | Llegar a todos los estudiantes | | Desarrollar los conocimientos de los estudiantes | Desarrollar estudiantes independientes |
| Relación con estudiantes | Relación distante El estudiante visto como evaluador de la efectividad del profesor | Relación de respeto El estudiante toma nota de todo El estudiante goza de las explicaciones del profesor | Relación cercana y profesional | | Conocimiento de las estrategias más convenientes para cada estudiante | Estudiantes capaces de aprender de forma autónoma |
| Transición de una etapa a otra | Del yo a la materia Pasan del <i>como</i> enseñan al <i>qué</i> enseñan | De la materia al estudiante Pasan de <i>qué</i> se enseña al <i>como</i> se aprende | Del estudiante receptor al estudiante activo | | Del estudiante activo al estudiante independiente | |

Cuadro Nº 6: Fases del desarrollo del profesor universitario de Kugel (1993; En Feixas, 2002).

b.2 El modelo de desarrollo profesional del profesorado universitario novel de J.D. Nyquist y J. Sprague (1998)

El modelo que nos proponen Nyquist y Sprague (1998), deriva de un estudio cualitativo al que participaron un gran número de universidades y colegios de Estados Unidos. Este modelo destaca el cambio que se produce en el desarrollo del profesorado novel: en un primer estado (estado 1), el centro de atención se pone sobre el “yo”, en el segundo estado (estado 2), en las “habilidades” para llegar, finalmente, a centrar las preocupaciones en los “estudiantes” en una tercera etapa (estado 3).

El mismo estudio evidencia que los cambios en el desarrollo de los profesores noveles (o ayudantes) se pueden clasificar en cuatro dimensiones: las preocupaciones, la disciplina, las relaciones con los estudiantes y la relación con la autoridad.

La temática sobre las preocupaciones o los problemas con los que se confrontan los profesores noveles durante el proceso de socialización profesional constituye objeto de estudio en el próximo capítulo de nuestro trabajo, con lo cual, desarrollaremos brevemente las cuatro dimensiones de los cambios que experimenta el profesor novel.

Con respecto a la primera dimensión, la de las *preocupaciones*, para Nyquist y Sprague, estas varían en función del estado del proceso de desarrollo profesional en el que se encuentra el profesor novel: en un primer estado de su desarrollo, las preocupaciones se centran en si mismo y en aspectos externos, como sería la propia imagen, es decir, como se viste, como se dirige a los estudiantes, como se ha de hacer respetar etc.

En una segunda fase, las preocupaciones se desplazan hacia el dominio de la materia y de las destrezas docentes adecuadas para gestionar bien el aula y los procesos de enseñanza/aprendizaje. Finalmente, cuando el docente se siente más seguro, las preocupaciones se centran en el impacto de su docencia en el aprendizaje de los estudiantes.

En lo que a la disciplina se refiere, solo afirmar que, según estos autores el vocabulario técnico que los profesores noveles utilizan en sus clases, es más bien rudimentario, con un discurso informal y coloquial, al que ellos llaman “presocializado”. A medida que avanza en sus estudios, el discurso también mejora, siendo más confiado, preciso y fluido. Hablamos de un discurso instructivo, socializado.

Finalmente, en el tercer nivel del desarrollo, el discurso centrado en la disciplina, deviene postsocializado, o sea, que se puede explicar con más soltura y es simple.

La tercera dimensión, la *relación con los estudiantes*, evoluciona de la siguiente manera:

En el primer estado, la relación es personal e intensa. Los profesores se preocupan por gustar a los alumnos y ellos a su vez, son recíprocos con la simpatía y la afección; En la segunda fase del desarrollo, la relación es más distante y analítica: “mejor ser respetado por todos que apreciado por uno solo”. Finalmente, la relación es más comprometida y profesional (los estudiantes como usuarios).

Y por último, la relación con las autoridades también sufre cambios a los largo de los diferentes estados del desarrollo profesional. A saber:

- Al inicio del proceso de desarrollo, los profesores noveles se manifiestan más dependientes del responsable del Departamento u otros profesores con quien trabajan.
- En la segunda fase, con una cierta experiencia y si las valoraciones anteriores han sido positivas, el profesor quiere autonomía.
- Al tercer estado del desarrollo, hablamos de relaciones interdependientes con los compañeros.

b.3. El modelo de desarrollo de D.L. Robertson (1999)

Como se puede analizar en los dos modelos anteriores de desarrollo profesional, el acento se pone sobre dos modelos de docente: el docente preocupado por la enseñanza y el docente preocupado por el aprendizaje de sus estudiantes.

Gibbs (1998 en Feixas: 2002) presenta la síntesis de esos dos modelos a partir de Nyquist y Kugel.

| Estadios y transiciones de los modelos de desarrollo | |
|--|--|
| Nyquist y Sprague (1998) | Kugel (1993) |
| Estadio 1: Focalizado 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 el estudiante activamente. ¿Cómo lo hago para que aprendan? |
| | Estadio 5: Focalización el estudiante independiente: ¿cómo puedo darles apoyo como aprendices autónomos e independientes? |

Cuadro Nº 7: Estadios y transiciones de los modelos de desarrollo de Nyquist y Kugel (Gibbs, 1998).

¿Qué es lo que trae de nuevo el modelo de Robertson?

Robertson a base de un amplio estudio bibliográfico (revisa unos 200 libros, capítulos, artículos, monográficos, etc.), llega a la conclusión que los modelos anteriormente presentados no incluyen la perspectiva que el denomina, sistemocentrista (centrado en el docente y en el discente).

El modelo que nos propone es, a su entender, el más comprensivo de todos.

Este modelo se basa, por lo tanto, en tres perspectivas diferentes de cómo el profesor universitario ve su trabajo como docente: en las dos perspectivas que el toma de los modelos anteriores y que denomina, *egocentrismo* (centrado en el docente) y *heliocentrismo* (centrado en el discente) y en la que el introduce, *sistemicentrismo* (centrado en el discente y en el docente). Para no repetir de alguna manera muchas de las características de los modelos anteriores, solo vamos a describir la última perspectiva, la que introduce Robertson y que engloba a las dos primeras. Para ello, el autor analiza las siguientes dimensiones: contenido, proceso, estudiantes, la persona, el contexto.

| DIMENSIONES | SISTEMACENTRISMO (CENTRADO EN EL PROFESOR Y EN EL ESTUDIANTE) |
|--------------------|---|
| Contenido | -Continúa el interés por el dominio del contenido, pero menos que en el heliocentrismo por la adición de nuevas preocupaciones. |
| Proceso | - Las estrategias docentes se centran en facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pero con un |

| | |
|--------------------|---|
| | claro reconocimiento de la forma en qué la experiencia de los profesores interactúa con la experiencia de los alumnos. |
| Estudiantes | - Continúa el interés por la experiencia previa de los estudiantes y sus propias características, pero ha disminuido por las nuevas preocupaciones sobre la experiencia de los profesores como facilitadores del aprendizaje y la forma en que la experiencia de profesores y alumnos interactúa. |
| Persona | - Se centra de nuevo en la experiencia propia pero de forma renovada, diferente a la del Egocentrismo, particularmente como un facilitador del aprendizaje más que un transmisor de conocimientos. |
| Contexto | - Preocupación principal por la relación entre el profesor y los alumnos como un sistema dinámico, complejo, ínter subjetivo. |

Cuadro N° 8: El modelo de desarrollo de D.L. Robertson (1999; elaboración propia).

Una característica definitoria del Sistemacentrismo es que los docentes no solo atienden la experiencia interna de los estudiantes y los orígenes de su experiencia (estilo de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, relación entre conocimiento previo y género, etnia, clase, patrones de transferencia) sino también otras dimensiones afines que se relacionan con la propia experiencia interna.

Consideramos que esa perspectiva básica de la teoría de Robertson ofrece una visión más actual sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo en esa ecuación al docente, como facilitador del aprendizaje del estudiante.

c. Teoría de la Vitalidad del Docente Universitario de P. Kalivoda (1994)

El estudio que realizó Kalivoda nos informa que la "vitalidad", considerada una virtud del profesor, pasa por diferentes estadios de desarrollo. Es decir, las dimensiones de la vitalidad docente cambian a medida que la carrera profesional se desarrolla.

En la siguiente tabla presentamos, en resumen, las características esenciales de la vitalidad del docente universitario en las diferentes etapas del desarrollo profesional y

algunas sugerencias a tener en cuenta en el diseño de las actividades de formación pedagógica del profesorado universitario. A saber:

| ETAPAS DEL DESARROLLO PROFESIONAL | DIMENSIONES DE LA VITALIDAD DEL DOCENTE | SUGERENCIAS PARA EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE |
|---|---|---|
| 1. Profesor novel | <ul style="list-style-type: none"> - Ponen énfasis a los objetivos de la carrera docente. - Experimentan niveles de estrés y frustración más agudas | <ul style="list-style-type: none"> - Centrarse en actividades pedagógicas diseñadas para mejorar las destrezas y los estilos docentes. - Producir relaciones de mentoring con el profesor experimentado para la construcción de la colegialidad, aprender publicar y hacer investigaciones. |
| 2. Profesor más experimentado (mitad de la carrera) | <ul style="list-style-type: none"> - Preocupados por el reconocimiento y la reputación | <ul style="list-style-type: none"> -Actividades diseñadas para prevenir el estancamiento profesional. - Talleres sobre el desarrollo de la carrera, becas para la docencia, periodos sabáticos, nombramientos administrativos, etc. |
| 3. Profesor veterano | <ul style="list-style-type: none"> -Necesidad de rejuvenecer la vitalidad | <ul style="list-style-type: none"> - Impartir docencia en los primeros cursos o en asignaturas interdisciplinarias para no repetir cada año la misma materia, etc. |

Cuadro N° 9: El modelo de vitalidad del profesorado universitario (elaboración propia a partir de Feixas, 2002).

Muchos autores (Feiman y Floden, 1981; Kerka, 1992; Carol Gilligan, 1982, Mary Belensky, 1986, etc.) efectúan críticas a esos modelos de desarrollo profesional del docente universitario debido a la coordinación débil que existe entre el marco teórico de estos modelos y las prácticas educativas concretas.

La realidad nos muestra que los profesores universitarios experimentan periodos cíclicos de estabilidad y transición a lo largo de la carrera docente, que no tiene una trayectoria lineal desde su inicio hasta su fin.

Existen profesores que, dependiendo del momento o de la etapa del desarrollo profesional en el que se encuentran, se dedican más a una determinada función, como sería, ahora la investigación, o que muestren más preocupación e interés para la docencia y la gestión. Lo que si es difícil, es encontrar profesores que mantengan el mismo nivel de interés y motivación para el desempeño de todas las funciones al mismo tiempo.

En un debate que hubo lugar en una sesión entre mentores y noveles en el Curso de Inducción del ICE (2007; 28 de febrero), el problema que se puso allí era sobre la conveniencia de reconocer y diseñar “perfiles profesionales” diferentes: unos de docencia y otros de investigación o incluso de gestión.

Para algunos profesores estos “perfiles” ya se dan en la práctica académica, solo convendría reconocerlos normativamente, pero sin rigidez. En este caso el problema se situaría en la coordinación entre los que se dedican solo a la docencia con los que lo hacen en la investigación.

Para otros, la investigación y la docencia son las dos caras de la misma moneda, y todo profesorado universitario ha de desempeñar ambas funciones.

3.1.2. Modelos y orientaciones sobre formación docente

Joyce y Weil (1985), define “modelo de formación” como una pauta o un plan que se puede utilizar para guiar los programas de estudios. Ingvarson (1987), plantea que es un diseño para el aprendizaje, que comprende un conjunto de asunciones referidas al origen del conocimiento sobre la práctica de la enseñanza.

En la investigación sobre la formación inicial del profesorado, descubrimos distintos modelos o enfoques desde las que ésta ha sido llevada a efecto: el modelo academicista, el modelo tecnológico, el modelo humanista, el modelo práctico, el modelo sociocrítico.

Recurrir a esos modelos de formación docente, a su descripción y análisis nos resulta, por ello, imprescindible para aproximarnos a los principios o criterios en los que se inspiran y apoyan las acciones formativas durante el proceso de desarrollo profesional del profesorado universitario.

Presentamos la descripción de esos modelos y orientaciones en la formación docente del profesorado, que han ido concretando y analizando varios autores (Pérez Gómez: 1992, Zeichner, Nemser, Marcelo: 1994, Sarramona: 1999).

1. El modelo academicista y la orientación perennialista: la metáfora del experto.

Como su nombre indica esta orientación de la formación del profesorado se basa, en la formación centrada en los contenidos académicos y disciplinares que el profesor deberá transmitir. El docente es concebido como un especialista en las diversas materias y su formación se dirige sobre todo a la adquisición y dominio de las disciplinas cuyo contenido debe transmitir.

La función básica del profesor es la de transmitir el conocimiento y desarrollar el dominio del contenido a transmitir. La Formación del Profesorado se entiende como un proceso de transmisión de conocimientos científicos, técnicos y culturales para dotar al profesor de una formación especializada centrada en el dominio de la disciplina de la que es especialista (Marcelo, 1994).

La Formación del Profesorado trata de transmitir el conocimiento de las disciplinas así como las técnicas didácticas más adecuadas para su enseñanza significativa. No se da, sin embargo, demasiada importancia al conocimiento pedagógico que no éste relacionado con la transmisión y presentación de las disciplinas ni al saber práctico que se deriva de la experiencia profesional (Pérez, Gómez, 1992).

2. El modelo y la orientación técnica: la metáfora del ejecutor-aplicador.

Esta perspectiva ha sido dominante en la investigación, la práctica educativa y la Formación del Profesorado en los últimos 50 años. La concepción de la enseñanza como actividad técnica defiende que la tarea del profesor es instrumental y está orientada a la solución de los problemas del aula como si fuesen cuestiones técnicas. Es decir, aplicando principios generales derivados de la investigación científica a situaciones particulares en forma de protocolos de actuación que se utilizan ante la misma categoría de problemas. La principal función del profesor es aplicar las reglas generales a situaciones especiales.

El docente es visto, por tanto, como un técnico que debe aprender conocimientos y habilidades útiles para su intervención práctica, que se fundamentará en conocimiento producido por investigadores y especialistas. No es necesario que acceda a los modos de producción del conocimiento científico, sólo debe dominar los procesos técnicos con los que aquél es aplicado.

El objetivo de éste modelo es la formación del docente en habilidades y competencias técnicas directamente observables que se consideran necesarios para una práctica competente.

Este es el modelo de docencia y de formación del profesorado que ha predominado en la universidad durante años. Sintoniza con la oferta de programas de formación genéricas y universales, que se centran en la mejora de la competencia transmisora del profesorado y consecuentemente, reforzando el protagonismo académico del profesorado.

3. El modelo humanista o personalizado: la metáfora del orientador.

La orientación personalista coloca al aprendiz de docente en el centro del proceso formativo. Formarse como docente consiste en desarrollarse como persona íntegra, esto es, cognitiva, afectiva y moralmente. Aquí se subraya el proceso mediante el cual las personas construyen y organizan su realidad interior única. (Abraham, 1987).

Es un modelo que incide especialmente en la relación humana entre el docente y el alumno. La formación del profesorado se centra en las *cualidades personales del docente*: la empatía, el compromiso con los estudiantes, la capacidad de comprensión, el establecimiento de relaciones afectivas positivas, etc. No renuncia al conocimiento técnico ni a las tareas instructivas, pero entiende que la docencia es, sobretudo, un proceso de ayuda al desarrollo personal del estudiante y la formación ha de servir para que los profesores actúen como mediadores del aprendizaje personal de sus estudiantes (Sarramona et al., 1999).

Dentro de esta tradición, a modo de ejemplificación, mencionamos que se ha desarrollado en la Universidad de Texas el Programa de Formación Personalizada de los docentes generado a partir de los trabajos de Fuller. Ella encontró que durante los procesos de formación existe una evolución en las preocupaciones que mantienen las personas en formación en una secuencia que transcurre desde una preocupación inicial por uno mismo a una preocupación por la metodología y el alumnado. Por ello, los procesos de formación han de irse ajustados a estos momentos para poder realmente conectar y provocar un desarrollo personal.

4. El modelo y la orientación práctica: la metáfora del investigador o del profesional reflexivo.

El origen de este enfoque lo podemos situar en Dewey para quien el trabajo en la enseñanza tenía que tener un carácter reflexivo, de continuo contraste entre lo que se piensa y se hace con los fundamentos teóricos. Este contraste permite tomar decisiones argumentadas.

Aunque el origen de esta tendencia lo situamos en los años treinta con el autor citado y con precedente en Aristóteles, la extensión del concepto de práctica reflexiva, se la debe a Schön (1992) quien a través de su obra la formación de profesionales reflexivos plantea y analiza el significado de la racionalidad práctica.

La reflexión sobre la práctica se convierte en la pieza fundamental de todo proceso de formación. Hoy en día, cualquier programa de formación mantiene en su discurso de fundamentación la importancia de los procesos reflexivos de cara al desarrollo profesional.

Hemos de evidenciar que en muchos de los programas de formación que se están desarrollando en la Universidad se remarca la importancia de la reflexión y la de formación de profesionales prácticos reflexivos, que indagan y reflexionan sobre su propia práctica docente, con la intención de mejorarla en actuaciones futuras y de generar nuevos conocimientos pedagógicos.

Asumimos que el profesor es un profesional reflexivo (Schön: 1992 y Eisner: 1998) o indagador (Carr y Kemmis: 1988) y, por tanto, la universidad ha de enseñar a reflexionar, a aprender y a formar personas con pensamiento crítico.

5. El modelo sociocrítico o la metáfora del profesional autónomo y transformador.

El modelo sociocrítico tiene como representante más significativo a Habermas. Para él y para sus discípulos de la Escuela de Frankfurt, toda persona está situada en una posición determinada en una red de relaciones, y estas “han de ser descubiertas, analizadas y transformadas en la dirección de un mundo más racional, guiado por los valores de justicia y verdad” (Hornilla, 1999 en Feixas, 2002: 250).

Esta perspectiva postula que la Formación del Profesorado debe ir más allá de dar respuesta a las necesidades del sistema educativo y, la actividad de sus profesionales debe considerarse en un marco ideológico, socialmente configurado que afectan a

nuestra forma de entender la actividad educativa y la de formar profesionales de la educación.

Pérez Gómez (1992) propone la existencia de dos enfoques en este modelo:

- Orientación crítica: defiende la necesidad de formar profesores con capacidad de reflexionar críticamente para desarrollar su conciencia social, para construir una sociedad más justa e igualitaria.
- Orientación de la reconstrucción social y el de investigación acción y Formación del Profesorado para la comprensión.

La visión crítica y de reconstrucción social en la formación del profesorado surge como un intento de superar las insuficiencias de las aproximaciones técnica y práctica. No se trata de ignorar las aportaciones de esas visiones sino, más bien, de cuestionar sus limitaciones a la hora de explicar y resolver los problemas con los que se enfrenta la Formación del profesorado en la actualidad. La insuficiencia fundamental que la perspectiva crítica ve en las aproximaciones tradicionales a la Formación del Profesorado es su incapacidad para poder analizar y comprender las influencias que ejercen las estructuras sociales en el modo en que las personas (profesores y alumnos) interpretan y comprenden sus propias prácticas.

Para la teoría crítica, el proceso formativo más apropiado es el modelo de investigación-acción, porque se centra en el aprendizaje. La investigación educativa (Elliott, 1990) y, en particular, la investigación-acción (Carr y Kemmis: 1988) permite a través del vínculo de la teoría y la práctica profesional potenciar el protagonismo del docente en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas que enfrenta en su desempeño profesional y constituye una vía importante para potenciar la reflexión crítica del docente sobre su práctica profesional.

Finalizando la breve caracterización de estos modelos en la formación inicial del profesorado, queremos destacar algunas ideas o conclusiones:

En primer lugar, defendemos que el eje fundamental de la formación del profesorado es su propia práctica docente.

En segundo lugar, todos estos modelos de formación docente a los que hemos aludido sirven de puntos de referencia y no deben considerarse cerrados en si mismos. Algunos programas de formación ponen más énfasis en un modelo u otro, pero la mayoría de las iniciativas actuales responden a un enfoque o modelo integral y sistémico.

Según Sarramona et al (1999), en la universidad, los programas de desarrollo profesional toman, de una forma u otra, aspectos de todos los modelos que describimos anteriormente. En definitiva, se enfatiza la necesidad de un enfoque sistémico de la formación y actualización docente:

- La práctica profesional del profesorado consiste en reflexionar sobre la experiencia y requiere deliberación en el momento de tomar decisiones. Tal como ha destacado el enfoque humanista de la educación, el profesorado se perfecciona en la medida que, a partir de su experiencia, sea capaz de afrontar los problemas que todavía no se han hecho presentes.
- Por otra parte, la necesidad de adquirir competencias profesionales para resolver problemas futuros, aproxima el enfoque de la práctica reflexiva al enfoque tecnológico caracterizado por la anticipación de las dificultades y por idear alternativas más eficaces de juicio, decisión y acción.
- El profesor no es un individuo que aprende o se perfecciona solo, sino que desarrolla un aprendizaje colaborativo con otros profesores. Además, los factores culturales y contextuales de los mismos departamentos, facultades y titulaciones adquieren mucha importancia. Por eso, existen programas de formación que ponen más énfasis en las competencias profesionales y personales y otros en temas de organización y gestión, o bien, gran parte de las iniciativas actuales responden a un enfoque integral.

Por otra parte, Noguera (2001) se suscribe también a esta visión integradora y sistémica de la formación y el perfeccionamiento docente. En sus palabras: "Más que nunca cabe atender la formación para la función pedagógica de los profesores universitarios no sólo para rentabilizar mejor la acción, como se puede pretender desde un paradigma tecnológico, sino para dinamizar desde la reflexión pedagógica, la misma institución universitaria en la consecución de sus funciones sociales, en coherencia con la perspectiva más amplia de un paradigma sociocrítico" (pp. 273).

3.2. La formación pedagógica del profesorado universitario

Las experiencias sobre la formación pedagógica del profesorado universitario, por las diferencias culturales de cada país y por la especificidad de cada universidad, no son uniformes e idénticas entre ellas.

Lo ideal sería tender hacia la conformación de unas pautas generales de formación pedagógica del profesorado, de un modelo que parta de una negociación entre las propuestas institucionales (ofertas de doctorado o master en docencia, o en otros términos “formación ofertada”) y las propuestas o iniciativas de los profesores y los departamentos (“formación a demanda”). O, dicho en otras palabras, una negociación entre la formación que viene de “arriba-abajo” y la que surge de “abajo hacia arriba”.

Ese principio y algunos más, que han de regular la formación pedagógica del profesorado, serán enumerados y analizados a continuación.

3.2.1. Principios para el desarrollo pedagógico del profesorado universitario

El desarrollo pedagógico del profesorado universitario debe fundamentarse en una serie de principios que actúan como marco de referencial para su política de actuación.

Para la elaboración de los siguientes principios nos basamos en los trabajos de Benedito (1991, 2007) sobre la formación permanente del profesorado.

- a. La necesidad de diseñar, desde un nivel macro, desde “arriba”, políticas comprometidas de desarrollo profesional y formación pedagógica. Dichas necesidades, deben ser amplias y flexibles, teniendo en cuenta la contextualización de la formación en cada realidad en concreto, atendiendo a sus necesidades específicas y su autonomía de acción, acompañadas de un fuerte apoyo institucional y de un presupuesto adecuado, de recursos personales y materiales.
- b. La creación de un clima institucional positivo hacia la mejora de la calidad de la universidad en general, y de la formación del profesorado en particular. Todo ello a través de las estrategias de sensibilización y motivación al profesorado, del desarrollo de una cultura colaborativa en los centros y los departamentos y

- de apoyo e intercambio de experiencias y de acciones compartidas entre el profesorado.
- c. La elección del centro o del departamento como eje vertebrador de la formación del profesorado. Aunque los profesores asuman autonomía, responsabilidad y compromiso en su propio proceso de desarrollo profesional, es conveniente que las universidades desarrollen, a través de diferentes medios (programas formativos, Gabinetes especializadas, unidades de soporte a la docencia, postgrados, etc.) propuestas que partan del proceso de identificación y análisis de necesidades sentidas y demandadas por el profesorado.
 - d. La potenciación de equipos de reflexión didáctica, interdisciplinarios e interdepartamentales, y de la relación docencia-investigación para la creación del conocimiento pedagógico.
 - e. El desarrollo de un liderazgo colaborativo y participativo capaz de impulsar una docencia de calidad y de promover la mentoría, como estrategia formativa de gran valor para la socialización del profesorado universitario novel.
 - f. La formación ha de centrarse en la reflexión sobre la práctica profesional, desarrollando actitudes reflexivas y críticas respecto a la propia enseñanza. La investigación en la acción, la reflexión en la acción y sobre la acción y la relación dialéctica entre práctica-teoría-práctica serían las mejores fórmulas de formación.
 - g. Las estimulaciones de la implicación pedagógica del profesorado en las líneas de investigación sobre la docencia promovidas e llevadas a cabo en los propios Departamentos. ¿Cómo? Mediante el desarrollo de didácticas de las disciplinas, la realización de proyectos de innovación, etc.
 - h. La potenciación de la evaluación formativa y autoevaluación formativa sobre la propia actuación docente como un elemento básico para el desarrollo profesional, para la innovación y el cambio.
 - i. La consideración de otras experiencias o modelos de formación de las universidades con más tradición en la formación del profesorado (las universidades anglosajonas, Francia, Alemania, Canadá, etc.). La contextualización de esas experiencias a la cultura y a la especificidad de nuestra realidad.

Los principios de procedimiento mencionados deberían tenerse en cuenta como guía de las acciones formativas dirigidas al profesorado universitario. Y, la aplicación de estos principios requiere una reorganización importante de las estructuras

organizativas de la universidad y de las estructuras cognitivas del profesorado universitario, puesto que la mejora de la docencia universitaria no depende sólo de la metodología didáctica que utilice, sino también de la implicación institucional de la universidad y del colectivo docente (Imbernon, 2000).

3.2.2. La formación inicial

Desde un comienzo, queremos mencionar que no vamos a desarrollar con detenimiento este aspecto de la formación inicial del profesorado universitario, dado que el próximo capítulo de nuestro trabajo se centra exclusivamente en la temática de la formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario novel.

Cuando hablamos de la formación inicial del profesorado nos referimos a aquellos primeros años de ser docente en la Universidad. Esta etapa de comienzo podría abarcar los momentos temporales en los que los jóvenes pasan por el camino de preparación como becario/a de investigación y/o docencia, o como profesor ayudante; que realizan un programa de doctorado, que les permitan acreditarse con la “suficiencia investigadora”, a fin de seguir en la andadura de la carrera académica universitaria.

¿Qué es lo que entendemos por la formación inicial?

Vemos la formación inicial como “un conjunto de actividades organizadas que facilitan la adquisición por parte del futuro profesor de los conocimientos, destrezas y disposiciones requeridas para desempeñar tal actividad profesional” (Benedito, 2007: 15).

La tradición en este campo, nos muestra que la formación para el desempeño de la función investigadora del futuro profesor se realiza durante los programas de doctorado que los departamentos y las universidades proponen como oferta formativa. En cambio, la formación para la faceta docente, no cuenta con la misma tradición de preparación pedagógica y didáctica de los jóvenes profesores.

Según Benedito (2007), quizás, el modelo más acertado para una formación integral del profesorado universitario novel sería, incluir la formación docente en el Doctorado, con el fin de adquirir una formación básica en docencia e investigación.

Las experiencias de formación inicial más comunes en la universidad son los programas de inducción o iniciación, dirigidas al profesorado novel.

En España, encontramos las experiencias de programas de formación que desarrollan los Institutos de Ciencias de la Educación o vicerrectorados de docencia. En Francia se ponen en marcha programas de formación a través de los CIES (Centros de Iniciación a la Enseñanza Superior); en Inglaterra a través de la creación de Institutos de Desarrollo Profesional, en los países nórdicos a través de los Institutos de investigación Educativa, etc.

3.2.3. La formación permanente del profesorado universitario

La formación permanente del profesorado es un elemento o una fase integradora en el proceso de desarrollo profesional que conforma la vida profesional de los docentes universitarios.

Podríamos definir lo que es la formación permanente del profesorado diciendo que es la de “aprender *continuamente* lo que hay que enseñar y cómo enseñarlo” (Jacques Delors, 1996; 171).

En este sentido, la formación y la actualización permanente del profesorado universitario constituyen uno de los aspectos importantes y quizás más olvidados de su carrera académica. Sin embargo, este aspecto adquiere una especial relevancia en un momento en el que la calidad del sistema universitario y su excelencia académica parece ser el objetivo central de una Universidad para el siglo XXI.

Consideramos, por lo tanto, que es necesaria esta actualización permanente del profesorado, a pesar de su actitud reservada o negativa a veces ante cualquier aspecto pedagógico, aun más cuando nos enfrentamos a los retos del Proceso de Bolonia y del EEES.

Intentando dar respuesta en qué medida es necesaria la actualización del profesor universitario en materia docente, nos encontramos con muchas razones objetivas que justifican esta necesidad. A saber:

- El rapidísimo cambio y evolución en el conocimiento. (Fundación Santillana, 2001; 9).
- La aparición de nuevas tecnologías. (CRUE, 2000; 463).
- Los cambios sufridos en la psicología y formación previa del estudiante. (Embidi y Michavilla, 2001).
- La necesidad de conocer cómo se aborda la docencia en otros centros universitarios nacionales o extranjeros.
- La existencia de situaciones particulares en algunos profesores que hacen necesaria su preparación específica.

A pesar de las razones enumeradas y otras que vienen a justificar la necesidad de una formación y actualización permanente del profesorado universitario, esta se encuentra con ciertos obstáculos o problemas que repercuten en su desarrollo normal.

Estos problemas se pueden agrupar en dos grandes bloques: institucionales y propios del profesorado (Sánchez Núñez, 2002).

a. Entre los *obstáculos institucionales* podemos citar los siguientes:

- La Universidad se está mercantilizando, por lo que todos los cambios van dirigidos a aspectos de tipo administrativo o técnico, con escasa incidencia en el desarrollo profesional del docente (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995).
- La escasa implicación institucional de la universidad en la formación pedagógica de sus profesionales, al no considerar esta formación como parte de sus prioridades.
- El sistema universitario valora más la investigación que la docencia, y por lo tanto el escaso valor de las actividades pedagógicas en la selección y promoción académica.
- La carga lectiva en exceso, sobre todo para el profesorado novel y la falta de flexibilidad organizativa hacen que este carezca de tiempo para su formación.

b. En lo que a los *obstáculos destacados por los propios profesores* identificamos los siguientes:

- El predominio de la cultura individualista en las universidades dificulta la investigación compartida y las actividades colectivas de mejora personal e institucional.
- La resistencia al cambio, debida, entre varios motivos a: a) la uniformización de los métodos didácticos; b) la inexistencia de una formación inicial fundamentada en la importancia de la innovación educativa; c) una enseñanza más centrada en planteamientos teóricos que en procesos de intervención.
- “El problema de la discrecionalidad” (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995) que hacen que los profesores se olviden en ocasiones de sus alumnos y de la organización.
- La inexistente motivación del profesorado para su mejora docente.

Llegados a este punto, queda claro que a la hora de potenciar la mejora de la docencia universitaria hay que tener en cuenta las motivaciones intrínsecas y las extrínsecas del profesorado.

Si la actividad investigadora tiene ya en el sistema universitario español mecanismos de incentivación que son los sexenios concedidos por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, ¿porqué no tendrá la actividad docente también sus mecanismos al menos de incentivación y motivación más allá de los quinquenios?

Por lo menos, es necesario entre estas motivaciones, la de facilitarles planes y acciones formativas que contribuyan a su desarrollo profesional.

3.3. Reflexiones finales

En un intento de compendiar los aspectos más importantes expuestos hasta ahora, apuntamos algunas ideas y conclusiones que puedan orientar la reflexión y el debate en torno a la formación y el desarrollo profesional del docente universitario.

En primer lugar, destacar la necesidad de la formación y la actualización permanente del profesorado universitario. Hablamos de actualización de conocimientos científicos y de conocimientos psicopedagógicos. La necesidad de actualizarse en los conocimientos científicos propios de su ámbito de trabajo se debe, prioritariamente al cambio constante y a los nuevos conocimientos que se generan y se dan a conocer con la investigación básica y aplicada, con la comunicación y la difusión de los descubrimientos científicos. Estos, a cada cierto tiempo, se duplican o se multiplican con rapidez, lo que hace que lo que es hoy cierto y válido, deja de serlo mañana o a pocos instantes.

Los conocimientos psicopedagógicos requieren también una actualización constante, para ajustarse o alinearse a los cambios del modelo docente actual y a la generación cada vez más abundante de innovaciones tecnológicas aplicadas a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Esta formación permanente del profesorado se sustenta en base a los siguientes 5 pilares o principios que apunta Imbernón (2001: 40):

- Aprender continuamente de forma colaborativa y participativa.
- Conectar los conocimientos producto de la socialización vulgar con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación para rechazar o aceptar los conocimientos en función del contexto.
- Aprender mediante la reflexión individual y colectiva en la resolución de situaciones problemáticas de la práctica.

- Aprender en un ambiente formativo de colaboración y de interacción social.
- Elaborar proyectos de trabajo conjunto y vincularlos a la formación mediante estrategias de investigación-acción (2001: 40).

En segundo lugar, en lo que al proceso de desarrollo profesional se refiere, podemos concluir que este:

- Es un proceso continuo que se desarrolla durante toda la trayectoria profesional del docente.
- Es un proceso de construcción profesional (Mingorance, 1993) que a través de los descubrimientos de soluciones sobre la problemática de la enseñanza, el docente va desarrollando destrezas cognitivas y metacognitivas que le permiten la valoración de su trabajo profesional.
- Debe estar basado en la mejora profesional, basándose en la práctica profesional como eje fundamental en el proceso de formación profesional.

Finalmente, refiriéndonos a las experiencias de formación inicial y permanente del profesorado, destacar que, aunque no existe una política de institucionalización generalizada de la formación del profesorado universitario (es decir, planes nacionales de formación), existen ofertas formativas en la mayoría de las universidades y no obstante, estas diferentes iniciativas formativas están dando resultados, aunque contextualmente diferentes, y algo está cambiando.

CAPÍTULO III:

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL Y SU PROCESO DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

1. Introducción

2. El profesorado universitario novel

2.1. Aproximación al concepto y características del profesorado universitario novel

2.2. La inducción o socialización del profesorado universitario novel

2.2.1. El periodo de inducción: conceptualización

2.2.2. Teorías y etapas en el proceso de inducción

2.2.3. Características del periodo de "inducción"

Estudios sobre la problemática del profesor universitario novel

3. Modelos y tendencias en el desarrollo profesional del profesorado universitario novel

3.1. Programas de formación inicial para el profesorado universitario novel

3.1.1. Justificación de los programas de iniciación en la docencia universitaria

3.1.2. Caracterización de los programas de formación inicial

3.1.3. Experiencias internacionales y estatales de formación inicial

3.1.4. Conclusiones y reflexiones finales

1. Introducción

Hoy más que nunca la profesión de la docencia universitaria enfrenta diversos retos. Y uno de ellos es el de la formación del *Profesorado Novel*.

En las últimas décadas se ha manifestado mucho interés por el estudio de la problemática del profesorado novel y de su proceso de inducción en la docencia mediante la formación, y prueba de ello son los múltiples estudios, investigaciones y experiencias que se han producido o se están produciendo y analizando en el campo universitario.

Preocuparse por la formación de los profesores Noveles es fundamental para el sistema educativo porque en estos primeros años se forman y se consolidan la mayor parte de los hábitos y de los conocimientos que utilizarán en el ejercicio de la profesión docente.

Prestar atención al período de iniciación o de inducción profesional en una inversión rentable, tanto desde el punto de vista de la permanencia del profesorado en la enseñanza, como de la responsabilidad de asegurar una enseñanza de más calidad, con profesionales mejor preparados (C. Marcelo; 1999).

En el año 2005, *Save the Children* de Suecia realizó en América Latina, un concurso de ensayos: “La Educación en Escenarios Latinoamericanos Futuros”. El tema ganador de este concurso fue el del “El profesor Novel”, lo que muestra la existencia de una preocupación por estudiar y conocer más de cerca esta compleja problemática del inicio en la carrera universitaria, dado que es una etapa importante en el proceso del desarrollo profesional, en la que, aparte de dudas, inquietudes y dificultades por las que atraviesa el profesor principiante, se ponen las bases del conocimiento profesional que permitirá al profesor novel afrontar los retos del quehacer educativo.

Tanto es la preocupación por esta temática de estudio que un grupo de varios profesores universitarios de distintas universidades españolas (AENUI- Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática) elaboraron al inicio del año 2006 un guía para el profesor novel, en el cual el lector puede encontrar 70 consejos que pueden servir de ayuda al profesor novel en su labor de dirigir el aprendizaje de sus alumnos, contando con un bagaje algo más amplio que la simple intuición. Aunque este libro no contempla muchos aspectos de la docencia universitaria, los autores del “*Guía para el*

*profesor novel*³⁴ proponen un arsenal de consejos concretos y aplicables y unas actuaciones directas que la propia experiencia les ha mostrado ser importantes y útiles.

Por otra parte, las investigaciones realizadas sobre los inicios en la profesión docente, señalan que una mayoría de los profesores principiantes vive su primer año de trabajo en la enseñanza como una experiencia problemática y estresante. También durante el primer año, los profesores desarrollan su propia identidad profesional: un autoconcepto sobre cómo soy yo como profesor, y, al mismo tiempo, tienen que aprender a utilizar los recursos personales de que disponen para enfrentar con éxito las situaciones de enseñanza.

Durante este primer año se produce un proceso de cambio y de reorganización de los conocimientos, valores, actitudes y conceptos que el profesor ha ido desarrollando durante su proceso de formación inicial, hasta que el profesor principiante logra desarrollar su propio estilo de enseñanza

El presente capítulo es una especie de “inventario” acerca de las experiencias e investigaciones que se han producido en el campo de la formación del profesorado sobre la temática globalmente enunciada en el título: el profesorado universitario novel y su proceso de formación y desarrollo profesional.

Empezamos con una aproximación al concepto y características del profesor novel; revisamos la literatura más importante sobre su problemática para, finalmente, presentar y describir varias experiencias o programas de formación inicial llevadas a cabo en diferentes universidades del contexto local, nacional e internacional.

Expresado en otras palabras, el presente capítulo se divide en dos partes: en la primera se estudia el proceso de iniciación o inducción en la carrera docente, y en la segunda parte se estudia la ayuda o el soporte formativo que los profesores principiantes pueden recibir mediante unos programas de formación, que incluyen la figura del mentor como eje vertebrador, como un profesor de más experiencia, encargado de guiar al principiante en el proceso de desarrollo y de cambio interior que supone el primer año de trabajo en la enseñanza.

Aprovechamos la introducción al presente capítulo para aclarar el siguiente aspecto: en los inicios a los apartados que configuran este capítulo, estudiamos y hacemos referencia a la problemática de “profesor novel” en general, dado que la literatura

³⁴ Para más información consúltese la pagina Web: <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/novel/novel.pdf>

sobre el tema nos ofrece mucha bibliografía y muchos estudios sobre el profesorado novel no universitario. Nos apoyamos y detallamos estas referencias dado que la problemática aunque diferente, en algunos aspectos es muy común con la del profesorado novel de la enseñanza universitaria.

2. El profesorado universitario novel

2.1. Aproximación al concepto y características del profesorado universitario novel

Empezamos este apartado con la definición del concepto de “profesor novel” en general, para introducirnos poco a poco en el ámbito universitario y aproximarnos a lo que significa ser profesor universitario novel.

La investigación sobre el profesorado novel es un tópico muy estudiado actualmente en el ámbito de la formación de profesores. Dentro de la bibliografía revisada, tanto en inglés como en español, encontramos una gran variedad de vocablos para referirse al profesor “Novel”. Se habla por ejemplo de principiante, inexperto, joven, “nuevo”, neófito, entre otros. A continuación hacemos una aproximación al concepto que emplearemos a lo largo de este capítulo y describimos algunas características del profesorado universitario novel.

Se considera novel cualquier aspirante a un lugar de trabajo que realiza un proceso de formación inicial, que comienza a ejercer un oficio u otra actividad y es todavía inexperto en ella.

Bajo este prisma, nos situamos ante una definición que entiende el novel como una persona generalmente joven, sin experiencia, que aprende un arte, oficio o facultad o que empieza una actividad por primera vez.

“En algunos casos, novel se utiliza como antónimo de profesional, para descalificar una determinada actuación en que se refleja una cierta inseguridad, descontrol o ausencia para las habilidades necesarias para la dicha ejecución”(González Sanmamed, 1999 en M. Feixas, 2002: 261).

En el terreno educativo, el profesor o profesora novel es aquel recién graduado de la universidad que imparte docencia por primera vez en una institución educativa. Se

caracteriza por tener poca o ninguna experiencia docente previa. Normalmente, el único contacto con niños o jóvenes es el adquirido durante las prácticas que se realizan a lo largo de la formación inicial universitaria, en general en el último curso de la carrera o en la mayoría de casos, en tutorías o clases particulares, sustituciones, etc.

Para Vera (1988: 44) “el profesor principiante es una persona, generalmente joven, que se encuentra en un momento de transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas a lo largo de tres años de estudios teórico prácticos, y la puesta en acción de lo aprendido en el marco real de la intervención pedagógica”.

Si nos introducimos en la etapa universitaria encontramos que el profesor novel es un profesor joven, con alguna experiencia profesional y con menos de 3 o 5 años de experiencia docente en una institución universitaria (Feixas, M.: 2002).

Los profesores universitarios noveles inician su carrera docente y sus primeras experiencias en la Universidad como postgraduados dentro de un programa de doctorado. Es el caso de los becarios predoctorales (BRD, FI y FPU)³⁵ y de los profesores ayudantes en las universidades españolas y de los “gratuate teaching assistants” (GTA) en los Estados Unidos y en el Reino Unido. Durante ese período formativo (los estudios de doctorado) tienen que trabajar como docentes “novatos”, ofreciendo soporte en la docencia a los profesores titulares y experimentados del departamento.

Gibbs y Habeshaw (1989:15), autores que trabajan desde 1975 en la temática de la formación inicial para profesores noveles, caracterizan la angustia que padecen los novatos en esa primera etapa de la carrera docente, de la siguiente manera:

“los profesores noveles universitarios...a menudo encuentran que enseñar en la universidad es un reto, a veces un reto demasiado grande. Han tenido experiencias con profesores aburridos cuando eran estudiantes y no quieren terminar como ellos. Están dispuestos a hacer lo que haga falta para ser buenos docentes, pero cuando se encuentran con las presiones y angustia de la enseñanza, se preguntan si podrán asumirlo”.

Por otra parte, Henkel (2000 en Knight, 2006) en un estudio realizado en las universidades de Gran Bretaña, describe como ser un “profesor nuevo” ha cambiado

³⁵ El significado de las siglas es el siguiente: BRD- Beca de formación en recerca y docencia que la otorga generalmente la Universidad; FI- Beca de Formación en Investigación (en el caso de Cataluña, la otorga la Generalitat de Catalunya) y FPU- beca del MEC de formación del profesorado universitario.

durante las últimas décadas, dado que la enseñanza universitaria ha cambiado también y lo seguirá haciendo. El autor mencionado hace un breve repaso del “riesgo de ser profesor nuevo” tanto en la “edad de oro”, es decir en la década de los 60 y 70 como también en los decenios 1980 y 1990.

Con respecto a la primera década, en Gran Bretaña, la experiencia de llegar a ser profesor novel era “de otra época...una época dorada en la que los individuos tenían libertad para perseguir sus propios objetivos a su propio ritmo” (Henkel en Knight, 2006: 56). La conclusión a la que se llega en ese estudio es que acceder a una plaza de docente era relativamente fácil y que el profesorado novel no tenía que cumplir con la función investigadora, “aunque las personas investigaban por su propio interés o como base de su enseñanza” (pp. 57).

En cambio, la situación del profesorado novel en las décadas de 1980 y 1990 es totalmente otra. Según el mismo autor, los profesores noveles tenían “una idea más sofisticada de las exigencias de la carrera universitaria y de las destrezas y conocimientos necesarios para tener éxito” (pp. 57). La situación vivida por los profesores noveles en esa etapa está reflejada y caracterizada de la siguiente manera:

- El acceso a una plaza permanente significaba “pagar un precio” por ello: “los científicos tenían que desarrollar hasta 10 años de trabajo postdoctoral antes de acceder a una plaza permanente, si acaso la conseguían”.
- El contexto o la condición de acceso y promoción académica era el de los contratos de corta duración.
- La competitividad en el ámbito de las publicaciones era muy común.
- La importancia del establecimiento de redes y de ser reconocido como miembro de la comunidad de práctica.
- La necesidad de “incorporar la teoría y las prácticas de la pedagogía a sus enfoques de la enseñanza” debido a los criterios de promoción de las comisiones de contratación que buscaban pruebas de competencia docente.
- La existencia de tensión entre el imperativo de ser buenos investigadores y la “necesidad mercantil” de que fuesen apreciados como buenos profesores, etc.

En definitiva, la situación descrita por Henkel (2000) y recogida por Knight (2006) con respecto a la experiencia de convertirse en profesor novel en las décadas anteriores, en Gran Bretaña, no se difiere en nada de la situación y de la experiencia actual, en España o en otros países europeos, de ser profesor novel y de tener posibilidades de promoción y estabilidad académica.

En realidad, lo tienen difícil no tanto los profesores noveles que viven en una etapa de transición de alumnos a profesionales de la enseñanza, llena de inquietudes y necesidades, sino también las instituciones universitarias que se encuentran en una situación de competir “por dinero, estudiantes y reputaciones”.

Esta etapa o momento de transición con dudas, inquietudes, angustias que experimentan y viven los nuevos docentes en los inicios de su carrera profesional, ha sido profundamente estudiada y existe una extensa literatura especializada sobre el tema.

Precisamente, esta compleja problemática del inicio o de la socialización en la carrera docente, con sus múltiples etapas, subetapas o fases con preocupaciones y características específicas, será nuestro objeto de estudio y análisis en los siguientes subcapítulos.

2.2. La inducción o socialización del profesorado universitario novel

2.2.1. El proceso de inducción: Conceptualización

¿De que hablamos cuando hablamos de “inducción”?

Comenzamos el análisis de esta problemática con la conceptualización del término “inducción” en general, y del proceso de inducción en la enseñanza no universitaria, en particular. Procedimos de tal manera por las siguientes razones: por una parte, debido a que encontramos una amplia y diversificada bibliografía sobre esta problemática en la enseñanza no universitaria y, por otra parte, consideramos que las características y las notas definitorias de esa primera etapa de socialización profesional son bastante comunes con la etapa de socialización profesional en la enseñanza superior.

En palabras de Burke (1987: 9), “...*la inducción es un proceso continuo y, como tal, se vuelve en un esfuerzo de desarrollo extremadamente importante. En este contexto, la inducción es tan importante para profesores experimentados como para los profesores principiantes*”.

Existen varias definiciones del concepto de “inducción”, por lo tanto consideramos que es un concepto polisémico o que se puede definir de diferentes maneras, dependiendo

de la óptica del definidor, o sea de su ideología y de su forma de ver el proceso de desarrollo profesional del docente con sus etapas y características específicas.

Las definiciones que analizaremos a continuación no son antagónicas sino más bien complementarias y la mayoría de los autores se agrupan en dos categorías: los que ven la inducción como una etapa de *transición de alumno a profesor* mediante un proceso formativo y sistemático de iniciación en la carrera docente y los que la ven como una *etapa del proceso de desarrollo profesional*.

Pasaremos a presentar y analizar las dos perspectivas que, en definitiva se complementan y se integran una a otra.

1) *Transición de alumno a profesor*

La iniciación en la enseñanza, es el lapso de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la *transición desde estudiantes a profesores*. Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante la cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un equilibrio personal. Es éste el concepto de inducción que asume el autor holandés Vonk (1996:15 citado por Marcelo, 2000): “*definimos la inducción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo...*”.

Esta primera perspectiva, que designa la fase de transición de alumno (licenciado) a profesor principiante, estipula también que, de forma sistemática y significativa y mediante un programa pre-establecido de soporte formativo, se le ofrece al profesor novel apoyo en su actividad docente para facilitar la inserción en la carrera y disminuir los eventuales efectos traumáticos de esta experiencia.

En definitiva, se habla de inducción como de un proceso mediante cual la institución propone un programa sistemático de apoyo a los profesores, para introducirlos en la profesión y ayudarlos a abordar los problemas, de modo que refuerce su autonomía o facilite su continuo desarrollo profesional.³⁶

Estas acciones deliberadas, realizadas en la Institución con la ayuda de los profesores con experiencia y con la colaboración de las instituciones de formación inicial, pueden dirigirse tanto a los profesores principiantes como a los profesores con experiencia,

³⁶ Para una mejor definición conceptual de inducción véase: J. Wilson & J. D'Arcy (1987). Employment conditions and induction opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 10 (2), 141-149.

sobretudo a los que recomienzan la carrera después de una interrupción o a los que cambian de escuela, de otro nivel de enseñanza o de alguna otra asignatura (Marcelo; 1988).

2) Proceso de desarrollo profesional

Según Marcelo (2000), que ha estudiado la problemática del profesor novel, este periodo de formación es desarrollo profesional en la medida en que se pretende, mediante programas de iniciación en la docencia, que los profesores adquieran competencias y destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas para llevar a cabo una enseñanza de calidad.

Ray Bolam (1995:613), autor inglés, dedicado también durante años al estudio del período de inducción, lo define como *“el proceso de apoyo y de formación que de forma creciente se ve necesario para el éxito en el primer año de enseñanza...Los profesionales tienden a estar interesados en la inducción al considerarla un período puente entre la formación inicial y la permanente, y por tanto un período que sirve de fundamento para el desarrollo profesional continuo”*

Para Perrenoud (1993: 56), la inducción o la formación inicial es *“el inicio de la formación continua que acompañara al profesional durante toda su vida”*. En este sentido apunta que *“sería ingenuo acreditar que la formación inicial puede ser el único motor de la profesionalización. Ella solo puede acompañar o preparar una evolución deseada por varios actores colectivos”*.

En conclusión y apoyándonos en las palabras de Leslie Huling-Austin (1990: 535), *“la inducción hace parte de un continuo en la formación de un profesor, sirviendo de punto de unión entre la formación inicial y la formación continua, obedeciendo, como efecto, a una lógica de extensión de los programas de formación inicial en programas de desarrollo profesional”*.

Para el *profesorado universitario novel* la inducción se produce antes de entrar en la universidad como profesor novel. En esta etapa se valora y se le da importancia al conocimiento que ellos tienen sobre la práctica pedagógica: *“Estos profesores han sido alumnos, en muchas ocasiones de los profesores que ahora son sus colegas y que van a participar en sus procesos de socialización. Han asistido a juntas de departamento, comisiones, juntas de facultad,...como representantes de alumnos. Tienen unas creencias sobre todo lo que les rodea y, ante todo, sobre rituales,*

ideología, mitos y creencias que sus colegas, de ahora, les han transmitido. Tienen una concepción de las características de sus colegas-sujetos socializadores-adquiridas a lo largo de los años que han sido alumnos y han estado por los pasillos y seminarios de los departamentos, lo que Lorthie (1975) denomina “un aprendizaje de la observación” (cit. por Zeichner y Gore, 1990 en Benedito, 1995: 178).

Sin embargo, el mismo autor señala que no ocurre lo mismo en los ámbitos profesional y sociocultural y que, aunque son igual de importantes o incluso más que el pedagógico, han participado menos.

2.2.2. Teorías y etapas en el proceso de inducción

Ya hicimos alusión a la creciente abundancia de referencias bibliográficas sobre la problemática del profesor novel y su proceso de socialización profesional con sus múltiples etapas, subetapas o fases, que pasamos a describir a continuación.

A. Teorías en la enseñanza no universitaria

Una de las teorías pioneras, considerada “clásica” para la enseñanza es la teoría de Eddy (1971). Según este autor, el proceso de inicio de la carrera abarca tres etapas diferentes, que se denominan y caracterizan de la siguiente manera:

1. La primera fase, *transición del idealismo a la realidad*, está marcada por la reunión formal de orientación, que se produce varios días antes del inicio del curso lectivo” (pp.182).³⁷ Podemos concluir esta primera fase como un rito de transición de la condición de estudiante a la de docente.

2. La segunda fase corresponde a la iniciación en el sistema normativo informal y en la jerarquía de las posiciones ocupadas en la Institución.

Finalmente, la tercera fase está relacionada con el descubrimiento de los alumnos “reales” por los profesores. Los alumnos no corresponden a la imagen esperada o deseada: estudiosos, dependientes, sensibles a las recompensas y castigos, deseosos de aprender (Eddy, 1971 en Tardiff, M., 2004:62).

³⁷ Traducción libre del texto original de EDDY, E. (1971). *Becoming a Teacher. The Pasaje to Professional Status*. New York: Columbia University Teachers Collage Press.

Otros autores (Huberman, 1989; Griffin, 1985; Feiman-Nemser y Remillard, 1996), consideran que los cinco o siete primeros años de carrera representan un periodo crítico de intenso aprendizaje de la profesión, período que suscita expectativas y sentimientos fuertes y, a veces, contradictorios en los nuevos profesores y profesoras. En este sentido, los investigadores interesados por la socialización profesional de los profesores hablan de un segundo fenómeno de impronta³⁸ que caracterizaría la evolución de la carrera docente (Gold, 1997; Zeichner y Gore, 1990). Según estos autores habría dos fases durante primeros años de carrera:

a. *Fase de exploración* (de uno a tres años), en la que el profesor escoge provisionalmente su profesión, se inicia mediante ensayos y errores, siente la necesidad de ser aceptado por su círculo profesional (alumnos, colegas, directores, etc.) y experimenta diferentes papeles. Esa fase varía según los profesores, pues puede ser fácil o difícil, entusiasmante o decepcionante. Esa fase es tan crucial que lleva un porcentaje importante de principiantes a abandonar la profesión o, simplemente, a cuestionarse sobre su elección y la continuidad de la carrera, de acuerdo con la importancia del “choque con la realidad”. En definitiva, el profesor está más centrado en sí mismo que en la materia y en los alumnos.

b. *Fase de estabilización y de consolidación* (de tres a siete años), en la que el profesor se dedica a su profesión y los demás miembros de la institución reconocen sus capacidades. Además, esta fase se caracteriza por una confianza mayor del profesor en sí y por el dominio de los diversos aspectos del trabajo, principalmente pedagógicos (gestión de la clase, planificación de la enseñanza, apropiación personal de los programas, etc.), lo que se manifiesta a través de un mejor equilibrio profesional y, según Wheeler (1992), de un interés mayor por los problemas de aprendizaje de los alumnos, o sea, el profesor está menos centrado en sí mismo y en la materia, y más en los alumnos (Tardiff, M.; 2004:63).

Siguiendo a Vera (1988), Imbernon (1994; 2004) indica que se pueden distinguir dos subetapas o fases: la primera fase de “umbral o antesala” (seis meses) y una segunda de “madurez y crecimiento” (7 meses en adelante, hasta los tres años, que algunos extienden hasta los 5).

³⁸ El primer fenómeno de “impronta” se produciría durante la socialización preprofesional, con ocasión de la socialización escolar.

Por otra parte, Vonk (1995) concibe esta fase de la carrera profesional docente como una “inducción”, en la que distingue dos momentos claves: “ambientación” y “progresión”, enfatizando que se trata de “un proceso en el hacerse profesional”; expresada en otros términos, se trata de una etapa de “socialización” en la que el profesor debutante debe ingresarse como miembro activo y participante del colectivo profesional (Imbernon, 1994).

B. Teorías del profesorado novel en la Universidad

Apoyándonos en Zeicher y Gore (1990) y en Mayor Ruiz (1995) podemos establecer las siguientes etapas de socialización o inducción:

- *Primaria: Experiencia del alumno; Personalidad del profesor.*
- *Secundaria: Institución, Ejercicio docente (metodología, relaciones con los compañeros...).*
- *Terciaria: Aula (alumnos); Comunidad.*

Pasamos a detallarlas:

La llamada *socialización primaria* del profesor universitario principiante abarca aquellos años que pasó como estudiante universitario, en los cuales se fue formando una visión y unas creencias de lo que era la enseñanza universitaria, cómo debía ser y desarrollarse. A la misma vez, el factor personalidad y las creencias que ya se poseen juegan un papel fundamental en el dibujo de esa concepción de la enseñanza universitaria.

Durante la *socialización secundaria* el profesor principiante toma contacto real con la institución, con los alumnos y compañeros de Área y de Departamento. La unión con la institución marcará su desarrollo profesional, ya que la inestabilidad laboral y las relaciones socioprofesionales sellarán una alianza que se supone larga y duradera y que va a supeditar sus modos de actuación dentro de la institución universitaria. Por otra parte, es durante su ejercicio docente cuando la verdadera socialización se produce, cuando ese choque con la realidad se da, cuando todos aquellos estereotipos, ideas, convicciones, creencias, seguridades e inseguridades se desarrollan. Es el momento en que se produce el proceso llamado "*aprender a enseñar*".

Por último la *socialización terciaria* hace referencia a su desarrollo dentro del aula y a sus relaciones con la comunidad educativa y social. Si su desarrollo en el aula es

negativo, su crecimiento como profesor se verá significativamente afectado, ya que no se expandirá con soltura en el aula y verá al alumno como un aspecto negativo que impide su avance con fluidez y desenvolvimiento. Por otra parte, la presión que en el docente universitario principiante ejerce la comunidad es de tal grado, que puede llegar a provocar que él se marque unas expectativas inalcanzables provocando una situación de estrés y desasosiego que pueden incluso hacerle abandonar la profesión.

Todas estas etapas que hemos descrito anteriormente se reflejan en una serie de ámbitos de actuación. Benedito, Ferrer y Ferreres (1995:180) establecieron como ámbitos de socialización "el aula, la institución y el sociocultural", coincidiendo con los elementos principales de los periodos de socialización anteriormente establecidos.

El ámbito *aula* abarca al alumno y a la ecología de la misma clase. La relación que establece el profesor universitario principiante con los alumnos es muy importante, ya que es durante esta interacción de carácter primario cuando se produce un cambio en las actitudes y creencias, si bien no es el único cambio, puesto que el profesor aprende sobre las conductas de aprendizaje de sus alumnos y a través de la interacción en el aula. Por medio de la ecología del aula las estructuras de conocimiento de los profesores universitarios principiantes van tomando forma.

Las relaciones entre compañeros experimentados y principiantes, junto con la propia Universidad (ámbito institución), ayudan a que el profesor universitario principiante aprenda a ser docente, *aprenda a enseñar*. Esta interacción hace que el profesor principiante aprenda, además, a producir ciertas estructuras de comunicación tanto formales como informales, por lo que surge un ajuste entre las ideas, creencias, concepciones, conocimientos, etc. que el novel ya posee o no y los que a su vez va adquiriendo (asimilados durante la socialización).

El ámbito sociocultural abarca los recursos que el profesor/a tiene a su alcance. Tales recursos están intrínsecamente relacionados con el desarrollo de las clases impartidas, con una mayor disponibilidad de recursos, con un mayor enriquecimiento personal y profesional. Así el profesor universitario principiante debe saber adaptarse a los nuevos materiales y recursos didácticos, y cómo organizar los ya existentes. Es aquí donde se "ponen en marcha estrategias sociales de muy diversa índole" (De Vicente, 2002: 32), las cuales van a permitir que el docente principiante vaya sentando algunos contenidos y/o estrategias de actuación.

Sin embargo, hay autores como Gold (1997) que defienden la idea de que la socialización del profesor principiante se produce de manera individual, sin la ayuda de compañeros de Área, Departamento o Facultad. De igual modo, hay quien afirma (MEC, 1992) la inexistencia de estructuras de carácter grupal que sirven de soporte para la integración del docente novel y que, al mismo tiempo, faciliten su socialización. Aún así, el proceso de socialización descansa en la experiencia que se ha tenido como alumno universitario, el modelo desarrollado por el profesor y la presión de la propia Universidad.

Llegados a este punto, debemos señalar la existencia de una serie de problemas que se han detectado a lo largo de todo el proceso de socialización.

Precisamente esta misma problemática, la de las dificultades, inquietudes, preocupaciones, ilusiones, etc. que caracterizan la etapa de inducción en la carrera del profesorado novel constituye objeto de estudio y análisis para el siguiente apartado.

2.2.3. Características del periodo de “inducción”

Apoyándonos en la bibliografía consultada y en los estudios que se realizaron sobre la problemática del profesor novel tanto en el ámbito nacional como internacional, destacamos dos aspectos importantes que caracterizan el periodo de inducción: por un lado, los aspectos “negativos” de esta etapa, es decir preocupaciones o dificultades que atraviesa el profesor principiante y, por otro lado, los aspectos “positivos”, entre los cuales evidenciamos las satisfacciones o los logros alcanzados por el profesor novel en el debut de su carrera profesional. Veamos con más calma a cada uno de esos aspectos.

Para muchos autores, este proceso de inducción está ligado a la socialización profesional del docente y a lo que ellos llaman “*choque con la realidad*”³⁹ (situación por la que atraviesan muchos profesores en su primer año de docencia y que describe su experiencia como tal). Este “choque con la realidad” se da cuando las expectativas y experiencias reales de trabajo no coinciden con las que el profesor generó en la universidad. El ajuste y la adaptación a esta nueva realidad suelen ir acompañados de lo que Marsick (1993) denomina aprendizaje de autorreflexión que es un tipo de aprendizaje dirigido al cambio y al autodesarrollo, en lugar del prescriptivo y estructurado de la universidad. La universidad suele ser un escenario académico

³⁹ Veenman (1984), ha sido quien ha popularizado el concepto de “ shock de la realidad” aunque también se utilizan otros términos como “shock de la praxis” o “shock de la transición”.

alejado del mundo profesional en el que los contenidos, sobretodo a nivel conceptual, se priorizan sobre los procedimentales y actitudinales, al contrario de lo que sucede en el contexto profesional en el que prevalecen los procedimientos y las actitudes por encima de los contenidos.

En términos generales este periodo se caracteriza por la confrontación inicial con la compleja realidad del ejercicio profesional, con la transición de la vida de estudiante a la vida más exigente del trabajo.

En esta fase el profesor encuentra más *dificultades y resistencias* en su actividad docente; dificultades en como adaptarse a una nueva situación, que le transmite a muchas veces una cierta inseguridad; resistencias por parte de la escuela, de los alumnos o de los profesores que integran una cultura comúnmente compartida y tácitamente aceptada.

Siguiendo a Borko (1986), Marcelo ha descrito la situación del profesor debutante como “un período de tensiones y aprendizajes intensivos, en contextos generalmente desconocidos, en que se ve abocado a adquirir conocimiento profesional, pero también esforzarse por mantener cierto equilibrio personal” (1999: 9). Por su parte, Imbernon (2004) ha ligado lo que experimenta el profesor debutante a dos “precariedades”, que se complementan para teñir sus primeras experiencias de un carácter algo negativo o insatisfactorio: la de la formación inicial básica, que no forma para las realidades que el futuro profesor va a encontrar en su ejercicio docente, y la de la vida profesional misma en la institución que es rutinaria y poco solidaria.

Del análisis de estas “precariedades” evidenciamos la conclusión que la socialización profesional es o tendría que ser un aspecto clave en la consecuencia de una experiencia docente satisfactoria. Entendida como la adquisición de la cultura de la escuela, el aprendizaje de la enseñanza y la internalización de la realidad escolar, esta no afecta solo al profesor novel sino al conjunto de la institución educativa.

El aspecto de la satisfacción del profesor novel como la de cualquier otro docente es un problema que se ha de tener en cuenta porque afectará directamente a los resultados de su actuación como docente.

Gold (1997) que estudió el aspecto de la satisfacción en la carrera docente, analizada en relación al grado de retención de los profesores noveles en la profesión, destaca que esta depende de los siguientes factores (en Feixas, M.: 2002):

- *Satisfacción de las necesidades psicológicas o ofrecer soporte emocional a los profesores.* Mentores o expertos y otros profesionales de la institución han de ofrecer soporte personal de tipo emocional y estímulos, pero también han de saber escuchar y querer compartir experiencias.
- *El tipo y la calidad de la educación recibida:* la preparación y las experiencias vividas durante los estudios universitarios mantienen una relación directa con el interés para continuar una carrera docente, y adoptar o rechazar modelos docentes recibidos.
- *El compromiso inicial de los profesores noveles versus la docencia* es considerado uno de los indicadores más significativos que influyen en la retención de los profesores noveles. Las primeras experiencias laborales y las circunstancias que se dan pueden ser referentes para entender las futuras decisiones de los docentes.
- *Los programas de desarrollo profesional* incluyen desde las primeras experiencias docentes hasta el tipo de soporte formativo recibido en el centro durante los primeros años. Los profesores encuentran grandes diferencias entre la idea preconcebida de lo que era enseñar y lo que realmente es.
- *La integración profesional y social en la docencia* y la calidad de la vida profesional de los docentes principiantes puede tener un impacto a lo largo plazo en su desarrollo profesional. El modelo que un profesor ha ido elaborando durante los primeros años como docente acaba configurando su propio estilo.
- *El rol de la dirección en la retención de los profesores.* Hay poca evidencia de una relación directa entre el comportamiento de la dirección y el abandono, pero Gold demuestra que la dirección es en gran parte responsable de la insatisfacción del profesorado. En efecto, la dirección tiene importantes implicaciones en la retención de los profesores y puede contribuir a mejorar las condiciones en las cuales se dan las primeras experiencias docentes del profesorado novel (pp. 264-265).

Considerando, así como lo hemos venido afirmando a lo largo de este capítulo, que el periodo de iniciación a la docencia engloba un conjunto de vivencias ambiguas y confusas, mezcla de preocupación e ilusión, de dificultades y preocupaciones, nos surge la siguiente duda: “¿Cómo logra el profesor debutante superar esta etapa?,

¿Con que recursos o procesos?”. Según algunos autores⁴⁰, se supera gracias a la puesta en marcha de tres procesos que se pueden dar de forma paralela:

- El primero es un proceso intenso de aprendizaje gracias al análisis de los inputs que el profesor recibe de forma continuada tanto de los alumnos como del resto de profesores y que convierte cada día en un nuevo reto a enfrentar.
- El segundo es un proceso de supervivencia en el que de lo que se trata es de superar cada día de la mejor manera posible. Esta supervivencia viene marcada por reconocer los logros y sobreponerse a las frustraciones del día a día que suelen ser abundantes en los primeros años de ejercicio.
- Y el tercero implica la aplicación consciente o inconsciente de una cierta “ética de la práctico”, que se caracteriza porque ante una constante presión (el aula, los alumnos, el resto de profesores, la cultura de la escuela, etc.) el profesor opta por optimizar sus recursos, recibir, aceptar e intentar incorporar todos los inputs posibles pero a pesar de todo, no complicarse demasiado la vida, es decir, no cuestionar en exceso aquello que recibe. Éste último aspecto tiene mucho que ver con la aceptación de la cultura y *savoir faire* de la institución.

Esta breve descripción de las características o de los aspectos “negativos” del periodo de inducción pone de manifiesto que ésta no es una etapa fácil, que a veces puede provocar insatisfacción y que ello suscita también dudar de las propias posibilidades para ejercer con eficacia la profesión (Feixas, 2002).

Por otra parte, en referencia a los otros aspectos importantes que caracterizan el periodo de inducción, destacamos otra constatación importante: el principio de la carrera docente a parte de sus “dificultades y precariedades” constituye la etapa en la cual en estos primeros tres o cinco años de trabajo se establecen las bases de los saberes profesionales.⁴¹ Según los profesores noveles, que juzgan su formación universitaria anterior, gran parte de los asuntos de la profesión se aprenden con las siguientes fuentes:

- La práctica, la experiencia, tanteando y descubriendo en el propio trabajo. En consecuencia, a través de la práctica y de la experiencia, se desarrollarán profesionalmente. También aprenderán a conocer y a aceptar sus propios

⁴⁰ Montserrat Castelló y Paula Mayoral. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull – “A qué retos se enfrenta un profesor novel?”, artículo consultado en la red [10.04.2006].

⁴¹ Coincidiendo con Huberman (1989) y Sike (1985), el periodo 1-3 años es la etapa de entrada en la carrera o de “tanteo profesional” y el de 4 a 6 años de consolidación del repertorio pedagógico.

límites. El dominio progresivo del trabajo provoca una apertura en relación con la construcción de sus propios aprendizajes, de sus propias experiencias, flexibilidad ligada a una mayor seguridad y al sentimiento de estar dominando bien sus funciones (Tardiff, M.: 2004: 65-66).

- La experiencia de los demás, de los compañeros y del entorno.

Retomando lo señalado por Giroux (1987), Imbernon (1994; 2004) destaca el amplio impacto que puede tener el “poder del entorno” a través del lenguaje, la organización material y la interacción social que en él se constituyen sobre los comportamientos del profesor debutante, hasta el punto de transformar el habitual “conocimiento proposicional” de su formación inicial (más teórico, intuitivo, experiencial y eminentemente “técnico”) en uno “estratégico espontáneo”, convertido en un saber situado, automatizado, rutinario y sin reflexión previa sobre sus aplicaciones alternativas.

A modo de conclusión y para corolar las ideas presentadas y analizadas en este subcapítulo, en nuestra opinión, una visión comprensiva del proceso de inducción o iniciación del nuevo profesor en la enseñanza implica considerar, de forma dinámica e interactiva, elementos de al menos tres órdenes o ámbitos: “personales”, relativos al propio profesor debutante; “formativos”, referidos a su proceso de institución de formación inicial para las tareas docentes que debe realizar; “de práctica profesional”, concernientes tanto al ejercicio de sus roles y funciones adscritos como a los asumidos y, asimismo, al marco institucional escolar en que debe ejercerlos.

2.3. Estudios sobre la problemática del profesor universitario novel

La mayoría de las investigaciones sobre “los problemas” de los profesores principiantes se ha llevado a cabo en los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Existen múltiples estudios sobre las dificultades del profesorado principiante en niveles no universitarios. Mencionamos los estudios de Vonk, 1983; Veenman, 1984; Vera, 1988 y Valli, 1992 etc.

A continuación, procedemos a repasar, brevemente, los estudios en niveles no universitarios para aproximarnos poco a poco al ámbito universitario.

El estudio de Veenman (1984) representa una de las referencias clásicas acerca de los problemas comunes que afrontan los profesores debutantes, tras revisar un volumen importante de trabajos realizados en distintos países por la vía de cuestionarios y entrevistas. Como resultado, el autor holandés ha identificado un listado de 24 tipos de problemas, que se sitúan en distintos ámbitos y momentos del quehacer docente.⁴²

Así, entre estos podemos encontrar:

- La falta de tiempo para preparar las clases y la programación.
- El dominio de los libros de texto y guías curriculares.
- Materiales didácticos inadecuados.
- El tratamiento de la interculturalidad.
- Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos.
- Problemas con alumnos en concreto.
- La organización del trabajo en clase.
- El dominio de las materias.
- Centro de trabajo inadecuadamente equipado.
- Utilización eficaz de diferentes métodos de enseñanza.
- Disciplina de clase.
- Conocimiento de las normas y costumbres de la escuela.

Más que examinar la naturaleza de los problemas docentes aludidos, nos interesa destacar aquí lo que Imbernon (2004) señala a modo de profundización de la “génesis de la cultura profesional”, que resulta de las formas o estrategias que los profesores

⁴² Además del propio informe de Veenman, el listado de 24 ítems, que ya es clásico, se puede encontrar en las obras de Imbernon (1994, 2000) y de Marcelo (1992). En la de Esteve (1997), se comentan otros trabajos, entre los cuales se destaca uno de Reynolds (1992).

emplean para afrontar dichos problemas de su práctica. Lo crucial del proceso de socialización profesional que experimentan los profesores debutantes estaría en que la solución personal e idiosincrásica que dan a los problemas prácticos del aula – y del centro educativo como marco contextual – empieza a producir procesos de actuación que implican desarrollar progresivamente nociones de una determinada cultura profesional, cuyas pautas se empezarían a asumir y consolidar, en gran medida, a partir de estas primeras experiencias de su práctica educativa, en la cual se dan múltiples procesos informales de aprendizaje generados en el propio centro escolar.⁴³

En definitiva, puede ser tan importante identificar la naturaleza de los aprendizajes adquiridos y de las formas mismas de adquisición como los efectos que ello puede producir en el proceso de “desarrollo o socialización profesional” de los profesores implicados. Siguiendo diversos autores, Imbernon señala los siguientes:

- Si esa socialización se produce de forma aislada, implica percibir los problemas educativos de determinada manera, muy particular, y puede producir cambios en la conducta, las actitudes y la personalidad del profesor debutante.
- Cuando la experiencia es negativa, puede provocar en éste un replanteamiento precoz de su permanencia en el ejercicio docente.
- A otras situaciones percibidas como amenazantes para la seguridad personal, los sujetos pueden emplear ciertos mecanismos de defensa para manejar los problemas que afrontan, y así, de alguna manera, “sobrevivir” laboralmente a esta etapa.

Por otro lado, Valli (1992) plantea que los problemas que más amenazan a los principiantes son la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza.

Otros estudio igualmente clásico llevado a cabo por Vonk (1983), demostraba también que los problemas que afectaban a los profesores principiantes se centraban sobre todo en la disciplina, el contenido a enseñar, la organización de las actividades de los alumnos, la participación y motivación de éstos, de los padres y los compañeros.

⁴³ Nos limitamos a la exposición del autor presentado.

En palabras de Burden (1997) los profesores noveles manifiestan problemas de “supervivencia” que consisten en adaptarse al entorno y afrontar las responsabilidades profesionales, esto es: dominar el contenido, hacerse respetar, ganar el afecto de los estudiantes, tener la aprobación de aquellos que han confiado en él, aprender qué y cómo enseñar y llegar a terminar el temario. Estas preocupaciones son a menudo causa de estrés y pueden llevar a evitar responder de manera más sensible a las necesidades de los estudiantes.

Por su parte, Mayor Ruiz (1995:77) puntualiza las áreas problemáticas del profesor principiante señalando: "comunicación oral, presión, creación y mantenimiento de interés, contenidos, explicación, decisiones sobre cantidad y nivel de material presentado a los alumnos, mantener la audiencia, relaciones con los alumnos, sinceridad, uso constructivo del tiempo, organización de la discusión".

Junto a éstas, Santos (1993) apunta la inestabilidad administrativa, el individualismo, y la rutinización. Es por ello que "los futuros profesores suelen encontrarse en un ambiente de trabajo que no es el más idóneo para llevar a cabo su proceso de formación" (MEC, 1992:37).

Muchos de estos problemas vienen dados por la falta de una visión holística del aprendizaje, de la enseñanza y de la vida del centro (Peacock y Rawson, 2001) y de una excesiva influencia, en muchos casos, de los profesores expertos (Sullivan y Leder, 1992; Dworet y Harris, 1999), así como de una falta de actitud innovadora ante los cambios (Carrera, 1998).

La consideración y tratamiento de los aspectos arriba mencionados representan una carga muy pesada si el profesor no está preparado para ello. En el ámbito de las prácticas cualquiera de estos problemas se pueden presentar paralelamente o en cadena. Un profesor que no domine las guías curriculares tendrá dificultades con la programación, afectando la selección, por ejemplo, de los materiales didácticos. Teniendo en cuenta que durante las prácticas el profesor principiante cuenta con la ayuda y el apoyo de otro profesor con mayor experiencia y / o formación, la cercana relación de ayuda tutor-tutorado representa una importante oportunidad para la discusión y tratamiento de estos problemas. En este sentido, Imbernon (1994), basado en una argumentación de Zeichner (1988), expresa: “el pensamiento práctico necesario para la profesión, no se enseña, se aprende. De aquí la importancia de las primeras prácticas en los centros y la trascendencia de los destinos educativos de los profesores noveles” (pp.61).

En el ámbito universitario, el que nos interesa expresamente, la investigación sobre los problemas a los que se enfrenta el profesor novel, ha sido más escasa.

Para Dunkin (1990) los problemas que padecen los profesores universitarios principiantes están fundamentalmente referidos a docencia, recursos, investigación y a los compañeros.

En el ámbito internacional, una de las investigaciones más amplias y recientes fue llevada a cabo por Goodlad (1997) en el Imperial College of Science, Technology and Medicine de la University of London.

Los resultados del estudio releva los siguientes problemas que manifiestan los profesores debutantes durante las sesiones de formación para los profesores noveles que impartían clases de laboratorio (Freixes, 2000):

- Enfrontarse con los alumnos que distorsionan las clases o rechazan el consejo del profesor.
- No conocer la respuesta a las preguntas de los alumnos o no conocer el material.
- No ser capaz de explicar las cosas de una manera clara o interesante.
- No conocer que se espera de los profesores principiantes.
- Conseguir que los alumnos piensen por sí mismos.
- Ser puesto a prueba por un alumno que ha obtenido una calificación negativa.
- Distinguir en un grupo quien trabaja y quien habla.
- Tener que volver a conceptos básicos sin desmoralizar a los estudiantes.
- Tener problemas de idioma (para los profesores extranjeros).
- Tener falta de experiencia en hablar o hacer presentaciones técnicas en el público.
- No saber que hacer si alguna cosa no salía como era planificada en el laboratorio.
- Estar acosado por los alumnos con preguntas difíciles fuera del laboratorio.
- Tener poco tiempo para enseñar los contenidos previstos.
- Esperar una respuesta a una pregunta y sentirse incómodo, etc.

En el ámbito estatal se han de destacar las cuatro grandes experiencias sobre la problemática del profesor novel y esas son las investigaciones de la Universidad Autónoma de Madrid (Cruz Tomé, 1999), de la Universidad de Sevilla (Marcelo,

Mignorance, Mayor, 1993), la de Universidad de Barcelona (Colén, Cano, Lleixà y Medina, 2000) y la de Universidad Autónoma de Barcelona (Mónica Feixas, 2002).

Vamos a analizarlos a continuación.

En un intento de acercarse y dar respuesta a las necesidades reales de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla, Marcelo et al (Mingorance, Mayor, 1993) lleva a cabo una investigación para conocer cuáles eran los problemas percibidos por los profesores debutantes escogidos como muestra del estudio. Para dicho trabajo, se elaboró el “Cuestionario Iniciación a la Docencia Universitaria” (CIDU), compuesta por 54 ítems. De los resultados del cuestionario aplicado se desprenden las siguientes conclusiones genéricas:

- La dimensión tiempo en la que más preocupa a los profesores principiantes encuestados. No tienen tiempo para preparar materiales, para leer, para estar con la familia y con los amigos, para investigar.
- Las quejas de los profesores respecto a los servicios de la Universidad: actividades culturales, deportivas, alojamientos son destacables.
- La metodología de enseñanza aparece como otra dimensión problemática: motivar a los alumnos, hacer buenas exposiciones, realizar actividades o individualizar.
- Por último, la investigación es otra dimensión que se muestra problemática.

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 el SADU (Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria) de la Universidad Autónoma de Madrid se ha llevado a cabo en el año 1991 otro estudio sobre la misma problemática, las dificultades de los profesores principiantes en el inicio de su carrera docente.

Como conclusiones de dicho trabajo mencionamos las que vienen a continuación y que se agrupan en cuatro campos (Cruz Tomé, 1999):

1. Dificultades en la relación con los alumnos: motivar y despertar el interés de los alumnos por la asignatura, incorporar y acomodar los conocimientos previos de los alumnos.

2. Dificultades relacionadas con la asignatura: falta de coordinación entre la cantidad de contenido y tiempo de exposición, las actividades de planificación y organización de la asignatura, falta de dominio de la materia, etc.
3. Dificultades en relación con la tarea de profesor: compatibilizar docencia e investigación, falta de preparación y experiencia docente, falta de tiempo para cumplir todas las demandas, etc.
4. Problemas relacionados con el contexto institucional: falta de coordinación con los profesores, falta de recursos didácticos, etc.

El grupo de investigación FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica) de la Universitat de Barcelona ha estudiado el tema de las necesidades de formación del profesorado novel de las antiguas cinco divisiones de la Universitat en relación con las tareas docentes que habían que desarrollar y, de aquí, establecer algunas líneas de formación o alguna oferta formativa para satisfacer dichas necesidades (Colén, Cano, Medina, 2000).

Partiendo del análisis de necesidades de formación del profesorado novel, se han llegado a las siguientes conclusiones:

- a) Necesidades de formación sentidas y expresadas por el profesorado novel en aspectos de metodología en el aula.
- b) Necesidad de conocer los intereses de los alumnos, como motivarlos, técnicas de tutorización, etc.
- c) Necesidad de dominar los aspectos de planificación de la asignatura y de evaluación del alumnado.

Además de las necesidades anteriormente mencionadas, el estudio releva que el mismo profesorado se ve bien capacitado con algunas competencias y poco competente en otros aspectos.

En resumen, los aspectos en los cuales ellos se declaran capacitados son:

- Formular objetivos, seleccionar el contenido y después organizarlo.
- Utilizar material didáctico de soporte para explicar los temas con claridad, emplear una metodología diversa en los procesos de enseñanza y evaluación de los alumnos, corregir exámenes, trabajos colaborativos en grupos, etc.
- Crear un clima positivo en el aula y hablar de una forma clara y comprensible, etc.

Finalmente, se sienten menos competentes en los siguientes aspectos:

- a) Establecer relaciones con otras asignaturas (interdisciplinariedad).
- b) Negociar las actividades con los alumnos como también las normas de clases.

- c) Gestionar el tiempo en el aula.
- d) Organizar actividades de aplicación de los conocimientos en casos y situaciones reales (transferibilidad).
- e) Uso de recursos audiovisuales y nuevas tecnologías.
- f) En aspectos de evaluación: realizar una evaluación inicial para identificar los conocimientos previos de los alumnos, llevar a cabo una evaluación formativa, autoevaluarse, etc.

Finalmente, debemos mencionar como un estudio más reciente (Feixas: 2000) la investigación llevada a cabo en la Universitat Autònoma de Barcelona con el mismo objetivo, el de identificar los problemas con que se encuentra el profesorado novel durante su iniciación a la docencia. Para ello, Mònica Feixes la autora del estudio, elabora un Inventario de Problemáticas del Profesor Novel Universitario que identifica los problemas con los cuales se encuentra el docente en la docencia, investigación, gestión, las relaciones, el tiempo, lo personal, el entorno y la formación.

En definitiva, hace falta una mayor sensibilización y motivación hacia el perfeccionamiento de la práctica docente y una dignificación e institucionalización de la formación del profesorado universitario novel. Sólo cuando las administraciones educativas institucionalicen la formación y el profesorado perciba como una herramienta para resolver los principales dilemas docentes, la formación recibirá el reconocimiento necesario y colaborará en profesionalizar la docencia en la universidad (Feixas, M.: 2000).

3. Modelos y tendencias en el desarrollo profesional del profesorado universitario novel

3.1. Programas de formación inicial para el profesorado universitario novel

El profesorado universitario novel necesita una formación específica que le permita desempeñar lo mejor posible la función docente. No tiene sentido que el profesorado universitario, entre cuyas funciones principales se encuentra la docencia, no reciba una formación docente pedagógica, tanto inicial como permanente, similar a la que recibe el profesorado del resto de los niveles del sistema educativo.

La complejidad de la función docente en la universidad reclama una sólida formación teórica, pero reclama también una capacitación didáctica así como la adquisición de determinadas habilidades básicas, bien de carácter personal como de índole técnica, directamente relacionadas con la actividad docente.

Por ello, la existencia de los programas de inducción puede ayudar a los profesores a enfrentarse de modo más efectivo a la profesión, funcionando como mecanismos prácticos de socialización del profesor.

En España, la preocupación por la formación en la docencia del profesorado universitario no tiene un respaldo legislativo. Parece que se presuponga el hecho de que el conocimiento de la materia hace al profesor competente para impartirla, sin la necesidad de una preparación psicopedagógica previa. Como afirman Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), curiosamente, y también desgraciadamente, en España, el profesorado de mayor nivel académico y científico es el peor formado pedagógicamente.

Debido a esta falta de formación para la docencia el profesor universitario ha ido elaborando su propia teoría pedagógica personal a través de otras fuentes alternativas de información procedentes principalmente de: su propia experiencia como estudiante, su experiencia personal como profesor y del intercambio de opiniones con otros colegas.

En consecuencia, podemos afirmar que el profesorado universitario aprende su función docente a través de un proceso de socialización que es en parte intuitivo, autodidacta y que sigue la rutina de los experimentados.

A pesar de ello, algunos profesores y profesoras logran convertirse en excelentes profesionales y docentes competentes, otros, en cambio, repiten las mismas pautas pedagógicas que aprendieron y que sufrieron como estudiantes, centrando su actividad pedagógica en el dictado de apuntes y en el examen memorístico tradicional, de esta forma perpetúan los mismos principios pedagógicos que utilizaron sus profesores, sin plantearse que la enseñanza puede realizarse de otro modo.

A pesar de todas las deficiencias mencionadas, desde hace algunos años se constata un cambio en este sentido tanto en el ámbito nacional como internacional.

Prueba de ello, es el hecho de que en muchas universidades, tanto de España como del extranjero, se están desarrollando iniciativas para potenciar la función docente poniendo en marcha programas para formar inicialmente y de forma continuada al profesorado.

En el contexto español se destacan muchas iniciativas para potenciar la formación docente poniendo en marcha programas para formar inicialmente al profesorado universitario.

3.1.1. Justificación de los programas de iniciación en la docencia universitaria

Todo lo expuesto anteriormente releva la necesidad de implementar programas de formación pedagógica del profesorado universitario en general, y del profesorado universitario novel en particular.

Las razones o los motivos que sostienen la necesidad de poner en marcha dichos programas son múltiples.

En primer lugar, así como lo hemos analizado y expresado en los apartados anteriores, el profesor universitario necesita de una formación pedagógica general y sobre todo de una formación didáctico- metodológica básica que les permita ejercer la función docente.

No basta solo con tener una formación científica, de especialidad y con dominar los conocimientos propios de esa área curricular sino que, para ejercer el papel de docente dentro de un marco de calidad de la enseñanza y conforme con los nuevos enfoques en los que enmarca los procesos de enseñanza –aprendizaje, se requiere otro tipo de profesional con una sólida formación psicopedagógica.

El nuevo enfoque, el de profesor práctico-reflexivo nos muestra un tipo de profesional que posee conocimientos que aplica a la práctica, que reflexiona sobre los resultados de su acción, para confirmar o bien rechazar aquellos puntos de su teoría que no concuerden con los resultados, que busca nuevas interpretaciones y que, en suma, investiga sobre su práctica docente.

Esta nueva concepción de profesor es la que se debe impulsar y construir. Una concepción que viene avalada por las últimas investigaciones realizadas en el marco de la psicología y ciencia de la educación. En estas investigaciones, se constata que el profesor debe pasar de ser un “gestor adiestrado” (Lacasa, 1994) a convertirse en un sujeto que planifica su actividad, toma decisiones (Clark y Peterson, 1990) y reflexiona sobre la misma (Schön, 1992; Zeichner, 1993) con el fin de progresar en su actividad docente.

Pero los programas de inducción no sólo surgen de pensar en el profesorado principiante como tal y en su formación psicopedagógica diferente, sino de la necesidad de mantener o retener a los profesores en sus puestos de trabajo. Es decir, que estos programas sean pensados como mecanismos (modalidades) para evitar la deserción y el abandono de la profesión docente.

Gold (1997), en su revisión de investigaciones sobre profesores principiantes afirmaba que, en los estudios llevados a cabo en Estados Unidos, el 25% de los profesores principiantes no enseña más de dos años y que cerca de 40% deja la profesión en los primeros cinco años.

Según la autora, ello se debe también a que no se cumplen las expectativas que los profesores tienen respecto a la carrera: falta de movilidad, baja retribución, escaso interés y apoyo, etc. Por ello, como plantea esta autora, “proporcionar apoyo personal y profesional se ha convertido en un factor clave para la retención de los nuevos profesionales. Ofrecer un apoyo de calidad es crucial porque se ha demostrado que la falta de apoyo es el factor más importante de abandono de la docencia por los profesores principiantes” (Gold, 1997: 561 citada por C. Marcelo, 1999).

Huling- Austin (1990) justifica los programas de iniciación a la docencia universitaria por las siguientes razones:

2. Los profesores noveles asumen las mismas responsabilidades que los profesores experimentados.
3. Han de aprender por ensayo-error ya que no disponen de otro soporte.
4. Repiten las rutinas observadas con los alumnos.
5. Tienen dificultades de acceder al “consejo” de los profesores experimentados y toman decisiones conjuntas por falta de experiencia, etc.

Según Veenman (1988), no se puede pretender que los programas de inducción resuelvan todos los problemas de los principiantes, pero, si que pueden contribuir a la mejora de la actuación en la enseñanza de los principiantes que tienen capacidad, aumentar la retención de los nuevos profesores prometedores durante los años de iniciación en la docencia; promover su bienestar profesional y personal, orientarlos en sus propios contextos de trabajo y desarrollar su autoestima (Gonzalo Sanmamed, 1999).

Consideramos que todos los programas de iniciación han de contar con un diseño planificado (objetivos, contenidos, estructura y destinatarios, etc.), con formadores experimentados, que sepan guiar a los profesores noveles y contestar a sus preocupaciones, crear expectativas y motivaciones positivas hacia la profesión, propiciar oportunidades de debates y reflexiones sobre la propia actividad y práctica docente.

3.1.2. Caracterización de los programas de formación inicial

Los programas de iniciación a la docencia universitaria cuentan con una breve historia, pues empezaron a generalizarse a principios de los años ochenta. Es entonces cuando en algunos países de Europa y en Norteamérica fueron surgiendo una serie de programas destinados a ofrecer, durante los primeros años del trabajo docente y en el mismo escenario habitual de éste (la institución), un apoyo y acompañamiento sistemático e intensivo de profesores experimentados, para ayudar a iniciarse de modo progresivo en el quehacer docente.

Existen una multitud de programas de iniciación con diversidad de contenido y variedad en cuanto a su extensión temporal.

La *duración* y contenidos es muy variable, van desde apenas una semana hasta el tiempo de un curso o dos académicos. Los cursos de mayor extensión en el tiempo se presentan por lo general en los países del norte de Europa, Australia y Nueva Zelanda (Fuglen, 1996; Ekman, 1996), en tanto que en Estados Unidos, Reino Unido o España su duración es habitualmente muy inferior.

Su *contenido* es muy variable, pero, por lo general, están centrados en suministrar técnicas y métodos didácticos centrados exclusivamente en la actividad del aula. Con todo, se debe señalar que se da una preocupación creciente por estas cuestiones y, cada vez con mayor frecuencia, las agencias nacionales de acreditación toman en consideración estas cuestiones, este es el caso de la ANECA (Agencia Nacional Española para la Calidad y Acreditación) en España o de la SEDA (Staff and Educational Development Association) en Inglaterra.

Las *formas* que pueden tener los programas de inducción también varían mucho. Gibbs (1996) realiza una síntesis de las diversas formas que puede coger la formación del profesorado universitario novel. La clasificación incluye variables como el formato del curso (tiempo), tipología (orientación didáctica), objetivos, organización y audiencia.

| 1. Formato | 2. Tipología | 3. Objetivos | 4. Organización | 5. Audiencia |
|---|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - De un día - Curso inicial breve - Sesiones alternativas - Curso integrado - Curso que conduce a una calificación - Jerarquía de cursos | <ul style="list-style-type: none"> - Cursos sobre docencia - Talleres y procesos experienciales - No presenciales - Orientados a la práctica reflexiva - Basados en portafolio - Orientados a dar soporte - Orientados al desarrollo profesional - Orientados a las experiencias de aprendizaje - Basados en la investigación | <ul style="list-style-type: none"> - Orientados a la vida académica universitaria - Desarrollo de competencias docentes básicas - Desarrollo de competencias no docentes - Desarrollo de docentes reflexivos | <ul style="list-style-type: none"> - Comisión - Individual - Organización centralizada - Organización descentralizada | <ul style="list-style-type: none"> - Profesores noveles - Ayudantes - Profesores noveles inexpertos (asociados) - Profesores noveles expertos - Profesores visitantes |

Cuadro Nº 10: Clasificación de los programas de formación del profesorado novel universitario (adaptado de Gibbs, 1996 y citado por Feixas: 2002).

A continuación, no pretendemos desarrollar toda esta clasificación, sino presentar algunas características o notas definitorias de los objetivos de los programas de iniciación a la docencia universitaria y de los tipos posibles que pueden llegar a presentar esos cursos.

Sarramona et al (1999) realiza una síntesis de los *objetivos* de los programas de iniciación a la docencia universitaria, distinguiendo entre objetivos de tipo cognitivo, de habilidades y de actitudes.

| OBJETIVOS DE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN | |
|---|---|
| Objetivos de tipo cognitivo | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer la estructura de la universidad y de sus órganos de gobierno (universidad, facultades, escuelas, institutos, departamentos). - Conocer el plan o planes de estudio en que participa el propio departamento. - Conocer las funciones y las tareas docentes, investigadoras, de tutoría, etc. de los profesores universitarios. - Distinguir los diferentes tipos de situaciones didácticas y sociales que pueden tener lugar en el aula. |
| Objetivos de habilidades | <ul style="list-style-type: none"> - Dominar los diferentes métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje en el aula (técnicas expositivas, trabajo en grupo, seminario, estudio de casos prácticos, etc.). - Saber como afrontar situaciones típicas y críticas en la clase (puntualidad, atención, falta de preparación, como resolver problemas de comunicación, que se ha de hacer si fallan los recursos, etc.). - Saber desarrollar estrategias específicas para diversos alumnos. - Saber utilizar las tecnologías de la información en el aula. - Dominar diversas técnicas evaluativas. |
| Objetivos de actitudes | <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar actitudes positivas respecto a la docencia universitaria. - Afrontar la docencia (tutoría, evaluación, etc.) como a un objeto de investigación y desarrollo de la función profesional propia. - Adoptar una actitud de compromiso respecto a la cualidad de la docencia universitaria. - Valorar la formación inicial como el principio de un proceso de formación permanente. |

| | |
|--|--|
| | - Tener la disposición favorable respecto a la innovación educativa y la investigación aplicada a la docencia. |
|--|--|

Cuadro Nº 11: Objetivos de los programas de formación inicial (Sarramona et all, 1999 en Feixas, 2002).

Con respecto a la *tipología* de los cursos, las experiencias existentes sobre la formación del profesorado universitario novel evidencian lo siguiente:

- **Cursos sobre docencia:** Toman forma de sesiones magistrales o seminarios y algunos exigen trabajos finales. Estos tipos de programas se consideran apropiados si se utilizan como soporte en un proceso de investigación-acción, pero por si solos no ofrecen garantía de preparar a los profesores adecuadamente. Son cursos “sobre” docencia universitaria y no implican las destrezas y el comportamiento del profesorado novel o su experiencia previa sobre la docencia universitaria.
- **Talleres y procesos experienciales:** Es uno de los tipos más comunes de programas de iniciación en la docencia universitaria y consisten, el contrario que la tipología anterior, en practicar destrezas y grabar las sesiones de clase con el video. El punto de partida es la experiencia previa de los profesores noveles y ejercicios que puedan generar nuevas experiencias o comentarios de videos u otras vivencias. No se pone énfasis en la teoría, sino en la experiencia de inicio y final de la sesión.
- **Cursos no presenciales:** Son cursos destinados a profesores que se pueden formar a distancia con materiales y tutores *on-line* y obtener un certificado de docencia en la enseñanza superior.
- **Cursos orientados a la práctica reflexiva:** con el objetivo de formar profesionales reflexivos, este tipo de cursos ponen énfasis más en el proceso que en el contenido. La filosofía de trabajo o los elementos de estos cursos son los diarios reflexivos, los procesos de investigación-acción sobre la propia práctica docente, el feed-back con el tutor o los compañeros, etc.
- **Cursos basados en portafolios:** Pueden ser un primer paso para presentar evidencias de la mejora docente en el momento de concursar por una plaza fija u otro tipo de promoción. Se trata de un instrumento de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes adquiridos durante un período formativo y que se ha incorporado también en los programas de formación del profesorado, ya que permite mostrar evidencias sobre la efectividad de la propia actividad profesional y reflexiones entorno a ella.

- **Cursos orientados a ofrecer soporte:** Algunos programas de educación superior ayudan al profesorado a gestionar mejor algunas situaciones problemáticas o difíciles, como sería por ejemplo, la gestión del tiempo, el control de los alumnos, la motivación, etc. Este soporte se ofrece mediante profesores mentores en los propios departamentos de trabajo.
- **Cursos orientados al desarrollo:** Estos cursos pretenden ofrecer una preparación a largo plazo, más que alcanzar competencias específicas en la docencia; la finalidad más importante es que se estimule a los profesores a que piensen sobre cómo mejorar su enseñanza y que lo encuentren importante y motivador.
- **Cursos orientados a experiencias de aprendizajes concretas:** estos cursos se suelen planificar en las áreas de conocimiento específico de cada profesor, de manera que se incite a la reflexión sobre situaciones de aprendizaje concretas.
- **Cursos basados en la investigación:** son cursos o programas que se desarrollan en los Estados Unidos y que utilizan la investigación-acción o los proyectos de investigación sobre la docencia (adaptado de Feixas, 2002).

Aunque en muchos países existen programas de inducción que más adelante presentamos brevemente y que este tema ha sido investigado dentro del campo de formación de profesores encontramos una serie de limitaciones, apuntadas por Yarger (1992) en los siguientes términos:

- a. Falta de responsabilidad institucional para dichos programas.
- b. La respuesta pública para mejorar la enseñanza parece centrarse más en pruebas de competencias que en programas de formación.
- c. El poder político excluye de los programas de desarrollo los programas de iniciación.
- d. Consideraciones teóricas.
- e. Falta de recursos, incluyendo los financieros.

A este listado hemos de añadir que existe una evidencia muy limitada acerca de la relación entre el desempeño durante la formación inicial y el desempeño durante la carrera subsiguiente, en cualquier profesión (Klemp, 1997; Goldchsmid, 1991), aunque en Australia se ha comprobado que los profesores universitarios que tienen un certificado de docencia obtienen mejores puntuaciones en las evaluaciones de los

estudiantes que aquéllos que no tienen este certificado (Nasr et al. 1996 en Gibbs, 2005).

Explicamos estas limitaciones por dos motivos: primero, la falta de reconocimiento de un proceso práctico de aprender como etapa crucial en la carrera de un profesor después de su graduación; segundo, al considerarse al profesor principiante igual a los demás profesores, exigiéndoles las mismas expectativas, tareas y resultados.

3.1.3. Experiencias internacionales y estatales de formación inicial

Los programas de iniciación varían de unos a otros. Pueden citarse, por lo general, cursos específicos de formación inicial destinados a quienes, una vez que han ingresado en el sistema de educación superior de forma permanente o interina, precisan perfeccionar destrezas de enseñanza o tutoriales.

- **Panorama de las prácticas internacionales y tendencias**

Son numerosas las instituciones universitarias en el ámbito internacional que han formalizado la formación inicial pedagógica de su profesorado. A continuación presentamos una breve revisión de las tendencias actuales en relación con la formación del profesorado universitario novel en distintos países del ámbito anglosajón y europeo en general.

Desde un comienzo se ha de mencionar que las universidades, sobre todo las del contexto anglosajón, que cuentan con un programa de formación para los profesores noveles tienen unas características concretas:

- Extensa experiencia en formación del profesorado universitario.
- Programas planificados y contrastados de desarrollo profesional y organizacional.
- Forman parte de redes virtuales o asociaciones de universidades preocupadas por el desarrollo científico y académico de su profesorado, desde donde intercambian experiencias, publicaciones, iniciativas y con las que organizan conferencias presénciales y virtuales regularmente.
- Comparten criterios y planteamientos teóricos comunes, sobre los que basar sus acciones formativas.

- Buscan constantemente informar y persuadir a los líderes educativos del valor del desarrollo instructivo, organizativo y profesional del profesorado en instituciones de educación superior.

Estas instituciones de educación superior, desde los principios de los años 80 ofrecieron a sus profesores noveles programas o cursos de formación e iniciación en la docencia universitaria. A modo de ejemplificación, la Universidad de Oxford tiene un programa de formación obligatorio para todos los noveles universitarios, de un año de duración desde 1982 y la Universidad de Birmingham tiene un programa de formación que tiene que ser realizado para satisfacer el período inicial de prueba.

El Post Graduate Certificate in Education de la Open University ya entrena a un 10 % de los profesores de Reino Unido y ha ganado premios por su calidad. El programa se caracteriza por ser llevado a cabo durante el desempeño profesional (*"in-service"*) y en el seno de las instituciones (*"in-house"*).

La formación en docencia universitaria en el *Reino Unido* es casi genérica y centralizada, la mayoría de las universidades ha empezado a condicionar la promoción en la carrera profesional a la formación. La mayor parte de la formación en docencia ha sido, hasta hace poco, previo al ejercicio de la profesión (*"pre-service"*). Hasta hace dos años, el 30 % de las universidades de Reino Unido habían enviado voluntariamente sus actividades de formación inicial al programa de acreditación gestionado por la Staff Educational Development Association (SEDA) y han obtenido puntuaciones destacadas en Evaluación de la Calidad.

El programa de acreditación de la SEDA especifica objetivos tales como "diseñar un programa de docencia a partir del esquema o resumen de un curso". Incluye también una serie de valores y principios que deben subyacer al trabajo de los profesores, como por ejemplo: "toda actividad de enseñanza debería procurar activamente una mejor comprensión de cómo aprenden los estudiantes" (Gibbs, 2005).

En el resto de Europa, los programas más comunes son los que se desarrollan durante el desempeño de la profesión (*in-service*) y que tienen lugar antes de acceder a una plaza o un puesto permanente.

Por ejemplo, prácticas similares se están desarrollando en universidades específicas en Suecia (Ekman, 1996), Holanda (Wubbels, 1996) y Noruega (Fuglem, 1996). Todas las universidades de estos países han impuesto programas de formación inicial obligatoria, que deben finalizarse con éxito antes de que los docentes puedan obtener una plaza de profesor titular o permanente.

En la Universidad de Maastricht (Holanda), cualquier profesor contratado debe superar un curso sobre el aprendizaje basado en problemas, metodología común a todas las titulaciones que ofrece.

En cuanto a la duración de estos programas de formación inicial, es muy común que esta sea alrededor de 200-300 horas, incluyendo la práctica docente y el tiempo de reflexión.

En Estados Unidos, la mayoría de los programas de formación inicial de los docentes universitarios están destinados a la formación de ayudantes en docencia (*Teaching Assistant Training*), con la que los graduados ganan experiencia docente antes de incorporarse a su primer puesto académico. Existen en Estados Unidos más de 500 de estos programas de formación de ayudantes y cada año se celebra una conferencia anual dedicada a la formación de los docentes ayudantes (Lambert y Tyce, 2005).

Como ejemplo, mencionamos el programa de la Universidad de Texas en Austin, en el cual el énfasis recae en torno a la docencia o la práctica en el aula y a las calificaciones, más que en aspectos relacionados con la planificación del curso o del currículum dado que las responsabilidades docentes de los ayudantes son limitadas.

En cuanto a duración, estos programas de ayudantes son muy cortos, a pesar de que son muy vastos en cuanto al número de docentes involucrados.

Existen evidencias que estos programas aumentan la probabilidad de obtener una plaza y reducen el tiempo dedicado a acceder a esta plaza (Cox, 1995).

En Australia, muchos programas de formación inicial permiten alcanzar un certificado extendido que los profesores deben realizar antes de convertirse en profesores titulares; estos cursos normalmente no tienen lugar en el primer año, cuando sólo puede haber una breve inducción o un curso sobre habilidades docentes básicas.

Sin embargo, a pesar del aumento en número de programas de formación inicial en muchas universidades y de los cambios en sus políticas formativas sobre los requisitos para llevarlas a cabo, el impacto de la formación inicial de los profesores sobre la efectividad de la escolarización no se libra de ser cuestionada. Como bien entiende la Sociedad de Derecho (*Law Society*), la seriedad y la responsabilidad que se otorga a los procesos de formación inicial por parte de aquéllos que desean incorporarse a la profesión docente parece depender parcialmente de “tasas de fracaso”. En Reino Unido es difícil de hablar de “fracasar” en la formación inicial y verse incapaz de ocupar una plaza de profesor titular como consecuencia de la mera incompetencia como profesor o por no tomarse la docencia seriamente (Gibbs, 2005).

Prueba de ello, es la investigación realizada por Gibbs y Coffey (2001) sobre el impacto de la formación inicial en 22 universidades de ocho países distintos que culmina un importante proceso de búsqueda de evidencias y puede finalmente justificar la contribución de las actividades de formación inicial a la mejora de la enseñanza de los docentes y sobre todo a la de los aprendizajes de los estudiantes.

Dicha investigación se ha llevado a cabo con un grupo experimental (profesores noveles que han recibido formación) y un grupo control (profesores noveles sin formación) estudiados al inicio y al cabo de un año del estudio con el objetivo de conocer hasta qué punto:

1. El enfoque docente de los profesores es *centrado en el docente y su enseñanza* o *centrado en los estudiantes y su aprendizaje*, y
2. los estudiantes de estos profesores adoptan un *enfoque de aprendizaje superficial* o *profundo*.

La investigación muestra evidencias claras de cambios positivos en los profesores del grupo experimental (con formación) y en sus estudiantes, mientras que el grupo control mostró cambios negativos (Gibbs y Coffey, 2001).

En conclusión, la formación de los profesores universitarios noveles está en plena expansión y desarrollo en todo el mundo y las universidades parecen preparadas para la formación inicial extensiva y obligatoria de sus profesores. A modo de ejemplificación, recordamos que en el año 1996, el Internacional Consortium for Educational Development (ICED) organizó, en Finlandia, una conferencia titulada “La preparación de los profesores universitarios”, en la cual se constató, a evidencia de 13 países, un movimiento mundial para la mejora de la formación de los profesores universitarios.

- **Experiencias nacionales**

Actualmente disponemos de estudios e investigaciones sobre enseñanza universitaria y formación del profesorado universitario que aporten el bagaje teórico e instrumental necesario para la implementación de los programas de formación inicial del profesorado universitario. Además, existen centros o servicios de Pedagogía Universitaria y Unidades de Soporte a la Docencia Universitaria y de Desarrollo profesional (véase, SADU de la Universidad Autónoma de Madrid, USE- Unidad de

Soporte Educativo de la Universidad Jaume I de Castellón, etc.) que pueden servir de modelo para iniciar nuevas experiencias es este campo.

En España todavía son escasas las experiencias de programas de formación inicial para el profesorado universitario, aunque cada vez son más las universidades que preocupadas por la calidad de la docencia universitaria, están proponiendo programas concretos de iniciación en la docencia universitaria. Existen algunas propuestas interesantes de formación inicial, a destacar: la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Sevilla, la Universidad Jaume I de Castelló, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universitat Politècnica de Catalunya, la Universidad de Alcalá, la Universidad de Extremadura, la Universidad de Málaga entre otras. En la mayoría de casos, los programas de formación que se llevan a cabo siguen una secuencia de actividades a desarrollar en dos años. Otro tipo de actuaciones son los estudios de postgrado en docencia universitaria como, por ejemplo, el Postgrado de Iniciación en Docencia Universitaria y el Postgrado en Especialización en la Docencia Universitaria de la Universitat de Barcelona o el Diploma en Innovación y Nuevas Tecnologías de la Universidad Autónoma de Madrid.

Algunas de las experiencias de formación del profesorado novel universitario del contexto nacional merecen una breve descripción:

1. El Programa de Formación del Profesorado Novel de la Universidad de Barcelona

El Programa de Formación Inicial, dirigido al profesorado novel de la Universitat de Barcelona, ofrecido por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) en colaboración con el Vicerrectorado de Política Académica, se puso en marcha por primera vez en el curso 2001/2002 y desde entonces más de 75 profesores noveles han participado activamente en las actividades previstas para su formación teórica y práctica.

Modalidad: Formación presencial con mentorización del profesorado experimentado. La formación presencial se hará mediante un sistema modular con la presentación de una “carpeta docente”.

Los objetivos generales de este postgrado son:

- a) Introducir al profesorado novel universitario de la UB en un sistema de formación inicial, adecuando su visión del proceso educativo a los requisitos de la universidad actual y mejorando su propia capacidad de adecuación al cambio.

- b) Incorporar orientaciones y metodologías que tengan en cuenta la necesidad de provocar en sus alumnos un aprendizaje activo, que supere la pura transmisión de conocimientos, dando a los procesos que aportan capacidad para abordar los niveles de complejidad que requiere el mundo actual y las necesidades de formación.
- c) Proveer de los conocimientos necesarios sobre las teorías y las corrientes actuales de la docencia universitaria.
- d) Suministrar herramientas de trabajo y estrategias de acción que mejoren la docencia universitaria.

El sistema de evaluación prevé la elaboración de una carpeta docente que recoge la evolución del desarrollo profesional de cada profesor/a novel y que plasme los aprendizajes realizados a lo largo del curso.

En cuanto a la estructura formal (diseño), el curso se compone, a parte de las jornadas iniciales de recepción e introducción, de tres tipos de sesiones:

- 1) Seminarios teóricos, sobre los tres grandes bloques relacionados con la docencia universitaria, que duran todo el día: Planificación a la docencia universitaria; Metodología docente universitaria y Evaluación de los aprendizajes.
- 2) Talleres prácticos, de una tarde: Comunicación; Relajamiento; Motivación y otros dos talleres a determinar en función de los resultados del análisis de necesidades que se realizará en la sesión inicial.
- 3) Sesiones de intercambio entre noveles y mentores.

Se trata de debates en entorno a los temas de docencia universitaria durante 4 sesiones de encuentro. De forma previa a estas sesiones, mentores y noveles tendrán que haber leído y/o trabajado conjuntamente el material correspondiente que lo encuentran en el CD que se les entregará en la sesión inicial.

2. El programa de Formación Inicial para la Docencia Universitaria de la Universidad Autónoma de Madrid (FIDU)

Desde su creación en el curso 91/92, el Programa de Formación Inicial para la Docencia Universitaria (FIDU) se propone, como objetivo general, desarrollar los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para un buen desempeño docente. El

programa FIDU tiene una duración de 120 horas distribuidas a lo largo de dos años y se dirige a un número de 15 destinatarios (profesores noveles) cada año.

El curso se organiza de la siguiente manera:

- *Seminario intensivo*: es la actividad con la que se inicia el programa cada curso. Los participantes tienen la oportunidad de trabajar, guiados por expertos, en distintos aspectos de la enseñanza universitaria, tales como: el proceso de enseñanza aprendizaje universitario; principales destrezas docentes, recursos didácticos, etc. Los módulos teórico-prácticos planificados son: Habilidades personales; Tareas docentes y Evaluación del Aprendizaje.
- *Tutorías*: los participantes al programa cuentan con el apoyo y supervisión de un profesor/tutor propuesto por el Departamento, preferentemente de su área de conocimientos, con el que se reúnen periódicamente para tratar los problemas que la docencia les plantea.
- *Talleres de Formación*: son cursos prácticos orientados al entrenamiento y desarrollo de destrezas docentes. Cada participante debe asistir a un mínimo de tres talleres de los propuestos en el Seminario Intensivo. Entre los talleres que se han propuesto en los años anteriores mencionamos los siguientes:
 - Seminario sobre Aprendizaje Universitario.
 - Elaboración y Uso de Transparencias
 - Evaluación del Aprendizaje: elaboración de pruebas objetivas.
 - Imagen y expresión oral.
- *Simposio*: a lo largo del año se realizan reuniones en las que los participantes en el programa exponen las experiencias innovadoras que están llevando a cabo.
- *Supervisión técnica* por parte del personal SADU (Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria), de la actuación docente de los participantes. Dicha supervisión se realiza mediante observaciones en situación natural de sus clases y por medio del análisis de grabaciones en vídeo de clases simuladas.

3. La formación del profesorado novel en la Universidad “Jaume I” de Castellón (USE)

La USE (Unidad de Soporte Educativo) se define como un instrumento técnico y de facilitación al servicio de los estudios que oferta la Universidad, los planes de estudio y la docencia en que se concretan; también de los profesores, del alumnado y del PAS como participantes y responsables en el proceso.

Una de las tareas previstas por el USE es el Programa piloto de formación del profesorado novel.

Los *objetivos generales* de este curso son los siguientes:

- Facilitar la integración de los nuevos profesores en la Universidad.
- Aportar conocimientos psicopedagógicos, de la organización y servicios universitarios.
- Ayudar a planificar y desarrollar sus disciplinas.

El Programa tiene el siguiente desarrollo (fases y acciones):

1. Fase de selección y sensibilización.

Entre las acciones que se realizan en esta fase destacamos: difusión de las actividades del programa entre los departamentos, centros y profesorado; entrevista a los profesores noveles para seleccionar a los participantes; cada profesor novel propondrá un profesor tutor que será posteriormente asignado por el Departamento.

2. Fase intensiva de formación: Módulos formativos.

Esta fase consiste en cursos sobre información general de la Universidad (organización, servicios, etc.) y formación psicopedagógica.

- Fase de tutorización y de asesoramiento del profesor novel mediante cuatro vías simultáneas: acción tutorial desarrollada por un tutor "mentor"; mediante la participación en Seminarios; mediante la lectura de la guía didáctica y la realización de las actividades y escenarios que se proponen, y la ayuda tutorial on-line especializada del servicio virtual de formación del profesorado y mediante el asesoramiento personalizado del personal de la USE.

- Fase de entrenamiento en habilidades docentes específicas.

- Fase de evaluación del programa.

Una de las actividades de evaluación consiste en la elaboración de la Memoria de su proyecto docente.

4. El Programa de Formación Inicial (ProFi) de la Universitat Politècnica de Catalunya

La *finalidad* que el Curso persigue es que los profesores noveles adquieran una preparación psicopedagógica básica, que les ayude a iniciarse en la docencia universitaria.

El Curso pretende alcanzar los siguientes *objetivos generales*:

- Conocer la estructura formal y el funcionamiento de la universidad.
- Analizar los elementos que componen el diseño de las enseñanzas.
- Valorar diferentes alternativas metodológicas para la enseñanza universitaria.
- Estudiar posibles estrategias para la evaluación de los aprendizajes.
- Conocer las características del estudiante universitario.
- Examinar distintas estrategias de aprendizaje.
- Analizar las posibilidades de los recursos didácticos para la comunicación educativa.
- Estudiar la acción tutorial del docente universitario.
- Iniciarse en técnicas básicas de investigación educativa.
- Analizar la actuación didáctica del docente.

La primera actividad del Curso queda incluida en una Jornada de Presentación en la que se informa a los profesores noveles de todo el desarrollo del Programa de Formación Inicial.

El diseño del programa se concreta con los siguientes bloques temáticos:

- *Didáctica universitaria*, con una duración máxima de 36 horas, y en donde se estudiarán temas sobre la planificación de las enseñanzas, metodología didáctica y evaluación de los aprendizajes.
- *Psicología del aprendizaje*, destacando temas como características del alumno universitario, estrategias de aprendizaje, procesos de interacción profesor-alumno.
- *Medios didácticos* con temas como las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza universitaria, los medios visuales, multimedia educativo.
- *La función tutorial*, en donde se abordarán temas como la tutoría en la universidad, técnicas para la acción tutorial.
- *Investigación en el aula*, introduciéndose al profesor en las técnicas básicas de investigación e innovación educativa en el aula.
- *Análisis de las habilidades docentes*, estudiándose indicadores para la evaluación de la calidad de la enseñanza, elaborándose instrumentos para la observación y evaluación de la práctica docente (tanto para los profesores como para los alumnos), y realizándose el análisis de una

Para la acreditación del curso cada profesor novel ha de elaborar un proyecto de innovación educativa.

5. El Curso de Iniciación a la docencia Universitaria como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de Valencia.

El *Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria* (CIDU), que se está desarrollando desde el curso 2000-2001, pretende aportar una formación básica a sus profesores/as en competencias básicas docentes, sin olvidar los otros dos componentes que conforman el trípede de su quehacer profesional: la investigación y la gestión

En cuanto a los destinatarios, va dirigido al personal docente e investigador (PDI) contratado en los últimos tres cursos, ayudantes de primer y segundo contrato y becarios de investigación en el último año de beca.

Entre los objetivos prioritarios del curso se destacan:

- Analizar el contexto profesional docente, tanto estructural (la Universitat de Valencia), como funcional (el desarrollo profesional, momentos y requerimientos).
- Desarrollar actitudes positivas hacia la docencia como elemento central de la actuación del profesorado universitario.
- Aprender a planificar y programar la enseñanza en el ámbito universitario.
- Ofrecer métodos, técnicas y recursos didácticos para la docencia: motivación, participación, comunicación y evaluación.
- Introducir las Nuevas Tecnologías como herramientas didácticas aplicables al aula universitaria.
- Analizar las técnicas de Innovación como factores básicos para el futuro desarrollo profesional.

La estructura del CIDU se basa en los siguientes cuatro componentes, siendo el tercero su pilar fundamental; cada componente tiene planificados varios módulos.

- a) Integración y consolidación como grupo de trabajo.
- b) Aproximación al contexto docente y al desarrollo profesional del profesorado universitario.
- c) Competencias docentes y de innovación.
- d) Necesidades e Intereses particulares de Formación como docentes.

La metodología docente del Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria está basada en tres aspectos fundamentales: Clases presenciales, Asistencia de los tutores y Recursos electrónicos.

La evaluación en el Curso de Iniciación a la Docencia de la Universitat de Valencia se llevará a cabo de manera continua, valorando la participación y asistencia de los alumnos a los diversos módulos propuestos.

En cuanto a la acreditación, a cada alumno al finalizar el curso se le dará un certificado con los módulos a los que ha asistido donde constará el número de horas de formación recibida.

3.1.4. Conclusiones y reflexiones finales

Los programas de iniciación profesional, como se ha ido diciendo y descrito a lo largo de este capítulo, varían en amplitud, contenidos y calidad. Cada país debe acomodar el programa de iniciación en función de sus propias necesidades y posibilidades.

La puesta en marcha de un programa de Formación Inicial para el profesorado Universitario (nos referimos aquí al nuestro contexto) plantea una serie de dificultades, entre las cuales evidenciamos: la ausencia de muchas experiencias nacionales, la falta de cultura y tradición en la formación pedagógica del profesorado universitario novel y la diversidad de las experiencias extranjeras (ajenas a nuestro contexto cultural y administrativo).

Por ello, consideramos que, para pensar e implementar un primer programa de Formación Inicial en Docencia Universitaria se ha de partir desde la revisión bibliográfica y de la detección de necesidades de formación de los profesores. Aceptar la necesidad de esta formación inicial es necesario pero no suficiente. La falta de “tradición”, de investigación, experimentación y reconocimiento oficial de esta formación pedagógica hace posible la aparición de ciertas “resistencias” a su implementación. Diversos autores (Brown, 1993, 1994 y Donnay, 1993) aluden a estas resistencias y proponen estrategias para superarlas. Entre ellas destacamos a las que nosotros también compartimos:

1. Ubicación de esta formación en un marco institucional: implicación de las autoridades académicas, aportación de recursos para el programa, aportación de infraestructura organizativa.
2. Sensibilización previa al profesorado por falta de motivación, tradición, experiencia para dicha formación.
3. Reconocimiento oficial de esta formación.
4. Establecimiento de objetivos realistas en los programas de formación.
5. Focalización de los programas de formación en la resolución de los problemas o dificultades que encuentran los profesores en sus tareas y satisfacción de las necesidades percibidas por estos.
6. Asegurar la calidad de los programas y de su realización.

Y para finalizar la temática de los programas de formación inicial, desde un análisis general y una mirada crítico-analítica a estos programas, evidenciamos los siguientes aspectos que deberían desarrollarse:

1. *El análisis y la reflexión sobre la propia práctica* constituye como hilo conductor del programa que pretende relacionar a profesores principiantes, profesores con experiencia y especialistas.

2. *La figura del mentor*, entendido como la del profesor/a con experiencia universitaria que pone esa experiencia, conocimiento, saber y hacer a disposición de los profesores noveles con los que trabaja en colaboración, constituye un elemento clave para el desarrollo del programa. La figura del mentor/a sirve a los profesores principiantes, por una parte, para tener a alguien con más experiencia en quien poder apoyarse para resolver dudas, encontrar sugerencias, pero sirve también a aquellos profesores en un etapa profesional avanzada para dar a conocer sus conocimientos prácticos, e incluso para replantearse formas de hacer rutinarias.

La mentorización puede llevarla a cualquier profesor experto y experimentado, preocupado por la mejora de la docencia, capaz de redirigir la variedad de necesidades del profesor principiante en áreas como las curriculares, psicológicas, logísticas y de gestión de la clase. Concretamente, en experiencias de mentorización desarrolladas en universidades nacionales e internacionales, el profesor mentor:

- Informa del contenido, estructura y tipo de actuaciones y facilidades en que los profesores acostumbran a estar involucrados;

- Facilita asesoramiento sobre el programa y los temas de las sesiones, las lecturas, el formato y tipo de trabajo escrito que se prescribirá a los alumnos, el tipo de tutoría y asesoramiento a efectuar durante el curso; y
- Aporta su colaboración en la evaluación de los alumnos, si bien el profesor mentor toma la decisión final sobre las calificaciones.

3. *La evaluación acreditación* a través de la carpeta docente o de un proyecto de innovación educativa. La carpeta permite que cada profesor pueda recoger una serie de datos específicos sobre su propio proceso de aprendizaje y mejora de una forma individualizada: sus avances, aportaciones, reflexiones, innovaciones, y contribuye a la formación de una cultura docente, en la cual el conocimiento docente se construye en la propia practica docente, reflexionando en y sobre ella.

4. *Seminarios y talleres prácticos.*

En este tipo de actividades, consideramos que se ha de propiciar una formación práctica que servirá para aplicar todos los aspectos teóricos trabajados en las sesiones más teóricas. Por otro lado, se pueden organizar para ser dirigidas por el tutor mentor de la universidad con el que se compartirán experiencias de enseñanza-aprendizaje a lo largo del curso académico. Entre las actividades que se podrán llevara a cabo, destacamos a las siguientes:

- Observación de clases impartidas por profesores de la universidad a elección del mentor.
- Programación de una asignatura y de unidades didácticas para trabajar en el aula.
- Preparación y desarrollo de clases, etc.

A vista de estas sugerencias, evidenciar que la formación del profesorado novel universitario, debe darse como mínimo a dos niveles:

a) Una *formación inicial pedagógica* donde el profesor aprenda el oficio de enseñar. Con ésta se dota al profesor de un conjunto de habilidades docentes básicas para organizar una materia o área de conocimiento, es decir, se enseña a diseñar, desarrollar y evaluar la asignatura; así como fomentar dinámicas que favorezcan un aprendizaje significativo o profundo (Trigwell y Prosser, 1999) en los alumnos. El doctorado es un período idóneo para desarrollar parte de esta formación inicial.

Uno de los objetivos de la formación inicial pedagógica del profesorado universitario es que facilita desarrollar actitudes propias de un profesional reflexivo y crítico, pero además podemos destacar que:

- Proporciona información y recursos a profesores y departamentos para facilitar y mejorar su tarea docente e investigadora.
- Contribuye a la innovación de métodos, técnicas y recursos didácticos.
- Compromete al departamento a mejorar constantemente la calidad de la docencia.
- Enseña a enseñar, promueve la reflexión y el debate sobre la práctica docente (formación, planificación, metodologías, evaluación de la docencia).
- Facilita la solución de problemas docentes específicos.
- Investiga sobre diferentes aspectos de la docencia universitaria.
- Mejora la relación con los alumnos y con los demás compañeros de departamento y facultad.
- Acredita, y aunque no garantiza una excelente docencia, facilita poder llegar a ser un buen profesor.

b) Un *programa de iniciación* llevado a cabo en los departamentos. Puede contemplar diferentes acciones formativas para el profesorado principiante: planes de acogida, sesiones de discusión sobre la materia, creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje o estudios de caso con otros profesores noveles, observaciones en el aula, grabaciones, o tutorización con profesores expertos.

Podemos concluir que en la actualidad, existen muchas experiencias y prácticas sobre la formación del profesorado universitario novel, pero de forma muy desigual. Por lo tanto, creemos que el próximo desafío que se ha de plantear nacional e internacionalmente será establecer unas políticas y un marco general común para hacer la formación del profesorado universitario más universal y más igualitaria tanto en calidad como en sus resultados (Gibbs, 2005).

CAPÍTULO IV: LA CARPETA DOCENTE COMO PRÁCTICA FORMATIVA Y DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL

1. Introducción

2. Teorías referentes a la aparición y el uso del portafolio

- 2.1. Cambios sociales y distintos paradigmas educativos
- 2.2. El nuevo paradigma evaluativo: nuevos métodos de evaluación
- 2.3. El uso de la carpeta en la enseñanza: el portafolio del estudiante y el portafolio o la carpeta del profesor

3. El uso de la carpeta docente y su contexto

- 3.1. Historia y fundamentación de la carpeta docente
- 3.2. Definición y marco conceptual de la carpeta docente
- 3.3. Características de la carpeta docente
- 3.4. Finalidades y utilidad de la carpeta docente
- 3.5. Carpeta docente versus currículum vitae docente y el diarios de clase

4. Procesos y principios claves en el desarrollo de la carpeta docente

- 4.1. El aprendizaje constructivista
- 4.2. La autoevaluación y el desarrollo metacognitivo
- 4.3. La reflexión sobre la práctica y el desarrollo profesional

5. Contenidos o componentes de la carpeta docente

6. El proceso de preparación de la carpeta docente

- 6.1. Guía de preparación de una carpeta docente: Las etapas y los pasos a seguir
- 6.2. Que forma debe adoptar la carpeta docente: el formato y las estructuras posibles
- 6.3. La carpeta Electrónica
- 6.4. Como elaborar una carpeta docente de calidad
- 6.5. Actualización de la carpeta docente

7. Criterios e instrumentos implicados en la evaluación de las carpetas docentes

8. Ventajas, limitaciones y problemas

9. Experiencias o modelos de carpetas docentes de otras universidades

- 9.1. Experiencias estatales
- 9.2. Experiencias europeas
- 9.3. Experiencias en el contexto latinoamericano
- 9.4. Experiencias en los Estados Unidos
- 9.5. La experiencia del uso de la carpeta docente en el contexto de la UB: el curso de formación del profesorado novel

1. Introducción

“Un portafolio es una máquina de reflexión. Opera tal como lo hacen los espejos en el mundo físico. Los reflejos que crea pertenecen al mundo de las ideas, las actitudes y las creencias. Los espejos reflejan las cosas como son, en forma verdadera y directa. Podemos cambiarlos de posición para que nos den una perspectiva diferente. En los microscopios, los espejos concentran la luz para permitirnos hacer un examen minucioso de nuestro trabajo. En los telescopios, nos ponen en contacto con fenómenos distantes en el tiempo y en el espacio...los portafolios de los espejos, cuando se les presta la atención y el cuidado necesarios, nos permiten ver los distintos ángulos del cambio” (Martin-Kniep, 2001: 45).

El concepto “teaching portfolio”⁴⁴, procede del campo profesional de los arquitectos y /o de los artistas, en el sentido de elaborar un dossier o carpeta donde se muestra lo mejor del trabajo e incluso el proceso seguido para lograr el mismo.

En esta tesis le denominaremos carpeta docente.

La carpeta docente es un instrumento que permite al profesorado la construcción de un conocimiento sobre su práctica educativa.

Desarrollada como réplica a los sistemas de evaluación de las asignaturas escolares, resulta útil también con otras finalidades: seguimiento del desarrollo profesional y diseño del proyecto profesional- personal; evaluación y reflexión en el proceso de formación profesional y medio de presentación de las propias competencias en el proceso de inserción.

El uso de esta herramienta ha demostrado importantes beneficios para el profesorado, entre los que se destacan los siguientes:

- Potencia la organización, la planificación y la implicación responsable en el propio proceso formativo y de desarrollo profesional.
- Fomenta el pensamiento crítico.
- Aporta mayor autenticidad y perspectiva temporal al proceso de aprendizaje.
- Permite demostrar los propios méritos y el desarrollo profesional como docente durante un periodo de tiempo concreto.

⁴⁴ Es la denominación original del termino “portafolio del profesor”, que en la literatura docente recibe distintos nombres como portafolio docente, portafolios docente, portfolio docente, carpeta docente, carpeta del profesor, portafolio de enseñanza o portafolio profesional.

Consideramos que es necesario investigar sobre este instrumento e intentar mejorarlo progresivamente de forma que se convierta en un elemento de reflexión y mejora continuada de la propia práctica docente y que se implemente en las prácticas de aula, consiguiendo nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje que conduzcan a un mejor y mayor aprendizaje de todos y todas las estudiantes.

En el presente capítulo pretendemos realizar una síntesis acerca de las experiencias y las investigaciones que se han producido en el campo de la enseñanza universitaria sobre la temática de la carpeta docente, apostando por las carpetas que poseen una orientación formativa y que resulta útil en los procesos de mejora y de desarrollo profesional del profesorado universitario.

Estructuramos el contenido en nueve apartados. Empezamos con la intención de situar la carpeta docente en el nuevo enfoque educativo.

El siguiente paso es el de elaboración del marco teórico vinculado al concepto de carpeta docente. Lo iniciamos con el uso de la carpeta docente en el contexto universitario, ofreciendo un abanico de las diferentes concepciones que definen la carpeta docente, presentando brevemente el historial que la fundamenta, describiendo sus características y las finalidades más usuales, identificando los componentes y las posibles estructuras que puede llegar a tener, las ventajas y los inconvenientes que surgen de su uso, para exponer, finalmente, las experiencias en el uso de la carpeta docente en diferentes universidades del contexto local, nacional e internacional.

2. Teorías referentes a la aparición y el uso de la carpeta docente

2.1. Cambios sociales y distintos paradigmas educativos

En las líneas siguientes pretendemos ofrecer una síntesis o una visión global sobre los cambios sociales y los distintos paradigmas educativos, poniendo especial énfasis en el tema que más centra nuestra atención, el de las teorías sobre el aprendizaje y la evaluación en la Universidad.

Presentamos brevemente el paradigma educativo que domina el siglo XX (el “viejo paradigma”), la transición educativa que se produce a finales del siglo XX y, finalmente, nos centramos en el nuevo paradigma educativo del inicio del siglo XXI.

Veamos con más detenimiento a las principales características o notas definitorias de cada uno de ellos.

El paradigma educativo que dominó el siglo XX está basado filosófica y epistemológicamente, en el determinismo y materialismo del siglo XVIII.

Una educación basada en el modelo de la línea de ensamblaje de las fábricas de aquella sociedad con el objetivo de formar ciudadanos para el trabajo mecánico con una fuerte racionalidad instrumental.

La universidad tenía como objetivo preparar a los estudiantes para empleos disponibles y el contenido era determinado por académicos. Era un *Currículo para la eficiencia social*, diferenciado y basado en roles sociales predecibles.

Los paradigmas de aprendizaje subyacentes a esa educación eran las teorías del aprendizaje basado en la asociación y el comportamiento y la teoría hereditaria de QI. Según estas teorías, cada persona nace con un Coeficiente Intelectual y éste es fijo. El aprendizaje es concebido como una acumulación de asociaciones de tipo estímulo-respuesta (Hull, 1943; Skinner, 1938, 1954; Gagne, 1965). Los resultados del aprendizaje conductista se median a través de unas pruebas de inteligencia, pruebas objetivas y estándar para medir. Hablamos, por lo tanto de un Paradigma de evaluación psicométrico.

Sin embargo, este paradigma de educación y aprendizaje que predominó en todos los sistemas educativos del mundo en el siglo anterior, sufre una transición a finales del

siglo XX debido a los múltiples cambios sociales, políticos y económicos por los que atraviesa la sociedad del siglo XX. Estamos en la era de la globalización, de la sociedad del conocimiento y de las nuevas tecnologías de la información y comunicación que se van incorporando, de poco a poco en todos los sectores de la sociedad y, evidentemente, en el sistema educativo.

Todo ello nos ofrece una nueva visión de la enseñanza, un cambio paradigmático que pone énfasis en el uso de las nuevas metodologías activas de enseñanza aprendizaje, pero manteniéndose todavía la perspectiva anterior.

Los métodos magistrales y expositivos de transmisión del conocimiento dejan de tener el protagonismo absoluto y se incorporan metodologías nuevas de enseñanza aprendizaje que ceden el protagonismo al alumno y a la participación activa y responsable en su propio proceso de aprendizaje. Entre estas estrategias o metodologías activas, destacamos a las siguientes:

- Aprendizaje colaborativo.
- Aprendizaje asistido por otros estudiantes o iguales.
- Aprendizaje basado en resolución de problemas (PBL).
- Aprendizaje basado en proyectos.
- Aprendizaje por investigación (Research Based Learning).
- Aprendizaje integrado con el trabajo (Work Integrated Learning).
- Aprendizaje reflexivo.
- Aprendizaje holístico.

Algunas de las características definitorias de este Nuevo Paradigma son las siguientes:

- Ofrece una visión reformada del currículo: El objetivo o el lema de la educación es “aprender para toda la vida”. Ello implica que:
 - Todos los estudiantes pueden aprender.
 - Hay que usar métodos que impliquen al alumno en resolver problemas y casos prácticos.
 - Hay que proponer las mismas oportunidades para la diversidad de estudiantes.
 - Hay que proporcionar oportunidades de aprendizaje auténtico.
 - Fomentar hábitos de aprendizaje autodirigido y autónomo.
- Un modelo basado en el aprendizaje donde el alumno es el agente principal y el profesor es guía en este proceso.
- Se centra en teorías cognitivas y socio constructivas de aprendizaje.

- Implica un cambio paradigmático en la evaluación, el paradigma de evaluación centrado en el estudiante. Este nuevo enfoque sobre la evaluación recibe distintos nombres en la literatura docente, a saber, evaluación alternativa, evaluación auténtica, evaluación de competencias etc.

Precisamente este último punto, el cambio paradigmático en la evaluación y los nuevos métodos e instrumentos de evaluación que conlleva constituyen nuestro objeto de estudio en el siguiente apartado.

2.2. El nuevo paradigma evaluativo: nuevos métodos de evaluación

Todos esos contextos cambiantes de los que hemos venido hablando en el apartado anterior afecta también a la manera de entender la evaluación. Hemos anticipado el nuevo Paradigma evaluativo que se viene perfilando a la vez con la nueva manera de concebir los procesos de enseñanza –aprendizaje y por lo tanto, una nueva visión del currículo y de la enseñanza y el aprendizaje hace necesaria una nueva mirada hacia la evaluación.

En el enfoque tradicional de la educación, es el profesorado quien generalmente decide de forma exclusiva qué enseñar y qué aprender, los métodos de trabajo y los criterios de evaluación. En esta concepción, el planteamiento sobre las etapas procedimentales de las clases es: planificación, ejecución y evaluación. Existe la creencia de que la evaluación es un aspecto que debe colocarse al final de un periodo determinado.

En cambio, desde la perspectiva de la teoría constructivista (Mauri, 1993; Porlán, 2000; Solé y Coll, 1993), desde hace más de tres décadas, se apunta que el proceso de evaluación debe estar presente desde el momento en que comenzamos a tratar nuestros lineamientos de planificación y a lo largo de todo el proceso.

Para la teoría constructivista, el aprendizaje es un proceso activo, constructivo y orientado al logro de metas, cuyo cumplimiento depende del desarrollo de los procesos mentales superiores del alumno. Esta concepción implica que los sujetos del proceso – estudiantes y docente- modifiquen sus roles, en virtud de que todo el paradigma tradicional cambia (Mauri, 1993; Porlán, 2000; Solé y Coll, 1993). El docente debe ser, entonces, un guía, un mediador entre el conocimiento y el alumno y no un simple

transmisor de saberes. Por su parte, el alumno debe asumir un rol activo en la construcción y la evaluación de su propio aprendizaje.

Como se puede apreciar, la postura tradicional de evaluación sumativa ha dado lugar a otras opciones más abiertas, las de tipo formativo, en las que la posición cuantitativista se ha visto superada por una alternativa más flexible, dinámica y abierta. Ahora se enfatizan alternativas en que las clases se centren más en el aprendizaje de los estudiantes, y estos sean “evaluados” por su proceso de aprendizaje tanto individual como grupal, a lo largo de un período, empleando cada vez menos, aquellas alternativas donde lo único que se tiene en cuenta es la capacidad memorística de los estudiantes. Hablamos ahora de una nueva concepción sobre la evaluación, una *Evaluación personalizada y centrada en el alumno*.

Tal y como señala Mateo (2000), los cambios en lo referente a la evaluación del aprendizaje del alumno/a, apuntan a tres direcciones:

- Énfasis en el proceso de aprendizaje y no tanto en la enseñanza.
- Necesidad de evaluar contenidos de carácter procedimental y actitudinal, así como habilidades, capacidades y valores de tipo transversal.
- Carácter formativo, en cuanto implica la retroalimentación del proceso.

Por lo tanto, aparecen nuevos métodos o herramientas para evaluar los aprendizajes y las competencias del estudiante. Entre esas nuevas formas de evaluación del aprendizaje y de las competencias adquiridas por el estudiante destacamos las siguientes:

- El “Currículum Vital” (Profile) del estudiante (historia académica del estudiante con explicaciones y reflexiones sobre lo que el estudiante sabe y puede hacer, incluyendo certificados y notas).
- Un “Problema” (Performance Task) (tarea que requiere de los estudiantes que construyan una respuesta y evalúen las implicaciones de ésta).
- El Proyecto (investigación llevada a cabo por un estudiante o varios).
- La simulación (juego de roles): tarea diseñada para que el estudiante aplique sus conocimientos y muestre sus competencias.
- La evaluación del discurso (evaluación de lo que un estudiante dice que sabe a través de una interpretación, reportaje, etc.).

- El Portafolio (colección de información creada por un estudiante para demostrar lo que ha aprendido a nivel de conocimientos y competencias en un área de aprendizaje), etc.

2.3. El uso de la carpeta en la enseñanza: la carpeta del estudiante y la carpeta del profesor

En todo proceso formativo, la evaluación del aprendizaje es un factor importante que nos puede brindar información de cómo se desempeñaron y cómo intervinieron los diversos factores educativos.

Evaluar el aprendizaje con procedimientos y herramientas como las que hemos mencionado anteriormente, implica modificar las prácticas educativas, tanto de docentes como de estudiantes.

Una herramienta que en los últimos años ha brindado buenos resultados a los estudiantes y profesores, es la utilización de la técnica de la carpeta. Éste es un procedimiento de recolección de datos que se centra en el trabajo productivo de quien lo elabora y provee evidencia verdadera y concreta de lo que las personas aprenden en su interacción con la realidad y, también, de lo que se pueden hacer para lograr sus propósitos (Hernández-Szczurek, 2004).

El concepto de carpeta se maneja desde hace mucho tiempo en múltiples ámbitos. Artistas, fotógrafos o arquitectas han encontrado en esta alternativa la mejor manera de mostrar su trabajo a otras personas (Seldin, 1997). Aquí abordaremos los usos en el ámbito educativo.

La carpeta en el ámbito educativo aparece a mediados de los años ochenta, como particular instrumento de evaluación que se constituye a partir de una recolección sistemática de objetivos específicos y criterios, de los trabajos realizados por un estudiante o de un aprendiz en el curso de una determinada práctica formativa.

La carpeta- como modalidad de evaluación que ha comenzado a extenderse en los ámbitos escolar y universitario – se ha trasladado de estudiantes a docentes y de docentes a formadores.

Como concepto de carpeta se ha utilizado más usualmente con fines de acreditación y en las etapas no únicamente universitarias sino también de primaria o secundaria.

Para lograr el entendimiento de uso dentro del ámbito educativo es necesario revisar los dos diferentes tipos de carpeta que el sector educativo ha venido utilizando recientemente. Nos referimos a la carpeta del estudiante y a la carpeta del profesor.

La carpeta del estudiante se define como una carpeta de trabajo en la que se recopila toda la información relativa a la actividad realizada por los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje en una o varias áreas del conocimiento. Por su carácter formativo, la carpeta constituye un invaluable recurso para la evaluación centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En las carpetas, el estudiante va recopilando sus producciones en las que se puede apreciar su esfuerzo, su talento, sus potencialidades, su creatividad, sus habilidades, las evidencias de su proceso de autorreflexión, sus logros, así como las dificultades y problemas que ha tenido que confrontar en un campo específico del conocimiento.

Cuando es utilizado por el profesor constituye una herramienta fundamental para la labor docente, a través de la cual se puede llevar un registro sistemático del curso, en el que se incluyen los procedimientos que se utilizan, los recursos de que se dispone, los indicadores de las fortalezas y debilidades encontradas en los estudiantes y que permitan auto evaluar el propio proceso como docente (Ball, 2004).

También es definido como estrategia institucional para llevar a cabo una práctica docente formativa, permitiendo al profesor que lo elabora registrar, evaluar y mejorar su trabajo.

En los siguientes apartados analizamos y tratamos específicamente a la carpeta docente, que es el objeto central de nuestra problemática de estudio.

3. El uso de la carpeta docente y su contexto

3.1. Historia y fundamentación de la carpeta docente

El nacimiento de la carpeta se debe a Lee Shulman y a sus colegas, que en el año 1985 con el Teacher Assessment Project (TAP) de Stanford iniciaron un trabajo sobre la evaluación docente que los condujo al final al desarrollo y a la utilización de la carpeta. Actualmente, L. Shulman en el curso que imparte en la Universidad de Stanford en el marco del programa de formación docente, sigue utilizando la carpeta como tema central.

Pero, veamos con más detalles cuales han sido los fundamentos del surgimiento de esta nueva estrategia educativa.

En la investigación que se desarrollaba en aquel entonces en el TAP de Stanford sobre la labor de los docente, Shulman, que desafiaba las concepciones tradicionales tanto de la enseñanza como de la evaluación, empezó a preocuparse sobre los conocimientos del profesor y los contenidos que enseñaba en sus clases, preocupaciones que dieron lugar a una serie de interrogantes, como las siguientes (Lee Shulman, 1987 en Lyons, 1999: 35):

- ¿De dónde provienen las explicaciones del docente?
- ¿Cómo decide el maestro qué enseñar, cómo representarlo, cómo interrogar a los estudiantes al respecto, y cómo tratar los problemas de la falta de comprensión?
- ¿Cuáles son las fuentes de sus conocimientos?
- ¿Cómo adquieren los nuevos conocimientos, cómo se recuerdan los viejos, y cómo se combinan unos y otros para formar una nueva base del saber?

Encontrar respuestas a estas preguntas se vinculaba con una nueva concepción sobre la evaluación docente y esta era la tarea que el mencionado autor tenía que llevar a cabo: realizar evaluaciones de docentes.

En definitiva el camino que condujo a la propuesta de la carpeta tal y como nos la relata Shulman y la recoge Lyons (1999: 36) es la siguiente: “desde los primeros esfuerzos para reproducir las vidas en las aulas, pasando por la idea de una serie de actividades, demostraciones de enseñanza, que llevaron a cabo docentes que asistían a un centro de evaluación que se trasladó al aula y quedó plasmado en un portafolio”.

El *teacher portfolio*, para nuestro estudio, carpeta docente, comenzó a extenderse en los últimos 25 años en los ámbitos escolar y universitario y se define como un documento donde se recogen las mejores evidencias o productos de su trabajo e incluso el proceso seguido para lograr esas evidencias.

En el ámbito universitario parece que el concepto de carpeta docente fue introducido por la Asociación Canadiense de Profesores de Universidad en 1980 y desde entonces se utilizan en muchas universidades, especialmente en las anglosajonas.

3.2. Definición y marco conceptual de la carpeta docente

Empezamos con reafirmar que la idea de la carpeta es una idea prestada de otros ámbitos profesionales. Artistas, fotógrafos y arquitectos tienen sus carpetas, en las que muestran lo mejor de su trabajo (Seldin, 1997). Esta idea trasladada al campo de la educación supone una descripción de los esfuerzos y resultados de un profesor por mejorar su enseñanza, incluyendo documentos y materiales que en conjunto muestran el alcance y la calidad del rendimiento docente del profesor, al mismo tiempo que operan también dentro de los esfuerzos por mejorar los centros educativos y la enseñanza en cuanto profesión (Bird, 1997).

Como veremos a continuación existen múltiples definiciones de carpeta docente, dependiendo de la óptica del autor sobre las diversas posibilidades de elaboración y uso de la carpeta docente, pero hay un cierto consenso en considerarla como una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo.

A continuación, señalamos varias definiciones del término “carpeta docente” en las acepciones de los autores que estudiaron y emplearon este instrumento de evaluación y formación, con sus estudiantes, o en el desarrollo de varios programas de formación docente.

- *Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación (Shulman, 1999).*
- *La carpeta del 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 (Lyons, 1999).*
- *Una carpeta es más que una colección de experiencias educativas. A través de una carpeta se tiene la oportunidad de crecer y mejorar desde una perspectiva personal e institucional, pero sobre todo, es herramienta generadora de una filosofía propia acerca de un esquema de fomento de habilidades que faciliten los procesos de aprendizaje. Por medio de la carpeta el docente tiene la oportunidad de desarrollar un pensamiento crítico y creativo, en el que desde una perspectiva holista se le ayuda a establecer metas claras sobre el*

compromiso adquirido ante la sociedad para intervenir en el proceso de crecimiento de sus alumnos (Rieman, 2000).

- *Una carpeta Docente también es definido como espacio donde el docente puede rescatar y sistematizar las acciones, experiencias y momentos de reflexión que ha desarrollado a lo largo de su trabajo universitario. La carpeta Docente permite una reflexión escrita de nuevos cuestionamientos de la labor educativa (Universidad Iberoamericana, Golfo Centro, 2000).*
- *Una carpeta es definido como una serie de colecciones de trabajos especializados de los docentes, con los cuales registran, evalúan y mejoran su trabajo. Se les considera como un reflejo del desarrollo profesional del trabajo de los profesores (Martin-Kneip, 2000).*
- *La carpeta docente es un producto intermedio entre la profesión de trabajos de artistas o escritores, y los archivos y registros elaborados por profesionales como herramientas de trabajo. Desde la perspectiva del trabajo artístico, la carpeta exhibe los logros del talento del creador. Desde la perspectiva profesional, la carpeta docente da muestra de una serie de competencias profesionales (Bird, 1990 citado por Cordero, 2002).*
- *El portafolio del profesor es “una colección específica de cualquier aspecto del trabajo de un docente que relata los esfuerzos, habilidades, logros y contribuciones con referencia a sus alumnos, colegas, institución, disciplina académica o comunidad (Brown y Wolfe-Quintero, 1997).*
- *Los portafolios de crecimiento profesional son “una colección de temas y evidencia y reflexión adjuntas (una carpeta) que demuestre que un alumno/a o profesor ha logrado y ha aprendido y cómo dicho aprendizaje ha tenido lugar” (Tanner, Longayroux and Verloop, 2000).*

Repasando este conjunto de definiciones, se observa que la carpeta se ha venido entendiendo como producto, como colección de trabajos, como historia documental pero progresivamente se ha ido incorporando la dimensión reflexiva, de espacio para la elaboración personal, etc., tendiendo a concebirla como una experiencia de aprendizaje en sí misma y valorando más su dimensión procesual.

Por lo tanto, son dos visiones distintas de concebir la carpeta docente, la visión procesual o formativa y la visión productos de la enseñanza, que se interrelacionan y se complementan dentro de una misma acepción.

Así pues, la experiencia actual da origen a un nuevo significado de la carpeta docente: el proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos mismos con cuidadosa reflexión.

La carpeta abre la posibilidad de realizar una experiencia de aprendizaje genuina y reflexiva. Desde este punto de vista, la carpeta es un retrato de una persona como

profesional de la educación, de su trayecto docente y de su proceso de formación y desarrollo profesional.

La carpeta genera amplio espectro de posibilidades en el campo de la profesionalización docente ya que constituyen una puesta en común de diversos actos teóricos, que habilita a construir nueva teoría a partir de la mutua retroalimentación.

Por lo tanto, la carpeta docente da una visión global de la práctica docente del profesorado, es decir, es un resumen representativo de comentarios sobre la filosofía docente del profesor, directrices del departamento al cual pertenece, programas, material docente seleccionado, encuestas de los alumnos sobre el profesor y la asignatura, y datos que demuestran que existe una madurez profesional progresiva, así como posibilita un proceso de autoevaluación.

Por esa razón, consideramos que la mayoría de las carpetas docentes no son simples colecciones de todo lo que un docente ha hecho en su práctica. Más bien son muestras seleccionadas que ilustran cómo la enseñanza es llevada a cabo en variadas circunstancias en que ocurre.

A modo de conclusión, en la siguiente figura sistematizamos lo que es una carpeta docente, así como se desprende del análisis de las definiciones que mencionamos anteriormente, a las que se suma también, nuestra propia visión.

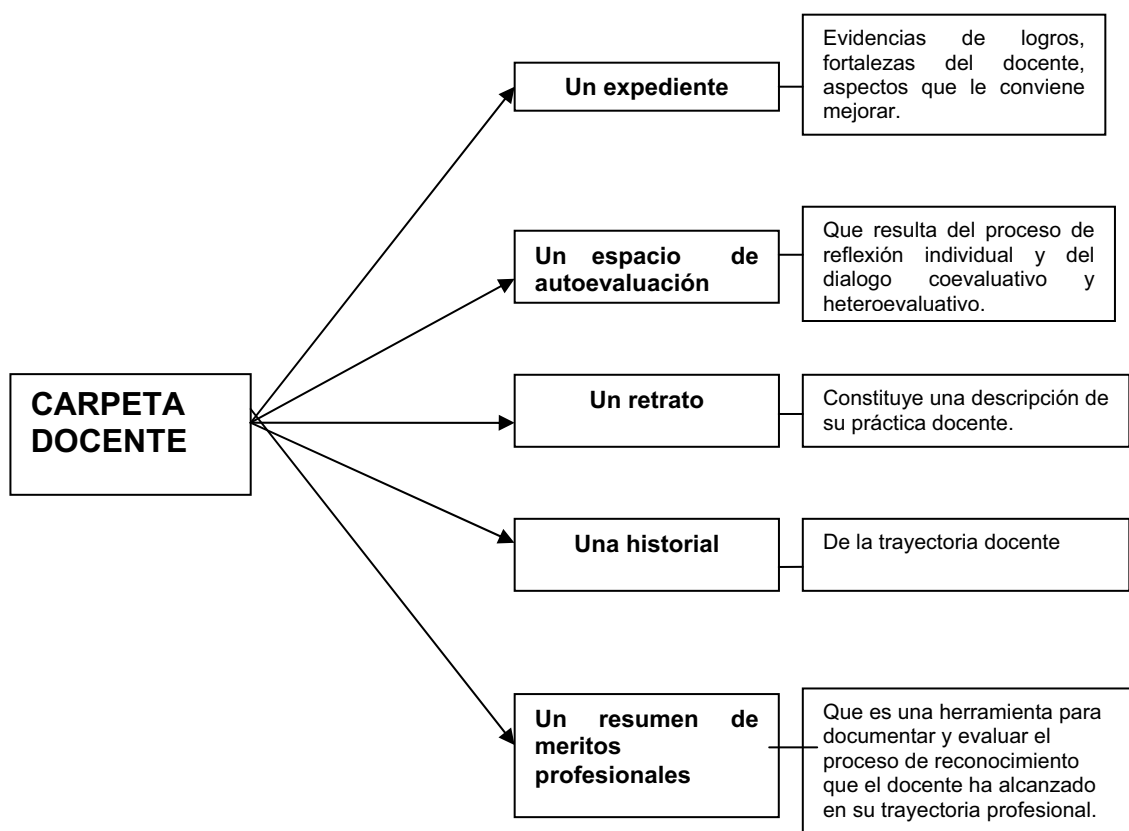


Figura N° 2: Conceptualización carpeta docente.

3.3. Características de la carpeta docente

La carpeta docente, así como lo hemos anticipado, no es una simple y exhaustiva recopilación de los documentos y los materiales que afectan a la actuación educativa, sino una información seleccionada sobre las actividades relacionadas con la enseñanza del profesor o la profesora y una sólida evidencia de su efectividad.

Según AAHE (The American Association for Higher Education) las características más importantes de la carpeta docente son las siguientes:

- *Selectiva*: Recopilará los mejores ejemplos que pueden demostrar como se ha organizado el curso, la forma en la que ha impartido la enseñanza, los resultados de la enseñanza y la evaluación, etc.
- *Reflexiva*: Cada ejemplo debe contener una reflexión del profesor donde se explicará qué, cómo y por qué se hizo y los logros obtenidos. Deben considerarse cuáles han sido los cambios en los estudiantes al terminar el curso y que ideas han surgido de la reflexión sobre esos ejemplos de enseñanza.
- *Estructurada*: Los ejemplos responderán a unos criterios determinados o categorías que representen dimensiones de la calidad docente que se quiere demostrar.
- *Actualizada*: La información que se incluye en la carpeta docente corresponde a un periodo de tiempo determinado, por lo tanto, el mismo debe ser revisado constantemente.

En otras concepciones, la carpeta docente tiene las siguientes características más destacables:

- *Es un documento personal*: El autor del portafolios o la carpeta es el que decide que evidencias de su enseñanza o que trabajos más significativos de su trayectoria docente mostrará con ese documento.
- *Acumula documentación* en relación con el ejercicio de la función docente.
- *Se basa en datos y opiniones sistemáticas*, debidamente contrastadas, acreditando todo aquello que se dice con evidencias. La carpeta docente ha de ser un documento breve en cuanto a extensión en números de páginas, pero puede tener anexos en los cuales se recopilan los documentos que comprueban las afirmaciones realizadas en el mismo.

- *Potencia la organización del conocimiento pedagógico* de forma integral.
- Documenta un proceso, aportando mayor autenticidad y perspectiva temporal al proceso de aprendizaje.
- *Fomenta la reflexión* sobre la docencia y el pensamiento crítico, así como lo hemos venido afirmado en apartados anteriores.
- *Permite demostrar los propios méritos* y el desarrollo profesional como docente durante un periodo de tiempo concreto (Cano, E.; 2005: 57-58).

A este listado de características enumeradas, añadimos también la de propiciar el desarrollo de ciertas habilidades (aparte de las de reflexión y de pensamiento crítico), entre las cuales mencionamos:

- Habilidades intelectuales de orden superior (resolución de problemas, análisis, síntesis, creatividad).
- Desarrollo metacognitivo (por medio del cual se esclarece el entendimiento sobre cómo, cuándo, dónde y por qué uno aprende).
- Autoevaluación y comprensión de los propios procesos de aprendizajes.
- Autorregulación y autodirección en el propio aprendizaje.
- Mejora de la identidad y habilidades profesionales.
- Control personal y el compromiso que implica (responsabilidad y asimilación del trabajo).

3. 4. Finalidades y posibilidades de uso de la carpeta docente

“Existen diferentes tipos de portafolios apropiados para diversos contextos y fines educacionales. Un portafolios que se adecua a las necesidades educativas de un profesor, es posible que no sea el conveniente para un programa educativo establecido. No existe un portafolio particular, sino varios” (Forster y Master, 1996:1).

Conceptualizar la carpeta docente nos remite a otro aspecto importante que es su finalidad y sus posibilidades de uso. Existen diversos tipos de carpetas docentes usados para distintos propósitos: evaluación, mejora de la enseñanza, valoración y promoción, formación y desarrollo profesional.

En este apartado examinaremos como se usan las carpetas docentes para esos distintos fines.

1. *Con finalidad sumativa*, se elaboran las carpetas docentes para los siguientes propósitos.

a) Uso de la carpeta docente para la evaluación o acreditación del profesorado.

Con esta finalidad sumativa o de producto se puede emplear la carpeta docente para el proceso de contratación o asignación de plazas.

En relación a este propósito sumativo se destacan los aspectos siguientes:

- Las actuales acreditaciones para diversas figuras de profesor universitario (colaborador, lector...) tienen algo de carpeta ya que se pide el currículum vitae acompañado de una serie de evidencias sobre la calidad de la docencia (encuestas satisfacción alumnado, cartas de colegas y superiores, trabajos más sobresalientes...).
- También los procesos de evaluación del profesorado de cada una de las universidades contemplan, en gran medida, la creación de una carpeta (por ejemplo, la UB). Sin embargo, no se pide en éste explicitar la filosofía docente, las técnicas de enseñanza, de motivación, de evaluación...sino que se suele limitar a cuestiones más fácilmente constatables, comparables, cuantificables...perdiendo así un poco la esencia de la carpeta.
- Las vertientes docente e investigadora debieran hallarse íntimamente ligadas y aparecer, ambas en el portafolio del profesor/a universitario/a. (Cano, E; 2005: 61-62).

b.) Uso de la carpeta docente como base para la certificación de competencias y la selección de candidatos.

A continuación, mostramos algunos ejemplos del uso del portafolio docente referidos a la formación del profesorado. Se utiliza mucho en los Estados Unidos, tanto en el ámbito local como nacional. En el ámbito local son usados en los programas de formación del profesorado para preparar a los nuevos educadores, mientras que a nivel nacional, el Consejo Nacional para la Enseñanza de Estándares Profesionales (National Board for Professional Teaching Standard, NBPTS) ha incorporado el uso de la carpeta para la certificación de profesores experimentados.

En la Universidad de Southern Maine, Estados Unidos existe un Programa para la Formación del Profesorado (Extended Teacher Education Programme, ETEP) que está diseñado para los graduados en profesiones artísticas, que, para obtener el grado de profesor tienen que asistir o cursar este programa durante un año. Para obtener la dicha certificación, los futuros profesores deben lograr resultados en varias áreas, como las que enumeramos a continuación:

- Conocimientos sobre la psicología del niño y del adolescente y de los principios del aprendizaje.
- Conocimiento de las materias.
- Plan de instrucción.
- Evaluación.
- Diversidad.
- Nociones respecto a la enseñanza y el aprendizaje.
- Ciudadanía.
- Colaboración y profesionalidad.
- Desarrollo profesional.
- Gestión del aula (Klenowski, V; 2005).

Por lo tanto, la elaboración de una carpeta es un requisito para esos profesores para mostrar las competencias adquiridas, entre las cuales su filosofía de enseñanza aprendizaje, sus conocimientos sobre las clases vistas, etc.

c.) Uso de la carpeta con fines valorativos y de promoción.

El contenido y la estructura de una carpeta elaborada para tal finalidad puede variar, el contenido es selectivo, predominado el conocimiento profesional, pedagógico, así como la competencia de enseñanza que cada uno posee.

Durante la formación del profesorado, la carpeta se utiliza junto con otras pruebas como las observaciones en clases y las autoevaluaciones de los propios profesores, para determinar la certificación de las competencias así como la selección de los candidatos.

Varias universidades australianas han publicado sus experiencias sobre la realización de la carpeta con fines valorativos. Por ejemplo, el Departamento de Educación de Australia Occidental ha elaborado un guía para todos los profesores que quieren obtener el puesto de profesor con Habilidades Avanzadas (Advanced Skills Teachers, AST). El mencionado guía estipula las competencias que se han de adquirir, así como las pruebas o los indicadores de logros que podrán usarse para demostrarlas.

Por otro lado, la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios (Federation of Australian University Staff Associations, FAUSA), en Australia también ha elaborado un guía que describe detalladamente como debe estructurarse la carpeta para ilustrar la competencia del docente. Las áreas en base a las cuales los profesores escogen los temas que consideran más relevantes para cumplir con el perfil docente australiano son las siguientes:

- Introducción.
- Información sobre cursos y supervisión.
- Descripción sobre prácticas y enseñanzas actuales.
- Logros de los estudiantes.
- Sapiencia de la docencia (por ejemplo evidencia de interés y pasos adoptados para evaluarla y mejorarla).
- Pruebas de la actitud de los estudiantes mientras enseñan.
- Otras pruebas sobre la reputación del profesor.

2. Con finalidad formativa, para el desarrollo profesional

a) Uso de la carpeta docente en el desarrollo profesional.

El uso de la carpeta docente como mecanismo para el desarrollo profesional está sostenido por una serie de razones entre las cuales mencionamos:

- Ayudar a reflexionar sobre lo que se hace, por qué se hace y cómo se hace.
- Documentar cómo la docencia de un profesor a evolucionado a lo largo de la carrera profesional.
- Compartir la experiencia de un profesor/a con otros profesores más jóvenes ofreciendo consejos docentes, es decir, compartir conocimientos.
- Dejar un legado escrito al departamento universitario para generaciones futuras.
- Presentarse evidencias y datos sobre la efectividad de la enseñanza, para acreditar la promoción profesional. Es decir, demostrar la eficiencia docente de un profesor /a en situaciones de selección o promoción (Cano, E, 2005: 65).

Empleando la carpeta con fines de desarrollo profesional, el docente recoge, muestra materiales y ejemplos de trabajo (evidencias de la efectividad de su enseñanza) que sirvan como pruebas sobre su actuación profesional con el fin de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y aprendizajes y mejorarlas.

Lee Shulman fue el primero en sugerir la ventaja de la carpeta docente en cuanto a la oportunidad que brinda para cuestionarse la propia práctica docente (Shulman, 1992).

Las carpetas enfocados al desarrollo profesional permite al profesorado considerar la naturaleza compleja y multidimensional de la enseñanza, ofreciéndole la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica docente con el fin de poder mejorar aquellos aspectos débiles de su quehacer docente y relevar las “buenas prácticas” de su actuación profesional, demostrando así el interés por introducir nuevas y renovadas ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Grant y Huebner (1998) recomiendan que en el contexto de desarrollo profesional, las carpetas de los profesores deben de cumplir con ciertos requisitos:

- Estar diseñados para promover la práctica reflexiva.
- Compartirse con los colegas.
- Fomentar la cooperación entre alumnos y profesores.

- Ser un proceso voluntario realizado por los profesores, por lo que no debe ser usados con fines valorativos.
- Estar respaldados por unas condiciones plausibles (Klenowski, V; 2005: 37).

Con respecto al segundo requisito que enumeramos anteriormente, el mismo Shulman (1998) señala que la revisión de carpetas entre colegas (iguales) es una actividad interesante para lograr el desarrollo profesional.

Por lo tanto, la carpeta debería incluir “tanto un comentario reflexivo, como las deducciones derivadas de las reflexiones y conversaciones con los colegas, permitiendo a otros examinar el pensamiento y las decisiones pedagógicas que están detrás de la enseñanza documentada” (Grant y Huebner, 1998 en Klenowski, 2005: 36).

3.5. Carpeta docente versus currículum vitae docente y el diario de clase

¿Se ha de hacer una diferencia entre CV docente, la carpeta docente y los diarios de clase?

Comenzamos por señalar que existen diversas diferencias entre estos tres documentos. No se refieren exactamente al mismo tipo de proceso ni acaban en un documento similar, como tampoco se elaboran con la misma finalidad.

a. El Currículo Vitae docente

El *CV docente* es un resumen de la actividad y experiencia docente de un profesor universitario. Entre otras cosas contiene:

- Formación académica.
- Actividad profesional
- Formación en docencia.
 - Lista de cursos impartidos.
 - Programas de asignaturas desarrollados.
 - Proyectos fin de carrera o tesinas dirigidas.
 - Publicaciones y material producido (libros de textos, manuales, apuntes, resultados de proyectos...).
 - Comisiones académicas en que ha participado.
 - Quinquenios docentes concedidos.
 - Financiación de proyectos de innovación y de investigación realizados.

¿Para qué se hace un CV docente?

Normalmente, para proporcionar evidencia en la toma de decisiones relativas a la carrera académica. Por lo tanto tiene una finalidad sumativa, para la acreditación del profesorado.

Casi nunca para evaluar o informar sobre la calidad docente de una institución ni probablemente, tampoco del profesor.

En consecuencia, comparando la carpeta con el CV docente que tiene una finalidad sumativa, evaluativa, la primera tiene una finalidad formativa, para el desarrollo profesional o de proceso.

b) Diario de clase

En lo que al diario de clase se refiere, estos se definen como documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases (Zabalza, M.; 2004).

La tipología del diario, según el mismo autor, es muy variada, dependiendo del contenido que recojan, la periodicidad con que se escriben y la función que cumplen.

Holly (1989 en Zabalza, 2004: 18) identifica, según la modalidad de narración, los siguientes tipos de diarios:

- Journalistic writing: de índole descriptiva y siguiendo y siguiendo las características propias del periodismo.
- Analytical writing: el observador se fija en los aspectos específicos y /o en las diversas dimensiones que forman parte de la cosa que se desea observar.
- Evaluativo writing: es una forma de abordar los fenómenos descritos dándoles un valor de juicio.
- Ethnographic writing: el contenido y sentido de lo narrado toman en consideración el contexto físico, social y cultural en el que se producen los hechos narrados.
- Therapeutic writing: el contenido del diario y el estilo empleado sirven para descargar las tensiones de quien lo escribe, es un proceso de catarsis personal.
- Reflective writing: cuando la narración trata de clarificar las propias ideas sobre los temas tratados.

- Introspective writing: el contenido del diario se vuelve sobre uno mismo (nuestros pensamientos, sentimientos, vivencias, etc.)
- Creative and poetic writing: la narración responde no solamente a los criterios de reflejar la realidad (como en el modelo periodístico) sino a la posibilidad de imaginar o recrear las situaciones que se narran.

Los diarios de clase, documentos de expresión, elaboración y análisis del pensamiento del profesorado, se utilizan también como instrumentos de reflexión e investigación educativa, y en muchos casos constituyen un apartado de la carpeta docente. Muchas carpetas docentes se basan o parten de un diario de clase.

El propósito de analizar los diarios contenidos en las carpetas docentes puede ser varios:

- Conocer las creencias del profesorado.
- Conocer sus conocimientos sobre la enseñanza.
- Analizar cómo aplican la información que poseen a su enseñanza.
- Estudiar cómo los alumnos responden a las metodologías que los profesores emplean en clase.
- Comprender las reflexiones y sentimientos personales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de las diferencias señaladas, los diarios y la carpeta tienen también algunos puntos en común, como son los que identificamos a continuación:

- Se emplean en los procesos y los cursos de formación permanente.
- Promueven el proceso de reflexión del docente: la carpeta docente propicia al profesorado el proceso de reflexión sobre su propia práctica docente, y, en los diarios de clase, acostumbran a reflexionar, a volver atrás con una función narradora de lo sucedido.
- Proporcionan un feedback inmediato y permanente. Describir experiencias y trayectorias profesionales se convierte en un documento manejable y al alcance de otros. Es decir, hemos realizado un proceso que concluye en un producto.
- Son técnicas compatibles y complementarias utilizadas en el desarrollo profesional, etc.

4. Procesos y principios claves en el desarrollo de la carpeta docente

El desarrollo de una carpeta docente implica procesos y principios claves tales como: el aprendizaje constructivista, el pensamiento reflexivo sobre la práctica y el desarrollo profesional, la autoevaluación y el desarrollo metacognitivo a través del cual se esclarece la comprensión sobre cómo, cuándo, dónde y por qué uno aprende.

4.1. El aprendizaje constructivista

En los últimos tiempos, *la teoría del constructivismo* y el diseño de entornos de aprendizaje constructivista han suscitado considerable interés (Bodner, 1986; Jonassen, 1991; Duffy y Jonassen, 1992). Según Bodner, el modelo constructivista de conocimiento se puede resumir en la siguiente frase: "Knowledge is constructed in the mind of the learner" (el conocimiento es construido en la mente del aprendiz (1986: 873).

El principio de aprendizaje constructivista cambia la perspectiva tradicional acerca de cómo aprende un estudiante. El objetivo esencial en este esquema es la construcción de significados por parte del alumno a través de dos tipos de experiencias: el descubrimiento, la comprensión y la aplicación del conocimiento a situaciones o problemas, y la interacción con los demás miembros del proceso, donde, por medio del lenguaje hablado y escrito, el alumno comparte el conocimiento adquirido y, a través de este proceso, lo profundiza, lo domina y lo perfecciona. De esta manera, el grupo de compañeros, que ha tenido poca relevancia en los modelos educativos más tradicionales, pasa a ocupar un lugar fundamental en este proceso.

El modelo constructivista subraya el papel esencialmente activo de quien aprende.

Este papel activo está basado en las siguientes características de la visión constructivista:

- La importancia de los conocimientos previos, de las creencias y de las motivaciones de los alumnos.
- El establecimiento de relaciones entre los conocimientos para la construcción de mapas conceptuales y la ordenación semántica de los contenidos de memoria (construcción de redes de significado).

- Los alumnos auto-aprenden dirigiendo sus capacidades a ciertos contenidos y construyendo ellos mismos el significado de esos contenidos que han de procesar.
- Las relaciones de aprendizaje entre estudiantes son vitales. Los estudiantes toman iniciativas propias en beneficio del aprendizaje colectivo y se distribuyen roles en durante el trabajo en equipo.
- Los estudiantes comprenden mejor cuando están envueltos en tareas y temas que cautivan su atención. Por lo tanto, desde una perspectiva constructivista, los maestros investigan lo que interesa a sus estudiantes, elaboran un currículo para apoyar y expandir esos intereses, e implican al estudiante en el proyecto de aprendizaje de una forma interactiva. (Driver, 1986; Kohn y Friedman, 1993).

Con referencia al docente universitario, el modelo constructivista supone que el docente construya a base de los conocimientos adquiridos en la formación inicial y en el ejercicio de su quehacer docente, sus conocimientos profesionales, con la intención de llegar a formar su propia identidad e idoneidad profesional.

En lo que a la carpeta docente se refiere, podemos afirmar que ella permite un aprendizaje constructivista para el docente que la elabora, cumpliendo algunos de los principios más conocidos del modelo constructivista:

- El sujeto es activo en la construcción del conocimiento.
- Los aprendizajes que realizan son significativos, están interrelacionados con sus conocimientos previos, con sus experiencias y con sus intereses y necesidades.
- Los aprendizajes que realizan son funcionales, es decir, tienen sentido y utilidad, al prever la transferencia a otros contextos.
- Se puede elaborar con procesos de andamiaje, cosa que supone disponer de un mentor, guía que oriente al profesor que esté menos experimentado en este campo (Cano, E.; 2005: 47).

4.2. La autoevaluación y el desarrollo metacognitivo

El desarrollo de una carpeta docente requiere seleccionar, de un conjunto de trabajos, aquellos que ilustran cómo la enseñanza es llevada a cabo en las variadas circunstancias en que ocurre.

Uno de los principios subyacentes al portafolios del profesorado se refiere a la importancia de la autoevaluación del propio docente tanto para mostrar los logros de su enseñanza como para exponer como los ha adquirido, incluyendo ejemplos de trabajo genuino que reflejen las estrategias y los procesos utilizados.

A nuestro entender, podemos hablar de dos tipos de autoevaluación: una externa, es decir, la autoevaluación como requisito o apartado a cumplir que se demanda en la estructura de una carpeta docente, que es más o menos pautada y, una autoevaluación interna o formativa que acompaña al docente en todo su labor de elaboración de la carpeta docente.

Hoy en día, la autoevaluación del trabajo realizado es una característica fundamental que ha de estar presente en la metacognición. En este caso, la autoevaluación se refiere a los pensamientos personales de los docentes en cuanto a sus conocimientos profesionales y habilidades, a sus estados efectivos en relación a ese conocimiento, habilidades y motivación (Klenowski, 2005).

El desarrollo metacognitivo es un requisito importante a tener en cuenta para poder llevar a cabo la carpeta docente. Pues, la metacognición significa reflexionar o indagar sobre nuestro propio pensamiento o conocimiento, sobre nuestro aprendizaje así como sobre nosotros mismos en cuanto aprendices (Watkins, 1996).

Para un docente que elabora una carpeta docente, la metacognición requiere de su parte una continua interpretación de las experiencias descritas, una reflexión constante sobre lo que sabe, como piensa o cuando y por qué aplica o describe determinadas experiencias o conocimientos. Estas acciones pueden adoptar la forma de repasar, planificar, seleccionar e inferir (Brown, Hacker citado en Klenowski, 2005).

4.3. La reflexión sobre la práctica y el desarrollo profesional

Una pregunta que se formuló Eliane Ricard- Fersingl (1999) y a la que nos sumamos es ¿si es necesario debatir acerca de la relevancia de la práctica reflexiva de los docentes?

Muchas generaciones han ejercido la docencia bajo otros paradigmas en los cuales la reflexión no tenía lugar, por lo menos como objeto de estudio.

En cambio, en la actualidad, hay un cierto consenso que la reflexión guía el crecimiento y el desarrollo profesional, estimula la construcción de conocimientos constituyéndose en una estrategia formativa.

Hoy día en la formación del profesorado hablamos del paradigma del profesor como profesional práctico-reflexivo, pero el pensamiento reflexivo no es algo nuevo. John Dewey, pedagogo norteamericano, ya lo refiere en sus trabajos en 1933: “Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias...La experiencia no es, prioritariamente, un acto cognoscitivo”. “El pensamiento o la reflexión es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento...El pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas...” (pp.76).

Dewey, nos indicaba que la reflexión hay que verla como un activo y deliberativo proceso cognitivo, que incluye secuencias de ideas interconectadas que toman en cuenta las creencias y conocimientos de los profesores. La reflexión comienza cuando nos formulamos preguntas, cuando tratamos de verificar la autenticidad de datos, la búsqueda de una solución, la aparición de una duda.

Consideramos también la perspectiva de Schön (1992, 1998) respecto a la práctica docente y, más concretamente, la reflexión sobre el conocimiento en la acción. Parte de la base de que una porción importante de nuestro conocimiento cotidiano es tácita e implícita. La reflexión sobre el conocimiento en la acción suele comenzar cuando se produce algo que trastorna o que es complicado en apariencia y el individuo trata de explicárselo. Desde el punto de vista de Schön, los profesionales “construyen repertorios de ejemplos, imágenes, conocimientos y acciones” que utilizan para centrar y enmarcar el problema que tiene entre manos.

A continuación enumeramos algunas modalidades o estrategias de cómo hacer para poder llevar a cabo procesos de reflexión sobre la enseñanza y la práctica docente:

- Entrevistas críticas entre colegas que requieren un análisis de sus propias percepciones y creencias del modo en que planearon, prepararon y enseñaron un tema o programa.
- Grupo de pares analizando clases: un docente observa la clase de otro y después le da la retroalimentación con la intención de señalar fortalezas de la misma y sugerir mejoras.
- Indagación narrativa. “La educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; los profesores y los alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y de las de los otros”, como define Connelly y Clandini (1990; 54).

- Biografías profesionales.
- Análisis del pensamiento a través de las metáforas. Marcelo (1995; 22) plantea que “el análisis de las metáforas de los profesores es útil para revelar y comunicar conocimientos sobre la enseñanza; para expresar emociones; para aproximarnos a la realidad del aula y para representarla”.
- Carpetas profesionales o carpetas del profesor. Estrategia formativa que permite al docente que lo elabora llevar un inventario de su trayectoria profesional.

Desde nuestra perspectiva, coincidimos con Doty (2001) que la reflexión es una de las actividades profesionales sobre las que es necesario incidir en los procesos de formación del profesorado y, una de las herramientas potentes para promover la reflexión es la carpeta docente. Para el profesor novel, la carpeta se configura como una actividad de reflexión sobre sus ideas y la elaboración del informe final es una forma de involucrar al profesor en el análisis del contenido del trabajo realizado e incidir en sus ideas, así como para tomar conciencia del proceso seguido en su conjunto y a valorarlo.

A continuación analizaremos cómo la carpeta docente puede contribuir a formar prácticos reflexivos.

- En primer lugar, *da voz al profesor/a*, a través del texto como mecanismo de expresión de las inquietudes personales (Cano, E.; 2005: 43). Desde nuestro punto de vista, es una oportunidad que tiene el docente de ser escuchado, entendido y valorado exponiendo en un texto escrito sus conocimientos sobre la docencia y la gestión del aula. En este sentido el portafolio es un texto que narra la historia de una acción con fundamento en una teoría didáctica contextualizada. Las historias de los docentes son, como afirma Goodson una parte de un contexto más amplio de relaciones sociales, prioridades, y provisiones, una manera autocrítica de volver público el mundo privado del aula.
- En segundo lugar, *potencia el desarrollo de habilidades intelectuales de orden superior*. La elaboración de la carpeta docente permite al docente que la elabora el desarrollo de diversas habilidades o capacidades intelectuales, como la capacidad de análisis y síntesis de información, la organización y la sistematización de la misma de una manera creativa y original, evaluación,

autoevaluación, re-construcción de significados, aplicación y transferibilidad de los conocimientos teóricos, etc.

- En tercer lugar, es *una poderosa herramienta de reflexión* (Lyons, 1998b:12). Fundamentada en las consideraciones de Bullis (1997) y Lucila Castro (2002) , considero que la carpeta docente puede y debe ser un instrumento académico potenciador de reflexiones pedagógicas que permiten entender en profundidad la complejidad de la enseñanza, la relación profesor-conocimiento, la interacción profesor-estudiante, los usos de poder en el aula, los procesos metacognitivos, y el desarrollo de la idoneidad profesional del docente y los fundamentos de la formación integral de los estudiantes, entre otros. Igualmente asumimos que la carpeta docente es *herramienta y texto para la reflexión crítica*. Creo que la carpeta docente como documento para la reflexión crítica, ofrece posibilidades para el análisis y la comprensión de las prácticas docentes al interior del aula y de la institución educativa. La reflexión continua sobre la práctica docente permite al profesor tomar consciencia de sus potencialidades, el reconocimiento de debilidades y el mejoramiento de la calidad de su docencia. La reflexión, como lo estima nace de la necesidad de romper el círculo rutinario de las prácticas ingenuas y acríticas de enseñanza. La reflexión crítica es eminentemente una labor democrática por cuanto contribuye, en términos pedagógicos, a crear las condiciones "bajo las cuales cada persona es respetada, valorada y escuchada" (Brookfield; 1995: 27).
- En el cuarto lugar, es *una herramienta para la reflexión en acción*. Conuerdo con Schön (1992) que en el trabajo de elaboración de la carpeta, el proceso de reflexión en la acción se convierte en un actividad de reaprendizajes significativos que permite al docente:
 - Concentrar la atención sobre la interacción en curso como un objeto de reflexión en sí mismo.
 - Describir e interesarse por el propio conocimiento en la acción que, en gran medida, uno posee de una manera tácita e implícita.
 - Reflexionar sobre cómo el otro comprende aquellas cuestiones fundamentales que el tutor [docente] desea transmitir y el alumno quiere aprender.
 - Comprobar lo que uno ha comprendido acerca del conocimiento en la acción y el planteamiento de la interacción del otro.

- Reflexionar sobre las teorías interpersonales implícitas que se han instalado en el proceso de comunicación.
- En el quinto lugar, *posibilita el trabajo colaborativo*. Elaborar una carpeta docente en colaboración con otros compañeros, conversando y compartiendo opiniones y puntos de vista diferentes es una de las oportunidades que brinda la carpeta a avanzar hacia una cultura de colaboración y trabajo en equipo que es muy enriquecedor tanto para el desarrollo profesional como institucional: “De hecho, entre las principales ventajas de la carpeta docente se destaca que permite superar el aislamiento del aula y el trabajo individual” (Cano, E.; 2005-45). Además, las observaciones, recomendaciones y análisis de los compañeros y los docentes evaluadores constituyen un elemento motivador que fortalece los procesos de reflexión crítica sobre los contenidos y la presentación del portafolio.

5. Contenidos o componentes de la carpeta docente

La carpeta Docente es un producto personalizado, por lo que no encontramos dos exactamente iguales. El contenido y la estructura o la organización de los materiales y las evidencias que se incluyen difieren para cada profesor.

Los factores de personalización más importantes se refieren al contexto de la enseñanza (área de conocimiento, curso, número de alumnos, etc.); al estilo de enseñanza; a la finalidad por la cual se elabora (acreditación, mejora, etc.), a la cultura del departamento y/o la universidad, pero casi todas las experiencias conocidas coinciden que la carpeta docente se estructura a través de contenidos vinculados al quehacer como docente.

*¿Qué tipo de materiales se pueden incluir?*⁴⁵

En primer lugar, para Seldin (1997) la carpeta Docente debe incluir los siguientes apartados: material del profesor, materiales de otros y los productos de los alumnos.

En el apartado *material del profesor*, deberán estar reflejadas sus responsabilidades docentes, como puede ser los títulos de los cursos que está impartiendo o ha impartido, preferentemente acompañados de una breve reseña. Además deberán ir

⁴⁵ Para ver otros ejemplos que ilustran significativamente los posibles elementos de contenido de una carpeta docente consulten “Posible ítems to Include in a Teacher portfolio” (<http://www.arches.uga.edu/major/items.html>).

acompañados de una descripción de su propia filosofía de enseñanza, de sus estrategias didácticas así como de los propios objetivos que quiere alcanzar como docente. Otros aspectos asociados al *material del profesor* tienen que ver con las innovaciones educativas, las revisiones curriculares, proyectos especiales, materiales didácticos, ejemplos de evaluaciones, participación en comités, revisiones de tesis, así como publicaciones personales. También merece incluir en este apartado sus metas docentes en el transcurso de los siguientes cinco años, así como la forma en que está evaluando su práctica docente y la manera en que intenta mejorarla, buscando la calidad profesional.

En el apartado *materiales de otros*, el autor recomienda agregar comentarios de colegas que han observado el desempeño del profesor/a dentro del aula, y que además hayan analizado materiales de algunas de los cursos que imparte.

Los *productos de los alumnos* siempre son un buen apartado que refleja la labor del docente. En general se sugiere incluir trabajos de los alumnos, así como anexar información que se tenga sobre el efecto que el profesor ha llegado a tener en los estudiantes. Algunos otros puntos que suelen incluirse se relacionan con otros materiales como vídeos, invitaciones a eventos, contribuciones en revistas, becas y muchas cosas más que se consideren de relevancia en la carrera del profesor.

En segundo lugar, para Martín-Kneip (2001) los contenidos de la carpeta Docente deberán incorporar por lo menos seis apartados: Actividad profesional del docente, actividad personal, actividad administrativa, vinculación con alumnos, trabajos de investigación y una sección de actividades diversas.

En cuanto a la *actividad profesional del docente* se recomienda incorporar algunos de los apartados que aparecen a continuación dependiendo de los objetivos que se tengan con el desarrollo del mismo, como son: artículos de divulgación; declaración de su filosofía educativa; planificación de cursos, diarios profesionales, organigramas, mapas conceptuales, objetivos de aprendizaje, capítulos de libros publicados, descripciones de clases, etc.

Respecto a la *actividad personal* se sugiere incorporar la experiencia formativa previa y los reconocimientos recibidos, entre algunos otros aspectos.

La *actividad administrativa* es un apartado donde el o la docente muestre su experiencia en temas curriculares, participaciones en congresos, cargos o funciones administrativas.

En cuanto a la *vinculación con alumnos*, se sugiere incluir ensayos de los estudiantes, cartas o correos electrónicos de los mismos, videograbaciones de actividades en el aula, inventarios de estilos de aprendizaje, etc.

Finalmente, respecto a los apartados *trabajos de investigación y actividades diversas*, las descripciones que allí se realicen en ocasiones pueden parecer diarios que contienen narraciones sobre las ideas y el trabajo de docentes. Estas narraciones pueden describir su filosofía y sus convicciones sobre el aprendizaje, los contextos en los que trabajan y en los que se manifiestan las características, las necesidades o las experiencias de sus alumnos, y la evolución que han tenido como profesionales o como personas que aprenden.

En tercer lugar, para Crispín y Caudillo (1998), la carpeta docente debe incluir los siguientes apartados: presentación, guías de estudios, materiales elaborados por el profesor /a, resultados del aprendizaje, evaluación del aprendizaje y retroalimentación, información de otros y autodiagnóstico.

Los materiales básicos para empezar a elaborar la carpeta docente son:

- La Guía de Estudios
- Ejemplos de la forma en que se evalúa a los estudiantes
- Forma en que los estudiantes evalúan al profesor.

En cuanto a la *presentación*, se puede incluir el currículum vitae del profesor (historial comentado del profesor/a de asignatura).

En el apartado de los *materiales elaborados por el profesor/a*, se han de incluir tareas docentes, ejercicios que se realizan en el aula con los estudiantes, audiovisuales, formas de evaluación.

En el apartado, *resultados del aprendizaje*, deberán estar reflejados los proyectos especiales que se desarrollaran en el aula, las tareas asignadas, ensayos, ejemplos de exámenes y otros elementos que cada profesor considera necesario a incluir.

En cuanto al apartado de *evaluación del aprendizaje y retroalimentación* el autor debe incluir las evaluaciones a los estudiantes, la lista o el registro donde se consigna el seguimiento de estudiantes, tareas y exámenes revisados, etc.

Respecto a la *información de otros* se sugiere incluir evaluaciones de los alumnos a los profesores y observaciones de algún colega.

Finalmente, en el apartado *autodiagnóstico*, se incluyen las fortalezas (los puntos fuertes) de la docencia, las carencias (los puntos a mejorar) y las estrategias para lograrlo.

En cuarto lugar, en Usask.ca se recomienda como contenido genérico de un portafolio docente los siguientes elementos:

- Intereses profesionales
 - los aspectos preocupantes de la disciplina impartida
- Filosofía docente y objetivos
 - Mis planes en docencia e investigaciones
 - Mis objetivos como docente
 - Estrategias para motivar a los alumnos
- Descripción de cursos impartidos
- Publicaciones de libros y artículos de revista
- Responsabilidades docentes
- Evaluaciones del profesor y evaluaciones de los estudiantes
- Apéndices

En quinto lugar, para Burnett (2003) las secciones que se han de incluir en una carpeta docente son: materiales del profesor, materiales de otros y productos de una buena enseñanza.

En cuanto a la sección *material propio*, se han de reflejar aspectos como serían: la propia filosofía docente, las responsabilidades e innovaciones docentes, objetivos (metas) docentes y la práctica docente, que puede incluir descripciones de las actividades realizadas en el aula, planificación de una unidad docente, etc.

Un subapartado muy significativo es el de *desarrollo profesional*, que refleja los talleres, los seminarios, las conferencias y los artículos recién publicados por el propio autor.

Materiales de otros es un apartado donde se sugiere incluir evidencias de la enseñanza, cartas, observaciones en el aula de algún colega, etc.

En la sección *Productos de una buena enseñanza*, los trabajos de los alumnos que se han de incluir muestran la labor del docente y la calidad de su enseñanza.

Y por último, Paulson y Meyer (2000) consideran cinco elementos claves en el contenido de un portafolio docente, a saber:

- Tabla de contenido. Este aspecto es importante para ayudar a los lectores a familiarizarse con los materiales.
- Declaración de metas y propósitos a lograr por parte del estudiante en el transcurso de la asignatura o de la carrera.
- Muestras de los trabajos del estudiante. Las muestras de los trabajos pueden ser de varios tipos: trabajos escritos, grabaciones, fotografías, videotapes, etc. La selección depende de los propósitos del portafolio. Las muestras deben estar categorizadas, dependiendo de las características del curso, de las actividades del estudiante, y de los propósitos del portafolio.
- Presentación de cada muestra, señalando las razones de la selección.
- Ensayos de reflexión-valoración en los cuales se evidencien los procesos de autoevaluación de los estudiantes.

| Seldin (1997) | Martín-Kneip (2001) | Crispin y Caudillo (1998) | USASK.CA | Burnett (2003) | Paulson y Meyer (2000) |
|------------------------------|-------------------------------------|---|--|---|---|
| Material del profesor | Actividad profesional del docente | Tareas docentes | Intereses profesionales | Práctica docente | |
| | | Ejemplos de ejercicios | Filosofía docente | Filosofía docente | Declaración de metas y propósitos |
| | | Audiovisuales | Responsabilidades docentes | Responsabilidades e innovaciones docentes | |
| | Actividad personal | | Descripción de cursos impartidos | Desarrollo profesional | Ensayos de reflexión |
| | Actividad administrativa | | | | |
| | Vinculación con alumnos | Formas de evaluación | Evaluaciones de los estudiantes | Comentarios de los alumnos, e-mail, evaluaciones de varios cursos | |
| Trabajos de investigación | | Publicaciones de libros y artículos de revista | | | |
| Materiales de otros | Una sección de actividades diversas | Evaluaciones de los alumnos a los profesores | Evaluación de los estudiantes | | Autoevaluaciones de los estudiantes |
| Los productos de los alumnos | | Proyectos, tareas, ensayos, exámenes de los alumnos | | Evidencias de enseñanza | Muestras de los trabajos de los alumnos |
| | | Autodiagnóstico: fortalezas, puntos débiles y estrategias para superarlos | | | |
| | | Presentación: Currículum Vital | | | |
| | | | Apéndices Recompensas para estudiantes | Apéndices | |

Cuadro N° 12: Contenidos de la carpeta docente (elaboración propia).

Además de las estructuras sugeridas, existen multitud de posibles contenidos para las carpetas docentes. Sin embargo, tal y como señalan Henson & Eller (2000), la secuencia de la estructura de un Carpeta Docente demanda una reflexión constante del profesorado, generando un proceso de autocrítica y mejora permanente, mostrando al mismo tiempo sus habilidades para realizar el amplio espectro de sus funciones y generándole un sentimiento de pertenencia a la institución en la que ejerce su profesión. Por ello se hace difícil determinar los contenidos que deben de formar parte de la carpeta docente. Se coincide en que ha de ser un proceso de análisis permanente y de reflexión sobre la pertinencia de integrar unos u otros elementos en función de su grado de integración con el resto de contenidos, del aprendizaje que aportan al docente y del nivel de argumentación sobre su incorporación.

Por otra parte, Gloria Ladson-Billings (citada por Lyons, 1999: 313-321), después de haber examinado los distintos elementos que se incluyen en todo tipo de carpetas, demanda incorporar *“los elementos esenciales de una buena tarea pedagógica: las dimensiones éticas y morales”* que, para ella, son los que precisamente suelen faltar en el contenido de las carpetas. Lo que la autora sugiere es que sin esa dimensión ética y moral, las carpetas se convierten en instrumentos evaluativos vacíos de sentido.

6. El proceso de preparación de la carpeta docente

En general, la carpeta docente la puede preparar cada profesor/a en solitario, pero realizarla de esta manera limita mucho la posibilidad de compartir con los compañeros ideas y puntos de vistas diferentes que pueden contribuir a la mejora de la enseñanza. Elaborar una carpeta docente de una manera colaborativa equilibra la subjetividad y ayuda a darle coherencia y credibilidad a la autorreflexión (Fernández, A; 2004).

6.1. Guía de preparación de una carpeta docente: Las fases y los pasos a seguir

Para la creación de la carpeta docente se recomienda un acercamiento gradual, siguiendo algunos pasos que conllevan una organización y una elaboración sistemática. Es conveniente considerar tres fases o etapas en su implementación: una fase previa de preparación para la experiencia, la fase de desarrollo y seguimiento, y una última fase de presentación final, cierre y evaluación de la experiencia.

La guía con las fases y los pasos que sugerimos las sistematizamos en el cuadro siguiente:

| FASES | PASOS | CARACTERÍSTICAS Y SUGERENCIAS |
|---|---|--|
| 1. Preparación para la experiencia | 1. <i>Planificación, Diseño de guía orientativa y formato, lineamientos de elaboración.</i> | En esta fase de inicio, es importante que cada docente que elabora una carpeta docente haga una planificación de su trabajo, clarificando algunos lineamientos de elaboración, las evidencias y los materiales a incluir, el formato de presentación, etc. |
| | 2. <i>Indicadores de una enseñanza efectiva</i> | Si el objetivo de la carpeta es reflejar nuestros logros de una enseñanza de calidad, será necesario tener claro el referente de competencias que definen en este momento el perfil del profesorado universitario que permite organizar una arquitectura de la formación permanente. |
| 2. Desarrollo y seguimiento de la carpeta docente. ⁴⁶ | 3. <i>Descripción de las responsabilidades de enseñanza.</i> | Este punto proporciona un marco general de contextualización de la docencia del profesor y debe servir para interpretar correctamente lo que se exprese en la carpeta. |
| | 4. <i>Descripción de su filosofía docente y la metodología de enseñanza</i> | Este paso tiene como objetivo describir cómo el profesor enfoca su enseñanza desde el punto de vista de poner de manifiesto por qué hace lo que hace en su docencia. Las declaraciones reflexivas del profesor/a revelan su conocimiento y su área de especialización, presentando sus |

⁴⁶ Durante el desarrollo de esta fase, y particularmente si es la primera vez que el docente aplica elabora una carpeta docente, se sugiere llevar un diario del profesor, en formato libre, para el registro de actividades y reflexiones del docente y la transcripción de opiniones, estados de ánimo y dificultades presentadas en el trabajo con la carpeta. Estas estrategias aportan datos derivados de la metacognición (reflexiones y autoanálisis), de la actuación del profesor, cuya ponderación es útil para el análisis retrospectivo de la experiencia de aplicación, la evaluación y la retroalimentación del proceso.

| | | |
|--|--|--|
| | | creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje y sobre sus intenciones con los estudiantes. |
| | 5. <i>Seleccionar los materiales de la carpeta docente</i> | De la lista de posibles materiales para una carpeta, el profesor selecciona aquellos que son más aplicables a su responsabilidad o sus responsabilidades de docencia y a su manera de abordar la enseñanza. La elección de materiales también debe reflejar las preferencias personales del profesor /a, el estilo de enseñanza, la disciplina académica y los cursos en los que imparte la docencia. |
| | 6. <i>Preparar las valoraciones sobre los materiales y/o datos.</i> | Las valoraciones se preparan a partir de las actividades, las iniciativas y los logros en cada aspecto analizado. |
| | 7. <i>Colocar los materiales o datos en orden.</i> | La sucesión de los logros en cada área está determinada por su intencionalidad. Por ejemplo, si el profesor/a quiere demostrar la mejora de su enseñanza, va a presentar datos que tengan presente ese objetivo (participación en seminarios y talleres que indiquen el esfuerzo de actuación en el aula). Para establecer una línea base con la que medir el progreso real en el desarrollo profesional, un elemento importante para cualquier carpeta es la fecha, sin embargo, es un dato que pasa inadvertido en muchos trabajos. |
| | 8. <i>Recopilación de las evidencias que comprueban los datos incluidos en la carpeta.</i> | Las evidencias que apoyan todas las afirmaciones hechas en la carpeta debe recogerlas el profesor y tenerlas disponibles para su revisión en los anexos. |
| 3. Presentación final, cierre y evaluación. | 9. <i>Incorporar el portafolio al currículum vitae.</i> | Aunque la carpeta docente puede aparecer como un documento separado, el profesor/a puede decidir integrarla en su currículum vitae bajo el rótulo de "enseñanza". De esta manera le sirve tanto |

| | | |
|--|---|--|
| | | como una herramienta de desarrollo profesional, como un documento con fines de promoción y selección de candidatos para una plaza en la universidad. |
| | 10. Entrega y presentación de la carpeta. | Si la finalidad de la carpeta docente es una evaluativa y acreditativa, involucra la entrega del producto y/o su presentación. |

Cuadro N° 13: Secuencia metodológica para el trabajo con la carpeta docente. Elaboración propia a partir del trabajo de Knapper y Wilcox (1998) y A. Fernández (2004).

En concepción de Bonilla *et al* (2002) las cuatro fases que pueden orientarnos paso a paso en el proceso de elaboración de una carpeta docente son las siguientes:

- a. Recopila, selecciona y articula.
- b. Sistematiza, problematiza y contextualiza.
- c. Profundiza, construye y valora.
- d. Replantea, transforma y emprende.

El autor representa estas cuatro fases como espacios de reflexión que generan para los que elaboran la carpeta docente diversos retos, interrogantes y aprendizajes. Las fases y los espacios de reflexión se describen o se presentan gráficamente en un ciclo dinámico, en el cual se pueden identificar algunas preguntas que ayudan a profundizar y reflexionar sobre varios aspectos relacionados con el proceso de elaboración de la carpeta. Veamos a continuación esas fases y las posibles interrogantes que guiarán en el desarrollo de la carpeta docente:

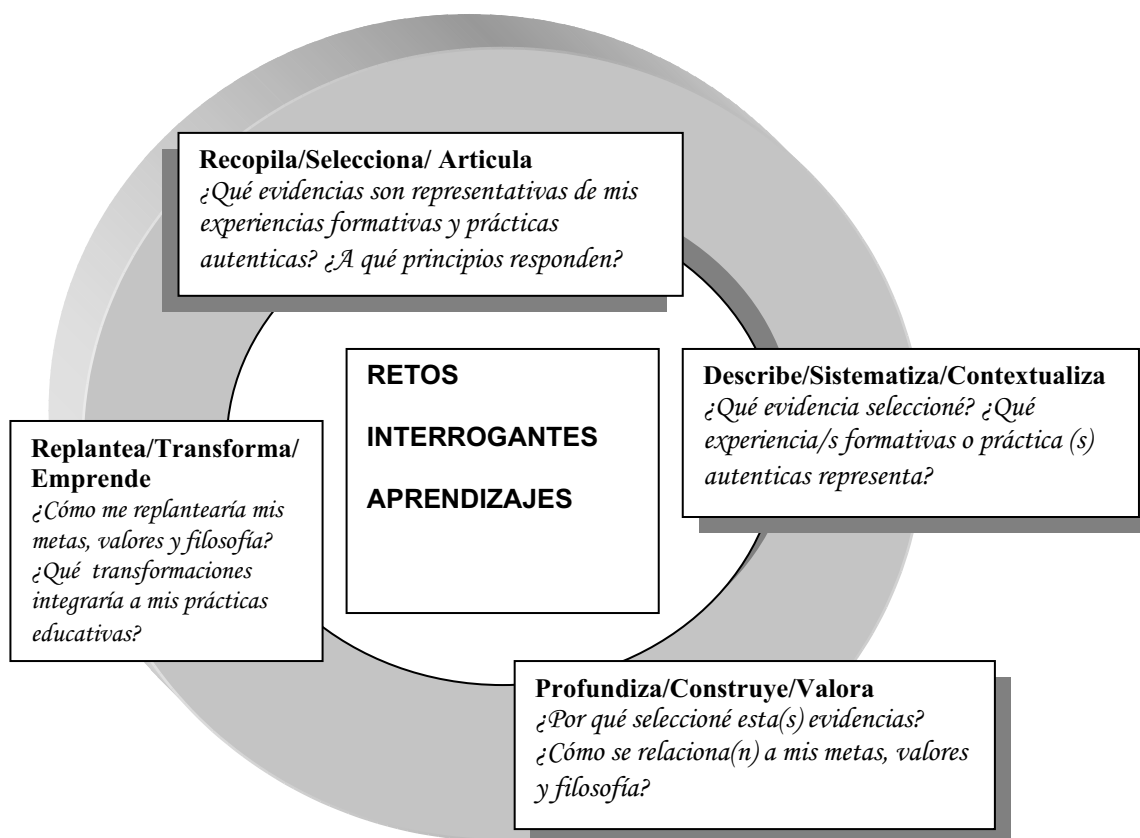


Figura N° 3: Fases a seguir en el proceso de elaboración de la carpeta docente (Bonilla et all (2002)).

A nuestro juicio, consideramos que la mayoría de los profesores confían en esa elaboración gradual o paso a paso para la elaboración de sus carpetas docentes.

Sean como sean denominadas esas fases o etapas a tener en cuenta en el proceso de creación de la carpeta docente, es importante verlo como un recorrido que lleva su tiempo, sus obstáculos y sus aprendizajes.

6.2. Que forma debe adoptar la carpeta docente: el formato y las estructuras posibles

Respecto a la estructura posible de un carpeta docente encontramos autores que adoptan criterios eminentemente técnicos pautando todos y cada uno de los elementos que habrán de constituir las carpetas; otros, en cambio, otorgan una libertad más amplia en lo que se refiere a su contenido. La carpeta docente puede tener la siguiente estructura:

- **Rígida:** Se trata de una estructura de carpeta muy pautada y de forma cerrada. En este tipo de estructura, los apartados están bien delimitados y los docentes tienen que cumplimentar y presentar los materiales o las evidencias que debe contener.
- **Semiflexible:** En este tipo de estructura, más bien propio de una carpeta con uso acreditativo, se combina las evidencias impuestas, requeridas con las optativas, escogidas por el docente.
- **Flexible:** Es una estructura en la que el autor selecciona e incluye las evidencias o los resultados que tendrá su carpeta.

La opción por una estructura u otra depende también de la intencionalidad por la cual se realiza la carpeta.

A continuación presentamos tres estructuras distintas: la primera es cuando la finalidad de la carpeta docente es la mejora o autoformación del propio profesor, la segunda, se puede emplear con la intencionalidad de solicitar acreditaciones o promociones y, la tercera es la estructura propuesta por Tom Bird (1997) en la que muestra nueve modos de construir carpetas.

Ejemplo 1: Estructura de carpeta docente con fines de mejora de la enseñanza (Fernández, A; 2004).

| Carpeta docente | |
|--|---|
| | <i>Nombre del profesor/a Departamento /centro Institución Fecha</i> |
| Tabla de contenidos | |
| 1 Responsabilidades de enseñanza | |
| 2 Declaración de filosofía de enseñanza | |
| 3 Metodología de enseñanza | |
| 4 Descripción de los materiales del curso (programas, apuntes, tareas) | |
| 5 Esfuerzos por mejorar la enseñanza | |
| a) Asistencia a conferencias /talleres | |
| b) Revisiones curriculares | |
| c) Innovaciones en la enseñanza | |
| 6 Calificaciones de los estudiantes en preguntas de diagnóstico | |
| 7 Productos de enseñanza (evidencia del aprendizaje del estudiante) | |

| |
|--|
| 8 Metas de enseñanza a corto y largo plazo |
|--|

| |
|-------------|
| 9 Apéndices |
|-------------|

Ejemplo 2: Estructura de carpeta docente con fines acreditativos (Fernández, A; 2004).

| Carpeta docente | |
|----------------------------|---|
| | Nombre del profesor/a Departamento /centro Institución Fecha |
| Tabla de contenidos | |
| 1 | Responsabilidades de enseñanza |
| 2 | Declaración de filosofía de enseñanza |
| 3 | Metodología de enseñanza (estrategias, objetivos) |
| 4 | Calificaciones de los estudiantes en los exámenes |
| 5 | Evaluaciones de los colegas de lo que han observado sobre la enseñanza en el aula o sobre lo que han revisado respecto a los materiales para la enseñanza |
| 6 | Declaración del jefe del departamento valorando la contribución del profesor a la enseñanza. |
| 7 | Detalle representativo del programa del curso |
| 8 | Productos de enseñanza (evidencia de lo que aprende el estudiante) |
| 9 | Premios y reconocimientos de su enseñanza |
| 10 | Metas de enseñanza: a corto y a largo plazo |
| 11 | Apéndices |

Ejemplo 3: Estructura propuesta por Tom Bird (1997). Nueve modos de construir una carpeta.

1. Entradas realizadas por el profesor:

Entradas electivas: borradores, hojas trabajo, tests, resultados de tests que interpretar, informe sobre un proyecto especial.

Entradas dirigidas: presentación escrita de una clase y materiales, una reunión de evaluaciones de alumnos.

Entradas requeridas: solicitud de empleo, cuestionario sobre participación en formación continua.

2. Entradas realizadas por el profesor y otros:

Productos colegiales: notas sobre un asesor, una clase preparada con un colega, intercambio de notas sobre un problema pedagógico dado.

Entradas negociadas: documentación conjunta de prácticas pedagógicas y revisión productos de los estudiantes, planes de desarrollo.

Entradas censuradas: evaluaciones de rendimiento como construcción de tests, preguntas, calificaciones.

3. Entradas realizadas por otros fundamentalmente:

Comentario: cartas de recomendación, notas observación informal, elogios escritos de padres.

Testimonios: informes estructurados o calificación observaciones, estudios sobre estudiantes o padres, informes sobre entrevistas.

Informes oficiales: diplomas, licenciaturas empleo, informes formación continua.

En nuestra opinión la elaboración de una carpeta docente debería comportar un concepto de flexibilidad estructurada, o sea, que aunque se deben dar unas pautas por desarrollar la carpeta, estas deben ser lo suficiente flexibles por permitir la innovación, la creatividad y la originalidad de quien crea la carpeta.

Con relación al formato éste puede ser:

- Físico (por lo general a través de una carpeta con separadores);
- electrónico, digital (a través de archivos, usualmente en un CD) o
- en línea (utilizando los recursos que en la actualidad ofrecen las páginas Web: sonido, video, imágenes, digitalización de documentos, elementos multimedia, etc.).

6.3. La Carpeta Electrónica o digital

6.3.1. Definición

El formato de la carpeta como lo hemos venido diciendo puede ser impreso o electrónico, formato que determinará también las posibilidades técnicas y pedagógicas que puedan ser aprovechadas. Si utilizamos el formato electrónico y digital podremos incluir sonido, video, imágenes, digitalización de documentos, elementos multimedia, etc.

Sobre el concepto de carpeta electrónica existe una multitud de definiciones y acepciones, pero a continuación citamos a las que consideramos más relevantes y completas:

“Los e-portafolios han surgido como una valiosa herramienta en línea que los estudiantes, la facultad, y las instituciones pueden utilizar para recolectar, almacenar, actualizar y compartir información. Los e-portafolios permiten que los estudiantes reflejen su aprendizaje, se comuniquen con sus instructores, tengan información escolar, y muestren ejemplos de su trabajo a empleadores potenciales. Los e-portafolios de profesores, permiten capturar y compartir métodos de enseñanza y avances en su pedagogía para obtener un ascenso. Las universidades utilizan e-portafolios institucionales para proporcionar acceso a sus colecciones de datos, almacenarlos, analizarlos, y ejemplificar los logros de sus estudiantes y de la facultad para demostrar su éxito institucional” (EDUCAUSE (2005; párr.1).

“Un portafolios electrónico es una colección de materiales digitalizados que incluyen demostraciones, recursos y logros que representan a un individuo, un grupo o una institución. Este texto puede comprender texto, gráficos o elementos multimedia que se pueden consultar en Internet o en otro medio electrónico como un CD-ROM o un DVD. Un eP es más que una simple colección – también sirve como herramienta para administrar, organizar y controlar los trabajos creados con diferentes aplicaciones. Los e-portafolios incluyen reflexión personal y por lo regular promueven el intercambio de ideas y retroalimentación” (Ittelson; 2001: 1).

“El portafolios de aprendizaje es un repositorio de información sobre un particular aprendiz, provisto por él mismo y otras personas y organizaciones, incluye productos en diversos medios que el aprendiz ha creado o contribuido en su realización y ha seleccionado para ser evaluado o mostrar sus logros” (The E-Learning Framework; 2005: sección Definition of ePortfolio).

“Un e-portafolio puede ser un sistema de administración de información basado en web que emplee medios y servicios electrónicos. El estudiante construye y mantiene un repositorio digital de materiales, los cuales pueden emplearse para demostrar sus competencias y reflejar su aprendizaje; teniendo acceso a sus registros, repositorio digital, retroalimentación y reflexiones, los estudiantes pueden lograr un mejor entendimiento de su crecimiento individual, planeación de su carrera y construcción de su CV. La acreditación de sus experiencias extra-curriculares y plan de estudios,

hacen del e-portfolio una herramienta poderosa” (ePortfolio Australia (s.f.; sección What is an ePortfolio?).

Del análisis de estas acepciones podemos extraer algunas características que todas las definiciones tienen en común:

- Son una herramienta reflexiva que permiten almacenar y preservar evidencia del crecimiento del alumno, profesor, profesionista, institución, proyecto, etc.
- Es una colección de trabajos que nos permite conocer lo que el individuo, equipo de trabajo o institución sabe y puede hacer.
- Su contenido es auténtico: con un objetivo, representativo y auto-dirigido.
- Son una alternativa para evaluar, certificar, informar, promover, etc.

6.3.2. Pasos para la creación de la Carpeta electrónica

La carpeta electrónica suele ser visto como un “constructor de conocimientos”, ya que ofrece una gama inmensa de posibilidades para el fomento del aprendizaje (Cambridge; 2001).

En el momento de su elaboración hay cinco aspectos de importancia a ser tomados en cuenta:

1. El primero de ellos tiene que ver con la *visión*, o el objetivo por el cual ha sido elaborado;
2. En segundo lugar está la *evaluación*, o las razones por las que se ha elegido determinado material en su conformación.
3. El tercer aspecto está relacionado con la *tecnología*, esto es, el tipo de
4. hardware y software requerido para su elaboración.
5. La *logística* es el cuarto punto, en donde aparecen cuestiones como la determinación del tipo de información que tendrá que ser digitalizada, así como las personas que se encargarán de hacerlo (por lo general tendrá que ser hecho por el mismo profesor o alumno que lo está elaborando, algunas veces con ayuda de otras personas).
6. El quinto punto es de lo más relevante, asociado a la *cultura institucional*, ya que de esta depende el que autoridades, profesores, alumnos, padres de familia, y miembros de la comunidad consideren al Portafolio electrónico o digital como una herramienta fundamental en la construcción de nuevos conocimientos.

Por su parte, la Universidad de Alaska, sugiere cinco etapas a seguir en el proceso de elaboración de la carpeta digital:

1. Identificación de los objetivos y audiencia a la que está dirigido.
2. Identificar el soporte digital por medio del cual se va a desarrollar.
3. Elegir la paquetería necesaria que ayude a contestar preguntas concernientes al ¿qué? ¿Y ahora qué?, del contenido del portafolio.
4. Identificar el tipo de conectividad del portafolio, ya sea a través del hipertexto, los diferentes tipos de enlaces o “ligas”, así como el grado de interactividad de sus componentes.
5. El medio de presentación del Portafolio, el cual puede ser a través de la www, un disco compacto, o cualquier otro recurso de almacenamiento digital (Hellen C. Barrett; 2000, 2001).

6.3.3. Ventajas y desventajas de la Carpeta electrónica

Tal y como lo propone Galloway (2001) la Carpeta Digital se ha vuelto mucho más ventajosa que el tradicional Portafolio de “carpeta con argollas”. Ahora es más fácil su almacenamiento, por lo que su espacio ha dejado de ser físico y ha pasado al mundo de la virtualidad. Su elaboración es permanente, con posibilidad de reeditarse o ampliarse cuando se quiera. La forma de compartirlo es muy amplia, ya que se puede hacer llegar a cualquier persona aún en los lugares más alejados de nosotros. Además, la versatilidad de la paquetería que existente en el mercado hoy en día permite la elaboración y desarrollo de materiales escritos, en imágenes, por medio de audio o de video.

A pesar de todas esas características ventajosas, las desventajas no dejan de pasar desapercibidas. Evidenciamos algunas de ellas.

En principio, la Carpeta Digital deberá de formar parte de la cultura institucional universitaria para ser considerado como una herramienta valiosa. No todas las instituciones están seguras de esto, ya sea por desconocimiento o por considerarlo demasiado sofisticado.

Por otro lado, el nivel de alfabetización tecnológica no siempre es el idóneo, sobretodo entre profesores, más que entre alumnos. Los docentes con poca experiencia en el uso y desarrollo de la carpeta pueden considerarlo como algo demasiado complejo para ser llevado a cabo; el manejarlo en un formato digital puede ser considerado como algo abrumador, poco práctico para muchos docentes.

Y por último, los costos asociados al desarrollo de la Carpeta Digital no deben ser menospreciados: El manejo y pago de licencias autorizadas, los costos por equipamiento, mantenimiento y capacitación tanto de profesores como de alumnos, etc.

6.3.4. Modelos o ejemplos de carpetas electrónicas

A pesar de todas las desventajas enumeradas anteriormente constatamos que cada vez más, instituciones y/ o universidades elaboran y hacen uso de las carpetas digitales.

A continuación ofrecemos como ejemplo, la estructura de la carpeta electrónica de la *Universidad UDLA de las Américas Puebla*: La carpeta se divide en:

Curriculum vitae. Muestra la información personal del profesor, sus estudios, trayectoria docente y en qué proyectos participa actualmente.

- a. Datos Generales: En esta sección se presenta un pequeño cuadro que muestra la información básica del profesor como su nombre, departamento, correo electrónico, foto y fecha de ingreso a la universidad. Esta información es generada de automáticamente al crearse el portal. La foto corresponde a la credencial del profesor.
- b. Formación Académica. Describe por fechas en donde realizó sus estudios profesionales, así como sus grados de Maestría y Doctorado.
- c. Trayectoria Profesional y Docente. Lista por años los puestos que ha desempeñado en la UDLA, así como en los departamentos que ha laborado. Además, puede indicar en este espacio si ha laborado para otra institución o empresa.

Proyectos. Lista y describe brevemente en qué proyectos de investigación está participando.

Actualización Docente. En este espacio describe las actividades de capacitación y actualización que ha tomado en los últimos años.

Metas. En esta sección del profesor debe fijarse objetivos a cumplir en su práctica docente, así como un plan de acción para mejorar la misma.

- a. Filosofía de enseñanza. Debe redactar su misión y visión como profesor de la UDLA.
- b. Planes de acción para mejorar su práctica. Detectar sus áreas de oportunidad para trabajar en ellas.

Responsabilidades: En esta liga cada profesor tiene que describir cuáles son sus horas de clase y asesoría al semestre, así como, las actividades adicionales de las cuales es responsable. Además, debe tener disponibles las ligas a los portales de sharepoint de cada uno de sus cursos, así como los materiales de los cursos generadores que imparte.

- a. Cursos que imparte. Horarios de clases y/o ligas a sus portales de sharepoint o páginas web de sus cursos.
- b. Asesoría a estudiantes. Horarios de asesorías y ubicación de las mismas. Especificar si hace uso de alguna herramienta para dar asesorías a distancia.
- c. Cursos Generadores diseñados. Ligas a sus portales de sharepoint, materiales, rubricas y tareas diseñadas para este tipo de cursos
- d. Tesis que dirige. Listado de estudiantes y temas de tesis que coordina.
- e. Grupos estudiantiles que coordina. Liga al sitio o descripción de los grupos estudiantiles que coordina.
- f. Proyectos potenciales, propuestas. En este espacio el profesor puede describir los nuevos proyectos donde pueden participar sus colegas o estudiantes, o solicitar autorización para que se apruebe una propuesta.
- g. Responsabilidades Administrativas. Breve descripción de las tareas y logros administrativos.

Evaluaciones. En esta sección el profesor podrá consultar las evaluaciones y recomendaciones de las autoridades universitarias o colegas.

Resultados. En esta sección el profesor mostrará evidencia de sus logros académicos y productos de enseñanza.

- a. Materiales de Instrucción. En esta liga habrá una biblioteca con los mejores materiales de instrucción del profesor. Por ejemplo, power point, videos, rubrics, etc.
- b. Prácticas de enseñanza. En esta sección el profesor escribirá una reflexión sobre su práctica de enseñanza.

- c. Innovaciones en su área. En caso de que algún proyecto nuevo haya sido aprobado o haya hecho una propuesta de mejora y se haya implementado en su departamento, el profesor debe describirlo en este espacio.
- d. Publicaciones y Ponencias. Listado de sus publicaciones, ponencias e investigaciones.
- e. Premios y Reconocimientos. Listado de los premios y reconocimientos recibidos.

Otras Actividades. Si el profesor lo desea, debe poder crear un sitio de trabajo o página para describir con más detalles sus actividades docentes, administrativas o de investigación.⁴⁷

6.4. Como elaborar una carpeta docente de calidad

Para elaborar una carpeta docente de calidad, como un buen “producto” y proceso se han de hacer uso de varias estrategias, entre las cuales podemos mencionar: los sistemas de acompañamiento y/o los sistemas de autoevaluación.

Es cierto que a veces se considera que la docencia en una profesión aislada, que cada profesor trabaja de una manera autónoma e individualista. Es por eso que disponer de una colaboración o de un acompañamiento en el proceso de elaboración de la carpeta (un mentor, un profesor con experiencia) es una oportunidad para fomentar las interrelaciones y la colaboración entre los compañeros de trabajo.

La figura del mentor está muy presente en muchos de los programas de formación diseñados y destinados a los profesores universitarios noveles. El papel del mentor no consiste en dirigir el proceso de elaboración de la carpeta, sino más bien de guiar al autor de la carpeta, ofreciéndole sugerencias y diferentes comentarios e ideas que pueden contribuir a conseguir unas buenas e pertinentes evidencias en el producto final.

⁴⁷ Enumeramos algunas otras propuestas de carpetas electrónicas. Véase: ITESM CCM Centro de Innovación Educativa (s.f.) Proyecto Institucional Portafolio Electrónico. En <http://www.ccm.itesm.mx/dda/cie/proy2.html>
Abrenica, Y. (1996). Electronic Portfolios. En: <http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596r/students/Abrenica.html#how>
Barret, H. (2000). Create your own electronic portfolio. Based on the “5-by-5 Model” of electronic portfolio development.: <http://helenbarret.com/portfolios/howto/index.html#1>
South, C. (2001). Electronic Portfolios: Assessment for an advanced society. En: http://www.techlearning.com/db_area/archives/WCE/csouth.htm
Helen Barrett's Portfolios Site. En : <http://www.electronicportfolios.com/>

A parte del mentor, también se puede acudir a la colaboración con otros compañeros del grupo de trabajo que quieren trabajar juntos en esta tarea, aportando opiniones diferentes y comentarios provechosos dentro del proceso de creación de una carpeta.

Finalmente, adaptando a nuestra temática algunas sugerencias de Zabalza (2004), evidenciamos algunas condiciones que se deben respetar para elaborar una carpeta de calidad. Entre ellos mencionamos:

- *La periodicidad.* Elaborar una carpeta docente es una tarea que requiere tiempo y esfuerzo personal, con lo cual la periodicidad resulta a ser una cuestión relevante. El criterio general se basa en los siguientes aspectos importantes:
 - La regularidad, es decir, seguir una continuidad y una cierta sistematización en la elaboración del trabajo (no escribir un día, y dejarlo después por mucho tiempo).
 - La representatividad de los hechos y las ideas contadas, es decir que la carpeta refleje lo mejor posible la realidad que se pretende contar.
 - Una cierta continuidad o coherencia en cuanto a la estructura de la carpeta (contenidos, formas de abordarlos, aspectos formales, etc.)
- *La cantidad.* A nuestro entender no es una cuestión fundamental. En general, las carpetas docentes tienen alrededor de 20 páginas más las evidencias de los hechos descritos (documentos acreditativos, trabajos de los alumnos, etc.) que aparecen en los anexos adjuntados.
- *La duración.* Normalmente las carpetas docentes se elaboran a medio-largo plazo. Es decir, se elabora durante un periodo formativo, un curso de capacitación o un curso de postgrado (a modo de ejemplificación, el Postgrado de Iniciación a la docencia universitaria del ICE de la Universidad de Barcelona) o durante un periodo más largo en el que se intenta reflejar la trayectoria docente de una manera continuada y actualizada.

6.5. Actualización de la carpeta docente

La carpeta docente, en contexto de desarrollo profesional, al igual que un currículum vitae, se ha de actualizar permanentemente. Crear una carpeta docente es un proceso evolutivo que requiere una constante actualización tanto de la información incluida, como la inclusión de otros materiales o evidencias sobre las prácticas docente que contribuyen a conferir al trabajo una viabilidad constante.

Por ello, las siguientes sugerencias pueden resultar necesarias y útiles para todos los docentes que tienen ese objetivo, el de elaborar y actualizar constantemente su carpeta docente:

- Crear un archivo dedicado a la carpeta docente (que puede tener diferentes formas, desde una carpeta con separadores, hasta una virtual, CD, etc.).
- Revisar el documento a cada cierto tiempo, con periodicidad, o sea ni a intervalos muy largos de tiempo, ni muy frecuentemente.
- Solicitar a un profesor experimentado o mentor a colaborar en la revisión de las actividades y objetivos.
- Guardar una copia en formato papel y añadir las nuevas evidencias.

7. Criterios e instrumentos implicados en la evaluación de las carpetas docentes

Los criterios e instrumentos que se utilicen para la evaluación de la carpeta docente están vinculados a varias cuestiones fundamentales, como la finalidad de la carpeta, el agente de evaluación y el método de evaluación.

En primer lugar, los criterios e instrumentos están relacionados con la finalidad de la carpeta y, por lo tanto, dependerán de si la carpeta docente posee una finalidad acreditativa o bien si posee una finalidad formativa.

La finalidad, a su vez, irá relacionada con el agente evaluador. En el caso de la carpeta docente con fines acreditativos, normalmente será externo e intentará valorar bajo criterios “objetivos” de modo que se asegure la comparabilidad de los productos evaluados; mientras que en el segundo caso, la carpeta docente con finalidades formativas, si lo que se pretende valorar es el proceso mismo de construcción, el agente evaluador puede ser mixto (externo e interno) y valorar a base de parámetros de evaluación cualitativos que destaquen la creatividad e idiosincrasia de cada trabajo (Cano, E; 2005).

En general, los criterios elaborados para la evaluación de una carpeta docente, suelen ser de dos tipos:

- Criterios de contenido, incluyendo aquellos componentes o apartados obligatorios que guíen a los docentes en el proceso de elaboración y estructuración de la carpeta y,

- Criterios o procedimientos de forma, indicando el tipo de formato en el cual los docentes presentarán su trabajo.

En la tabla siguiente identificamos algunas otras dimensiones o aspectos que se pueden tener presentes en el proceso de elaboración de criterios de evaluación de la carpeta docente:

| | |
|--|--|
| <i>La actualidad de la información.</i> | La carpeta, ¿incluye información actualizada? |
| <i>La diversidad de la información.</i> | ¿Existe un buen equilibrio entre la información aportada por el profesor, por otros y por los trabajos de los alumnos? |
| <i>La coherencia de los contenidos entre sí.</i> | ¿Existe coherencia entre los diferentes componentes de la carpeta docente, de tal manera que queda plasmado el grado de efectividad demostrado en la práctica unida a una teoría claramente explicada? |
| <i>La coherencia con el contexto.</i> | ¿La carpeta es coherente desde el punto de vista docente con las prioridades y los objetivos del departamento y de la institución o del curso (postgrado, programa de formación, etc.) seguido? |
| <i>La significatividad de los contenidos.</i> | ¿Se han incluido diferentes fuentes de información que pueden ofrecer una valoración objetiva y variada de la docencia? |
| <i>El equilibrio entre las facetas del desarrollo profesional docente.</i> | ¿Queda bien clara y especificada en la carpeta la importancia del desarrollo profesional y la investigación dentro de la docencia? |
| <i>La sustantividad de las evidencias.</i> | ¿Revelan los trabajos de los alumnos un método docente coherente? |
| <i>La disponibilidad de mecanismos de mejora continua.</i> | ¿Se describen en la carpeta hechos que ponen de manifiesto un interés para mejorar la calidad de la docencia? ¿Hay evidencias de mejora en los métodos, materiales, evaluaciones u objetivos? |
| <i>La diversidad de los datos.</i> | ¿La carpeta es la única fuente de información sobre la calidad docente? |
| <i>La implicación personal en la elaboración.</i> | ¿Cómo se evidencia en la carpeta la aportación personal? |

Cuadro Nº 14: Criterios de evaluación de la carpeta docente (en Cano, E.; 2005: 136), a partir de la información sobre el uso de carpeta docente del ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña).

Analizando esta tabla, identificamos como criterios de análisis y evaluación de la carpeta docente, la actualidad, la diversidad, la coherencia de los contenidos, la

implicación personal, entre otros. Pero, si la finalidad de la carpeta docente es más bien formativa y su uso es para el desarrollo profesional, otros elementos a tener en cuenta en la evaluación de este tipo de carpetas serían, el propio proceso de elaboración y el desarrollo profesional que conlleva.

Éstos y otros criterios son los que han constituido la base para la elaboración de una posible guía de evaluación de las carpetas docentes que tengan una finalidad formativa.

En la siguiente tabla, se evidencian los criterios y los posibles indicadores que se han tener en cuenta en el proceso de valoración de las mismas.

| ASPECTOS | CRITERIOS FUNDAMENTALES | TIPOS DE EVIDENCIAS | INDICADORES POSIBLES | PUNTUACIÓN |
|---|-------------------------|--|---|------------|
| Organización | Formal | ▪ ¿Se han respetado los términos de entrega acordados? | Hay evidencias de revisiones (informes, entregas, reflexiones del mentor o del estudiante...). | 10 % |
| | | ▪ ¿Tiene una estructura correcta? | Paginación, apartados y subapartados, orden, ortografía, redacción, estética, tipografía... | |
| | Criterial | ▪ ¿Hay un índice que estructure de manera clara los contenidos nucleares? | | |
| | | ▪ ¿Se presenta de una manera evidente la interrelación entre los diferentes apartados? | | |
| | | ▪ ¿Se explicitan los criterios utilizados en la organización de la carpeta? | | |
| Conocimientos evidenciados | Conceptualización | ▪ Completo | Relevancia de los contenidos de las evidencias en relación a los contenidos básicos del programa. | 20 % |
| | | ▪ Sustantivo | Incluye información actual Selección argumentada de evidencias Las evidencias paleasen los aprendizajes realizados. | |
| | | ▪ Estructurado | Uso de técnicas de síntesis (resumen expositivo, mapa conceptual, esquema...). Diferenciación entre evidencias de aprendizajes y documentación demostrativa (anexo). | |
| | Aplicación | ▪ Las evidencias son elaboraciones propias | Programas, procesos evaluaciones, artículos propios, actividades para el alumnado... | 20 % |
| | | ▪ En la construcción de las evidencias hay reflexiones | Se utilizan las reflexiones de mentores, de compañeros, propias... | |
| | Mejora | ▪ Se incorporan evidencias de cambio respecto a los informes de los mentores | Referencia o presencia de informes escritos, comentarios, reelaboraciones... | 20 % |
| ▪ Se incorporan evidencias de interés de mejora de la calidad docente | | Indicios de mejora en metodologías, evaluaciones, planificación... | | |

| ASPECTOS | CRITERIOS FUNDAMENTALES | TIPOS DE EVIDENCIAS | INDICADORES POSIBLES | PUNTUACIÓN |
|--------------------------|-------------------------|--|--|------------|
| Conocimientos integrados | Transferencia | <ul style="list-style-type: none"> Se presentan propuestas alternativas de mejora de la docencia. | Revisión de materiales/estrategias/plan... actual a la luz de los nuevos conocimientos. Elaboración de materiales/estrategias/instrumentos... nuevos para aplicar a la propia docencia. | 10 % |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Se incorporan evidencias de difusión (artículos, ponencias, comunicaciones...) de aspectos relacionados con la docencia o con la investigación | | |
| | Integración | <ul style="list-style-type: none"> Integración en las evidencias de las diferentes fuentes utilizadas en su construcción | Uso de apuntes, lecturas, trabajos en grupo, talleres... | 10 % |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Se ejerce el sentido crítico respecto a los contenidos trabajados y de las actividades realizadas | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Interrogación | Se planifican las interrogantes que se han generado (de nuevos aprendizajes, dudas, posibilidades, revisión de preconceptos...). | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Originalidad y pertinencia en la representación de los aprendizajes | | |
| | Autoevaluación | <ul style="list-style-type: none"> De la carpeta | Uso periódico de esta pauta de evaluación por parte de los propios alumnos. | 10 % |
| | | <ul style="list-style-type: none"> De la docencia a partir de los aprendizajes realizados | Análisis de las estrategias empleadas con los alumnos Relación entre el programa que presenta y las necesidades de los alumnos. | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> De los aprendizajes respecto a las propias expectativas y de los objetivos del curso | Estrategias más exitosas, aprendizajes más valiosos, dificultades y forma de abordarlas... | |

Cuadro N° 15: Criterios de evaluación de las carpetas docentes (elaboración propia a partir de Colén y Giné, 2004).

Veamos a continuación algunos ejemplos de criterios o de conceptos en base a los cuales se valoran las carpetas docentes en diferentes contextos universitarios.

En los portafolios usados en la Universidad de Barcelona, se valoran los siguientes ítems (Cano, E: 2005: 134 -135):

- Actualidad de la información.
- Diversidad de la información (propia, de otros...).
- Coherencia entre contenidos, entre los componentes de la carpeta, entre teoría y práctica.
- Coherencia con el contexto (zona, institución, programa de formación).
- Significatividad de los contenidos (pertinencia).
- Equilibrio entre aspectos del desarrollo profesional (formación, investigación...).
- Sustantividad de las evidencias (relevancia).
- Disponibilidad de los mecanismos de mejora continua (se evidencias canales de evaluación y mejora).
- Implicación personal (aportaciones genuinas).

En los portafolios usados en la Universidad de Montemorelos (portafolios profesionales), los criterios se organizan en seis secciones que a su vez incluyen varios subapartados y están redactados en forma de criterios flexibles que servirán como parámetros indicadores.

El profesional tendrá la libertad de construir su portafolio a la luz de estos criterios o sustituyendo los criterios en base a su experiencia en su trayectoria profesional.

Se espera, que cada vez que sea presentado el portafolio, el profesional supere sus metas anteriores.

Cada sección tiene un valor de acuerdo al cargo académico del profesional, según se indica en la tabla siguiente y un mínimo de reactivos a alcanzar (el porcentaje máximo es de 100 puntos y el porcentaje mínimo de acreditación es de 75). Del total de 100, el 80 % lo representan las evidencias (criterio de pertinencia) y el 20% lo representa la reflexión sobre esas evidencias (como criterio para relevancia).

| RANGO ACADÉMICO ACTUAL | | | | | |
|----------------------------|--------|----------|----------------------|----------------------|-------------|
| SECCIÓN | PUNTOS | PROFESOR | CATEDRÁTICO AUXILIAR | CATEDRÁTICO ASOCIADO | CATEDRÁTICO |
| I. Introducción | 50 | 5% | 5% | 5% | 5% |
| II. Filosofía | 100 | 10% | 10% | 10% | 10% |
| III. Docencia | 400 | 60% | 50% | 40% | 30% |
| IV. Extensión de servicios | 200 | 10% | 15% | 20% | 25% |
| V. Actualización | 100 | 5% | 5% | 5% | 5% |
| VI. Aporte al conocimiento | 150 | 10% | 15% | 20% | 25% |
| TOTAL | 1000 | 100% | 100% | 100% | 100% |

Cuadro N° 16: Ubicación de puntos y porcentajes en función al cargo académico propio de la Universidad de Montemorelos (México).

En la Universidad Interamericana de Puerto Rico, los conceptos o las componentes que se evalúan son las siguientes:

- Calidad en las labores de enseñanza, investigación o divulgación.
- Dedicación a las tareas y al servicio universitario.
- Cumplimiento de los deberes docentes.
- Mejoramiento profesional.
- Cooperación en trabajo de facultad, incluyendo comités y programas de estudio
- Trabajos de investigación y creación.
- Conferencia sobre materias propias de su campo.
- Publicaciones, exposiciones, conciertos y otras actividades análogas.
- Reconocimientos recibidos.
- Opiniones fundamentadas y sustanciales de sus pares y otras personas relacionadas con su trabajo.
- Actitud profesional.

Como se puede apreciar en todo lo se haya venido presentando anteriormente, algunos de los criterios de evaluación de una carpeta docente consideran la inclusión de:

- Información actual.
- Equilibrio entre la información aportada por el profesor, compañeros y alumnos.
- Coherencia entre los diferentes componentes de la carpeta.

- Coherencia con las prioridades y objetivos del departamento y la institución.
- Coexistencia entre documentación válida y datos que lo demuestran.
- Fuentes de información que ofrezcan una valoración objetiva y variada.
- Evidencia de un interés por el desarrollo profesional, la mejora y la investigación en docencia.
- Revelación, a través de los trabajos de los estudiantes, de un método docente eficaz.
- Redacción clara y comprensiva (Feixas, 2003).

En algunas experiencias, los portafolios incluyen algún apartado en el que se pide al autor la autoevaluación de su trabajo.

Recomendamos también, a los profesores que están en este objetivo, que, en la medida que trabaja completando las secciones de su portafolio, se autoevalúe, a través de preguntas que le pueden guiar en el proceso de elaboración haciéndole reflexionar sobre su propio trabajo:

- ¿estoy satisfecho/a con todo lo incluido en cada apartado y que me permitiría ser bien valorado/a?, ¿sí? ¿no? ¿por qué?
- ¿La estructuración del contenido es correcta?
- ¿Las reflexiones y los comentarios que acompañan las evidencias incluidas reflejan el proceso de construcción de la carpeta y el crecimiento profesional? etc.

8. Ventajas, limitaciones y problemas

8.1. Principales ventajas

Las ventajas que derivan del uso de la carpeta docente dependen de si la finalidad de está es, como acostumbra ser en el contexto anglosajón, acreditativa y, por tanto, donde la carpeta se entiende como instrumento de evaluación, o bien, propiamente formativa. Reiteramos que el uso de la carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional (propósito en el que nos posicionamos), se encuentra vinculado a una cierta forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, no es susceptible de ser utilizada, por ejemplo, bajo un modelo de enseñanza universitaria tradicional.

Una vez inmersos en una propuesta de elaboración de carpeta que supone el reconocimiento de la capacidad de cualquier persona para construir su propio conocimiento, las ventajas que implica su uso son múltiples, especialmente si los contraponemos a otras formas de trabajo usuales en la formación docente hasta la actualidad. Estas diversas ventajas pueden ser clasificadas en cuatro tipos (siguiendo a Crispín y Caudillo, 1998).

- Ventajas personales para quien elabora la carpeta.
- Ventajas para el departamento al cual pertenece quien elabora la carpeta.
- Ventajas para el conjunto de la institución.
- Ventajas para la instancia evaluadora, si está es externa.

Vamos a analizarlas con más detenimiento.

a. Ventajas personales.

Éstas pueden diferenciarse en función de la finalidad a la que sirva la carpeta: si es meramente formativa o si ha de servir para la evaluación con fines de promoción o acreditación.

En primer lugar, si entendemos la carpeta como instrumento de desarrollo, las ventajas más destacables son las siguientes:

- Permite reflexionar acerca de la evolución profesional: Elaborando la carpeta docente y reactualizándola el profesorado toma conciencia de cómo ha evolucionado su método docente, sus conocimientos profesionales y su trayectoria de aprendizaje/ enseñanza.
- Supone un ejercicio de autoevaluación: El proceso de selección del material de una carpeta docente es un ejercicio estructurado y eficaz de autoevaluación para el profesorado, puesto que es el protagonista del proceso. Después de valorar lo que es importante y significativo para él, lo organiza y presenta en su propio estilo mediante la carpeta.
- Induce a cambiar las relaciones profesorado-alumnado: Las carpetas abren importantes espacios de participación, cooperación y diálogo entre docentes y estudiantes, por lo que se erigen en valiosos instrumentos de democratización de las relaciones de poder en el aula y tienden a un proceso de cambio tanto educativo como social y moral.

En segundo lugar, si incorpora la dimensión acreditativa, también poseería otras ventajas añadidas, como son:

- Puede constituir un mecanismo para la promoción: El profesor puede hacer uso de la carpeta a la hora de pedir ayudas o de presentarse a premios relacionados con la docencia.
- Es una vía para la mejora constante: Da oportunidad a cada profesor/a de contextualizar su experiencia docente, presentarla ante la instancia evaluadora correspondiente y recibir retroalimentación al respecto.

b. Ventajas para el Departamento o similar.

Entendiendo la carpeta docente como instrumento formativo y de desarrollo profesional:

- Es un ejemplo de praxis: La carpeta docente proporciona ejemplos de metodologías para la docencia desde un contexto concreto. Los profesores con experiencia pueden compartir con los profesores noveles experiencias de docencia e investigaciones sobre la propia práctica docente de una manera global.
- Puede constituir una fuente de inspiración: Las carpetas docentes pueden resultar útiles también en un centro con profesorado muy experimentado. Por ejemplo, cuando se crea una nueva asignatura, se puede recurrir a diversos portafolios para extraer ideas, ejercicios y metodologías de trabajo en el aula.
- Recoge el legado pedagógico: Cabe destacar que un profesor experimentado puede dejar los resultados de todas sus experiencias docentes al departamento a través de su carpeta, que servirá como modelo y punto de referencia a la hora de reestructurar y mejorar el departamento y cuando se abren líneas de investigación y expansión.

Entendiéndola, además, como elemento evaluativo:

- La carpeta docente ayuda a las comisiones en tomar decisiones sobre los candidatos a nuevas plazas o a plazas de promoción. En la carpeta docente se refleja de manera organizada toda aquella información relacionada con la destreza docente del candidato.

c. Ventajas en el ámbito institucional.

Desde este nivel posee dos ventajas principales vinculadas claramente a su dimensión formativa:

- En primer lugar, el uso de la carpeta como herramienta para evaluar la calidad de la docencia favorece el desarrollo de los profesores/as y la profesionalización de la docencia, lo cual, a su vez, repercute sobre la calidad del servicio institucional.
- En segundo lugar, favorece el fortalecimiento de una verdadera comunidad educativa. Pedirle a los profesores de nuevo ingreso que elaboren su Carpeta representa una oportunidad para que se relacionen con aquellos profesores/as que tienen mayor conocimiento de la institución y aprovechen su experiencia en la misma, para que les ayuden a contextualizar su práctica docente dentro del marco educativo de la institución.

d. Ventajas para la instancia evaluadora.

En este último caso, posee también ventajas derivadas tanto de su dimensión formativa, como son:

- El proceso de revisión de una carpeta por un grupo de profesores/as representa un espacio para discutir, redefinir, intercambiar y aprender sobre la práctica docente.
- Por otra parte, el uso adecuado de la carpeta ayuda a fomentar una cultura de profesionalismo en la docencia y de reconocimiento por sí misma.

Como también por su dimensión acreditativa:

- Las instancias evaluadoras correspondientes podrán establecer los *estándares de logro* de acuerdo con las características propias de cada área de formación universitaria. Como en la carpeta se presentan evidencias no sólo de los resultados del trabajo docente, sino también del proceso mismo, puede constituir un sólido recurso para apoyar la toma de decisiones en el caso de las promociones o asignaciones de categorías académicas.

Con otras palabras, la carpeta facilita al profesor/a en formación revisar periódicamente, durante el programa de preparación, sus metas personales y profesionales. También el portafolio tendrá repercusiones en la labor de profesores

(mentores) y administradores académicos, contribuyendo a su crecimiento profesional y la toma de decisiones curriculares.

A continuación presentamos algunas de las formas en que el portafolio puede apoyar a los estudiantes (profesores noveles), profesores mentores y administradores académicos.

8.2. Dificultades más importantes

El proceso de elaboración de una carpeta docente comporta también una serie de dificultades.

Entre las dificultades más importantes destacan la subjetividad, la falta de reflexión, la acumulación de materiales, el desorden de las evidencias, el peligro que la carpeta no sea realmente una creación personal sino una acomodación al sistema y el tiempo que implica tanto su elaboración como su corrección. Destacan de todas ellas las siguientes:

- Una primera dificultad radica en la subjetividad involucrada en la evaluación de carpetas, dada la variabilidad en contenido, el proceso personal que implica la construcción de carpeta y la falta de consenso en lo que un profesor/a debe conocer y ser capaz de hacer. Estas son algunas razones que hacen que el uso de las carpetas no sea universalmente aceptado.
- Una segunda dificultad deriva de la cuestión de la autenticidad y autoría de los materiales incluidos en la carpeta. Esto preocupa sobre todo cuando se utiliza como evaluación sumativa. En este caso se recomienda complementar la carpeta con una entrevista para autenticar o validar el contenido (Race, 2002), aunque ello hace incrementar aún más la inversión de tiempo necesario para la evaluación.
- Una tercera dificultad consiste en el tiempo que requiere su elaboración reflexiva para los docentes y también el tiempo que implica su corrección para los evaluadores. Una carpeta docente que incorpore evidencias del trabajo realizado, que argumente e integre estos documentos de forma interconectada entre ellas, que aporte reflexiones en primera persona sobre el proceso de aprendizaje y que aporte también materiales de otros (mentores, iguales,

alumnos, etc.) supone un gran gasto de tiempo y esfuerzo. Hace falta, pues, una gran motivación para su elaboración.

- Una cuarta dificultad es considerar la carpeta como cúmulo de material docente sin reflexión. Es importante que todo el material que se incorpore sea interrelacionado y que se argumente su integración en la carpeta docente. La acumulación de material es una perversión muy usual de la carpeta docente y es uno de lo peligros a combatir desde el principio de la formación.
- Una quinta dificultad sería entender la carpeta como una acomodación a los valores del sistema sin un planteamiento reflexivo de la docencia. Es importante que los apartados de las carpetas sean orientativos y que se faciliten para orientar la reflexión y jamás con una normativa que se ha de cumplir obligatoriamente.

Para evitar estas dificultades nos hace falta todavía avanzar mucho en una nueva cultura docente y evaluativa y ensayar diversos tipos de carpetas, de forma que progresivamente nos alejemos de los riesgos señalados y conseguir elaborar de forma reflexiva y creativa carpetas que recojan el proceso de aprendizaje que hemos seguido durante un periodo determinado y el producto que, como consecuencia, somos capaces de hacer. Eso quiere decir también que la opción de realizar una carpeta docente implica compromiso de cambio en la docencia universitaria y una nueva forma de entender el papel del profesorado en la docencia.

9. Experiencias o modelos de carpetas docentes de otras universidades

9.1. Experiencias estatales

En el Estado Español, las más conocidas experiencias son las que presentamos a continuación, con sus respectivos modelos:

1. Universidad Politécnica de Valencia:

1. Responsabilidades docentes: asignatura, tipo, curso o ciclo, titulación, cargos académicos, comisiones, etc.

2. Filosofía de enseñanza aprendizaje: razones de porque hace lo que hace, reflejo de su modo de entender el aprendizaje y enseñanza de su materia.
3. Metodología de enseñanza: como actúa, como lo hace, como evalúa, actividades que pone en práctica, etc.
4. Esfuerzos para mejorar mi enseñanza: acciones que ha llevado a cabo por mejorar los resultados de su enseñanza.
5. Resultados de mi práctica docente: una autoevaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.
6. Balance y metas: propuestas de futuro, tanto a corto como a medio y largo plazo.

2. Universitat Politècnica de Catalunya:

2.1: Mejora de la calidad docente:

1. Responsabilidades docentes.
2. Descripción de la filosofía docente.
3. Metodología, estrategias y objetivos docentes.
4. Descripción de los materiales de la asignatura (programas, textos, dossiers, cuadernos de laboratorio, trabajos de los alumnos).
5. Actuaciones para la mejora de la docencia.
 - a. Asistencia a conferencias, talleres y programas de formación.
 - b. Revisión de programas de la asignatura.
 - c. Innovaciones del método docente.
6. Encuestas de los alumnos.
7. Resultados de la actividad docente (muestras de trabajos y ejercicios de los alumnos).
8. Objetivos a corto y largo plazo.
9. Apéndices..

2.2. Evaluación de la calidad docente

1. Responsabilidades docentes.
2. Descripción de la filosofía docente.
3. Metodología, estrategias y objetivos docentes.
4. Encuestas de los alumnos.
5. Evaluaciones de otros compañeros que hayan asistido a vuestras clases o han revisado el material docente.

6. Informe del jefe del departamento valorando la aportación docente del profesor.
7. Contenidos detallados y representativos de la asignatura.
8. Resultados de la actividad docente (muestras de trabajos y ejercicios de los alumnos).
9. Ayudas, premios a la calidad docente y otros reconocimientos.
10. Objetivos a corto y largo plazo.
11. Apéndices.

9.2. Experiencias europeas

En el ámbito europeo, como experiencias representativas en el uso de carpeta docente encontramos tres modelos que presentamos a continuación:

1. Experiencia Universidad de Nottingham del Reino Unido

En el curso 2000-2001, a Nottingham, establecieron la propuesta siguiente:

1. *Iniciativas universitarias*
 - Formación inicial
2. *Formación permanente*
 - Conferencias
 - Simposiciones
 - Eventos de formación
3. *Investigaciones*. Proyectos (anteriores, precedentes y potenciales)
4. *Documentos personales* (Certificados; Curriculum Vitae (CV); Descripciones del puesto de trabajo.)
5. *Publicaciones*:
 - Investigaciones y/o trabajos científicos (comunicaciones y ensayos)
 - Artículos de referencia
 - Reconocimientos (meritos) personales.
6. *Documentos de evaluación (autobiografía)*:
 - Evaluaciones precedentes/ Evaluaciones en curso
 - Objetivos/ Metas futuras
 - Objetivos del departamento
7. *Apéndice (miscelánea)*:
 - Diario de clase
 - Reflexiones

- Notas/ observaciones en el aula.

2. Experiencia Universidad Nova de Lisboa en Portugal

La estructura interna del portafolio de práctica pedagógica adoptado en el Seminario Pedagógico dirigido al profesorado novel de esta universidad, es el siguiente:

- **Portada** (institución, nombre del autor, nombre del seminario, data, etc.)
- **Índice**
- **Introducción** (organización del portafolio, descripción general de las condiciones de trabajo, la importancia del portafolio en la práctica pedagógica, la importancia del Seminario Pedagógico en la experiencia profesional del profesor novel).

I. Trabajo de planificación

- Breve descripción de los métodos de planificación y programación de las clases asistidas y sugerencias adoptadas para el contexto propio de trabajo.
- Ejemplo de planificación de una unidad didáctica.
- Reflexión crítica sobre los “pro” y los “contra” del trabajo realizado en este campo (dificultades encontradas).

II. Ejecución y evaluación

- Heteroevaluación de las planificaciones presentadas en la sección anterior.
- Autoevaluación de las planificaciones presentadas en la sección anterior.
- Reflexión crítica sobre las formas de ejecución del trabajo planificado.

III. Proyecto de investigación: descripción de un proyecto de investigación realizado durante el Seminario Pedagógico

IV. Ejemplos de buenas prácticas

V. Metodología específica en la enseñanza de su disciplina

VI. Relación con la comunidad educativa

VII. Relaciones interpersonales

VIII. Síntesis final

- Breve reflexión sobre la formación inicial realizada.

- Puntos fuertes del Seminario Pedagógico.
- Puntos débiles del Seminario Pedagógico.
- Expectativas personales de futuro para su profesión.

3. Experiencia del Instituto de Educación de la Universidad de Londres

En el curso de Historia Post Graduate Certificate in Education (PGCE) del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, desde el año 1998 se les pide a los cursantes a elaborar un portafolio profesional de documentación y apoyo que les ayude a gestionar su propio camino en la enseñanza. La carpeta refleja al individuo como profesor y como profesional. Tiene una estructura bien pautada, entre los ítems sugeridos para ser incluidos identificamos:

- Declaración filosófica del tipo de profesor que pretende a ser de acuerdo con lo que cada uno considera que es un buen profesor.
- Declaración sobre el valor de la historia de la formación de los alumnos y su relevancia en el mundo en que viven.
- Curriculum vitae que incluya formación y calificaciones y una sección sobre las sesiones y cursos de desarrollo profesional a los que haya acudido y las nuevas calificaciones obtenidas.
- Declaración del contenido histórico del curso de graduación, conocimientos curriculares adicionales que haya adquirido, nuevas lecturas realizadas.
- Grabación del programa de estudios que haya enseñado y asignaturas adicionales en las que tenga alguna experiencia docente.
- Declaración de la capacidad informática y tecnológica y su experiencia docente en ese campo.
- Registro de una investigación.
- Ejemplos de recursos que haya desarrollado para su uso en el aula.
- Ejemplos de planes de lecciones y de evaluaciones que le hayan proporcionado experiencias de aprendizaje claves.
- Extractos de los informes sobre su conocimiento en una materia, sobre planificación, enseñanza, gestión del aula y sobre la evaluación y el registro del trabajo de los alumnos.
- Extractos sobre sus enfoques respecto a los alumnos, a los compañeros de profesión y a los padres.
- Extractos de informes que identifiquen los logros o capacidades particulares.

9.3. Experiencias en el contexto latinoamericano

En el contexto latinoamericano identificamos las siguientes seis experiencias en el uso de la carpeta docente, con las estructuras que describimos a continuación:

1. Universidad Iberoamericana, México (1998)

- Presentación: Asignación de /para profesores/as de tiempo y Currículum vitae (historial comentado del profesor /a de asignatura).
- Guías de Estudios.
- Materiales elaborados por el profesor/a: Tareas, Ejercicios, Audiovisuales, Formas de evaluación.
- Resultados del aprendizaje: trabajos realizados por estudiantes: Proyectos, Tareas, Ensayos, Exámenes, Otros.
- Evaluación del aprendizaje y retroalimentación: evaluaciones a los estudiantes: Proyectos revisados, Tareas revisadas, Ensayos revisados, Exámenes revisados, Lista o registro donde se consigna el seguimiento de estudiantes.
- Información de otros: Evaluaciones de los alumnos al profesor/a y Observación de algún colega.
- Autodiagnóstico: Fortalezas, Aspectos a mejorar y Estrategias para lograrlo.

2. Experiencia Instituto Pedagógico Caracas (1999), Venezuela

- Información acerca del profesor
- Descripción del curso: horario, grado y /o semestre y contenido
- Exámenes escritos: pruebas de clasificación, ubicación, etc.
- Filosofía de enseñanza y metas.
- Documentación de los esfuerzos realizados para mejorar la enseñanza: seminarios, programas, etc.
- Copias de las guías, notas, planes de clases, materiales de apoyo etc., utilizados por el docente.
- Calificaciones de los trabajos realizados por los estudiantes tales como pruebas escritas, proyectos, trabajos de laboratorio, etc.
- Videos de las actividades realizadas en el aula de clase.
- Reflexiones escritas sobre la enseñanza.

- Fotografías de carteleras, pizarras o proyectos especiales realizados en el aula de clase.

3. Experiencia Universidad Católica, Caracas, Venezuela

La carpeta docente tiene los siguientes componentes:

- 1) Planes de clases: la programación del aula
- 2) Muestras de los recursos empleados; comentarios de unas dos páginas sobre las actividades realizadas con esos recursos.
- 3) Muestras de los trabajos de los alumnos.
- 4) Evaluaciones realizadas por los alumnos.
- 5) Informes del jefe de departamento y de otros supervisores.
- 6) Informes de logros obtenidos fuera del aula.
- 7) Reflexión sobre su actuación profesional.
- 8) Informes de autoevaluación.

4. Experiencia Universidad Interamericana de Puerto Rico

El portafolio consta de las siguientes tres secciones:

I. Introducción.

A. Autoevaluación narrativa que resuma en términos generales cómo cumple con los siguientes criterios:

- Calidad docente.
- Servicio a la Institución.
- Investigaciones y trabajo creativo.
- Competencia profesional y actividades docentes.
- Servicio a la comunidad.

II. Calidad docente.

A. Reflexión y análisis sobre cada ejemplo incluido para evidenciar la calidad docente.

III. Criterios adicionales de evaluación.

- A. Servicio a la Institución.
 - Reflexión y evidencia del servicio prestado.
- B. Investigaciones y trabajo creativo.
 - Reflexión y evidencia de los trabajos de investigación y creativos.

- Crecimiento y desarrollo profesional.
- C. Servicio a la comunidad educativa.

5. Experiencia Universidad de Tolima, Colombia

El portafolio de la enseñanza empleado en el Seminario de Pedagogía, tanto en los programas presenciales como en los programas a distancia de formación del profesorado, en el año 2000, en la Universidad de Tolima, Departamento de Psicopedagogía tiene las siguientes componentes:

- Hoja de vida.
- Declaración de los principios de mi filosofía educativa.
- Programa del seminario de pedagogía.
- Acuerdo pedagógico.
- Planeación el curso.
- Muestras de los trabajos de los alumnos.
- Formatos utilizados para la evaluación del proyecto de aula, realizada por colegas, o por miembros del comité de evaluación docente, o por la jefatura de departamento.
- Muestras de las entradas al diario de práctica docente realizado por los estudiantes.
- Cassettes grabados en clase.
- Muestras de algunos ejercicios desarrollados y materiales empleados en el desarrollo del proyecto de aula.
- Algunos registros hechos en el cuaderno acompañante.
- Narraciones de anécdotas de aula sucedidas en el desarrollo del seminario.
- Compilación de reflexiones sobre el desarrollo del portafolio estudiantil.
- Resultados de actividades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- Análisis de los resultados de evaluación y recomendaciones.

6. Estructura Carpeta diseñada para obtener la Excelencia Pedagógica. Gobierno de Chile (2003)

A diferencia de las anteriores, se trata de una propuesta pensada para el profesorado de enseñanza no universitaria. Aun así, por su estructura consideramos oportuno de

presentarla como ejemplo. Fue realizada en el 2003 y se encuentra estructurada en los siguientes apartados:

1. Planificación curricular.
2. Fundamentación de la planificación.
3. Ejemplo de evaluación final en tres alumnos.
4. Reflexión y análisis de la evaluación.
5. Reflexión y análisis de la planificación curricular.
6. Registro de actividades realizadas.
7. Registro documental de actividades
8. Grabación de una clase.
9. Reflexión y análisis sobre prácticas de aula.
10. Registro de actividades con alumnos, otros docentes y con apoderados fuera de la escuela.
11. Reflexión y análisis de actividades profesionales fuera del aula.

9.4. Experiencias en los Estados Unidos y Canadá

En los contextos norteamericano y canadiense, encontramos la mayoría de las experiencias en el uso de la carpeta docente, con estructuras o modelos que identificamos a continuación:

1. Universidad de Queen' s (Canadá, 1997)

Se trata de una propuesta muy conocida que se estructura en los apartados que constan a continuación:

a) Algunas posibles evidencias sobre los efectos de una buena enseñanza:

1. Las puntuaciones de los estudiantes en tests estandarizados o elaborados por los profesores, si es posible antes y después del curso, tomadas como evidencia de aprendizaje.
2. El cuaderno de trabajo de laboratorio de los estudiantes y otros tipos de cuadernos de trabajo y registros.
3. Ensayos de los estudiantes, trabajos creativos, informes de proyectos o trabajos de campo.
4. Publicaciones de los estudiantes.
5. Registro de los alumnos que seleccionan y tienen éxito en cursos avanzados en el mismo campo.

6. Registro de estudiantes que eligen otro curso con el mismo profesor.
7. Evidencia de supervisión efectiva en trabajos de licenciatura, masteres o tesis doctorales.
8. Establecimiento o puesta en marcha de un programa de internado.
9. Evidencia documental de los efectos de los cursos en la elección de opciones profesionales.
10. Evidencia documental de la ayuda proporcionada por el profesor a los estudiantes para conseguir empleo.
11. Evidencia de ayuda proporcionada a colegas para la mejora de la enseñanza.

b) Algunas posibles evidencias de material propio:

Material descriptivo sobre responsabilidades y prácticas docentes actuales y en los últimos años.

12. Lista de títulos de cursos y número, valor o créditos de los cursos, número de alumnos inscritos, con una breve descripción.
13. Lista de materiales del curso preparados para los estudiantes.
14. Información sobre la disponibilidad del profesor para los estudiantes.
15. Informe sobre identificación de las dificultades de los estudiantes y fomento de la participación de los estudiantes en cursos o programas.
16. Descripción de cómo se incorporan a la enseñanza películas, ordenadores y otro tipo de material no-impreso.
17. Pasos dados para enfatizar la interrelación y relevancia existente entre los diferentes tipos de aprendizaje.

Descripción de pasos adoptados para evaluar y mejorar la enseñanza.

18. Mantener un registro de los cambios adoptados como consecuencia de la auto evaluación.
19. Leer publicaciones periódicas sobre mejora de la enseñanza y tratar de poner en práctica las ideas adquiridas.
20. Revisar nuevos materiales de enseñanza para una posible aplicación.
21. Intercambiar los materiales del curso con algún compañero de otra institución.
22. Llevar a cabo investigaciones sobre la propia enseñanza o curso.
23. Hacerse miembro de alguna asociación o sociedad relacionada con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
24. Intentar la innovación instruccional y evaluar su efectividad.

25. Utilizar los servicios generales de apoyo como Centros de Información sobre Fuentes Educativas o fuentes documentales generales (ERIC) para la mejora de la enseñanza.
26. Participar en seminarios, talleres y encuentros profesionales con la intención de mejorar la enseñanza.
27. Participar en el diseño de cursos o en el desarrollo curricular.
28. Seguir una línea de investigación que contribuya directamente a la enseñanza.
29. Preparar un libro de texto u otro material instruccional.
30. Editar o contribuir en una revista profesional para la enseñanza de la propia asignatura.

c) Algunas posibles evidencias de información de otros:

Estudiantes

31. Datos de evaluación del curso y de la enseñanza realizada por los estudiantes.
32. Comentarios escritos procedentes de una comisión de estudiantes para evaluar los cursos y proporcionar retroalimentación.
33. Evaluaciones no estructuradas presentadas por escrito por los estudiantes, incluyendo comentarios escritos sobre exámenes y cartas recibidas tras la finalización del curso.
34. Informes documentados sobre satisfacción con respecto al contacto fuera de clase.
35. Datos de entrevista obtenidos de los estudiantes tras la finalización del curso.
36. Premios recibidos de los estudiantes, como puede ser la elección del “profesor del año”.

Colegas

37. Declaraciones de colegas que han observado la enseñanza, como miembros de un equipo de enseñanza o como observadores independientes de un curso particular, o bien que enseñan otras partes de la materia.
38. Comentarios escritos de profesores que imparten cursos para los cuales es un requisito previo haber pasado un curso.
39. Evaluación de las contribuciones al desarrollo y mejora del curso.
40. Declaraciones de colegas de otras instituciones sobre aspectos como en qué medida los estudiantes han recibido una formación adecuada en los estudios de graduado.

41. Premios o reconocimiento como profesor distinguido o seleccionado para formar parte de una comisión de enseñanza.
42. petición de consultas o reconocimiento de la ayuda recibida por parte de una comisión de enseñanza o similar.

Otras fuentes:

43. Declaraciones sobre los logros obtenidos en la enseñanza por parte de autoridades académicas de su propia institución o de otras instituciones.
44. valoraciones y recomendaciones de los antiguos alumnos dirigidas a los nuevos alumnos.
45. Comentarios de los padres de los estudiantes.
46. Informes de las personas que han contratado a los estudiantes (por ejemplo, en un trabajo en prácticas o en un “programa cooperativo”).
47. Invitaciones para enseñar procedentes de otras instituciones.
48. Invitaciones para contribuir a la literatura sobre la enseñanza.
49. Otros tipos de invitaciones basadas en el prestigio como profesor (por ejemplo, una entrevista en un medio de comunicaciones sobre una innovación en la enseñanza que haya tenido éxito).

2. Experiencia Universidad de Dalhousie de Canadá

Una de las primeras propuestas (1993) es la de Universidad de Dalhousie, estructura de la siguiente forma:

1. Evaluación de los estudiantes sobre la enseñanza.
2. Listado de cursos impartidos.
3. Descripción de los materiales del curso.
4. Participación en talleres y seminarios de enseñanza.
5. Declaración de colegas sobre la efectividad de su enseñanza.
6. Descripción de las innovaciones en la enseñanza y su efectividad.
7. Cartas y comentarios de los estudiantes enviados después de la finalización del curso.
8. Participación en el desarrollo de cursos o plan de estudios.
9. Supervisión de tesis y proyectos.
10. Muestras ilustrativas de trabajos de los alumnos.

3. Experiencia University of Saskatchewan (Canada, 2001)

Una propuesta sugerida en el año 2001 en la Universidad de Saskatchewan consta de cuatro grandes apartados:

1. Filosofía docente
2. Responsabilidades docentes
3. Metas, objetivos educacionales para el futuro
4. Apéndice:
 - a. Curriculum Vitae
 - b. Información de los estudiantes
 - c. Información de los iguales (pares)
 - d. Actividades de desarrollo profesional.

4. Experiencia University Iowa State

Una propuesta de modelo de carpeta docente, con una estructura pautada detalladamente en los siguientes apartados:

1. Roles, Responsabilidades docentes.

- Descripción de los roles profesionales y las responsabilidades.
- Lista de cursos impartidos.
- Grupos clases de alumnos, etc.

2. Materiales representativos del curso (metodología docente).

- Descripciones del curso con detalles sobre el contenido.
- Objetivos.
- Métodos docentes.
- Procedimientos para evaluar el aprendizaje del alumnado.
- Lista de indicadores.
- Evaluaciones de los exámenes y concursos.
- Problemas y juegos de rol.
- Descripciones y ejemplos de los materiales visuales usados.
- Descripciones del uso de los ordenadores y otras tecnologías de la información y comunicación.
- Puntuaciones en las pruebas de control (tests) antes y después de la enseñanza.
- Materiales de los estudiantes (evidencias de aprendizaje).
- Ensayos o trabajos creativos, etc.

- Ejemplos del feed-back escrito de los trabajos de los estudiantes.

3. *Evaluaciones de la enseñanza.*

- Sumario de las evaluaciones al profesorado por parte de los estudiantes.
- Resultados de las encuestas a los estudiantes.
- Comentarios de un observador externo (“observador señor”) u otros compañeros de la misma asignatura.
- Declaraciones (opiniones) de los compañeros del departamento u otros lugares.
- Cartas de loa estudiantes.

4. *Contribuciones a la Institución o para la Profesión*

- Funciones en comisiones pedagógicas.
- Desarrollo como estudiante aprendiz /programas de intercambio.
- Asistencia a diferentes actividades formativas (talleres, seminarios, etc.)
- Publicaciones en revistas de pedagogía.
- Evidencias o muestra de preocupación por la actualización continúa del currículum vital o para el desarrollo profesional.
- Participación en programas de formación para el profesorado novel, etc.

5. *Actividades para la mejora de la enseñanza:*

- Participación en seminarios o encuentros profesionales sobre la educación.
- Diseño de nuevos cursos.
- Diseño de cursos (bloques temáticos) interdisciplinarios, en colaboración con otros compañeros.
- Proyectos de investigación.
- Uso de nuevos métodos de enseñanza / aprendizaje.
- Publicaciones en revistas y libros.
- Descripciones de proyectos de mejora e innovación docente llevados a cabo.

6. *Meritos y reconocimientos:*

- Reconocimientos de la actividad docente por parte del departamento, instituto o universidad.
- Premios docentes dentro de tu profesión.
- Estancias como profesor consultor (invitado), etc.

En la tabla siguiente sintetizamos la mayoría de las experiencias descritas anteriormente con el fin de poder compararlas y extraer algunos elementos de contenido o apartados comunes:

| Dalhousie (1993) | Queen's (1997) | Universidad Iberoamericana, México (1998) | Instituto Pedagógico Caracas (1999) | Saskatchewan (2001) | Nottingham (2000/2001) | UPC (2001) | UPV (2001) | Gobierno de Chile (2003) |
|---|---|--|---|---------------------------------------|---|--|--|--|
| Evaluación de los estudiantes sobre la enseñanza | Algunas posibles evidencias de información de los estudiantes | Evaluaciones de los alumnos a los profesores | | Información de los estudiantes | | Encuestas de los alumnos | | |
| Listado de cursos impartidos | Lista de títulos de cursos y número (responsabilidades docentes) | Guías de estudios | Descripción del curso, planes de clase | Responsabilidades docentes | Descripciones del puesto de trabajo | Responsabilidades docentes | Responsabilidades docentes | Planificación curricular, fundamentación de la planificación |
| Descripción de los materiales del curso | Lista de materiales del curso preparados para los estudiantes | Materiales elaborados por el profesor | Materiales de apoyo utilizados por el docente, videos de las actividades del aula, proyectos especiales realizados en el aula | | | Metodología, estrategias y objetivos docentes, materiales de la asignatura | Metodología de enseñanza: actividades que pone en práctica, cómo actúa, recursos, etc. | Registro de actividades realizadas, grabación de una clase, Registro documental de actividades |
| Participación en talleres y seminarios de enseñanza | Participación en seminarios, talleres y encuentros profesionales para mejora de la docencia | | Documentación de los esfuerzos para mejorar la enseñanza: seminarios, programas | Actividades de desarrollo profesional | Formación permanente: conferencias, simposios, eventos de formación | Actuaciones para mejora de la docencia | Esfuerzos para mejorar la enseñanza | |
| Declaración de colegas sobre la efectividad de su enseñanza | Algunas posibles evidencias de información de colegas | Observación de algún colega | Información acerca del profesor | Información de los iguales (pares) | | | | |
| Participación en el desarrollo de cursos o plan de estudios | | | | | | | | Registro de actividades con los alumnos, otros docentes y con apoderados |

| | | | | | | | | |
|--|--|---|--|---------------------------------|--|--|------------------------------------|--|
| | | | | | | | | fuera de la escuela |
| | | | | | | | | |
| Supervisión de tesis y proyectos | | | | | Investigaciones Proyectos | | | |
| Muestras ilustrativas de trabajos de los alumnos | Algunas posibles evidencias sobre los efectos de una buena enseñanza | Resultados del aprendizaje: trabajos realizados por estudiantes | | | | Resultados de la actividad docente (muestras de trabajo y ejercicios de los alumnos) | Resultados de mi práctica docente | Reflexiones sobre prácticas de aula, fuera del aula, de la evaluación y planificación curricular |
| | Descripción de pasos adoptados para evaluar la enseñanza | Autodiagnóstico | Reflexiones escritas sobre la enseñanza | | Documentos de evaluación | | | Ejemplo de evaluación final en tres alumnos |
| | | Evaluación del aprendizaje y retroalimentación | Exámenes escritos, calificaciones de los estudiantes | | | | | |
| | | | Filosofía de enseñanza | Filosofía docente | | Descripción de la filosofía docente | Filosofía de enseñanza-aprendizaje | |
| | | | Metas para el futuro | Metas, objetivos para el futuro | Metas futuras | Objetivos a corto y largo plazo | Metas y propuestas para el futuro | |
| | | | | Apéndices, curriculum vitae | Apéndice: notas, reflexiones, observaciones en el aula | Apéndices | | |

Cuadro N° 17: Contenidos de la carpeta docente según diversas universidades.

Analizando las experiencias sobre el uso de la carpeta en varias universidades americanas e europeas identificamos elementos que son imprescindibles a incluir como contenido básico de la misma:

1. Metodología de enseñanza.
2. Responsabilidades docentes.
3. Evidencias de enseñanza y aprendizaje (resultados de la práctica docente).
4. Filosofía docente.
5. Interés para la formación docente y el desarrollo profesional.
6. Evaluaciones y reflexiones sobre la práctica docente.
7. Objetivos (perspectivas) para el futuro.
8. Evidencias de información de los alumnos y colegas.

9.5. La experiencia del uso de la carpeta docente en nuestro contexto: el curso de noveles de la Universitat de Barcelona

La carpeta docente que se propone en el curso de noveles de la Universitat de Barcelona, desde el año 2004, tiene una estructura que se basa en el modelo de carpeta que ofrece la Universidad de Nottingham, como también en otros modelos similares que proponen diversas universidades en sus programas de formación para profesores noveles.

Tenemos que mencionar que esta estructura se ha ido mejorando y complementado en las últimas ediciones del curso de noveles, debido a los resultados obtenidos a través de un estudio de campo, que se realizó en el seno del grupo Fodip (Formación Docente e Innovación Pedagógica) de la UB (2001), sobre la experiencia de la elaboración de carpetas docentes por parte del profesorado universitario novel de la Universitat de Barcelona que participa en el curso de inducción.

EL objetivo principal de ese estudio fue, evaluar las carpetas docentes generadas en el curso de inducción en la docencia universitaria de la Universitat de Barcelona, en el periodo de los cursos 2001-2002 y 2002-2003, con el fin de encontrar evidencias que permitan mejorar tanto los apartados diseñados como, también, los indicadores o pautas para elaborar la carpeta y el formato de presentación. A la luz de los resultados

obtenidos, se procedió a la reelaboración de una nueva propuesta de carpeta docente, que tiene en la actualidad la siguiente estructura:

1. Contextualización.

Corresponde al área de conocimiento de la asignatura. Se agrega información general del profesor y de los estudiantes en general. Se complementan con aspectos también generales que permitan ubicar al profesor, curso, ciclo/nivel, número de grupos y de alumnos, etc.

2. Sumario de responsabilidades docentes.

Aquí debe haber una declaración de las responsabilidades de la enseñanza que tiene el docente en el aprendizaje de sus estudiantes. Se consignan las tareas como docente, asignaturas que imparte y una descripción de cómo se desarrollan estas asignaturas. Se pueden incluir otras responsabilidades, administrativas e investigativas que realiza.

3. Aproximación a la docencia.

Es un apartado muy importante en el que el docente refleja su modo de entender el proceso (su filosofía docente), sus estrategias y objetivos personales de la enseñanza, en cierta forma, explicando porque hace lo que hace, cómo lo hace, que ideas y que conocimientos están detrás de su actuación como docente.

4. Diseño, contenidos y organización curricular.

Se incluyen programas representativos del curso acompañadas de reflexiones personales sobre cómo se elaboraron: guías del estudiante, el plan docente de la asignatura, la programación de la asignatura.

5. Enseñanza, aprendizaje, evaluación.

Descripción de los objetivos, los contenidos del aprendizaje, las actividades que han de realizar los alumnos y de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Se trata de reflejar todas las actividades del proceso docente.

6. Progresión y rendimiento de los estudiantes.

Criterios e indicadores de evaluación de la asignatura: promoción y repetición.

Estudio del progreso de los estudiantes y del rendimiento a lo largo de diferentes cursos académicos.

7. Apoyo y autorización a los estudiantes.

Presentación de la planificación de las tutorías con los alumnos, de las actividades y de los materiales o recursos didácticos empleados en la tutorización de los estudiantes.

8. Recursos para la enseñanza.

Reflexión sobre los materiales y los recursos didácticos empleados en las clases. Permite contrastar lo que se desearía hacer con la realidad.

9. Promoción y gestión de la calidad.

En este apartado se registran las acciones que ha llevado a cabo para mejorar los resultados de enseñanza. Pueden incluirse acciones de formación, actividades de investigación o innovación pedagógica y otros méritos. Este apartado es importante porque se introduce el docente en la espiral de la evaluación permanente.

10. Desarrollo profesional continuado.

Publicaciones relacionadas con la docencia, balances y metas. El docente está inmerso en un proceso de mejoramiento continuo, y desde esta perspectiva, la carpeta docente concluye con propuestas que orienta su proceso hacia una mejora de la calidad del mismo.

A modo de síntesis, evidenciar que, en los apartados anteriores hemos definido lo que es la carpeta docente y, desarrollamos los parámetros teóricos y epistemológicos en el que se inscribe el trabajo con las carpetas docentes, con el fin de que a continuación, se pueda entender y valorar la investigación que nos planteamos llevar a cabo.

Y finalmente, destacar una vez más que la carpeta docente se ha convertido en los últimos años en una estrategia de gran potencial en el ámbito de la formación, ya que conecta con la realidad de la enseñanza universitaria y con la pedagogía de las disciplinas

IV. MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO I: DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

0. Introducción

1. El paradigma de la investigación: una investigación educativa a través de la metodología cualitativa

- 1.1. El concepto de paradigma
- 1.2. Paradigmas en la investigación educativa
- 1.3. La investigación cualitativa: características y razones que han determinado su elección

2. Enfoque metodológico

- 2.1. El estudio de casos, como metodología de investigación utilizada
- 2.2. Contexto, muestra y participantes en la investigación
- 2.3. Proceso de categorización y categorías previas utilizadas desde una perspectiva deductiva
- 2.4. Los instrumentos y técnicas utilizados para la recogida de datos
 - 2.4. 1. El cuestionario de opinión
 - 2.4. 2. La entrevista en profundidad
 - 2.4. 3. Análisis documental

3. Criterios de rigor científico

- 3.1. El criterio de credibilidad
- 3.2. El criterio de transferibilidad
- 3.3. El criterio de dependencia
- 3.4. El criterio de confirmabilidad

0. Introducción

“La investigación cualitativa intenta establecer una comprensión empática para el lector, mediante la descripción, a veces la descripción densa, transmitiendo al lector aquello que la experiencia misma transmite” (Stake, R.J.; 1998:43).

El diseño metodológico de la investigación debe situar las bases de la investigación a realizar. Su valor se establece en la medida en que tiene claridad y concreción en las razones para analizar el objeto de estudio escogido, la perspectiva teórica desde donde se sitúa el investigador, el paradigma investigativo que sustenta todo el estudio y, por tanto, la metodología de aproximación a la realidad estudiada.

Partiendo de esas condiciones o premisas fundamentales, a continuación, nos proponemos a exponer la estructura de nuestro proceso de investigación y el camino que hemos seguido en el mismo. Una vez que hemos definido el objeto, la problemática de nuestro estudio y hemos desarrollado el marco teórico que sustenta la investigación, dando respuesta a la pregunta *¿Qué es lo que vamos a hacer?*, en este capítulo nos proponemos encontrar respuesta al siguiente interrogante: *¿Cómo lo vamos a hacer?*

En primer lugar, definimos el paradigma en el que se inscribe nuestro trabajo de campo, analizando las características y las razones que nos han llevado a realizar este tipo de investigación.

En segundo lugar, haremos referencia a la estrategia metodológica utilizada en la investigación, y para un mejor entendimiento del proceso describiremos el contexto, la muestra y los participantes en este proceso de investigación.

Seguidamente, se presenta el proceso de categorización y categorías previas definidas desde una perspectiva deductiva.

En tercer lugar, describiremos los instrumentos utilizados para la recogida de los datos.

Finalmente, especificamos los criterios de rigor utilizados en la investigación cualitativa, así como las estrategias que se han seguido durante el estudio, como al finalizarlo.

1. El paradigma de la investigación: una investigación educativa a través de la metodología cualitativa

Frente a la investigación en las ciencias naturales, la investigación en el ámbito educativo presenta diversas particularidades que se relacionan justamente con la especificidad de los fenómenos que estudia. Siguiendo el desarrollo realizado por J. Arnal, Del Rincón y Latorre (1994) sobre esta temática, podemos establecer las siguientes características de la Investigación Educativa.

Los fenómenos educativos, debido a su complejidad, presentan una dificultad epistemológica mayor, ya que en los mismos interaccionan una diversidad de variables que no permiten un estudio preciso y exacto como el que se realiza en las ciencias naturales. Cuestiones importantes de los hechos educativos (como son los valores, significados, intenciones y creencias) no son directamente observables ni susceptibles de experimentación.

A diferencia de las ciencias naturales que se orientan por paradigmas integrados, la investigación educativa dispone de una diversidad de paradigmas existentes, conformados por supuestos, perspectivas teóricas y metodologías difíciles de armonizar y articular.

Asimismo, otra característica que esta relacionada con la diversidad de paradigmas, es la variedad de metodologías que se utilizan, ya que las particularidades de los hechos educativos generan la instrumentación de múltiples métodos y modelos de investigación.

El carácter pluridisciplinar de los fenómenos educativos lleva a que su estudio requiera de los aportes coordinados de diferentes disciplinas, como la psicología, la sociología, la pedagogía, etc.

La variación de los fenómenos educativos en el tiempo y en el espacio no facilita el proceso de generalización y el establecimiento de regularidades. Esto hace más complicado el alcance de uno de los objetivos de la ciencia.

El investigador (como en todas las ciencias sociales) forma parte del objeto de estudio que investiga, con lo cual no pueda mantenerse totalmente neutral y ajeno a la

problemática educativa que investiga. Eso implica que deba abandonar la necesidad de ser lo más objetivo posible.

Resumiendo las características más relevantes de la investigación educativa, nos proponemos, en los apartados siguientes, analizar los siguientes aspectos de fundamentación teórica del estudio: definición del concepto “paradigma”, descripción de los paradigmas empleados en la investigación educativa y la justificación del enfoque metodológico empleado en nuestra investigación educativa.

1.1. El concepto de paradigma

El concepto de paradigma⁴⁸, desarrollado por Kuhn (1962) permite diversos usos y una pluralidad de significados, por eso me parece necesario aclarar como será entendido y utilizado el concepto en el desarrollo de esta investigación.

Se define como un conjunto articulado de postulados, de valores conocidos, de teorías comunes y de reglas que son aceptados por todos los miembros de una comunidad científica.

Cada comunidad de científicos comparte un mismo paradigma y conforma, de esta manera, una comunidad intelectual cuyos integrantes tienen en común valores, creencias, normas, objetivos, un lenguaje determinado, etc.

En nuestro caso, dicha comunidad es la comunidad de los educadores. Este conjunto de teorías también puede ser percibido como una “matriz disciplinar” que determina el funcionamiento cognoscitivo de nuestra comunidad de educadores. Esta matriz tiene tres componentes básicos: 1) las generalizaciones simbólicas, que son los supuestos compartidos por los miembros de la comunidad, 2) los modelos, que son analogías fundamentales que constituyen una ontología en la educación. En nuestro caso, son tipos de modelos los aprendizajes, las pedagogías, las estructuras; y 3) los “ejemplares”. Estos son las soluciones a problemas concretos del trabajo de la comunidad; por ejemplo, son “ejemplares” la manera aceptada de manejar la disciplina en el aula (Juan Casassus, Especialista UNESCO).

Como efecto, el paradigma de investigación cumple dos funciones principales: la de unificación de conceptos, de puntos de vista, la pertenencia a una identidad común de

⁴⁸ El termino paradigma es una forma latina del sustantivo griego “parádeigma” que significa modelo, ejemplo, plano de arquitectura.

supuestos teóricos y metodológicos; la de legitimación entre los investigadores, dado que un determinado paradigma apunta para criterios de validez e interpretación.

1.2. Paradigmas en la investigación educativa

La investigación es el procedimiento por el cual se llega a obtener conocimiento científico, pero no existe un método absolutamente seguro para eliminar el error en la elaboración y validación de las teorías científicas, sino que tal procedimiento es relativo según cada momento histórico e incluso según la naturaleza del conocimiento que se trata de lograr (Sarramona, 1991 en Latorre, Del Rincón, 1994:21).

Por otra parte, la gran multiplicidad de problemas sociales y educativos susceptibles de investigación hace necesaria una mayor diversidad y plasticidad de metodologías o paradigmas de investigación.

Diversos autores, analistas de esta temática, (como Popkewitz , Koerting , Morin, Arnal y del Rincón, entre otros), sostienen que podemos distinguir tres grandes paradigmas en el ámbito de las Ciencias Sociales e implícitamente en la investigación educativa. Los mismos son el positivista, el interpretativo y el sociocrítico. Situémoslos en un contexto histórico.

Tradicionalmente la investigación en educación ha seguido los fundamentos y preceptos surgidos de la *corriente positivista*. Esta corriente se relaciona con las ideas empiristas y positivistas de autores como Comte y Durkheim, que desarrollaron su corriente de la teoría social, en Francia, a mediados del siglo XIX.

Ambos no encontraban distinción entre las ciencias naturales y humanas. Así, Comte propuso una ciencia positiva de la sociedad, modelada a partir de las ciencias físicas, la cual suponía la existencia de relaciones causales análogas a las de la mecánica de la física de Newton. Durkheim, discípulo de Comte, argumentó que la sociedad debe ser tratada como una entidad en sí misma. Lo fundamental para Durkheim no eran las perspectivas de significado de los actores en la sociedad, sino los “hechos sociales”, constituidos por su conducta.

Sus supuestos básicos son que el mundo natural tiene existencia propia y que está regido por leyes que el investigador debe descubrir objetivamente y con procedimientos científicos, para poder explicar, predecir y, por lo tanto, controlar todos los fenómenos. Además, este conocimiento adquirido sobre la base de la metodología

hipotético-deductiva (científica y válida para todas las ciencias) se supone legítimo para todo tiempo y lugar, objetivo y factual.

Esta corriente influyó con fuerza en el campo educativo y de hecho fue el que durante más tiempo decidió y legitimó cuál era el conocimiento “verdadero”.

Desde esta posición, las personas pueden ser estudiadas de modo objetivo mediante análisis empíricos, diseños experimentales con el uso de instrumentos y técnicas cuantitativas de investigación. La selección de los datos puede hacerse aislando e ignorando el contexto social y cultural en el que se producen y obtienen. El mundo social es tratado, por tanto, de la misma forma mecanicista que el mundo natural.

A esta concepción de la teoría social, promovida por Comte y Durkheim, se le oponía la teoría social alemana. En ésta existía una clara diferencia entre la ciencia natural y social, apoyándose en que los seres humanos difieren de otros animales por su capacidad de *encontrar y compartir significados*. Dilthey, historiador y filósofo, fue el principal defensor de esta posición. Él argumentó que los métodos de las ciencias humanas deberían ser *interpretativos o hermenéuticos* (del término griego que significa “intérprete”), con el fin de descubrir y comunicar las perspectivas de significado de las personas estudiadas. Esta corriente de pensamiento expuesta por Dilthey y continuada por Weber y Schutz, está representada actualmente por Berger y Luckmann, Winch y Giddens, entre los más destacados.

En síntesis, esta corriente humanístico-interpretativa se concentra en el análisis de los significados de las acciones humanas y de la vida en sociedad. Para ello utilizan técnicas de investigación de carácter cualitativo.

La investigación de corte cualitativo, más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el contexto educativo. Los seguidores de esta orientación, se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable; buscan desarrollar conocimiento ideográfico y aceptan que la realidad es múltiple, holística y dinámica: “Enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas involucradas y estudian sus intenciones, creencias, motivaciones y otras características no directamente manifiestas ni susceptibles de experimentación” (Del Rincón y otros, 1994: 40-41).

Las respuestas alternativas a las anteriores concepciones de la realidad y de las ciencias sociales vienen de la tradición alemana y hoy se le llama *teoría crítica social*. En síntesis, *el paradigma sociocrítico* acusa de reduccionismo al positivismo y de conservadurismo a la corriente interpretativa.

Las bases de este paradigma la encontramos en la escuela de Frankfurt, en el neomarxismo, en las obras de Freire, Carr y Kemmis, entre otros, y en la teoría crítica social de Habermas.

En los aspectos metodológicos y conceptuales, se asemejan al paradigma interpretativo, pero le incorporan la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Todo ello con el fin fundamental de modificar la estructura de las relaciones sociales, además de describirlas y comprenderlas.

Esta corriente tiene actualmente un impacto relevante en diversos espacios educativos, como son el estudio de la administración educativa, del currículo, de la formación del profesorado, etc.

En nuestro estudio, la naturaleza del fenómeno estudiado nos posiciona epistemológicamente en el paradigma interpretativo o cualitativo. La literatura sobre el tema nos ofrece una multitud de vocablos que definen esta corriente, entre las cuales evidenciamos: cualitativa, interpretativa, naturalista, fenomenológica, etnográfica, etc. Utilizaremos de todos ellos, el término “investigación cualitativa”; concepto, de por sí, más generalizado entre toda la comunidad de investigadores.

1.3. La investigación cualitativa: características y razones que han determinado su elección

Para la elección del enfoque particular de investigar, así como la metodología adecuada, consideramos que estas han de estar en relación directa con la naturaleza del problema o tema, objeto de estudio. De todos los enfoques metodológicos anteriormente presentados, los argumentos apuntan a que nuestra tesis se debe aproximar o enmarcar en un enfoque cualitativo.

1.3.1. Justificación

La presente investigación se justifica desde diferentes puntos de vista. Por ello, estudiamos e intentamos dar respuesta a los postulados que Guba y Lincoln (1985) proponen en forma de interrogantes. Para dar respuesta a estos postulados vamos a

tener en cuenta las siguientes dimensiones de análisis: cuestión o interrogante, característica e implicaciones para la práctica propia, es decir para nuestro estudio. Vamos a desarrollarlos con detenimiento.

a). Postulado ontológico: *¿Cuál es la naturaleza de la realidad?*

El enfoque interpretativo presupone en el plano ontológico (forma y naturaleza de la realidad social), que el contexto social es dinámico, holista, interpretado y construido por los sujetos en un proceso de interacción (Rodríguez et al., 1996).

Toda la escuela interpretativa se va a preocupar por indagar cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los otros miembros de su comunidad y, para ello, es indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan del por qué y para qué de sus acciones.

En definitiva, la investigación cualitativa involucra “descripciones densas” de los pensamientos y acciones de las personas dentro del contexto de sus vidas diarias. El punto de la investigación cualitativa es comprender una situación desde el punto de vista de la gente involucrada, y usando sus palabras y significados. La investigación cualitativa no pregunta “¿Qué es lo que veo que están haciendo estas personas?”, sino “¿Cómo ven estas personas lo que están haciendo?”.

Esta perspectiva permite, a su vez, un mejor entendimiento de los problemas planteados, dado que se parte de la experiencia práctica propia, y se toma en consideración la significatividad de las experiencias e interpretaciones aportadas por los actores (Gil Flores, 1990). Esto significa que los investigadores estudian la realidad en su contexto natural tal como sucede, intentando interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas.

En nuestro estudio, el fenómeno “carpeta docente” será estudiado desde la perspectiva de los actores (los profesores universitarios noveles) en su propio marco de referencia, el postgrado de “Iniciación en la docencia universitaria”, teniendo en cuenta, en particular, la manera subjetiva y las distintas perspectivas en que experimentan e interpretan esta realidad en el proceso particular de elaboración de su propia carpeta docente.

b) Postulado epistemológico: *¿Cuál es la relación entre el investigador y la realidad investigada?*

La relación que se establece en esta investigación entre el investigador y la realidad investigada es una deductiva-inductiva. Es decir, la investigación parte de unos supuestos deductivos y, posteriormente se centra en el significado que los actores otorgan al tema estudiado, en un proceso de “doble hermenéutica”, o sea, en el análisis y la interpretación por parte del investigador. Por lo tanto, en el mundo de los actores y la intersubjetividad, se está incluyendo también al propio investigador, dado que, detrás de toda investigación, se encuentran personas que, con sus valores, ideas y creencias y concepciones, toman decisiones.

La visión que da el investigador es siempre personal y subjetiva por mucho que intente de hacer una descripción aséptica de los hechos (Stake, R.; 1998). El investigador, interesado en comprender los valores, las interpretaciones que hacen, y los significados que dan a sus acciones las personas con las que está participando en el estudio establece durante el periodo de recogida de información en el campo, una intensa relación con las personas, en la cual no puede prescindir de sus propios supuestos ideológicos (Angulo, 1992).

Es importante observar que el investigador, aunque no pretende interferir en la realidad estudiada, en el campo, tampoco se puede mantener al margen del mismo. El es un instrumento más de la propia investigación, tanto por su capacidad para generar interacciones ricas con los actores, como por la aportación del conocimiento del que parte y de los procesos de la misma índole que pone en funcionamiento.

Como toda investigación cualitativa, también es importante tener en cuenta los posibles efectos que el investigador puede llegar a producir sobre las personas o grupos con los que trabaja (Taylor y Bogdan, 1992).

En nuestro trabajo, he acordado especial importancia a la reflexión previa sobre los supuestos y los marcos teóricos de los que partía en el proceso de recogida de datos, tratando de no condicionar las respuestas y las afirmaciones de los propios informantes.

c) Postulado axiológico: *¿Cual es el papel de los valores en la comprensión del mundo?*

La investigación esta cargada de valores y por lo tanto, no se puede comprender el fenómeno estudiado aislando el mundo de los valores de la investigadora y de las personas participantes al estudio. Por lo tanto, en cualquier investigación cualitativa, la objetividad absoluta no existe. Los valores modifican y median la acción y la interpretación de la misma.

Por esa razón, para la redacción del informe interpretativo, partimos de un dialogo constructivo y constante entre la dimensión del *emic* (los valores subjetivos de los/las participantes al estudio) y la del *etic* (los valores propios de la investigadora).

d). Postulado metodológico: *¿Cual es el proceso de la investigación? o ¿De que manera se quiere responder a la realidad?*

Debido a que el objetivo de toda investigación de corte cualitativo y al de nuestra tesis también, es el de comprender y describir la realidad o el fenómeno estudiado, para que posteriormente se pueda emitir un juicio de valor, aplicaremos la metodología del estudio de casos que desarrollemos exhaustivamente en las siguientes páginas.

1.3.2. Características de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa, en líneas generales, se caracteriza por ser abierta, flexible, emergente a partir de la interacción de múltiples realidades, que facilitan la descripción del hecho en el que se desarrolla la acción, así como las percepciones de los actores.

Autores como Taylor y Bogdan (1992), Cohen y Mannion (1990) señalan las siguientes características propias a este tipo de investigación:

- *Es deductivo-inductiva* (En la entrada en el campo partíamos de unos supuestos deductivos, pero a partir de la realidad investigada se han desarrollado nuevos conceptos, debido al proceso de inducción emergente).
- *Es holística* (El escenario de la investigación y las personas se consideran como un todo).
- *Es contextual y abierta* ya que trata de comprender a las personas en el marco de referencia de las mismas.
- El investigador trata de suspender su juicio y predisposiciones para comprender el fenómeno en estudio.

- *Es humanista e interactiva* (Los seres humanos se mueven en interacciones con sus semejantes).
- *Es ideográfica* (se intenta comprender las diferentes perspectivas individuales sobre el objeto de estudio).

A su vez, Stake (1998) considera que la investigación cualitativa tiene tres características esenciales:

- Busca comprender por medio de la implicación.
- Destaca el papel de implicación personal del investigador en el proceso de investigación.
- Construye un conocimiento junto a los implicados por medio de la comprensión.

De esta forma la investigación cualitativa se caracteriza por ser:

| HOLÍSTICA | EMPÍRICA | INTERPRETATIVA | EMPÁTICA |
|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Contextualizado • Orientado al caso • Pretende básicamente la comprensión | <ul style="list-style-type: none"> • Orientado al campo. • Busca ser naturalista • Busca descripciones en lenguaje natural | <ul style="list-style-type: none"> • Los investigadores se basan en la intuición y están sujetos a la intuición | <ul style="list-style-type: none"> • Atiende a los actores intencionalmente • Aunque planificado el diseño el emergente e inductivo |

Por otra parte, la metodología de la investigación también tiene un carácter cualitativo. Los instrumentos de recogida de datos son, preferentemente, la observación, las entrevistas, los relatos de vida, los grupos de discusión, el análisis de documentos, el cuestionario y las tertulias.

La recogida de datos se lleva a cabo en su contexto natural, utilizando instrumentos fiables (grabaciones en vídeo o audio, notas de campo, fotografías, etc....).

2. ENFOQUE METODOLÓGICO

2.1. El estudio de casos, como metodología de investigación utilizada

Dentro del enfoque cualitativo optamos, como metodología de la investigación, por un estudio de casos como la mejor opción para dar cuenta del objeto de investigación.

Según Stake (1998), el estudio de casos es tanto un objeto de estudio como una metodología de investigación.

Aspectos conceptuales

El estudio de casos constituye uno de los modelos-tipo generales de investigación en ciencias sociales (Goetz y Lecompte (1988) Cohen, (1990) Kemmis, (1983) Yin, (1987) Walter, (1982) Guba y Lincoln, (1981) Merriam, (1988), Crewell, (1998), siendo el enfoque tradicional de toda investigación clínica.

Consiste en una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas (Yin, 1989).

Stake, R (1998: 125), define el estudio de casos como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

En efecto, el estudio de casos, es la forma más pertinente y natural de las investigaciones ideográficas (estudia un caso o varios con detenimiento, a diferencia del nomotético que estudia muestras de población) realizadas desde una perspectiva cualitativa y debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero potencial nace en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales (Walker, 1989).

Sin embargo, el estudio de casos a lo largo de su historia ha recibido fuertes críticas a pesar de ser utilizado por investigadores como Freud, Piaget, Maslow, Adler, Rogers, entre otros, por su supuesta falta de rigurosidad, por ser un método muy poco técnico y por la imposibilidad de generalizar sus descubrimientos.

Al igual que otros métodos de investigación el estudio de casos, supone la recogida de información de hechos, situaciones, intenciones y valores. Permite al que lo realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le den significado. Por otra parte implica el compromiso de proporcionar información a los participantes. Hay que definir quién es el dueño de los datos, quién tiene acceso a ellos, las obligaciones del investigador con respecto a los demás, para quien es la investigación (Walker, 1989).

Características del estudio de casos:

El “estudio de casos” es una técnica que conlleva una serie de características. Las esenciales las enumeramos a continuación:

- El “caso” es el objeto del estudio (Stake, 1998). Es un modelo-tipo de investigación con gran tradición en educación. Su origen, como método de acción pedagógica, se sitúa en la Business School de la Universidad de Harvard.
- Es una exploración en profundidad de una realidad social (el impacto de una innovación, una experiencia de renovación curricular, un plan de estudio, etc.).

En el cuadro siguiente se recogen las características de los estudios de casos cualitativos según diferentes autores:

| Guba y Lincoln (1981) | Helmstader (1970) | Hoaglin y otros (1982) | Stake (1981) | Wilson (1979) |
|-------------------------------------|--|---|------------------------|----------------------|
| Descripción densa | Puede usarse para arreglar o mejorar la práctica | Especialidad | Inductivo | Particularista |
| Fundamentalmente en la situación | Los resultados son hipótesis | Descripción de las partes interesadas y los motivos | Multiplicidad de datos | Holístico |
| Holísticos y vivos | El diseño es flexible | Descripción de temas clave | Descriptivo | Longitudinal |
| Formato: tipo conversación | Puede aplicarse a situaciones problemáticas | Puede sugerir soluciones | Específico | Cualitativo |
| Alumbra significados | | | Heurístico | |
| Construye sobre conocimiento tácito | | | | |

Cuadro No.18 Características del estudio de casos (Fuente: Pérez Serrano, 1994).

Finalidad y objetivos

La finalidad del “estudio de casos” es siempre la de comprender en profundidad una realidad singular: individuo, grupo, programa, comunidad, etc.

Ary, Jacobs y Razavieh (1987) señalan como *objetivos* propios de este método de estudio los siguientes:

- a. Describir y analizar situaciones únicas, como pueden ser un niño superdotado, un nuevo modelo de dirección de centros, etc.

- b. Generar hipótesis para posteriormente contrastarlas con las de otros estudios rigurosos.
- c. Adquirir conocimientos.
- d. Diagnosticar una situación, para orientar, llevar a cabo un asesoramiento, una recuperación, etc.
- e. Completar la información aportada por investigaciones estrictamente cuantitativas.

Propiedades

Las propiedades básicas inherentes a la metodología del “estudio de casos” se resumen en:

- Muestreo intencional.
- Particularidad: se centra en una situación unitaria y específica.
- Es descriptivo, heurístico, inductivo.

La naturaleza del caso puede ser muy heterogénea (sujeto, grupo, institución, programa) y ello, en parte condiciona el nivel descriptivo, interpretativo, evaluativo o mixto.

Tipos de “estudio de casos”

Existen diferentes tipos de “estudio de casos”.

Merriam (1988) los agrupa en descriptivos, interpretativos o evaluativos en función de la naturaleza del informe final. Cada uno de ellos los describe de la siguiente manera:

- a) Estudio de casos descriptivo. Son aquellos estudios que al final generan un informe detallado del caso sin fundamentación teórica; son descripciones que se guían por hipótesis previas y que aportan información básica. Suelen ser trabajos proyectados en programas y en prácticas innovadoras.
- b) Estudio de casos interpretativo. Estos trabajos reúnen información con la finalidad de interpretar y/o teorizar acerca del caso que se estudia. En general desarrolla categorías conceptuales para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos anteriormente.

- c) Estudio de casos evaluativo. Esta tipología implica descripción, explicación y juicio. Se utiliza prioritariamente en el estudio de programas escolares, para la evaluación educativa en descripciones de programas y en estudios sociológicos.

Stake (1998) adopta otra orientación mucho más ilustrativa. Para este autor los casos pueden ser intrínsecos, instrumentales o colectivos.

1. Los casos intrínsecos son aquellos en los que el caso viene dado por el objeto, la problemática o el ámbito de indagación; como cuando un docente decide estudiar los problemas de relación que uno de sus alumnos tiene con sus compañeros, o cuando un investigador ha de evaluar un problema.

2. Los instrumentales se distinguen porque se definen en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular. El caso es la vía para la comprensión de algo que está más allá de él mismo, para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no sólo al caso seleccionado sino también a otros.

El estudio de las dificultades que afronta un docente novato en su primer año de docencia, nos permite acceder a la problemática mucho más amplia de la socialización y la práctica de dicho grupo de docentes. Aunque aquí también es importante identificar qué ocurre con el docente seleccionado, es dicho conocimiento particular el que nos ayuda a captar y comprender lo que acontece a este grupo particular de docentes.

3. Los colectivos o múltiples, al igual que los anteriores poseen un cierto grado de instrumentalidad, con la diferencia de que en lugar de seleccionar un solo caso, estudiamos una colectividad de entre los posibles. Cada uno es el instrumento para aprender del problema que en conjunto representan.

Finalmente, Arnal y Latorre (1994), realizan la siguiente tipología de estudios de casos:

- *Estudio de casos institucional*. Se centra en el estudio de una organización particular durante un tiempo, describiendo y analizando el desarrollo de la misma.
- *Estudio de casos observacional*. En estos estudios la técnica de recogida de datos es la observación participante y el foco de estudio puede ser: una

- determinada organización, algún aspecto de la institución (un aula, una sala de profesores), alguna actividad de la escuela etc.
- *Las historias de vida.* Es una forma de estudios de casos. Se realizan entrevistas con alguna intensidad a una persona con el fin de recoger información de primera mano.
 - *Los estudios comunitarios.* Son similares a los estudios organizacionales y observacionales, con la excepción de que el foco de interés es la comunidad.
 - *El análisis situacional.* Se centra en un evento particular y lo estudia desde diferentes puntos de vista: alumno, profesor, padres, etc.
 - *La microetnografía.* Se refiere al estudio de una unidad muy pequeña de una organización, no de una actividad.
 - *Los estudios de casos múltiples.* Se centra al estudio de dos o más sujetos, situaciones o depósitos de datos (pp. 208-209).

Con independencia de estas clasificaciones, es necesario señalar que, sean cuales sean las condiciones de la investigación concreta, todo estudio de casos definido y seleccionado no deja de ser una invención, un hábitat no natural creado en última instancia por el observador. Por ello, el investigador, debe justificar su caso y asegurar que su invención y su selección es pertinente y apropiada.

En nuestra investigación realizaremos un “**estudio de casos múltiple**”, dado que la muestra del estudio está constituida por diez profesores universitarios noveles y *los “depósitos” de datos provienen de diferentes fuentes de información y de la aplicación de varios instrumentos de recogida de datos.*

El esquema seguido en esta investigación se puede relejar en el siguiente gráfico:

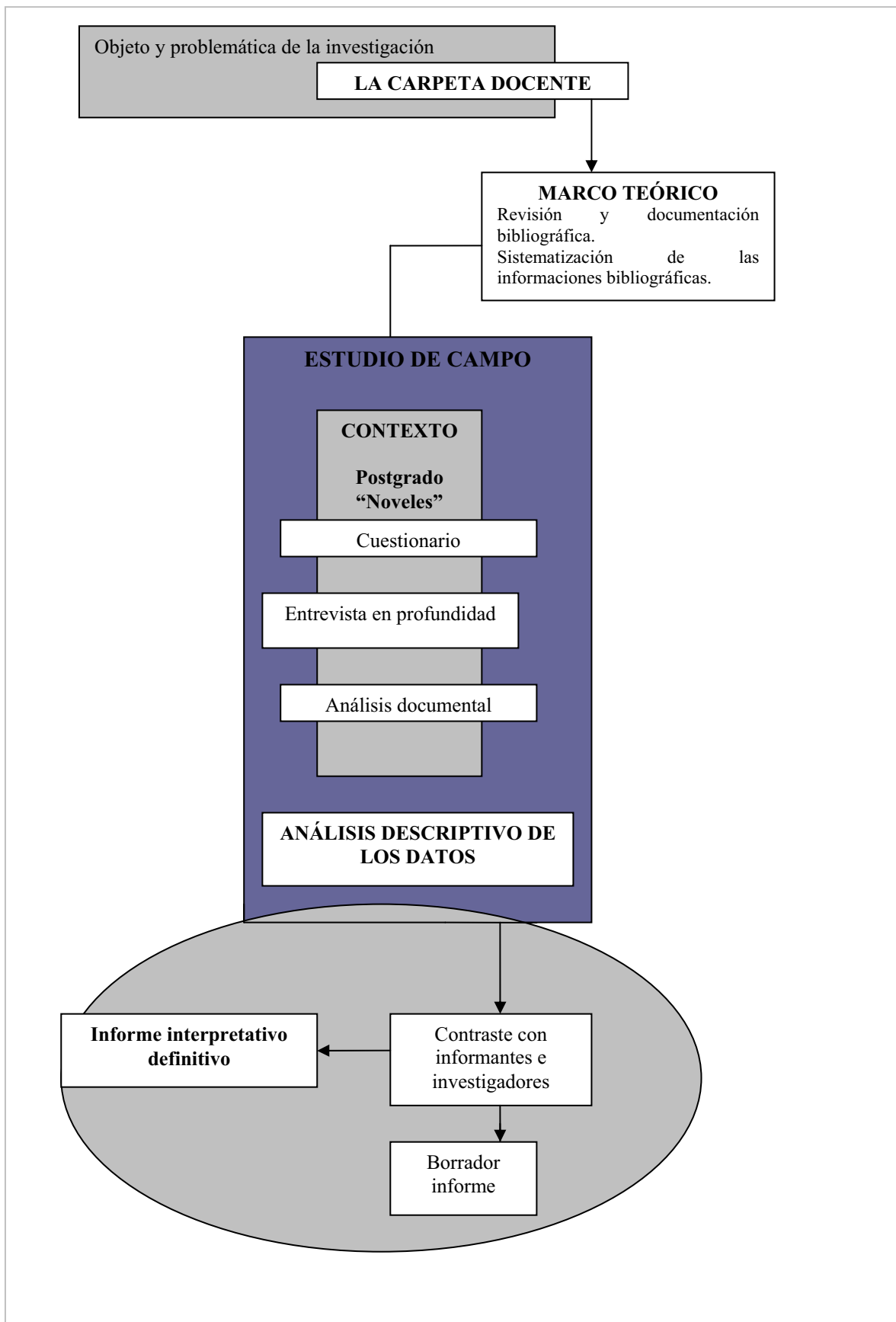


Figura N° 4: La estrategia metodológica empleada en la investigación.

2.2. Contexto, muestra y participantes en la investigación

El escenario de nuestro estudio es el Curso de Iniciación en la Docencia Universitaria impartido por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universitat de Barcelona durante los cursos académicos 2003/2004, 2004/2005 y 2005/2006.

A continuación, presentamos los lineamientos generales de ese curso de postgrado, describiendo y analizando los siguientes aspectos: informaciones generales, objetivos generales, el sistema tutorial, el sistema de evaluación y la estructura formal del curso.

Informaciones generales

Modalidad: Curso de formación presencial con mentorización del profesorado experimentado.

Destinatarios: El curso de dirige a 30 profesores/as noveles de la Universitat de Barcelona que deciden recibir esta formación, a propuesta de las facultades de diferentes ámbitos científicos. El profesorado novel participante al curso tiene hasta máximo tres años de docencia, y puede ser profesor ayudante, profesor asociado o becarios con tareas docentes asignadas.

Duración: 200 horas durante un curso académico.

Objetivos generales

Evidenciamos a los siguientes objetivos planteados en el curso de “noveles”:

- Introducir al profesorado novel universitario de la UB en un sistema de formación inicial, adecuando su visión del proceso educativo a los requisitos de la universidad actual y mejorando su propia capacidad de adecuación al cambio.
- Incorporar orientaciones y metodologías que tengan en cuenta la necesidad de provocar en sus alumnos un aprendizaje activo, que supere la pura transmisión de conocimientos, dando a los procesos que aportan capacidad para abordar los niveles de complejidad que requiere el mundo actual y las necesidades de formación.
- Proveer los conocimientos necesarios sobre las teorías y las corrientes actuales de la docencia universitaria.

- Subministrar herramientas de trabajo y estrategias de acción que mejoren la docencia universitaria.
- Favorecer el intercambio de experiencias y opiniones sobre la práctica docente universitaria entre el profesorado novel asistente al curso y algunos de los que cursaron el postgrado en ediciones anteriores.

Sistema tutorial

Existe un sistema tutorial mediante la mentorización del profesorado experimentado de los diversos Departamentos a los cuales pertenece el profesorado novel asistente al curso.

Habrán dos tipos de tutoría: la tutoría académica y la tutoría de orientación o mentorización. La primera será la tutoría realizada por el profesorado del curso. Las funciones del tutor académico incluyen: informar al alumnado sobre las características e incidencias del curso y guiar su proceso personal de aprendizaje. También tutorizará el proyecto final del curso (la carpeta docente).

En la segunda tutoría, el tutor/a de orientación o el mentor /a han de pertenecer a un Departamento afín al alumno. Orientará al alumnado sobre el logro de sus objetivos, la inserción al Departamento correspondiente, la ampliación de la materia, pondrá a su disposición su experiencia y lo ayudará en el uso de los recursos.

Sistema de evaluación y reconocimiento académico

Se evalúa el contenido de la carpeta docente elaborada a finales del curso. La elaboración de la carpeta se guía por unas pautas o por una estructura que se da desde la coordinación general del curso. La carpeta docente recoge la evolución del desarrollo profesional de cada profesor/a novel.

Además se tiene en cuenta la asistencia a 85% de las sesiones del curso y la realización de las actividades que se propongan.

Todo el profesorado que cumple los requisitos mencionados anteriormente, recibe el Diploma de Postgrado de la Universitat de Barcelona.

Asimismo, tanto el profesorado novel como los mentores, obtienen un reconocimiento explícito por parte de la Universitat de Barcelona por su participación en este programa.

Diseño: Estructura formal del curso

El curso se realiza mediante un sistema modular y se compone de los siguientes contenidos:

- Jornadas institucionales.
- Planificación de la docencia.
 - La docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior.
 - Implicaciones prácticas del proceso de adaptación al EEES.
 - Planificación docente y utilización de los dossiers electrónicos.
 - La tutoría en la Universitat de Barcelona.
 - Experiencias de innovación del profesorado novel en planificación docente.
- Metodología docente
 - Análisis y mejora de la clase magistral.
 - La tutoría entre iguales: una experiencia de tutoría académica.
 - Estrategias metodológicas participativas en el aula universitaria.
 - Elaboración de materiales docentes.
 - Experiencias de innovación del profesorado novel en metodologías docentes.
- Evaluación de aprendizaje
 - Evaluación de los aprendizajes.
 - La carpeta de aprendizaje.
 - Experiencias prácticas de evaluación de los aprendizajes.
- Otras actividades formativas
 - Educación de la voz y prevención de trastornos vocales.
 - Estrés y relajación dinámica.
 - Competencias éticas y ciudadanas en la formación universitaria.
- La carpeta docente
 - Una sesión informativa sobre el diseño y el contenido de la Carpeta Docente.
 - Tres sesiones de trabajo y seguimiento de la carpeta docente.
- Sesiones de intercambio entre noveles y mentores.
 - Se trata de debates en entorno a los temas de docencia universitaria durante 2 sesiones de encuentro.

Dentro de este contexto, procedimos a la selección de los informantes claves en nuestro estudio. El proceso seguido se refleja en la siguiente tabla:

| FASES | FECHA |
|--|----------------------|
| Elaboración de un cuestionario destinado al profesorado novel que cursó el postgrado en la edición 2005/2006. Información solicitada: opinión sobre la carpeta docente: definición, finalidad, utilidad, evaluación etc. | Marzo de 2006 |
| Distribución del cuestionario entre el profesorado novel de la edición 2005/2006 a través de dos vías: correo electrónico y presencial. | Abril de 2006 |
| Opinión de la coordinadora del postgrado sobre otros posibles participantes al estudio entre los noveles de las ediciones anteriores a la de 2005/2006. | Mayo de 2006 |
| Vaciar y analizar la información obtenida en el cuestionario de opinión sobre la carpeta docente. | Junio-Agosto de 2006 |
| Selección definitiva de los informantes claves en el estudio de campo. | Septiembre de 2006 |

La muestra esta constituida por docentes noveles universitarios de la Universitat de Barcelona, que cursaron este postgrado es una de las ediciones de los cursos 2003/2004, 2004/2005 y 2005/2006, y que, por lo tanto, elaboraron y emplearon la carpeta docente en su propia práctica.

Los participantes al estudio son profesores que pertenecen a diversas áreas de conocimiento de la Universitat de Barcelona.

El muestreo ha sido, por lo tanto, intencional, deliberado. El muestreo de nuestro estudio esta formado por diez docentes noveles universitarios. Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de estos participantes fueron los siguientes: la disciplina científica o la Facultad de pertenencia, el género, y la edición en la que habían echo el curso.

En la siguiente tabla se puede reflejar la muestra definitiva del estudio:

| PERSONA | FACULTAD | GENERO | CATEGORÍA PROFESIONAL | EDICIÓN DEL CURSO |
|----------|--|--------|-----------------------|-------------------|
| Prof. 1 | Biología - Dep. Ecología | H | Colaborador | 2004/2005 |
| Prof. 2 | Pedagogía- Dep. de Didáctica y Organización Escolar | H | Ayudante | 2003/2004 |
| Prof. 3 | Pedagogía- Dep. de Didáctica y Organización Escolar | M | Ayudante | 2003/2004 |
| Prof. 4 | Pedagogía- Dep. de Teoría e Historia de la Educación | M | Asociada | 2004/2005 |
| Prof. 5 | Pedagogía- Dep. de Teoría e Historia de la Educación | M | Asociada | 2004/2005 |
| Prof. 6 | Biblioteconomía y Documentación | H | Asociado | 2005/2006 |
| Prof. 7 | Psicología | H | Ayudante | 2005/2006 |
| Prof. 8 | Empresariales | H | Asociado | 2005/2006 |
| Prof. 9 | Enfermería | M | Lectora | 2005/2006 |
| Prof. 10 | Derecho | M | Ayudante | 2005/2006 |

Analizando la muestra de los diez participantes al estudio, podemos identificar que es una muestra heterogénea dadas las siguientes características que la define:

- Pertenecen a las siguientes facultades: cuatro profesores noveles de la Facultad de Pedagogía, un novel de la Facultad de Biología, un docente novel de la Facultad de Biblioteconomía, uno de Facultad de Psicología, uno de la Facultad de Empresariales, uno de la Facultad de Enfermería y uno de la Facultad de Derecho.
- Pertenecen a ediciones diferentes del curso de postgrado: cinco noveles de la edición 2005/2006 y cinco noveles de las ediciones anteriores (2004/ 2005 y 2003/2004).
- Según el género, la muestra está constituida por 5 hombres y 5 mujeres.
- Según la intencionalidad del estudio: escogimos a 4 participantes noveles de la Facultad de Pedagogía para poder comparar y contrastar la opinión de los docentes que tienen una mayor formación pedagógica con la de otros noveles que tienen formación en diferentes otras áreas de conocimiento pero que carecen de una formación pedagógica.

2.3. Proceso de categorización y categorías previas utilizadas desde una perspectiva deductiva

En el proceso de análisis e interpretación de los datos recogidos, la categorización es un proceso que tiene una especial relevancia.

El hecho de que en un proceso de categorización y codificación intervengan nuestras propias actitudes, intereses y expectativas por un lado; y por otro, que no existan normas preestablecidas para ello, hace que nos enfrentemos a una labor ciertamente compleja.

El proceso de categorización elegido ha sido deductivo-inductivo, siendo éste construido a través de la elaboración previa de unas categorías de análisis deductivas y del diálogo con la información recogida y contrastada con especialistas y con los participantes en el estudio.

A base de las categorías deductivas previamente definidas, se procedió a la elaboración de los instrumentos de recogida de datos y posteriormente al estudio y vaciado de toda la información recogida mediante la aplicación de los diversos instrumentos utilizados.

A continuación, presentamos de forma clarificadora los pasos dados en la construcción del sistema de categorías deductivas.

Inicialmente, en base a los planteamientos de tipo teórico, hemos delimitado unas categorías deductivas que se organizaron en cinco ejes o macrocategorías, cada una de ellas haciendo referencia a un aspecto determinado de la carpeta docente: conceptualización, finalidad, contenido y estructura, factores y condiciones que influyen en la realización y, por último, utilidad. En el siguiente cuadro especificamos las macrocategorías delimitadas y los aspectos incluidos en cada una de estas macrocategorías:

| MACROCATEGORIAS | CATEGORÍAS |
|---|---|
| 1. Conceptualización de la carpeta docente | <ul style="list-style-type: none">• Marco teórico que fundamenta la carpeta.• Modelo de enseñanza-aprendizaje vinculado a la elaboración de la |

| | |
|--|--|
| | <p>carpeta.</p> |
| <p>2. Finalidad de la carpeta docente</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Maneras de concebir la carpeta (definiciones) en función de la finalidad que persiguen. • Propósito acreditativo vs. propósito formativo. |
| <p>3. Contenido y estructura de la carpeta docente</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos que tiene que incorporar la carpeta: materiales propios y de otros; redacciones que muestren el grado de elaboración, transferencia y aplicabilidad y evidencias que acrediten esto; etc. • Tipos de estructuras más flexibles o más rígidas que puede tener la carpeta. • Formatos que puede adoptar la carpeta. |
| <p>4. Factores y condiciones que influyen en la realización de la carpeta</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Influencia de todo el curso de formación en la elaboración de la carpeta. • Grado de conocimiento de los criterios de evaluación. • Relación con la retroacción que tendría que aportar una evaluación continuada. • Relación en el trabajo con los mentores/as. |
| <p>5. Utilidad de la carpeta docente</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes que aporta la carpeta en su proceso de desarrollo profesional. • Otros aprendizajes |

Cuadro N° 19: Una primera aproximación a las macrocategorías y categorías deductivas del estudio.

Estos cinco ejes o macrocategorías delimitadas inicialmente nos sirvieron de guía en la elaboración de los ítems del cuestionario de opinión sobre la carpeta docente, el primer instrumento de recogida de datos que hemos aplicado en nuestro estudio.

Posteriormente, en una segunda etapa, en función de los objetivos y de las interrogantes que planteamos para nuestro estudio, ampliamos el espectro de las categorías deductivas. En base a ellas procedimos a la elaboración de los otros dos

instrumentos de recogida de datos, la entrevista en profundidad y el análisis documental.

A continuación, presentamos el cuadro en el que se especifica el mapa de los dominios, las macrocategorías y categorías definidas en el proceso de categorización deductiva. A saber:

| DOMINIOS | MACROCATEGORÍAS | CATEGORÍAS |
|--------------------------------|--|---|
| 1. CONCEPTUALIZACIÓN | 1.1. Definición carpeta docente | 1.1.1. Instrumento de autoevaluación 1.1.2. Instrumento de reflexión sobre la práctica docente 1.1.3. Una historial de la labor docente 1.1.4. Un resumen de meritos profesionales 1.1.5. Instrumento de mejora de la práctica docente 1.1.6. Reflejo del desarrollo profesional del docente |
| | 1.2. Finalidad carpeta docente | 1.2.1. Propósito acreditativo 1.2.2. Propósito formativo |
| | 1.3. Contenido y estructura carpeta docente | 1.3.1. Tipos de contenidos 1.3.2. Tipos de estructuras y formatos |
| | 1.4. Factores y condiciones | 1.4.1. Influencia de la formación recibida en el curso de noveles 1.4.2. Relación del trabajo con los mentores 1.4.3. Conocimiento de los criterios de evaluación |
| | 1.5. Utilidad carpeta docente | 1.5.1. Aprendizajes que aporta |
| 2. REFLEXIÓN PEDAGOGICA | 2.1. Concepciones docentes | 2.1.1. Contextualización de la actividad docente 2.1.2. Aproximación a la docencia 2.1.3. Concepción sobre los procesos de enseñanza / aprendizaje 2.1.4. Práctica docente universitaria |
| 3. PRÁCTICA FORMATIVA | 3.1. Mejora e Innovación docente | 3.1.1. Diseño, contenidos y organización curricular |

| | | |
|---------------------------------|---------------------------------|--|
| | | <p>3.1.2. Metodología de enseñanza-aprendizaje</p> <p>3.1.3. Evaluación</p> <p>3.1.4. Progresión y rendimiento de los estudiantes</p> <p>3.1.5. Tutoría</p> <p>3.1.6. Recursos para la enseñanza</p> |
| 4.DESARROLLO PROFESIONAL | 4.1. Logros | <p>4.1.1. Innovación docente</p> <p>4.1.2. Experiencia personal y profesional</p> <p>4.1.3. Conocimientos profesionales adquiridos</p> <p>4.1.4. Competencias o capacidades desarrolladas</p> |
| | 4.2. Metas profesionales | <p>4.2.1. Necesidades e inquietudes sobre la labor docente</p> <p>4.2.2. Actividades de formación y perfeccionamiento docente</p> <p>4.2.3. Promoción y gestión de la calidad</p> |

Cuadro N° 20: Mapa de dominios, macrocategorías y categorías deductivas.

En el listado siguiente, procedemos a la definición de las categorías deductivas:

1. CONCEPTUALIZACIÓN

1.1. Definición carpeta docente

1.1.1. *Instrumento de autoevaluación.* La carpeta docente es un instrumento que permite al profesor novel a tomar conciencia de la multidimensionalidad de la docencia, a la vez que le proporciona información evaluativa sobre cómo su enseñanza es llevada a cabo en variadas circunstancias en que ocurre.

1.1.2. *Instrumento de reflexión sobre la práctica docente.* La carpeta del docente universitario es un espacio en donde el autor tiene la posibilidad de reflexionar sobre los cuestionamientos de la labor educativa; ofrece posibilidades para el análisis y la comprensión de las prácticas docentes al interior del aula y de la institución educativa.

1.1.3. *Una historial de la labor docente.* La carpeta docente es una herramienta que permite al profesor que la elabora a rescatar y sistematizar las acciones, las experiencias que ha desarrollado a lo largo de su trayectoria docente, o en un momento determinado de su carrera docente.

1.1.4. *Un resumen de méritos profesionales.* La carpeta docente es una herramienta para documentar y evaluar el proceso de reconocimiento e incentivación que el docente ha alcanzado en su trayectoria docente.

1.1.5. *Instrumento de mejora de la práctica docente.* Indica que es un medio mediante el cual se realiza una descripción de los esfuerzos y los resultados de un profesor por mejorar su enseñanza y su actuación docente.

1.1.6. *Reflejo del desarrollo profesional del docente.* Indica que la carpeta docente es un “espejo” del docente como profesional de la educación, de su trayecto docente y de su proceso de formación y desarrollo profesional.

1.2. Finalidad carpeta docente

1.2.1. *Propósito acreditativo.* La carpeta docente se elabora con el fin de mostrar a una instancia evaluadora una serie de competencias profesionales que pueden ser evaluadas y valoradas.

1.2.2. *Propósito formativo.* La finalidad por la cual se elabora la carpeta docente es la de realizar una experiencia de aprendizaje genuina y reflexiva.

1.3. Contenido y estructura carpeta docente

1.3.1. Tipos de contenido. Se refiere a la variedad de elementos o tipos de evidencias que puede ilustrar la carpeta docente: trabajos propios, como serían por ejemplo evidencias sobre la efectividad de la enseñanza, o trabajos de otros, entre los cuales evidenciamos, los trabajos de los alumnos, las evaluaciones al profesor por parte de los estudiantes, etc.

1.3.2. Tipos de estructuras y formatos. Hace referencia a las distintas formas y a los criterios adoptados en la organización de los materiales y las evidencias que incluye cada profesor en su carpeta.

1.4. Factores y condiciones

1.4.1. Influencia de la formación recibida en el curso de noveles. Hace referencia a las informaciones y a las pautas u orientaciones que los noveles reciben en el curso de iniciación sobre como elaborar sus carpetas docentes y al conocimiento o el intercambio de experiencias con otros noveles, de ediciones anteriores.

1.4.2. Relación de trabajo con los mentores. Indica la disponibilidad y la motivación del profesorado para el trabajo en equipo con los profesores noveles y la capacidad de interacción con los mentores o los otros profesores del curso.

1.4.3. Conocimiento de los criterios de evaluación. Indica el grado en el que el profesor novel tenga conocimiento de los criterios y los indicadores que se tendrán en cuenta a la hora de evaluar los trabajos elaborados que deberían aportar una evaluación continuada.

1.5. Utilidad carpeta docente

1.5.1. Aprendizajes que aporta. Indica los conocimientos o las capacidades que permite adquirir y desarrollar el hecho de elaborar una carpeta docente.

2. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

2.1. Concepciones docentes

2.1.1. Contextualización de la actividad docente. Describe el contexto universitario en el que se desarrolla la labor docente y reflexiona sobre lo que significa ser profesor novel en este nuevo contexto derivado del Espacio Europeo de Educación Superior (acceso a la universidad, vocación docente, cambios en la percepción de la docencia y de los docentes desde que eran alumnos hasta ahora, etc.).

2.1.2. *Aproximación a la docencia.* Describe lo que se entiende por la docencia: filosofía docente, metodología de enseñanza /aprendizaje, objetivos de la docencia, cualidades valoradas en un docente, etc.

2.1.3. *Concepción sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje.* Describe como el proceso de elaboración de la carpeta docente influye en la reestructuración y la transformación de la visión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario.

2.1.4. *Práctica docente universitaria.* Describe la reflexión que se realiza sobre diversos aspectos de la práctica docente. Describe diversos aspectos relativos a la mejora como docente, a la mejora del modelo personal de enseñanza: puntos fuertes, puntos débiles y otros aspectos que quisiera hacer o mejorar respecto a la propia práctica docente.

3. PRÁCTICA FORMATIVA

3.1. Mejora e innovación docente

3.1.1. *Diseño, contenidos y organización curricular.* Describe el proceso de la organización de la docencia, el diseño, la planificación y la programación de las asignaturas impartidas y el análisis reflexivo sobre el proceso de realización de los programas de las asignaturas, sobre la implicación en el diseño de las asignaturas impartidas.

3.1.2. *Metodología de enseñanza/aprendizaje.* Describe las innovaciones sobre las metodologías didácticas de las que se hace uso en los procesos de enseñanza/aprendizaje; las estrategias innovadoras que se emplean en el aula universitaria con los estudiantes.

3.1.3. *Evaluación.* Describe las formas o los métodos de evaluar el aprendizaje de los alumnos y una valoración sobre el propio sistema de evaluación: evaluación tradicional versus evaluación alternativa.

3.1.4. *Progresión y rendimiento de los estudiantes.* Describe los criterios evaluativos de las asignaturas y el análisis del rendimiento de los estudiantes a lo largo del curso académico.

3.1.5. *Tutoría universitaria.* Describe la planificación de las tutorías y el apoyo propiciado a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, así como los materiales utilizados y reflexionar sobre la propia acción tutorial.

3.1.6. *Recursos para la enseñanza.* Describe los materiales y los recursos utilizados en el desarrollo de las clases.

4. DESARROLLO PROFESIONAL

4.1. Logros

4.1.1. *Innovación docente.* Reflexiones sobre los cambios o las innovaciones que se han producido en la propia práctica docente mediante este proceso formativo.

4.1.2. *Experiencia personal y profesional.* Reflexiones acerca de la experiencia personal y profesional acumulada durante el proceso de elaboración y uso posterior de la carpeta docente.

4.1.3. *Conocimientos profesionales adquiridos.* Describe los resultados de aprendizaje que genera la elaboración y el uso de la carpeta docente (conocimientos disciplinares, conocimientos didáctico-metodológicos, actitudes, etc.).

4.1.4. *Competencias o capacidades desarrolladas.* Describe las competencias o las capacidades que permite desarrollar en el profesor novel la elaboración de una carpeta docente (capacidad de reflexión, pensamientos críticos, etc.).

4.2. Metas profesionales

4.2.1. *Necesidades e inquietudes sobre la labor docente.* Describe las necesidades formativas que el docente novel identifica en su proceso de formación para un mejor ejercicio de la función docente.

4.2.2. *Actividades de formación y perfeccionamiento docente.* Presenta muestras de actividades de formación que el docente universitario novel ha ido realizando para su propio proceso de desarrollo profesional. Reflexiones extraídas del proceso de elaboración de estas muestras.

4.2.3. *Promoción y gestión de la calidad.* Evidencias de reflexión sobre lo que significa para el docente universitario novel una docencia de calidad. Valorar hasta que punto su propia docencia se acerca a ella.

Estas macrocategorías y categorías han sido las que han permitido conceptualizar lo que significa elaborar una carpeta docente, proponiéndola como una herramienta formativa, de construcción de aprendizaje que conducirá al profesorado novel a adoptar un mayor y mejor desarrollo profesional.

Asimismo, las categorías están interrelacionadas. De alguna manera es necesario, incluso, urgente, que en la formación, socialización del profesorado y en su carrera docente, las propuestas de formación, de trabajo o de evaluación estén orientadas al

desarrollo profesional. Por otro lado, las propuestas de trabajo, de formación o de evaluación no pueden crearse en un lugar y trasladarlas a otro, la manera de trabajar, aprender, desarrollarse tiene que ser elaborada por las propias comunidades docentes, por personas que estén dispuestas a cuestionar sus propios conocimientos, construir prácticas y ponerlas a prueba, recibir retroalimentación y volver a probar. Este procedimiento es el que nos guía.

2.4. Los instrumentos y técnicas utilizados para la recogida de datos

En la investigación que se pretende a realizar, para recoger y registrar la información propia de todo el estudio de casos, los instrumentos que consideramos más adecuados al nuestro objeto de estudio serían: la entrevista en profundidad, el análisis documental y el cuestionario de opinión, instrumentos con los cuales se busca acceder al horizonte de significados de los protagonistas de la realidad que se pretende conocer. A continuación, explicaremos y justificaremos cada uno de los instrumentos utilizados.

2.4.1. El cuestionario

El cuestionario es el instrumento de uso más universal en el campo de las ciencias sociales. Consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito.

Normalmente el cuestionario se usa de manera frecuente para las investigaciones educativas de corte eminentemente cuantitativo dado que busca desde un punto de vista epistemológico una relación de causalidad centrada en determinismos o factores exteriores a sujetos. Las explicaciones se establecen en términos de variables que pueden simplificar la relación de valores a los cuales las personas se adhieren a las intenciones que se proponen (Gollete, 1989).

Desde esta óptica, este instrumento parece no ser totalmente apropiado para aplicarlo en la presente investigación, sin embargo, tal como plantea Kemmis, el cuestionario también es una técnica de control de la investigación cualitativa, puesto que las preguntas escritas exigen respuestas escritas.

A continuación, queremos, en primer lugar ofrecer algunas ideas básicas acerca de las características del cuestionario, las ventajas y las desventajas que presenta, la

tipología del cuestionario y, finalmente, referirnos a nuestra propia experiencia en la construcción y uso del cuestionario de opinión sobre la carpeta docente.

Generalmente, **las características** básicas del cuestionario se pueden identificar en el siguiente listado:

- Es un instrumento de investigación.
- Es una entrevista altamente estructurada.
- Presenta la ventaja de requerir relativamente poco tiempo para reunir información sobre grupos numerosos.
- El sujeto que responde, proporciona por escrito información sobre sí mismo o sobre un tema dado.
- Presenta la desventaja de que quien contesta responda escondiendo la verdad o produciendo notables alteraciones en ella. Además, la uniformidad de los resultados puede ser aparente, pues una misma palabra puede ser interpretada en forma diferente por personas distintas, o ser comprensibles para algunas y no para otras. Por otro lado, las respuestas pueden ser poco claras o incompletas, haciendo muy difícil la tabulación.

Como se puede remarcar del análisis de estas características, el cuestionario presenta tanto ventajas como desventajas.

Las ventajas que presenta la utilización del cuestionario, radica fundamentalmente, en la variada y rica información de los aspectos que nos interesa estudiar; las opiniones son recogidas a partir de lo que expresan por escrito los sujetos, y posibilita la preparación y estructuración previa de las preguntas. Por otro lado los cuestionarios tienen la ventaja de resultar poco costosos, son fáciles de aplicar, simultáneamente se puede extender a una población amplia, y sobre todo gozan de la ventaja del anonimato y de la uniformidad de las respuestas.

Entre las limitaciones encontradas en la aplicación y administración del cuestionario nos encontramos con la pérdida de cuestionarios, al no existir compromiso con los encuestados; otras limitaciones hacen referencia a la selección de los sujetos a contestar, la fatiga de los encuestados, la extensión de los objetivos, etc. que pueden llevar a necesitar diversas fases de aplicación. El problema no se refiere solamente a la administración del cuestionario, sino asegurarse el encuestador la respuesta de los encuestados, de ahí la importancia del formato de los ítems, procurando no pedir

grandes exigencias de respuesta o esfuerzo a la hora de su complementación (Rodríguez y otros, 1996).

En síntesis, las ventajas y las desventajas del uso del cuestionario, se pueden reflejar en la siguiente tabla:

| VENTAJAS | DESVENTAJAS |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Es fácil y sencillo de completar. 2. Proporciona respuestas directas. 3. La información es cuantificable. 4. Puede tomar con rapidez respuestas a un gran número de personas. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Lleva tiempo analizarlo. 2. Las respuestas pueden no ser sinceras. 3. Las personas que responden a él intentan producir la "respuesta correcta". 4. Preparar buenos ítems requiere mucho tiempo. 5. Contestarlo depende de la capacidad para leer y escribir. |

Cuadro N° 21: Ventajas y desventajas del cuestionario (McKernan, 1999, en La Torre, 2001: 28).

Con respecto a la **tipología** del cuestionario, este se clasifica en varios tipos, en función del criterio o el aspecto tenido en cuenta. Según el tipo de preguntas que representan el contenido del tema de estudio, identificamos los siguientes tres tipos de cuestionario:

1. *Cuestionario Restringido o Cerrado*. Se caracteriza por lo siguiente:

- Es aquel que solicita respuestas breves, específicas y delimitadas.
- Estas respuestas piden ser contestadas con:

- Dos alternativas de respuestas (respuestas dicotómicas): Si o No.

- Varias alternativas de respuestas: donde se señala uno o más ítems (opción o categoría) en una lista de respuestas sugeridas. Como no es posible prever todas las posibles respuestas, conviene agregar la categoría Otros o Ninguna de las Anteriores, según sea el caso. En otras ocasiones, el encuestado tiene que jerarquizar opciones o asignar un puntaje a una o diversas cuestiones.

- Ventajas:
 - Requiere de un menor esfuerzo por parte de los encuestados.
 - Limitan las respuestas de la muestra.
 - Es fácil de llenar.
 - Mantiene al sujeto en el tema.
 - Es relativamente objetivo.
 - Es fácil de clasificar y analizar.

2. *Cuestionario No Restringido o Abierto.* Las características más relevantes son las siguientes:

- Las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta.
- Las preguntas abiertas son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando esta información es insuficiente.
- Es aquel que solicita una respuesta libre.
- Esta respuesta es redactada por el propio sujeto.
- Proporciona respuestas de mayor profundidad.
- Es de difícil tabulación, resumen e interpretación.

3. *Cuestionario Mixto.*

- Es aquél que considera en su construcción tanto preguntas cerradas como abiertas.

En nuestra investigación optamos por el cuestionario de tipo mixto. El cuestionario administrado a los profesores noveles se compone por ocho preguntas (véase anexo 1), divididas en dos tipos, a las que añadimos también los datos de identificación. El primer tipo concierne a unas preguntas de tipo abierto (1 y 8) y el segundo a unas preguntas cerradas, preguntas con respuestas de elección múltiple, utilizando la Escala Likert. Para las preguntas de tipo cerrado hemos calculado los porcentajes con respecto a los temas cuestionados (véase anexo 2).

El cuestionario se dirigió a los profesores universitarios noveles de la Universitat de Barcelona, que frecuentaron el curso de “Inducción en la Docencia Universitaria” en la edición 2005/2006. De los 30 cuestionarios administrados, se nos devolvieron 20. Hemos de mencionar aquí dos aspectos relevantes:

1. El cuestionario se administró antes de que el profesorado novel acabara de elaborar la carpeta docente, con lo cual hemos analizado e interpretado las informaciones y las concepciones que tenían en ese momento sobre la estrategia “carpeta docente”, sobre lo que es, que utilidad tiene y como se elabora.
2. La finalidad de la aplicación del cuestionario, como primer instrumento de recogida de datos, ha sido principalmente la de una primera aproximación al escenario del estudio. Aplicamos este instrumento con la intención de conocer mejor el contexto de la investigación y en función de los datos registrados, proceder a la selección de una parte de los informantes claves en nuestro estudio. En definitiva, del análisis de los datos registrados en los 20 cuestionarios, seleccionamos a 5 participantes claves en este proyecto de investigación.

Resumiendo, la estructura de nuestro cuestionario consta de las siguientes partes y preguntas:

| Partes | Definición | Núm. Pregunta | Tipo de pregunta | Dimensiones de análisis |
|-------------------------|--|---------------|------------------------|---|
| Introducción | Se explica el objetivo de la investigación y se aseguran a los participantes de la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. Asimismo, se facilitan los datos para la devolución de los cuestionarios: correo electrónico y dirección postal. | - | | |
| Datos personales | Se solicitan a los participantes algunos datos de identificación personal, para su posterior uso en la selección de los 5 informantes claves. | P 1 | Categorizada o nominal | |
| | Las preguntas son abiertas, las respuestas las escribe libremente el informante | P 2 y P 9 | Abierta | - Contextualización carpeta docente (P2). - Resultados que genera la carpeta docente (P9). |

| | | | | |
|---|---|--------------------------------|-----------------|---|
| <p>Las preguntas concretas sobre los aspectos tratados</p> | <p>Las preguntas son cerradas, se señalan las posibles respuestas y el informante tiene que marcar con una cruz el grado que atribuye a cada enunciado.</p> | <p>P3, P4, P5, P6, P7, P8.</p> | <p>Cerradas</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Principios que fundamentan la carpeta docente (P4). - La finalidad y la utilidad de la carpeta docente (P4 y P5). - Contenidos principales de la carpeta docente (P6). - La estructura de la carpeta docente (P7). - Criterios e indicadores para la evaluación de la carpeta docente (P8). |
|---|---|--------------------------------|-----------------|---|

Cuadro N° 22: La estructura del cuestionario sobre la carpeta docente.

2.4.2. La entrevista en profundidad

La entrevista, en general, se define como un encuentro verbal de carácter interactivo entre dos personas.

La entrevista en profundidad es uno de los instrumentos utilizados de forma preferente en la investigación cualitativa. Su objetivo es el acceso a las perspectivas del entrevistado en torno a algún tema seleccionado por el investigador.

También, en sus diferentes modalidades y versiones, sirve para obtener información de gran relevancia, pues nos permite conocer lo que saben las personas, qué sienten y piensan, y cuáles son sus creencias y valores. Permite, así mismo, la comprobación y/o generación de hipótesis, así como el contraste con otras técnicas y métodos (Cohen y Manion, 1990).

Asimismo, la utilización de las entrevistas en profundidad nos permiten “comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1992: 101). Por otra parte, la entrevista permite: “...acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos...acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros...la entrevista se desarrolla a partir de cuestiones que persiguen construir lo que para él o

ella-el entrevistado o la entrevistada-significa el problema de estudio...Todo es negociable..." (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996: 168).

Razones sobre la utilización de la entrevista:

Optamos por la utilización de la entrevista en profundidad como instrumento principal en nuestra investigación por varias razones:

- Es un instrumento de recogida de información directa, se realiza en contextos naturales y ofrece la posibilidad de preguntar a los propios actores sobre sus motivaciones, sentimientos, percepciones, etc. Ello, porque nos abre la posibilidad de mantener un contacto directo con los y las informantes y con su modo de percibir la temática de estudio.
- Como técnica conversacional, recrea situaciones de la vida cotidiana, en un contexto que permite el respeto de la intimidad de los actores y el establecimiento de un diálogo entre participantes. El dialogo es un modo de estructurar la acción y de penetrar en el mundo de "los otros."
- Su flexibilidad, que hace posible una clarificación y seguimiento de los temas tratados. También una apertura de las mismas o profundización en ellas, según el caso.
- Permite el acceso a informaciones difíciles de obtener por otros medios, a la vez que facilita la comunicación con aquellos informantes que encuentran dificultades para expresarse por otros medios. En nuestro trabajo, los informantes claves no tuvieron inconveniente ninguno en colaborar y manifestar disponibilidad de tiempo para la realización de las entrevistas.
- Aunque requiere más tiempo, presenta, sin embargo, ventajas que lo compensan, como son la economía- no se necesitan gran cantidad de recursos.

Respecto a la aplicación, en el momento de entrevistar se han de tener en cuenta los siguientes elementos:

- Explicar el objeto de la investigación.
- Respetar la confidencialidad si así se desea.
- Evitar el porqué (por ambiguas, abstractas o presupuestos previos).
- Evitar preguntas inductoras o presuposicionales, o sea, aquellas que "están formuladas de forma tal que revelan la respuesta que el entrevistador considera preferible" (Lanford, 1971, en Goetz y LeCompte, 1988).

- Evitar preguntas de más de una sola idea.
- Dejar matizar, extenderse, ampliar, clarificar algunas ideas o conceptos.

Así, en nuestro trabajo se realizaron *entrevistas en profundidad a los diez docentes universitarios noveles* escogidos como participantes claves al estudio de campo.

Con respecto al tipo de entrevista utilizado, optamos por una entrevista semiestructura, que parte de un guión de preguntas abiertas, que se han delimitado en función de las categorías deductivas definidas en los apartados anteriores. En el listado siguiente enumeramos las doce preguntas que componen el guión de la entrevista en profundidad:

GUIÓN PARA LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

1. ¿Que significa para ti ser profesor novel en este nuevo contexto derivado del espacio Europeo de Educación Superior?
2. ¿Como definirías lo que es una carpeta docente después de haber tenido la experiencia de elaborarla?
3. ¿Cuales son las capacidades o las competencias que permite desarrollar la elaboración de la carpeta docente?
4. Todo parece indicar que la carpeta docente es una herramienta que permite reflexionar sobre la práctica docente. ¿Como contribuye la carpeta docente a formar prácticos reflexivos?
5. ¿En cuanto a resultados que genera la carpeta docente, que aprendizajes significativos o tipos de conocimientos docentes te ha generado la carpeta docente?
6. ¿Qué tipos de cambios has experimentado en tu práctica docente a lo largo de este proceso de elaboración y uso posterior de la carpeta docente? Ejemplificalo.
7. ¿Qué aspectos ha podido mejorar como profesor/a a través del uso de la carpeta docente? ¿Puedes constatar algunas actuaciones concretas?
8. ¿En qué medida se ha reestructurado tu concepción de los procesos de enseñanza/aprendizajes?
9. ¿Ha provocado esta herramienta formativa alguna innovación en las prácticas de trabajo en el aula? Ejemplificalo.
10. ¿Has avanzado en tu proceso de formación?
11. ¿Cuales son tus metas profesionales? ¿Hacia donde te diriges?

12. ¿Qué necesitas para continuar el proceso de formación y desarrollo profesional?

Siguiendo las orientaciones de Rivas (1990)⁴⁹, el proceso que seguimos en la entrevistas realización de las entrevistas fue el siguiente:

- *Toma de contacto y negociación de las condiciones entrevista.* Una vez identificados los informantes claves al estudio, me puse en contacto con ellos vía mail y vía teléfono para comunicarles la finalidad de la entrevista y para obtener el acuerdo de colaboración. Asimismo, negociamos las condiciones de las entrevistas, es decir acordamos el día y el lugar idóneo para que la entrevista se lleve a cabo en las más óptimas condiciones.
- *Puesta en marcha de la entrevista.* Las entrevistas se realizaron a partir de un guía de preguntas definido previamente. Las entrevistas fueron grabadas con el permiso previo de las personas entrevistadas. De esta manera, se facilitaba que la comunicación fuera más fluida, espontánea y natural. Para la grabación de la entrevista utilizamos una grabadora mp3.
- *El tratamiento de las entrevistas:* La entrevistas se oyen varias veces, anotando los conceptos con una perspectiva global y posteriormente se transcriben dejando margen para los comentarios e interpretaciones y se trabaja sobre el texto, para evitar un análisis descontextualizado o lo que se denomina una “tipificación prematura” (Erikson, 1992).

Por ultimo, destacaremos algunos aspectos de la entrevista que tuvieron importancia en la realización de las mismas. A modo de ejemplificación:

- La buena disponibilidad de los profesores para encontrar momentos para ellas, dadas las limitaciones horarias y la carga de trabajo.
- Todas las entrevistas se realizaron en el propio contexto de trabajo de los profesores noveles, lo que facilito la comodidad en el desplazamiento por parte de los participantes.
- No siempre fue posible realizar las entrevistas en lugares totalmente silenciosos, pero no se llevaron a cabo interrupciones.

⁴⁹ Rivas (1990) resume en tres momentos, los cinco pasos que recogen Lincoln y Guba (1985: 270-272). A saber: 1) Decidir a quién entrevistar; 2) Prepararse para la entrevista; 3) Movimientos iniciales; 4) Establecer los pasos en la entrevista y mantenerla productiva; 5) Terminar la entrevista y cerrarla. Las etapas que delimita Rivas son: la toma de contacto y las condiciones de la entrevista; el proceso de la entrevista, y la tarea de después de la entrevista.

- La utilización de la grabadora, en un caso concreto, impidió el registro de la entrevista, con lo cual se ha tenido que repetir en otro momento disponible del participante.

2.4.3. Análisis documental

El análisis de diferentes tipos de documentos escritos, ha sido una de las técnicas más utilizadas en la historia de la investigación educativa y social. En este sentido, Taylor y Bogdan (1992) nos recuerdan numerosos estudios de la Escuela de Chicago basados en historias personales, o el ya clásico estudio de Durkeim (1951) sobre el suicidio, realizado a partir de registros oficiales.

Generalmente el análisis documental permite reconstruir acontecimientos pasados, contrastar y validar informaciones obtenidas desde otras fuentes, contextualizar datos y categorizarlos.

Como técnica de recogida de datos, me parecía especialmente conveniente e imprescindible utilizarla porque me facilitaba una serie de informaciones relevantes y abundantes sobre el *cómo* han elaborado sus carpetas docentes los noveles escogidos como participantes al estudio.

A través del análisis de las carpetas docentes podía, así mismo, indagar sobre la manera en que la carpeta docente contribuye al aprendizaje de un conocimiento pedagógico, y en particular, en lo referente a como contribuye la carpeta docente al desarrollo profesional de los docentes entrevistados. Es decir, averiguar si la carpeta docente permite un desarrollo profesional orientado hacia la mejora y la innovación de la práctica docente.

Para nuestro estudio hemos escogido y estudiado *diez carpetas docentes*.

En un principio, el criterio previo era el de escoger, como documentos de análisis, las carpetas docentes de los 10 participantes claves al estudio. Debido a las circunstancias del momento, en un final hemos podido recoger solo 7 carpetas que pertenecen a los informantes claves al estudio. Justificamos estos cambios por los siguientes motivos:

- 1 de los informantes claves, por unos fallos de la tecnología, no guardaba una copia digital de su trabajo.

- Otros 2 informantes claves al estudio han manifestado desconfianza en cuanto al anonimato y al hacer públicos sus trabajos que consideraban demasiado personales.

En consecuencia, hemos seleccionado, con la ayuda de la coordinadora del Postgrado, otras tres carpetas docentes elaboradas por profesores noveles que cursaron también este postgrado en una de sus ediciones. El criterio tenido en cuenta, ha sido la disponibilidad y la amabilidad de los noveles en entregarnos sus trabajos.

A efecto de anonimato hemos codificado a cada una de las carpetas docentes que analizamos una letra (A-B-C-D-E-F-G-H-I-J). A saber:

Carpeta A: Elaborada por el Prof. 1 de la muestra del estudio, en el curso 2004/2005. Es un profesor colaborador de la Facultad de Biología – Departamento de Ecología. Imparte docencia desde el año 2003, y las asignaturas en las que participa son las del ámbito de Ecología Oceánica y del Medio Ambiente. Además es especialista en el ámbito de las herramientas TIC colaborativas, impartiendo cursos tanto para el alumnado como para el profesorado.

Carpeta B: Pertenece a una profesora ayudante del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía, que cursó el postgrado en el año 2003/2004. Imparte asignaturas en el campo de la Formación del profesorado y se está especializando en el ámbito de la docencia y la investigación universitaria.

Carpeta C: Elaborada por una profesora ayudante del Departamento de Economía y Organización de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, en el curso 2004/2005. Imparte créditos prácticos de asignaturas del campo de la Información y Documentación Administrativa e Informática Aplicada a la Gestión Empresarial. Es una de las profesoras noveles con más experiencias en la docencia ya que colabora en el departamento desde el año 1998, cuando entró como becaria de colaboración dado que el departamento necesitaba refuerzos docentes.

Carpeta D: Una profesora asociada del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía, que llevo a cabo la carpeta en el curso de noveles de la edición 2004/2005. Imparte asignaturas de Pedagogía de la Comunicación y Practicum de iniciación centrándose en temas como por ejemplo

asesoramiento sobre las salidas profesionales de pedagogía a estudiantes de 1º de carrera.

Carpeta E: Otra profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía, que tiene también la plaza de profesora asociada. Elaboró la carpeta docente en el curso 2004/2005. Imparte asignaturas del ámbito de Teoría de la Educación y la figura del educador. Tiene experiencia en la docencia dado que anteriormente a la plaza de asociada gozó de una beca de docencia y recerca de la UB, que le permitió iniciarse en la docencia y acabar el doctorado.

Carpeta F: Un profesor novel de la Facultad de Biblioteconomía y Documentación que elaboró su carpeta docente en el curso 2005/2006. Tiene menos experiencia en la docencia, impartiendo desde el curso 2004/2005 asignaturas de “Introducción a la catalogación” y “Catalogación Descriptiva”.

Carpeta G: Escrita por una becaria del Departamento de Derecho Constitucional y Ciencia Política de la Facultad de Derecho. Imparte los créditos prácticos de las asignaturas de Ciencia Política y Sociología de las Administraciones Públicas y realiza su tesis doctoral sobre la política de la seguridad alimentaria en España.

Carpeta H: Elaborada por un profesor ayudante del Departamento de Historia e Instituciones Económicas de la Facultad de Económicas. Como docente novel imparte docencia desde el curso 2003/2004 en asignaturas de Historia Económica Mundial y de Introducción a la Historia el primero curso de Economía.

Carpeta I: Una profesora ayudante del Departamento de Derecho Administrativo y Derecho Procesal de la Facultad de Derecho que escribió su carpeta docente en la edición 2005/2006 del Postgrado de noveles. Su carpeta parte de los diarios que la profesora elabora para las asignaturas que imparte.

Carpeta J: Escrita por una profesora lectora de la Facultad de Enfermería, en el curso de noveles de la edición 2005/2006. Es doctora en Enfermería, con más años de experiencia que los otros participantes al estudio, dado que ha trabajado como investigadora contratada en una universidad americana. Según ella, la experiencia adquirida en el contexto americano ha sido más en el campo de la investigación, y, el que le ha brindado la oportunidad de reflexionar sobre su práctica docente ha sido el curso de noveles y la carpeta docente.

Este es el panorama general de los profesores noveles que elaboraron las carpetas docentes que analizamos en nuestro estudio. Como se puede observar provienen de diferentes áreas de conocimiento de la Universidad de Barcelona. También mencionar que las carpetas docentes fueron elaboradas bajo el seguimiento de un tutor-mentor.

Para el análisis documental de las carpetas docentes tuvimos en cuenta las siguientes dos dimensiones⁵⁰:

- *Tipo de carpeta docente*: la manera de abordamiento por parte de cada profesor novel de la tarea de elaborar su carpeta docente.
- *Texto de las carpetas docentes*: indagar como recogen las carpetas docentes las experiencias vividas a nivel de docencia y de práctica profesional.

Siguiendo las orientaciones de Santos (1990), en el análisis de las carpetas he tenido en cuenta, no solo los aspectos referidos al contenido, sino también aquellos aspectos formales que, como afirma este autor, se encuentran también en el contenido.

Y, finalmente, la pauta que nos guió en el proceso de análisis es la siguiente:

| CATEGORIAS DE ANÁLISIS | INTERROGANTES O INDICADORES |
|---|--|
| I. Caracterización general de la carpeta | <ul style="list-style-type: none"> • Organización y estructura del contenido. • Aspectos formales: el trabajo se presenta con corrección material y formal (índice, paginación, anexos, etc.). • Aspectos de originalidad y creatividad. • Implicación personal y aportaciones. |
| II. Reflexión pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Reflexiona sobre el contexto en el que desarrolla su actividad docente? • ¿Se aportan reflexiones sobre como entiende la docencia: estrategias de enseñanza-aprendizaje, objetivos, metodologías de evaluación, etc.? • ¿Reflexiona sobre su trayectoria profesional y su práctica docente? |
| | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se describen en la carpeta hechos que evidencian un interés para mejorar la |

⁵⁰ Para la determinación de esas dos dimensiones de análisis de las carpetas docentes nos hemos inspirado en las ideas del trabajo de Zabalza, M. (2004) sobre los diarios de clase.

| | |
|--|---|
| <p>III. Práctica formativa</p> | <p>calidad de su docencia?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay evidencias o se manifiesta una actitud positiva hacia la mejora y la innovación docente? • ¿Incluye evidencias de mejora en la organización curricular, metodología, recursos y evaluaciones, tutoría? etc. |
| <p>IV. Desarrollo profesional</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Queda bien clara y específica en la carpeta la importancia del desarrollo profesional de la función docente? • ¿Se muestran evidencias del interés por el crecimiento personal? • ¿Se describen en la carpeta logros que evidencian conocimientos profesionales y capacidades adquiridas? • ¿Quedan explícitas en la carpeta las propias necesidades e inquietudes relacionadas con la labor docente? • ¿Se manifiesta interés por las actividades de formación y perfeccionamiento docente? |

Cuadro N° 23: Pautas para el análisis documental de las carpetas docentes.

3. Criterios de rigor científico

Una de las preguntas que el o la investigadora se hace durante toda la investigación es cómo garantizar el rigor del trabajo científico. Otra pregunta que se hace es cómo otros investigadores juzgarán el rigor de la investigación realizada. Estos cuestionamientos han generado mucho debate entre los investigadores de los abordajes cualitativo y cuantitativo.

Antes de entrar en el análisis de las respuestas a las preguntas anteriores, se debe recordar que la investigación cualitativa se caracteriza por ver las cosas desde el punto de vista de las personas que están siendo estudiadas. De esta manera el papel de los investigadores es entender e interpretar qué está sucediendo y ello se convierte en una tarea difícil, de un lado porque los investigadores no pueden abstraerse totalmente de su propia historia, de sus creencias y de su personalidad y de otro, por la complejidad de los fenómenos humanos.

Retomando el análisis sobre lo que implica el rigor metodológico, algunos investigadores cualitativos afirman que los cánones o estándares con que se juzgan los estudios cuantitativos son totalmente inapropiados para evaluar el rigor metodológico de los estudios cualitativos (Streubert, H.; Guba y Lincoln). El fundamento para esta apreciación es que los abordajes cualitativos y cuantitativos tienen diferentes raíces ontológicas y epistemológicas, que deben comprenderse, respetarse y mantenerse durante todo el proceso investigativo.

Con respecto a este tema, a la veracidad de las conclusiones de la investigación cualitativa, numerosos estudios han propuesto, como solución, la utilización de diferentes estrategias que aseguran su científicidad.

Entre ellas, evidenciamos la presencia del investigador en el campo; el intercambio de opiniones con otros investigadores; la comprobación con los participantes; la ponderación de la evidencia; la coherencia estructural; la triangulación de datos, fuentes, investigadores, actores entre otros.

En consecuencia, desde mediados de los años 80, Lincoln y Guba (1983, 1985) hacen un esfuerzo importante por señalar las diferencias existentes entre los criterios de científicidad de los paradigmas positivistas y los naturalistas. Para estos autores los criterios de rigor en ambas paradigmas son similares, pero, cambian las estrategias para conseguirlos.

En el siguiente cuadro resumimos los criterios de rigor y los significados esenciales en los dos paradigmas:

| CRITERIOS CUANTITATIVOS | CARACTERÍSTICAS | METODOLOGÍA CUALITATIVA |
|-------------------------|--|-------------------------|
| Valor de verdad | Isomorfismo o semejanza entre la realidad y los datos recogidos en la misma tal y como son percibidos por el investigador/a. | Credibilidad |
| Aplicabilidad | Posibilidad de aplicar los descubrimientos a otros contextos y sujetos. Búsqueda de universales concretos. (Ericsson, 1986) | Transferibilidad |
| Consistencia | Grado en que se repetirían los resultados al volver a reaplicarse la investigación | Dependencia |
| Neutralidad | Seguridad de que los resultados no están sesgados por las interpretaciones del investigador. | Confirmabilidad |

Cuadro N° 24: Criterios de rigor y los significados (elaborado a partir de: Guba (1985, 1988), Gil Flores y García Jiménez (1996).

Como se puede remarcar en el cuadro anterior, Guba y Lincoln (1985) ofrecen cuatro criterios que se han de cumplir para asegurar el rigor científico de la investigación y hacer creíbles los resultados para la comunidad científica: *credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad*.

En nuestra investigación, las estrategias que nos han guiado para conseguir el rigor y la validez de los resultados obtenidos son las que presentamos a continuación:

| CRITERIOS | PROCEDIMIENTOS |
|-------------------------|--|
| Credibilidad | <ul style="list-style-type: none"> -Triangulación de fuentes, métodos e informantes (cuestionario, entrevista en profundidad y análisis de contenido). - Juicio crítico de colegas, recogida de material de adecuación referencial (grabación de la voz en audio). - Comprobación con los participantes y con la persona externa: el otro director de la tesis. |
| Transferibilidad | <ul style="list-style-type: none"> - Muestreo teórico. -Muestreo intencional o deliberado en las entrevistas. - Descripciones densas al final para que los resultados sean relevantes para nuestro |

| | |
|------------------------|---|
| | <p>contexto (la idiosincrasia de la tesis y los protocolos de los instrumentos).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recogida de abundante información (a través de las técnicas y los participantes). |
| Dependencia | <ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de pistas de revisión (el proyecto, recojo de materiales y conclusiones y la tesis). - Auditoria de dependencia (el codirector de la tesis que será externo al proyecto). - Métodos solapados (cada objetivo analizado desde diferentes métodos). |
| Confirmabilidad | <ul style="list-style-type: none"> - Auditoria de confirmabilidad (codirector de tesis externo). - Descriptores de baja inferencia (transcripciones textuales, citas directas). - Ejercicio de reflexión. |

Cuadro N° 25: Las estrategias para el rigor y la validación de los resultados (elaborado a partir de Guba y Lincon (1985)).

3.1. El criterio de credibilidad

Este criterio permite reflexionar sobre la necesidad de revisar si la investigación reúne condiciones de rigor y veracidad de los hallazgos. Es decir, la credibilidad hace referencia a la "...necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen sobre las realidades estudiadas" (Rodríguez et al, 1996; 286).

Para garantizar este criterio de rigor a través del presente trabajo, se consideraron los siguientes aspectos:

- a. A lo largo de todo el proceso, el investigador estuvo involucrado en el contexto de la investigación. El Cuestionario de opinión sobre la Carpeta Docente fue elaborado siguiendo los criterios y los datos plasmados en el marco teórico; La observación persistente se pudo garantizar también debido a la participación del investigador en el Curso de Iniciación en la Docencia Universitaria, es decir, el contexto de la investigación, como un cursante más.

- b. La aplicación de los instrumentos y recogida de información estuvo siempre a cargo del investigador. Sólo en la aplicación del primer instrumento de recogida de datos, el cuestionario de opinión, se contó con la ayuda de varios colaboradores; sin embargo en todo momento estuvieron bajo la coordinación del investigador.
- c. El proceso de análisis e interpretación de los datos, fue de exclusiva responsabilidad del investigador.
- d. Juicio crítico de colegas: a medida que se desarrollaba la investigación, se pidió la opinión de algunos profesores especialistas en el área sobre el tema abordado, especialmente, el contenido del marco teórico y la orientación de la investigación.
- e. Triangulación: El proceso de triangulación se llevó a cabo mediante dos aspectos:
 - *Triangulación de Métodos*: en la investigación se han empleado varios instrumentos para tratar el mismo aspecto. Es decir, se utilizó: un cuestionario de opinión, la entrevista en profundidad y el análisis documental.
 - *Triangulación de informantes*: Los informantes participantes al estudio provienen de varias áreas de conocimiento de la Universitat de Barcelona y cursaron el Postgrado de “Noveles” en ediciones diferentes.
- f. Comprobación con los participantes: Una vez transcritas las entrevistas en profundidad, se devolvieron a los profesores noveles, informantes en el estudio y se les pidió su revisión a fin de contar con su conformidad a lo expresado en ellas.
- g. Recogida de información de adecuación referencial: en la medida en que se aplicaron los instrumentos, se procedió a la lectura de los resultados y dado que, tanto la entrevista como el cuestionario y el análisis de documentos estuvieron orientadas por tópicos específicos, éstos en coherencia con el marco teórico permitieron ir analizando e interpretando la información de acuerdo a las macro-categorías definidas que constituyeron el punto referencial para el inicio de la organización y análisis de los datos.

3.2. El criterio de transferibilidad

La transferibilidad o aplicabilidad es el segundo criterio que se debe tener en cuenta para juzgar el rigor metodológico en la investigación cualitativa. Este criterio se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones. Guba y Lincoln (1985) indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados con otro contexto. En la investigación cualitativa la audiencia o el lector del informe son los que determinan si pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente del estudio. Para ello se necesita que se describa densamente el lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. Por tanto, el grado de transferibilidad es una función directa de la similitud entre los contextos. Sin embargo, estamos conscientes que la generalización no es precisamente el objetivo que persigue una investigación de corte cualitativo. Los argumentos al respecto son los siguientes:

- a) *Recogida de abundantes datos*: se cree que la información recogida ha sido suficiente y representativa de las macro-categorías y de las categorías de análisis que orientaron el estudio. Además, se estima que, dada la utilización de varios instrumentos, los aspectos que no fueron abarcados por uno de ellos pudieron ser complementados con la información aportada por otro.
- b) *La no representatividad del número de informantes* claves para la realización de las entrevistas ya que como se especifico en la primera parte de este trabajo, estas acciones fueron realizadas sólo con los docentes noveles que, por un lado, fueron escogidos como informantes claves al estudio en función de los criterios que hemos definido en su momento y, por otro lado, manifestaron su disposición y aceptación a participar en esta fase de la investigación. Por tal motivo se está consciente de que los resultados obtenidos son propios del grupo y del contexto; se estima habernos ajustado a los procedimientos de muestreo cualitativo.

3.3. El criterio de dependencia

Dada la naturaleza del fenómeno en estudio (actitud), se hace difícil hablar de una estabilidad absoluta en relación con la posibilidad de obtener resultados semejantes si se replica el estudio con los mismos sujetos o con otros similares.

Sin embargo pudieran señalarse algunas consideraciones importantes: los docentes seleccionados participaron voluntariamente, es decir, no fueron coaccionados ni

obligados por lo que se cree, que de ser sometidos nuevamente a estudio responderían en las mismas condiciones.

Por otra parte, la recogida de información se realizó durante el lapso comprendido entre abril de 2006 y abril de 2007, considerándose éste un período de estabilidad en la dinámica escolar, por lo cual resultó apropiado para el trabajo de campo.

Y por último, creemos que es importante dedicar un apartado al papel del investigador en este proceso, por ser un instrumento clave del mismo, a la vez que exponemos unas breves reflexiones sobre la propia perspectiva como investigadora.

Consideramos la visión que da el investigador es siempre personal y subjetiva por mucho que trate de hacer una descripción aséptica de los hechos (Stake, R., 1998). Es importante observar que, el investigador, aunque pretenda no interferir en el campo, tampoco podrá mantenerse al margen del mismo.

Por otro lado, el investigador es un instrumento de la propia investigación, tanto por su capacidad para generar interacciones ricas con los actores, como por la aportación del conocimiento del que parte y de los procesos de la misma índole que pone en funcionamiento (Eisner, 1998). El investigador es un aprendiz que desarrolla estrategias diferentes dirigidas a un crecimiento constante del conocimiento del objeto de estudio.

Como en cualquier investigación cualitativa, es importante tener en cuenta los posibles efectos que el investigador puede llegar a producir sobre las personas o grupos con los que trabaja (Taylor y Bogdan, 1992). En nuestro trabajo, ha sido importante la reflexión previa sobre los supuestos de los que partía, tratando de no condicionar las respuestas de los participantes. Nos interesaba identificar “in situ” los relatos que los profesores noveles hacían sobre su propia experiencia en el proceso de elaboración de la carpeta docente y los significados que daban a los diferentes elementos del mismo. Así mismo, me importaba conocer cómo contribuye el hecho de elaborar una carpeta docente a mejorar la práctica profesional y evidenciar los efectos del uso de la carpeta docente para el propio proceso de desarrollo profesional.

En este sentido, ha sido importante también mi experiencia en el Curso de Postgrado de Iniciación en la Docencia Universitaria que viene impartiendo el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona. A lo largo del curso (2006-2007), he tenido la oportunidad de profundizar más en el tema de la carpeta docente, dado que yo misma estuve en la situación de elaborar mi propia carpeta docente, lo que nos llevó a realizar algunos cambios en el tratamiento de la misma o en el proceso

de comprender y profundizar más en el análisis de los significados que los participantes asignaban a los aspectos cuestionados en el proceso de investigación.

3.4. El criterio de confirmabilidad

Guba y Lincoln se refieren a este criterio como la habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta de lo que el investigador original ha hecho. Para ello es necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que el investigador haya tenido en relación con el estudio. Esta estrategia permite que otro investigador examine los datos y pueda llegar a conclusiones iguales o similares a las del investigador original siempre y cuando tengan perspectivas similares.

Las siguientes preguntas pueden ayudar a determinar si un trabajo de investigación cualitativa cumple con este criterio:

- ¿Se usaron cintas de grabación magnetofónica, de video u otros mecanismos de grabación?
- ¿Se describieron las características de los informantes y su proceso de selección?
- ¿Se analizó la transcripción fiel de las entrevistas a los informantes? etc.

La forma en que se intenta ofrecer evidencia de la confirmabilidad de los datos se basa, durante el desarrollo de la presente investigación, en el empleo de las estrategias de triangulación de métodos y participantes, en el ejercicio de reflexión sobre el proceso seguido, en las descripciones de baja inferencia (transcripciones textuales de las diez entrevistas en profundidad, citas directas, etc.) y en la revisión de los datos analizados e interpretados con los participantes al estudio y con otros investigadores, especialmente con el director de la tesis.

Con respecto a las estrategias empleadas para la confirmabilidad de los datos, Santos (1990: 169), citando a Guba (1981), señala lo siguiente: “Es dudoso que alguna vez surjan los criterios perfectos, hasta entonces, será prudente afirmar con humildad que se ha encontrado una nueva y más verdadera senda hacia el conocimiento”.

CAPÍTULO II: ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

1. Los datos cualitativos

2. Análisis de datos cualitativos

2.1. El modelo de análisis de datos

2.2. Modalidades de análisis para el tratamiento de la información

3. Proceso de análisis descriptivo y categorización

3.1. El análisis descriptivo de los datos del cuestionario

3.2. El análisis de contenido de las carpetas docentes

3.3. Niveles de análisis e inferencia y fases de categorización

En este apartado vamos a hablar de los datos que hemos recogido en el trabajo de campo y describiremos el proceso de análisis y el tratamiento de los mismos.

1. Los datos cualitativos

Datos cualitativos son cualquier información no-numérica que describe atributos o características distintivas. Son datos cualitativos usualmente, aunque no siempre, descripciones textuales o expresiones de opinión o sentimiento. Ejemplos de datos cualitativos incluyen (narrativa, textos de diarios, dibujos, grabaciones, fotos,...).

Los datos recogidos en el proceso de investigación cualitativa, tienen formas comunicativas, escritas y verbales, y en este sentido, aportan una forma de elaboración conceptual y teorización de la realidad (Gil Flores, 1994). En consecuencia, el análisis detallado de los datos ayudará al investigador a comprender los supuestos filosóficos de los que parten los actores.

2. Análisis de datos cualitativos

El análisis de los datos recogidos es un proceso que consiste en dar sentido a la información, organizando los datos para poder establecer unidades descriptivas, categorías y núcleos temáticos. Por lo tanto, dar sentido y significado al conjunto de datos recogidos en el estudio de campo, es una de las fases relevantes en el proceso de la tesis. En nuestro trabajo, la recogida de datos y el análisis de los mismos son dos fases interdependientes que se acompañan una a la otra de forma simultánea.

Es decir, el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso, que se desarrolla de manera simultánea a la recogida de la información, pudiendo llegar a reorientar ciertas decisiones sobre el proceso de investigación. Por lo tanto ha de caracterizarse por ser dinámico, creativo, riguroso, a la vez que flexible en las distintas fases del mismo.

En definitiva, en este proceso de análisis cualitativo de la información pretendemos lo siguiente:

- Exponer la información relevante para la comprensión de los interrogantes y los objetivos de nuestra investigación.
- Exponer la información que, posteriormente, ilustra las interpretaciones y las reflexiones finales.

2.1. El modelo de análisis de datos

En nuestro trabajo de análisis de los datos, optamos por seguir a Miles y Huberman (1994) en la siguiente propuesta:

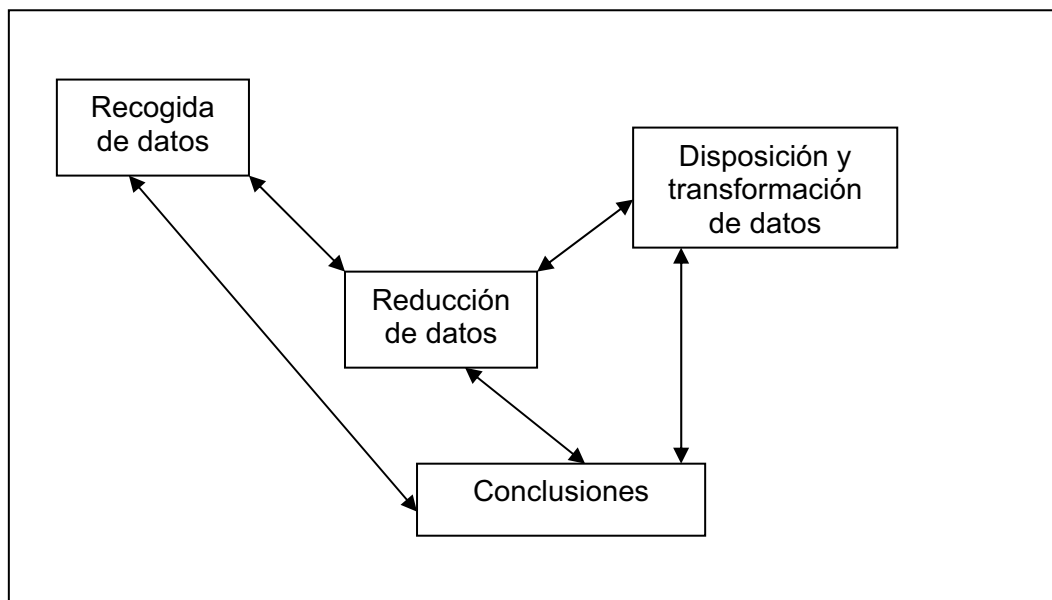


Figura Nº 5: Actividades implicadas en el análisis de la información (Miles y Huberman, 1994).

El modelo que acabamos que ilustrar se compone de cuatro fases: la recogida de datos, la reducción de datos, la disposición y transformación de datos y la elaboración de las conclusiones finales. Estas fases no son momentos diferenciados y aislados en el proceso de análisis de la información, sino más bien, responden a un proceso circular y dialéctico, deductivo-inductivo que hemos llevado a cabo. El que mejor lo expresa es Medina, J., L. (1996) cuando afirma que “en este proceso hemos llevado a cabo una descomposición inicial de datos desde una perspectiva emic (conceptos de primer orden) o **dimensión descriptiva del análisis** y una posterior reconstrucción sintética desde una perspectiva etic (conceptos de segundo orden) o **dimensión interpretativa**. Esta interacción y diálogo constante entre inducción y deducción, entre la significatividad subjetiva (emic) que las personas participantes en el estudio han aportado y los marcos teórico-conceptuales del investigador (etic) que han orientado esta indagación han atravesado todo el proceso de análisis constituyendo una doble hermenéutica”.

A continuación, a efectos de presentación ordenada, procedemos a describir cada una de esas fases de una manera secuencial lineal.

A. RECOGIDA DE DATOS

“Recoger datos no es sino reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar (...) El problema objeto de nuestro estudio, el marco de referencia teórico desde el que se sitúa ese problema y nuestro primer contacto con el campo, puede ayudarnos a establecer una serie de cuestiones que serán nuestra guía para la posterior recogida de datos” (Rodríguez, et al., 1996: 142).

En este proceso todas las tareas estas relacionadas con el concepto de dato cualitativo, es decir que recogemos todas aquellas informaciones que son significativas y útiles para nuestro estudio de campo. Asimismo, ponemos énfasis en aquellos datos que nos ayudan a responder a los objetivos planteados para la investigación. De alguna forma, la recogida de datos es una forma primitiva de análisis que esta condicionada por referentes teóricos y metodológicos que guían la investigación y por las técnicas o instrumentos empleados para la recogida de la información.

Por lo tanto, en la recogida de datos se vuelve a recuperar la idea de doble hermenéutica a la que hicimos referencia en un apartado anterior. Los datos cualitativos expresan la interpretación que hace la investigadora de los significados o las percepciones que tienen los participantes al estudio sobre la realidad investigada.

En nuestro trabajo, la recogida de datos se realizó mediante la aplicación del cuestionario, la entrevista en profundidad y el análisis documental o de contenido.

Los datos se han recogido durante el periodo de un año y podemos distinguir tres etapas o fases en este proceso.

En la primera fase, la recogida de la información fue de carácter exploratorio, aplicando un cuestionario de opinión a 30 profesores noveles del curso de Iniciación a la docencia universitaria, edición 2005/2006. La administración del cuestionario se realizo mediante una sesión presencial, pero también vía correo electrónico para aquellas personas que no estaban presentes en el aula en aquel momento. El

resultado no fue del todo desalentador, ya que sólo nos respondieron 20 profesores noveles.

En síntesis, hemos que mencionar que la finalidad de la aplicación de este instrumento de recogida de datos fue doble:

- a) Acceso o entrada al campo: fue un recurso que nos permitió realizar un primer contacto con el escenario de la investigación.
- b) Procedimiento de exploración de ideas y percepciones generales sobre la problemática de la carpeta docente, objeto de nuestra investigación. En función de los datos recibidos, procedimos a la selección de los informantes claves participantes al estudio.

En la segunda recogida de datos, una vez delimitada la muestra de la investigación hemos procedido a la toma de contacto con los informantes seleccionados y a la realización de las entrevistas en profundidad.

En la tercera y última fase se aplicó la técnica de análisis de contenido de las diez carpetas docentes elaboradas por los profesores noveles.

A modo de cierre, evidenciar que el proceso de recogida de datos se ha interrelacionado en todo momento con el análisis de las mismas (más intuitivo y exploratorio que sistematizado en un principio) y con la elaboración y el reajuste de nuestro caso.

- **Abandono del campo**

Esta fase ocurrió en abril de 2006, cuando se consideró que la información obtenida cumplía con los propósitos de la investigación y que era posible asegurar el rigor de la investigación en *suficiencia y adecuación de datos*. “La suficiencia entendida como la cantidad de datos recogidos antes que el número de sujetos, se consigue cuando se llega a un estado de *saturación informativa* y la nueva información no aporta nada nuevo dentro de los temas abordados. La adecuación se refiere a la selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio y del modelo emergente” (Rodríguez et al, 1996: 75).

B. REDUCCIÓN Y CODIFICACIÓN DE DATOS

El primer paso consiste en la simplificación o selección de información para hacerla más abarcable y manejable. Las tareas de reducción de datos constituyen procedimientos racionales que habitualmente consisten en la categorización y codificación; identificando y diferenciando unidades de significado. También, la reducción de datos supone seleccionar parte del material recogido, en función de criterios teóricos y prácticos, así como cuando el investigador resume o esquematiza notas de campo.

Sin embargo, nos centraremos en el proceso de categorización que implica varias fases: a) codificación de los datos; b) identificación de las unidades de significado; c) categorización de las unidades identificadas, y d) síntesis y agrupamiento.

Por lo anterior, es necesario presentar el sistema de codificación de los datos recogidos y que posteriormente se reducirán. A saber:

| CÓDIGO | SIGNIFICADO |
|------------------------------|---|
| P1, P2, P3....P10 | Corresponden a cada uno de los profesores noveles que han participado en el estudio. |
| EP-P1, EP-P2; EP-P3...EP-P10 | Corresponden a las entrevistas en profundidad que se realizaron. |
| RC-A; RC-B; RC-C... | Ilustran las transcripciones del texto de algunas de las carpetas docentes que se sometieron al proceso de categorización con el programa Atlas-ti. |
| C-A; C-B; C-C;.....C-J | Corresponden al análisis de las diez carpetas docentes recogidas. |

La finalidad de la utilización de estos códigos a lo largo de la descripción de los resultados de la investigación y del informe interpretativo es doble:

- por una parte, aseguran el anonimato de los participantes.
- por otra parte, agilizan la localización de las citas textuales.

La siguiente actividad dentro del proceso de reducción de datos fue la *identificación de unidades de significado*, de aquellas informaciones relevantes y significativas para el investigador que le permitan comprender e interpretar el fenómeno investigado.

Los criterios para dividir la información en unidades pueden ser muy diversos: espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales o sociales. El más extendido consiste en separar segmentos que hablan del mismo tema o temático.

Todo seguido procedimos a la categorización y codificación de los datos recogidos.

La codificación no es más que la operación concreta, el proceso físico o manipulativo, por la que se asigna a cada unidad un indicativo o código, propio de la categoría en la que consideramos incluirla. El establecimiento de categorías puede resultar de tres tipos de procedimientos. A saber: el deductivo, el inductivo y el mixto.

El enfoque deductivo, representado por autores como Miles y Huberman (1984), defiende la existencia de un sistema previo de categorización que deriva del marco teórico, de los objetivos de la investigación y de las interrogantes que orientan el estudio de campo. Por otra parte, el enfoque inductivo, se basa en el hecho de que las categorías emergen del estudio de campo y de los datos analizados. Aunque a la primera vista parecen dos enfoques totalmente contradictorios, hay autores que defienden la complementariedad entre los dos y, de hecho, que la mayoría de las tesis doctorales recorren a este procedimiento mixto.

En nuestro trabajo, recorreremos también al enfoque mixto, es decir, deductivo-inductivo. Partimos de un mapa previo de categorías deductivas que nos permiten construir los instrumentos de recogida de datos y acceder al campo con una teoría que sustenta e orienta el trabajo. En el proceso de codificación y categorización de los significados de las acciones, pensamientos y percepciones de nuestros informantes claves, surgen algunos datos inductivos, emergentes que se interrelacionan con los deductivos, previamente elaborados, en un proceso de “doble hermenéutica”: de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría. En conclusión, por lo anterior, para la categorización de los datos se siguió un proceso mixto deductivo-inductivo.

La identificación y la categorización de elementos está unida a *la síntesis o agrupamiento*. La categorización supone en sí misma una tarea de síntesis. Estas actividades de síntesis están también presentes cuando se agrupan las categorías que tienen algo en común en metacategorías, y estas a su vez, en núcleos temáticos emergentes (en el apartado de categorización se desarrolla con detenimiento todo el proceso de categorización).

C. DISPOSICIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE DATOS

Como indican Rodríguez (1998) y Rodríguez, Gil y García (1996), una disposición supone conseguir un conjunto ordenado de información, normalmente presentada en forma espacial, abarcable y operativa que permita resolver las cuestiones de la investigación. Cuando además la disposición conlleva un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos, se habla de transformación de datos. Uno de estos

procedimientos son los gráficos o diagramas, que permiten presentar los datos y observar relaciones y estructuras profundas en ellos. Miles y Huberman (1994) contemplan el diseño de matrices donde se pueden plasmar distintos tipos de información (textos, citas, abreviaciones o figuras simbólicas) y distintos formatos.

Para esta tarea hemos utilizado el programa informático Atlas-ti. Este programa informático aunque no puede reemplazar la capacidad deductiva del investigador, puede ayudar en fases instrumentales del análisis para realizar operaciones como: el marcado y codificación del texto, la relación de categorías y sujetos, la elaboración de tipologías y perfiles, o la búsqueda y recuperación de unidades codificadas.

D. CONCLUSIONES

Van Maanen, citado por Rodríguez et al (1996) refiere que las conclusiones son "conceptos de segundo orden pues se construyen a partir de los datos, o conceptos de 1er orden, es decir a partir de las propiedades estudiadas en el campo y las interpretaciones que hacen los propios participantes" (p. 214).

De acuerdo con lo antes señalado las conclusiones en la investigación cualitativa son afirmaciones, preposiciones en las que se condensa el conocimiento adquirido por el investigador en relación al tema estudiado, en efecto las conclusiones recogen la relación compleja o menos compleja encontrada entre los elementos estudiados.

En línea general, las conclusiones deben reflejar las consecuencias más importantes de la investigación, ya sean planteamiento de soluciones que permitan ofrecer reconsideraciones o refutación de teorías que sirvieron de marco de referencia al estudio, o sea las conclusiones son una síntesis dialéctica.

2.2. Modalidades de análisis para el tratamiento de la información

En las investigaciones de corte cualitativo el corpus de datos recogido puede ser muy extenso y variado, con lo cual, para el tratamiento de esa información existen una serie de modalidades que faciliten su análisis.

A continuación, enumeramos las siguientes modalidades o sugerencias para el tratamiento de los datos (Latorre, A.; 2001):

- *Manejo físico de datos:*
 - Fotocopiar transcripciones originales.
 - Marcar con colores diferenciados los fragmentos.

- Numerar fragmentos para su localización.
- Recortar y asignar fragmentos a categorías emergentes.
- Reservar una carpeta para cada categoría o ficheros.
- Clasificar las categorías en temas emergentes.
- Matrices, diagramas, mapas...
- *Análisis asistido por ordenador.* Los procesadores de texto pueden realizar las actividades mencionadas en el manejo físico mediante los programas informáticos de análisis cualitativo de datos: Ethnografic, Aguad, Nudist, Atlas-ti, etc.

En nuestro trabajo, optamos por el uso de las dos modalidades de tratamiento de la información. A saber:

- Para el análisis de los datos obtenidos mediante el uso del cuestionario sobre la carpeta docente hemos recurrido al manejo físico de los datos, por las siguientes razones: el corpus de datos obtenido en las dos preguntas de tipo abierto no ha sido nada extenso y ello permitió la realización de un análisis artesanal, y el análisis de las preguntas de tipo cerrado suponía el cálculo de porcentajes, que también se realizó de la misma manera, es decir mediante el manejo físico.
 - Para el proceso de análisis y categorización de los datos obtenidos en las entrevistas en profundidad y del análisis de contenido de las carpetas docentes hemos utilizado el procesador informático de texto, Atlas-ti 5.0.
- **La utilización del programa informático Atlas-ti**

ATLAS-ti pertenece a la familia de los programas para Investigación cualitativa o de análisis cualitativo de datos (en la que encontraremos también a NUD*IST, entre varias decenas más). En los últimos años han empezado a ser utilizados en distintos ámbitos disciplinarios, pero sobre todo en sociología, antropología, psicología y pedagogía. ATLAS-ti es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales.

¿Porque el uso tan expandido de ese programa Informático Atlas ti?

Si bien existen base de datos documentales -sistemas de gestión de bases de datos relacionales- tales como Micro ISIS, o la última versión Win ISIS, desarrollados por la UNESCO, el ATLAS-ti es algo más que el almacenaje de datos y el fácil acceso posterior a ellos.

Una de las ventajas mayores es que se pueden localizar y recuperar los datos sin problemas. Pero dispone también de la ventaja añadida de que facilita toda una serie de herramientas para tejer relaciones entre los más variados elementos de datos, para hacer explícitas las interpretaciones y para poder, en determinado momento "llamar", a todos los elementos que pueden apoyar tal o cual argumento o conclusión. Esto último puede ser de especial valor cuando llega el momento de redactar los resultados.

Si bien el foco de atención es el análisis cualitativo, no pretende automatizar el proceso de análisis, sino simplemente a ayudar al investigador agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis de textos y la interpretación de los mismos. Como por ejemplo la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación, la escritura de comentarios o anotaciones.

Todas estas actividades pertenecen a un Nivel Textual donde opera el programa. Pero se complementa con un Nivel Conceptual, como por ejemplo el establecimiento de relaciones entre los elementos y la elaboración de modelos mediante representación gráfica.

En nuestra investigación, el programa ATLAS-ti nos ha permitido realizar las siguientes actividades u operaciones:

- Organizar e integrar la información que se ha recogido durante el proceso de estudio de campo.
- Establecer vínculos y relaciones entre la información y el tratamiento que se le ha hecho.
- Construir un marco teórico emergente o el informe interpretativo a base del establecimiento de una red de conceptos y temas que surgieron en el proceso de análisis descriptivo de los datos.

En conclusión, el uso del programa informático Atlas-ti nos ha permitido, por un lado, reducir los datos recogidos y categorizarlos y, por otro lado, construir las conclusiones y reflexiones finales.

3. Proceso de análisis descriptivo y categorización

3.1. El análisis descriptivo de los datos del cuestionario

Pregunta 1:

¿Cómo crees que se podría definir lo que es una carpeta docente?

El análisis de los datos procedentes de esta pregunta se resume al siguiente nivel progresivo de reducción y estructuración teórica de la información:

Nivel 1: Segmentación e identificación de unidades de significado y codificación y categorización de las mismas.

Asimismo cabe destacar, que en una primera fase de análisis, hemos hecho las transcripciones de las respuestas, tal y como han sido formuladas por nuestros informantes y posteriormente, hemos procedido al análisis textual de estas respuestas mediante el manejo físico de los datos, es decir sin la ayuda del programa Informático Atlas-ti, debido a que el corpus de datos al no ser nada extenso nos ha permitido realizar un análisis artesanal.

También se ha de mencionar que el proceso de categorización de las unidades de significado ha sido deductivo-inductivo, partiendo de las categorías deductivas elaboradas previamente e incorporando aquellas que fueron emergentes o inductivas.

En la tabla siguiente ofrecemos la matriz de análisis de los significados del concepto carpeta docente. A saber:

| Informantes | CATEGORÍAS DE PRIMER ORDEN | | | | | | | | | |
|-------------|--------------------------------|--|--|--|---|---|-------------------------------------|--|--|--|
| | Retrato de la práctica docente | Instrumento de reflexión sobre la práctica docente | Reflejo del desarrollo profesional del docente | Instrumento de mejora de la práctica docente | Instrumento de aprendizaje y autoevaluación | Herramienta informativa y para documentar la docencia | Historial de la trayectoria docente | Instrumento de evaluación y acreditación del profesorado | | |
| P1 | X | X | | | | | | | | |
| P2 | | | X | | | | | | | |
| P3 | | X | | X | | | | | | |
| P4 | | | | | X | | | | | |
| P5 | | X | | | X | | | | | |
| P6 | | X | | | | | | | | |
| P7 | | | | | | X | | | | |
| P8 | | | | X | | | | | | |
| P9 | | X | | | | | | | | |
| P10 | X | X | | | | | | | | |
| P11 | | | | | | | X | | | |
| P12 | | X | | | | | | | | |
| P13 | | | | | X | | | | | |
| P14 | | X | | | X | | | | | |

| | | | | | | | | |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| P15 | | | | | | X | | |
| P16 | | | | X | | | | |
| P17 | | | X | X | | | | X |
| P18 | | | | X | | | | |
| P19 | | | | | | | X | |
| P20 | | X | | | X | | | |
| Frecuencia | 2 | 9 | 2 | 5 | 5 | 2 | 2 | 1 |

Cuadro No.26: Matriz de análisis de los significados del concepto carpeta docente.

Como se puede observar en la matriz, al final del proceso de segmentación del corpus de datos (identificación de las unidades de significado y codificación de las mismas), hemos identificado 24 unidades de significado relevantes agrupadas en 8 categorías recogidas en la siguiente tabla. A modo de síntesis:

| CÓDIGO | CATEGORÍA | FRECUENCIA |
|---------|--|------------|
| 1. RPD | Retrato de la práctica docente | 2 |
| 2. INR | Instrumento de reflexión sobre la práctica docente | 9 |
| 3. RDP | Reflejo del desarrollo profesional del docente | 2 |
| 4. INM | Instrumento de mejora de la práctica docente | 5 |
| 5. INAA | Instrumento de aprendizaje y autoevaluación | 5 |
| 6. INID | Instrumento informativa y para documentar la docencia | 2 |
| 7. HTD | Historial de la trayectoria docente | 2 |
| 8. INEA | Instrumento de evaluación y acreditación del profesorado | 1 |

Pregunta 2:

Principios que fundamentan la carpeta docente.

Analizando las frecuencias de las respuestas recibidas, destacamos las siguientes afirmaciones que han conseguido una mayor puntuación y que, por lo tanto, se consideran como principios básicos en la fundamentación de la carpeta docente:

- 18: La evaluación ha de devenir una herramienta de mejora.
- 18: El profesor ha de ser un profesional reflexivo.
- 16: El proceso de enseñanza ha de ser transparente y participativo.
- 15: Existe una diversidad de estilos de aprendizaje.
- 12: El aprendizaje implica necesariamente reconstrucción.
- 12: La calidad de la enseñanza ha de ser multidimensional.
- 12: La docencia se ha de entender como una profesión.

Por otro lado, destacamos que la afirmación que ha conseguido una puntuación muy baja y que, en consecuencia, los participantes no la consideran como un principio

relevante para la fundamentación epistemológica de la carpeta docente, es la siguiente:

- 4: Las evidencias informativas han de ser muy diversas.

Pregunta 3:

¿Para que crees que sirve la carpeta docente?

Calculando los porcentajes de todos los ítems incluidos como posibles respuestas a esta pregunta, llegamos a los siguientes resultados:

- Reflexionar sobre lo que hago, para qué lo hago y como lo hago. Fomenta el pensamiento crítico aplicado a la enseñanza (**85%-totalmente de acuerdo**; 15%- bastante de acuerdo).
- Ver la evolución de la enseñanza. Supone una forma de captar la relación dinámica entre enseñanza y aprendizaje (15%-totalmente de acuerdo; **70%-bastante de acuerdo**; 10%-indiferente; 5%-bastante en desacuerdo).
- Preparar materiales sobre la efectividad de la enseñanza. Significa una oportunidad de desarrollar una asignatura o disciplina (**15%-totalmente de acuerdo**; **55%-bastante de acuerdo**; 20%-indiferente; 5%-bastante en desacuerdo; 5%-totalmente en desacuerdo).
- Compartir conocimientos (15%-totalmente de acuerdo; **40%-bastante de acuerdo**; 30%-indiferente; 15%-bastante en desacuerdo).
- Recoger evidencias y datos sobre la efectividad de la enseñanza (por ejemplo, con vistas a la promoción profesional) (15%-totalmente de acuerdo; **50%-bastante de acuerdo**; 35%-indiferente).
- Solicitar un reconocimiento, acreditación o premio. De hecho, proporciona una vía coherente de organizar el que hacemos de cara a la promoción (5%-totalmente de acuerdo; 35%-bastante de acuerdo; 25%-indiferente; 35%-bastante en desacuerdo).
- Dejar un texto ilustrativo al Departamento para las generaciones futuras (10%-totalmente de acuerdo; 30%-bastante de acuerdo; 20%-indiferente; 25%-bastante en desacuerdo; 15%-totalmente en desacuerdo).
- Fomenta el pensamiento crítico aplicado a la enseñanza (**60%-totalmente de acuerdo**; 40%-bastante de acuerdo).
- Significa una oportunidad de desarrollar una asignatura o disciplina (10%-totalmente de acuerdo; 45%-bastante de acuerdo; 35%-indiferente; 10%-bastante en desacuerdo).

- Proporciona una vía coherente de organizar el qué hacemos de cara a la promoción (10%-totalmente de acuerdo; 35%-bastante de acuerdo; 35%-indiferente; 15%-bastante en desacuerdo).
- Las carpetas docentes nos pueden acercar, además a una cultura evaluativa (30%-totalmente de acuerdo; **50%-bastante de acuerdo**; 20%-indiferente).

Analizando los porcentajes correspondientes a cada ítem, constatamos que, en la opinión de nuestros informantes, la *utilidad principal* de la carpeta docente es la de **“Reflexionar sobre lo que hago, para qué lo hago y como lo hago. Fomenta el pensamiento crítico aplicado a la enseñanza”**.

En una orden cronológica, es decir según el valor de los porcentajes registrados, constatamos que las otras utilidades o finalidades de la carpeta docente son las siguientes:

- Ver la evolución de la enseñanza.
- Preparar materiales sobre la efectividad de la enseñanza. Significa una oportunidad de desarrollar una asignatura o disciplina.
- Recoger evidencias y datos sobre la efectividad de la enseñanza (por ejemplo, con vistas a la promoción profesional).
- Las carpetas docentes nos pueden acercar, además a una cultura evaluativa.
- Compartir conocimientos.

Asimismo, constatamos que, en la opinión de los informantes claves a nuestro estudio, la carpeta docente no tiene como utilidad significativa la de *“Dejar un texto ilustrativo al departamento para las generaciones futuras”*.

Con respecto a los ítems de la **pregunta 4**, se han obtenido los siguientes resultados:

- Debería servir para la acreditación (30%-bastante de acuerdo; 40%-bastante de acuerdo; 20%-indiferente; 10%-bastante en desacuerdo).
- Debería de poder hacerse en equipo (20%-totalmente de acuerdo; 30%-bastante de acuerdo; 15%-indiferente; 30%-bastante en desacuerdo; 5%-totalmente en desacuerdo).
- Debería de estar más estructurada y cerrada (10%-totalmente de acuerdo; 40%-indiferente; 25%-bastante en desacuerdo; 25%-totalmente en desacuerdo).

Según las puntuaciones que mencionamos, constatamos que la elaboración de la carpeta docente, además de las utilidades que hemos identificado en la pregunta anterior, sirve también con finalidad acreditativa y ha de fomentar el trabajo

colaborativo, interactivo y participativo entre iguales o entre profesor novel y mentor. Asimismo, ha de tener una estructura más abierta y flexible.

Pregunta 5:

¿Cuales crees que deberían ser los contenidos principales a incluir en la carpeta docente?

Analizando los porcentajes de los ítems relacionados con los principales contenidos que se han de incluir en la carpeta docente, se destacan las siguientes afirmaciones que han conseguido una mayor puntuación:

- Documento sobre la filosofía, estrategias y objetivos personales de la enseñanza (65%-totalmente de acuerdo y 35%-bastante de acuerdo).
- Descripción de los recursos que se utilizan para la docencia (65%-totalmente de acuerdo; 35%-bastante de acuerdo).
- Descripción de las medidas tomadas para evaluar y mejorar la enseñanza (50%-totalmente de acuerdo y 45%-bastante de acuerdo).
- Auto-observación (registro de vídeos, reflexiones tuyas) (40%-totalmente de acuerdo y 50%-bastante de acuerdo).
- Responsabilidades de enseñanza (45%-totalmente de acuerdo y 45%-bastante de acuerdo).
- Revisiones hechas por el mentor (a partir de observar las clases, de revisar el material, etc.) (40%-totalmente de acuerdo y 45%-bastante de acuerdo).
- Evaluaciones que los estudiantes hacen de la asignatura y del profesorado (20%-totalmente de acuerdo y 55%-bastante de acuerdo).
- Diarios (40%-totalmente de acuerdo y 35%-bastante de acuerdo).
- Guía del estudiante/plan docente de la asignatura (40%-totalmente de acuerdo y 30%-bastante de acuerdo).
- Información sobre los efectos de esta asignatura sobre la carrera de los estudiantes (30%-totalmente de acuerdo y 35%-bastante de acuerdo).

Los elementos de contenido que consiguieron porcentajes más bajos y, por lo tanto, no son considerados imprescindibles de incluirlos en la carpeta docente son los siguientes:

- POA (10%-totalmente de acuerdo; 30%-bastante de acuerdo; 50%-indiferente; 10%-bastante en desacuerdo).

- Publicaciones relacionadas con las asignaturas que se imparten (20%-totalmente de acuerdo; 25%-bastante de acuerdo; 40%-indiferente; 15%-bastante en desacuerdo).
- Dossieres electrónicos (20%-totalmente de acuerdo; 30%-bastante de acuerdo; 45%-indiferente y 5%-bastante en desacuerdo).

Con respecto a la estructura de la carpeta docente, 14 de 20 informantes consideran que la **tercera estructura** propuesta es la más adecuada.

Pregunta 7:

Para la evaluación de la carpeta docente, *¿Cuales de los siguientes aspectos consideras que deberían de valorarse respecto a la elaboración de las carpetas docentes?*

Para evaluar las carpetas docentes, según los porcentajes obtenidos, los informantes entrevistados consideran que los elementos que se han de tener en cuenta, como indicadores de la evaluación, son los que enumeramos a continuación:

- Mostrar conciencia del aprendizaje realizado y de los vacíos e interrogantes que se han producido en el propio proceso (70%-totalmente de acuerdo y 25%-bastante de acuerdo).
- Relacionar los contenidos trabajados con las interrogantes planteadas en las sesiones de intercambio entre mentores y noveles (20%-totalmente de acuerdo y 65%-bastante de acuerdo).
- Presentar el texto con claridad, corrección y cura expositiva (55%-totalmente de acuerdo; 35%-bastante de acuerdo).
- Elaborar la carpeta de forma creativa y original (25%-totalmente de acuerdo y 30%-bastante de acuerdo).

Pregunta 8:

Los resultados que genera la carpeta docente

El procedimiento para el análisis de los datos procedentes de esta pregunta abierta es similar al que hemos empleado en la pregunta 1, con la diferencia que el proceso de codificación y categorización de las unidades de significados ha sido puramente inductivo.

En la tabla que presentamos a continuación, ofrecemos la matriz de análisis de los resultados que genera la carpeta docente, evidenciando tanto las unidades de significado (es decir, las propias palabras de los informantes) como también la categorización de las mismas.

| Informantes | CATEGORÍAS EMERGENTES | | | | |
|-------------|--|--|---------------------------------------|--|-------------------------|
| | Aprendizaje y desarrollo profesional | Reflexiones sobre la práctica docente | Identidad docente | Evaluación y mejora de la docencia | Profesionalidad docente |
| P1 | Reconstruir mi propio proceso de aprendizaje | Reflexionar y hacerme preguntas | | | |
| P2 | | Reflexionar sobre cómo es mi docencia | | | |
| P3 | | | Ver mi itinerario profesional docente | | |
| P4 | | Reflexionar sobre la propia docencia y de esta forma aprender y mejorar | | | |
| P5 | | Reflexión hecha desde una aproximación profunda con la intención de mejorar | | | |
| P6 | | | | Qué estoy haciendo, cómo lo estoy haciendo y hasta donde puedo llegar para mejorar | |
| P7 | | Me permite reflexionar sobre el proceso de desarrollo profesional como novel | | Sirviéndome como herramienta evaluativa y así mejorar mi docencia | |
| P8 | | | | Me permite tomar conciencia de lo que hago, cómo hago y porqué | |
| P9 | | | | Detectar lagunas y poder superarlos | |
| P10 | | A cuestionar mi tarea como docente | | | |
| P11 | | | | Como mejorar mi práctica docente | |

| | | | | | |
|-------------------|--|---|----------|---|--|
| P12 | | | | | Conciencia sobre la realidad de la profesión docente en todos los aspectos, políticos y filosóficos |
| P13 | Adquirir conocimientos sobre técnicas docentes, de participación de los estudiantes y de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior | | | Mejorar la planificación de los contenidos y ejercicios | |
| P14 | | | | | Tener más ideas sobre cual es el papel de la Univ. y del profesorado en el contexto actual de la reforma universitaria |
| P15 | Hacer un diseño menos hipotético de la asignatura | Reflexionar y pensar en nuevos proyectos de enseñanza | | | |
| P16 | | | | Análisis y disección de mi trabajo | Profesionalización docente |
| P17 | | | | Autoanálisis de mi docencia, encontrar puntos a mejorar de mi misma | |
| P18 | Reflexionar sobre la necesidad de formación permanente | Reflexionar sobre diferentes aspectos de mi docencia | | | |
| P19 | | Plantear por escrito reflexiones | | Me permite ser consciente de errores a mejorar | |
| P20 | Aprender a saber enseñar | | | | Aprender sobre esta profesión en general |
| Frecuencia | 5 | 10 | 1 | 9 | 4 |

Cuadro No 27: Matriz de análisis de los resultados que genera la Carpeta docente.

Analizando las categorías identificadas y recogidas en la tabla anterior, consideramos que el proceso de elaboración y uso de la carpeta docente genera una serie de resultados o aprendizajes, como son los que definimos a continuación:

- a) En primer lugar, el aprendizaje más evidente que genera la carpeta docente es el de la capacidad de *reflexionar*, tanto sobre los múltiples aspectos de la práctica docente como sobre el propio proceso de desarrollo profesional (el profesorado novel como profesional práctico reflexivo).
- b) *Evaluación y Mejora de la docencia*, el segundo resultado más destacable en la opinión de los informantes (capacidad de análisis de la actuación docente, de identificar y mejorar los puntos débiles de la docencia).
- c) *Profesionalidad docente* (concienciar la función docente como profesión y aprender sobre el oficio de enseñar).
- d) *Construcción del conocimiento docente*.

3.2. El análisis de contenido de las carpetas docentes⁵¹

Como ya lo hemos explicitado en un apartado posterior, para el análisis documental de las carpetas docentes tuvimos en cuenta dos dimensiones de análisis: tipo de carpeta docente y texto de las carpetas docentes. Empezamos el análisis con esta segunda dimensión, con el fin de que, posteriormente podamos hacer una síntesis de la tipología de carpetas docentes que identificamos.

A. Texto de las carpetas docentes

En el análisis de esta dimensión voy a tratar de recoger las evidencias más relevantes que se pueden identificar y extraer de las diez carpetas docentes seleccionadas, con las que nos podamos formar una imagen sobre como las carpetas elaboradas por los profesores noveles recogen las experiencias vividas en la docencia y en la práctica profesional.⁵²

⁵¹ Con respecto al análisis de contenido de las carpetas docentes queremos evidenciar que realizamos tanto un análisis descriptivo como también uno interpretativo, dado que al seguir la pauta de análisis que nos propusimos, nos resultó difícil marcar el límite entre lo que es descripción y lo que es interpretación. Asimismo, en el anexo 3 de este trabajo, presentamos un modelo o un ejemplo concreto de carpeta docente elaborada por un profesor novel participante en el estudio.

⁵² Las referencias textuales de los profesores noveles se expresarán en letra distinta (más pequeña, entre comillas y en el idioma en el que el trabajo ha sido realizado). Se podrá

Para el análisis del texto de las carpetas, la metodología seguida ha sido la siguiente:

- *Primer paso:* Una lectura exploratoria previa de todo el texto de la carpeta docente con el fin de familiarizarnos con el contenido de la misma y de formarnos una imagen general o un esquema mental de ese documento.
- *Segundo paso:* Una segunda lectura en base a la pauta de análisis que hemos elaborado previamente. Siguiendo las 4 dimensiones de análisis, caracterización general de la carpeta, reflexión pedagógica, práctica formativa y desarrollo profesional, procedimos a analizar y a dar respuesta a las interrogantes que nos planteamos para cada dimensión en parte.⁵³

CARPETA A

I. Caracterización general de la carpeta

Analizamos la carpeta docente elaborada por un profesor novel de la Facultad de Biología.

A nivel general, se trata de una carpeta docente muy estructurada y formal. Esta característica se expresa en dos sentidos:

- En primer lugar, con respecto a la organización y la estructura del contenido, destacar que esta es una muy formal y que por ello se ha seguido la pauta entregada en el curso de noveles en su sesión introductoria. Se ha respetado “a raja tabla” la estructura sugerida, con los apartados y los interrogantes que se ofrecieron como pauta que puede guiar en el proceso de elaboración de la carpeta. En conclusión, la carpeta está muy estructurada y cada apartado posee una estructura fija; es decir, se elabora una tabla con dos columnas: en la primera se incluyen los interrogantes para la reflexión y en la segunda, las evidencias. Dentro del apartado de las evidencias encontramos muchos documentos enlazados a través de los cuales se documenta adecuadamente lo incluido en la columna de evidencias de las tablas.

- En segundo lugar, en lo que al formato se refiere, evidenciar que es una carpeta docente presentada en formato electrónico, de hecho la única carpeta que hemos encontrado en este tipo de formato. Aunque no estamos acostumbrados a este tipo de presentación, ya sabemos que la mayoría de los noveles prefieren las carpetas

constatar que muchas referencias están transcritas en catalán, el idioma de expresión del autor de la carpeta docente.

⁵³ Véase pauta de análisis documental de las carpetas docentes explicitada en la página 318-319 de este trabajo.

docentes en formato tradicional, es decir, en papel, dado que es más cómodo y fácil de elaborar y presentar y que no requiere habilidades de manejo informático, de las Tic, etc., el acceso, la navegación y la lectura de las páginas de la carpeta ha sido bastante fácil.

Por ello, el autor ha introducido al inicio de su carpeta docente, cosa que se agradece como lector y como evaluador de este trabajo, los siguientes apartados aclaradores:

- Dos comentarios sobre cómo consultar el texto: (1) cómo navegar por las páginas de esta carpeta docente, y (2) acceder a los documentos enlazados.
- Nota final: (a) problemas de acceso al contenido?; (b) agradecería comentarios por escrito, y (c) ayuda sobre este entorno web.

Desde este punto de vista y pese al formalismo, se trata de una carpeta docente original y poco común, pero poco creativa en lo que a la modalidad de presentación de los contenidos se refiere: mucha uniformidad en el desarrollo de los apartados de la carpeta docente.

Dentro de la tipología de carpetas docentes descrita ya en el marco teórico de este trabajo, esta habría que situarla entre la carpeta docente como instrumento de reflexión sobre la práctica docente y la carpeta docente como recopilación de evidencias y documentos sobre la efectividad de la docencia.

II. Reflexión pedagógica

Desde un inicio, quiero mencionar que esta carpeta es altamente descriptiva y justificativa. Encontramos también bastantes reflexiones sobre la práctica docente, pero, en general abundan las descripciones narrativas.

Más que reflexionar sobre su trayectoria docente, el autor nos hace un breve inventario o un retrato en resumen de su actividad docente.

En el apartado de “aproximación a la docencia”, se aportan ciertas reflexiones sobre la propia filosofía docente y sobre las estrategias de aprendizaje conceptual e instrumental de las que hace uso en su docencia:

“M’agrada molt l’enfoc filosòfic de la pedagogia constructivista, que és que el intento seguir a l’hora de planificar la meva docència. En resum: partir del que ja saben (o recorden vagament) els estudiants, amb especial èmfasi en els seus esquemes que agrupen conceptes (mapes conceptuais, classificacions,...)” (C-A: 5).

Dentro de este mismo apartado encontramos también algunas notas de los diálogos sobre la docencia que el autor recoge del “forum telemàtic sobre docencia universitària- ICE”. Son notas en las que se reflexiona sobre el tema del trabajo colaborativo del profesor a causa de los grandes cambios que se viven en el contexto universitario actual, el del proceso de convergencia europea:

“Jo no sé massa de tractats de pedagogia, però crec, a partir de la meva experiència a la universitat que i en altres centres docents, que hi ha tres punts claus per facilitar el treball col·laboratiu del professorat:

(1) Cal, sovint, un canvi de mentalitat per tal de que compartim el que fem i el que sabem...

(2) Cal, sovint (massa), que perdem la por a que altres vegin “què faig” i “com ho faig” en la meva tasca docent (preparació de materials, mètode docent, criteris d’avaluació, etc.). Especialment en assignatures impartides per un sol professor/a.

(3) Calen eines TIC útils que facilitin la nostra tasca col·laborativa per comunicar-nos, passar-nos la informació que desitgem, y redactar documents amb les aportacions de tothom potencialment interessat d’aportar alguna cosa, amb grups oberts de treball” (C-A: 7).

Si nos referimos a las estrategias de enseñanza/aprendizaje y evaluación empleadas en su práctica docente, al autor nos presenta un inventario descriptivo y detallado por asignaturas de cada una de ellas en parte, para que posteriormente, reflexione sobre el por qué de esta herramienta y no otra. A modo de ejemplo:

“Empro avaluació diagnòstica inicial en començar el curs, per detectar el nivell dels estudiants (primer de carrera) respecte els conceptes i processos que són tractats a l’assignatura, a fi i efecte d’adaptar les primeres setmanes del curs a les seves necessitats formatives, i igualar mínimament el nivell base de tot l’alumnat...

Posteriorment faig avaluació continuada al llarg del curs...però no gosaria dir-li avaluació formativa (Medina, 2002), atès que no arribo a modificar substancialment el programa en funció dels resultats d’aquesta avaluació i tutoria al llarg del curs, malgrat si que tinc “per finalitat millorar els aprenentatges de l’alumnat...” (C-A: 10).

III. Práctica formativa

Desde nuestro punto de vista, esta es una carpeta en la que encontramos una multitud de evidencias y documentos que acrediten estas evidencias sobre el interés del autor para la mejora y la innovación de la práctica docente.

El hecho de que es un especialista en las TIC, impartiendo en el ICE de la Universidad de Barcelona varios cursos de Wiki, Ofimática web, Tiki CMS/Groupware, se refleja también en la propia filosofía docente y en la metodología de trabajo en el aula con los estudiantes.

Es un profesor novel que intenta adaptar sus asignaturas a los nuevos requerimientos del Proceso de Bolonia, diseñando y adaptando el temario a ese nuevo contexto:

“...Recau sobre mi la responsabilitat d’adaptar el temari de teoria any rere any per tal d’adequarlo a les necessitats específiques de la docència en el context de l’Espai Europeu d’Educació Superior (EEES)” (C-A: 3).

En cuanto a las estrategias de enseñanza/aprendizaje se refiere, cabe destacar el interés y la preocupación constante del profesor novel en hacer uso de estrategias centradas en el estudiante, activ-participativas, entre las cuales mencionamos: trabajos en pequeños grupos, salidas guiadas, formación en el uso de las herramientas TIC. Asimismo, el modelo de evaluación que emplea en su práctica docente es uno centrado también en el estudiante, personalizado y, el tipo de evaluación es uno formativo que lo realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que tiene como finalidad la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Y, finalmente, refiriéndonos a la tutoría académica, señalar que en este aspecto de la docencia, encontramos el mismo interés por mejorar el servicio y por introducir algunas innovaciones al respecto: clases de soporte a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje o necesitan tutoría presencial sobre algún aspecto de desarrollo de la asignatura, tutorías colectivas, etc.

IV. Desarrollo profesional

Esta carpeta docente es una muestra efectiva en la que queda patente la importancia, para el autor, del desarrollo profesional de la función docente.

Asimismo, manifiesta mucha preocupación por las actividades de formación y perfeccionamiento continuo. Vamos a justificarlos con algunas evidencias concretas.

En primer lugar, el profesor novel participa en seminarios y en grupos de trabajos internos y externos para mejorar la práctica docente. Prueba de ello, es el listado de participación a jornadas sobre la docencia universitaria que el autor enumera en su carpeta docente y de las actividades que promueve desde su grupo de innovación docente que coordina, el UniWiki:

“Un exemple que referma aquest reforç és la participació en la sol·licitud dels tres nous projectes d’innovació docent a la convocatòria MQD 2005 del DURSI...a través d’ells (esperem que algun d’ells, com a mínim, si que sigui concedit), tinc previst continuar “oficialment” vinculat amb la renovació de les meves habilitats en comunicació, treball en equip, didàctica, etc.” (C-A: 33).

En segundo lugar, evidenciar el interés constante por el desarrollo de las habilidades en las nuevas TIC en relación a su docencia y la contribución de alguna forma a hablar y publicar sobre la docencia:

“Tinc previst enviar algun article sobre les activitats d’innovació docents finançades (projecte UniWiki), i sobre algunes que no han estat finançades específicament però que tenen un cert interès docent també...porto alguns mesos fent una oferta de col·laboració per a elaborar un article monogràfic sobre l’ús de Wikis en ensenyament i aprenentatge, entre els diferents professionals d’arreu del món que els estem fent servir...” (C-A: 33).

A modo de síntesis, evidenciar, como reflexiones finales del autor, que el hecho de elaborar una carpeta docente le ha propiciado los siguientes *logros*:

- “Hacerme más consciente de la necesidad de ampliar en abanico de actividades de evaluación en su práctica docente.
- Hacerme más consciente de la importancia de reciclar los conocimientos y las prácticas docentes de uno mismo.
- Valorar algunas de las actividades de innovación y mejora docente, que desde hace cuatro años venía haciendo en solitario en las asignaturas.
- Valorar la actividad de gestión, pues estaba muy condicionado por la idea de que un buen profesor universitario es el que se dedica a la docencia y la investigación, pero que las actividades de gestión no eran valoradas como tareas propias del docente.
- Compilar en un solo lugar toda aquella información relacionada con mi práctica docente, y actualizarme con las novedades de los últimos dos años.”

CARPETA B

1. Caracterización general de la carpeta

Es la carpeta docente elaborada por una profesora ayudante de la Facultad de Pedagogía durante el curso 2003/2004.

Dentro de los tipos de carpetas docentes que hemos diferenciado, ésta pertenece claramente a la *carpeta docente como herramienta de reflexión sobre la práctica docente* ; la *carpeta docente como retrato de la labor docente* y la *carpeta docente como historial de méritos profesionales*.

Se trata de una carpeta docente semiestructurada, cuya estructura refleja en gran parte las sugerencias de la pauta de elaboración de la carpeta entregada en el postgrado de noveles. A parte de ello, la autora incluye algunos temas o apartados no estipulados por la coordinación del postgrado pero que, a su entender, enriquecen e ilustran el proceso de aprendizaje seguido durante su corta experiencia en el ámbito de la enseñanza universitaria.

Pasando a los aspectos formales del trabajo, se ha de evidenciar que éste se presenta con la corrección material y formal adecuada, y esto implica la presencia de un índice, de la introducción, la paginación, los anexos, etc.

En líneas generales, tenemos entre manos a un trabajo centrado en la descripción densa de todos los aspectos relevantes de la propia práctica docente y de la relación y la experiencia de mentoría con la que la autora ha contado a lo largo de su trayectoria profesional en el departamento universitario al que esta adscrita.

Ello no quita para que sea a la vez un trabajo reflexivo, en el que la profesora se cuestione y analice diversos aspectos de su actuación docente en el día a día.

En definitiva, se trata de una carpeta docente interesante que presenta también la siguiente particularidad o novedad: incluye la “voz” de los estudiantes, sus opiniones y reflexiones personales acerca de lo que se enseña y como se enseña; aspectos tales como la actuación docente, el sistema de evaluación, la dedicación de los alumnos, etc.

A modo de cierre, remarcar que a través de esta carpeta, se da la imagen de una profesora novel comprometida con la tarea docente y muy motivada por la docencia universitaria, con todo lo que ello implica: planificación docente, actuación docente, evaluación, actitud positiva hacia la mejora docente y el crecimiento profesional y personal.

II. Reflexión pedagógica

Con el análisis de esta segunda dimensión o categoría de evaluación de la carpeta docente, se puede reflejar mejor la característica de trabajo claramente reflexivo. A modo de ejemplificación, elaboramos la siguiente tabla de evidencias que dan respuestas a las interrogantes planteadas. A saber:

| Interrogantes para el análisis | Evidencias ⁵⁴ |
|---|--|
| ¿Reflexiona sobre el contexto en el que desarrolla su actividad docente? | Sí. <i>“Pese a que es común aludir al estancamiento de la universidad y a su condición meramente transmisora, seleccionadora, selectiva e individualista, lo cierto es que dicha institución ha ido cambiando. Así por ejemplo el acceso a estudios universitarios ya no es un privilegio de sólo unos cuantos afortunados. Estudiar hoy en la universidad sigue siendo un privilegio pero un privilegio de todos, algo por lo que obviamente nos deberíamos felicitar...”</i> (C-B: 10). |
| ¿Se aportan reflexiones sobre como entiende la docencia: estrategias de enseñanza-aprendizaje, objetivos, metodologías de evaluación, etc.? | Sí: <i>“Un breve análisis de los objetivos, hace entrever que se tratan de metas generales, poco concretas y, en gran medida, objetivos de referencia dirigidos a un grupo del que se desconocen sus características, necesidades e intereses. Estos objetivos, obviamente, deberían haber sido concretados en objetivos específicos, tarea que, en último termino no fue llevada a cabo”</i> (C-B: 29). <i>“No obstante, el alumnado tiene dificultades, de manera inicial, para visualizar, y entender qué es un portafolios. La realización del portafolios requiere que el profesorado dedique, varias sesiones, a clarificar y conceptualizar la técnica del portafolios. De igual manera, el seguimiento y la orientación a lo largo del curso es imprescindible para su correcta realización”</i> (C-B: 54). |
| ¿Reflexiona sobre su trayectoria profesional y su práctica docente? | Sí: <i>“La experiencia de impartir docencia en la Universidad ha sido en general satisfactoria, sobre todo porque me ha ofrecido elementos suficientes para alcanzar una mayor comprensión de la enseñanza en el ámbito de la educación superior y de todos aquellos aspectos que, de manera interrelacionada, influyen o determinan la práctica del profesor universitario...en este sentido, percibo la experiencia docente en el ámbito universitario como un elemento más de formación, como un reto, como entrar en un bucle en el que las acciones de autoevaluación, reflexión y perfeccionamiento caracterizan y conforman la práctica inicia del profesor debutante”</i> (C-B: 4). |

Cuadro N° 28: Análisis de contenido- Carpeta B.

⁵⁴ Tanto en el análisis de esta carpeta docente como en los posteriores, nos limitamos a ofrecer una o dos evidencias para cada interrogante de análisis, dado que nos resulta dificultoso o casi imposible presentarlas a todas por desbordamiento del número de páginas que eso supone. De todos modos, enriqueceremos y matizaremos más en el capítulo “Informe interpretativo”.

III. Práctica formativa

Como ya se ha ido destacando en los apartados anteriores, la presente carpeta docente se enmarca en la tipología de carpeta como retrato sobre la labor docente. Lógicamente que este retrato supone un análisis descriptivo y sobre todo reflexivo sobre la propia práctica docente, mostrando los esfuerzos realizados, los resultados conseguidos, el camino seguido y, por último, los logros y los puntos débiles de la enseñanza. En definitiva, podemos deducir de aquí que es también un instrumento de mejora de la calidad de la actuación docente.

En base a la reflexión de la propia práctica docente, la autora de este trabajo llega a concienciar la necesidad de desarrollar algunas mejoras en sus futuras actuaciones docentes. En este sentido, es preciso evidenciar que en este trabajo se describen hechos y propuestas concretas de mejora de la calidad de su docencia. Más concretamente, las *propuestas de mejora e innovación* se desarrollan en los siguientes aspectos de la de la docencia:

1. Planificación docente

“(1) Considerar, desde la planificación, las capacidades cognitivas que van a desarrollar los alumnos a través de las estrategias y actividades de aula planificadas. Creo, sin duda, que ésta es una acción urgente, en tanto que mi concepción de la enseñanza universitaria choca con aquello que verdaderamente desarrollo en el aula. De alguna manera se debe discriminar si las actividades propuestas van a dar lugar a procesos de memorización, comprensión, transferencia de conocimientos, análisis crítico, evaluación, toma de decisiones, etc.; (2)- establecer mecanismos rigurosos de análisis y detección de necesidades y, (3)- contemplar, desde el proceso de planificación de la asignatura, los contenidos relativos a valores, actitudes y normas” (C-B: 34)

2. Metodología docente

“(1) Introducción de estrategias de simulación y representación de papeles: En este sentido, se podría realizar una mesa redonda. ; (2) Elaboración y planificación de actividades prácticas que otorguen mayor autonomía al alumnado y que potencien tareas de reflexión e indagación: En ocasiones me siento excesivamente responsable del aprendizaje del alumnado. Por ello mi actuación docente se caracteriza por una cierta rigidez y por una preocupación excesiva por los contenidos de la asignatura. Por este motivo creo necesario introducir tareas de interpretación, tareas de opinión y actividades de creación, que otorguen una mayor autonomía y responsabilidad al alumnado en el proceso de aprendizaje; (3) Integración de más visitas o salidas. Dado el trabajo que implica organizar una salida con un grupo numeroso, no estaría de más invitar a clase a algún profesional externo que caracterizará la función docente del maestro en la Educación Infantil” (C-B: 47).

IV. Desarrollo profesional

La necesidad y la importancia del desarrollo profesional de la función docente quedan patentes en este material del proceso de análisis riguroso que comporta el discurso de la profesora sobre su actuación docente. El interés constante de la autora por el desarrollo profesional y el perfeccionamiento docente se hacen evidentes por el sinfín de actividades y de muestras de participación en proyectos de investigación, eventos de difusión científica, cursos y postgrados que la autora enumera y analiza en su trabajo. Podemos decir que la carpeta docente es una oportunidad que permite al profesor novel a pararse y a pensar sobre aquello que ha hecho y que quiere hacer en un futuro.

Además, la elaboración de la carpeta docente es un proceso de reconstrucción de los aprendizajes adquiridos a lo largo de la trayectoria profesional y de tomar conciencia de aspectos teóricos que sustentan la práctica docente. En palabras de la autora,

“La realización de la carpeta docente implica una re-lectura de algunas de las temáticas tratadas en el postgrado, hecho que en último término, provoca una toma de conciencia de aspectos teóricos sobre la propia práctica docente, quizás hasta ahora desconocidas. Se deduce de esta manera que tanto el tiempo para la maduración de las ideas como los espacios para la reflexión son dos requisitos imprescindibles para la formación pedagógica del profesorado novel. Por ello, en mi caso, las mejores condiciones para una asimilación significativa de los nuevos aprendizajes y su transferencia y su transferencia a la práctica educativa han estado presentes durante la elaboración de la carpeta docente...” (C-B: 94).

CARPETA C

I. Caracterización general de la carpeta

La carpeta docente que analizamos a continuación, esta elaborada por una profesora novel de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales en el curso 2004-2005. Siguiendo la misma metodología de análisis del texto de la carpeta docente como en el caso anterior, desde el primer paso, el de la lectura exploratoria previa, constaté que es una carpeta docente altamente descriptiva y reflexiva. La podemos incluir en cuatro categorías o tipos de carpeta docente: *la carpeta docente como instrumento de mejora de la práctica docente, la carpeta docente como un retrato de la práctica docente; la carpeta docente como un historial de la trayectoria docente, la carpeta docente como instrumento de reflexión sobre la práctica docente.*

La carpeta docente en cuestión, a diferencia de la anterior que era altamente estructurada y formal, tiene una estructura semiestructurada y flexible. La autora ha respetado algunas indicaciones e ítems o apartados de la estructura sugerida en el curso de noveles, pero la ha adaptado a su manera de entender la elaboración de la carpeta y ha generado una estructura sencilla y menos formal.

Es decir, analizando el índice de la carpeta, constatamos los siguientes apartados que la configuran: contextualización de la docencia; los inicios docentes y la trayectoria docente; responsabilidades docentes; bibliografía y anexos.

A nivel general, se trata de un trabajo que cumple los aspectos formales, de corrección material y formal (índice, introducción, paginación, anexos) y denota un alto nivel de implicación personal de la autora, dado que su contenido refleja con muchos detalles y detenimiento, como es ella como profesora novel y como es su práctica docente.

Llama la atención el hecho de que parecen varias carpetas en una: en la primera parte, nos encontramos con una minuciosa y entrañable descripción cronológica de su trayectoria docente, titulada “Mis inicios docentes y trayectoria...”. En sus apartados, la autora mediante una serie de epígrafes, describe y explica su trayectoria docente desde sus inicios como docente hasta el momento profesional actual (es decir, el curso en el que elabora la carpeta docente). De esta manera nos enteramos del cómo, por qué y en qué departamento entró a trabajar y cuál ha sido su trayectoria y progresión en la Universidad, desde becaria, siendo todavía alumna de carrera, hasta conseguir contratos de Asociada A (3 +3), Asociada B (6+6) y últimamente profesora ayudante.

En la segunda parte, nos encontramos con otra descripción detallada y enriquecedora de su práctica docente actual, que engloba no sólo la descripción propia de asignaturas sino todo lo relativo a ellas: diseño de contenido, plan de estudios, estrategias de aprendizaje y evaluación, etc.

De todas las carpetas leídas, esta es la que más “se acomoda al principio etnometodológico del “escribir como locos” (Zabalza, 2004: 91). Es decir, la carpeta esta llena de “descripciones densas” de la practica docente, de diálogos e interrogantes a los que, la autora da respuesta en sus narraciones.

En definitiva, pese a la descripción tan rigurosa de todas las asignaturas impartidas y de la densidad informativa que, a veces, pueden cansar al lector, se trata de una

carpeta muy interesante y que puede dar un buen juego para el análisis de las siguientes categorías: reflexión pedagógica, práctica formativa y desarrollo profesional.

II. Reflexión pedagógica

Una de las características definitorias de esta carpeta es su alto contenido en reflexiones pedagógicas. Encontramos reflexiones en los dos siguientes sentidos:

- Sobre la trayectoria profesional.
- Sobre cómo entiende y cómo es su docencia.

En primer lugar, con respecto a la trayectoria profesional, la autora reflexiona retrospectivamente sobre sus inicios en la universidad:

“...Reconozco que estaba ilusionada y a la vez aterrada... ¿Cómo iba a poder dar clases en la Universidad si aún no era licenciada? Recuerdo el primer día de clase...tenía delante 30 personas algunas de las cuales eran mayores que yo, incluso me duplicaban la edad y, sólo rezaba para que no preguntasen nada.” (C-C: 16).

“Consideraba que era una gran suerte empezar a trabajar en lo que te guste y en un área de conocimiento en la que crees, pese al mísero sueldo que tenía” (C-C: 18).

Asimismo, reflexiona y realiza una presentación cronológica de la entrada, el ascenso y los cambios importantes en su trayectoria docente en la Universidad y de todas las asignaturas que se le asignó en este periodo de tiempo:

“Soy conciente de lo caótico que ha podido llegar a ser este apartado pues, pese a mi condición de profesora novel (menos de 5 años de experiencia profesional docente) ya he recorrido bastantes aulas” (C-C: 25).

En segundo lugar, destacar que esta carpeta aporta muchas reflexiones sobre la propia práctica docente con todos aquellos aspectos que ella conlleva: diseño de contenidos, metodología docente, estrategias de evaluación, etc. Para ilustrar esta característica altamente reflexiva sobre el quehacer docente de la autora, elaboramos la siguiente tabla:

| Aproximación a la docencia | Reflexiones |
|----------------------------|---|
| Filosofía de trabajo | <p><i>“Durante el curso, a medida que avanzan las clases, vamos apuntando cosas que podríamos mejorar, si se pueden aplicar esos cambios de inmediato lo probamos de hacer sino queda pendiente y al final del curso reunimos para ver si modificamos algo del programa, de los contenidos o de la planificación” (C-C:31).</i></p> |
| Plan docente | <p><i>“Contribuyo, activamente, al diseño de la asignatura y de los contenidos de la misma. A la hora de seleccionar y organizar los contenidos...suelo guiarme por el nivel de transferibilidad de los contenidos y utilidad profesional” (C-C:31).</i></p> |
| Metodología de trabajo | <p><i>“Nosotros dotamos a la parte práctica de la asignatura mucha flexibilidad: la adecuamos al nivel del curso. Para ello les hacemos unas primeras clases de ejercicios de autoevaluación (normalmente de Word) que se corrigen en clase y nos permiten observar el nivel del grupo...normalmente, también pasamos una encuesta que nos permite extraer el perfil del grupo” (C-C: 33).</i></p> |
| Metodología docente | <p><i>“Adoptamos una dinámica participativa en clase, como les digo yo a mis estudiantes: “se trata de hacer clases interactivas. No monólogos de la profesora”...las encuentro sumamente enriquecedoras...incluso hay algunos alumnos que plantean problemas del trabajo...” (C-C: 35).</i></p> <p><i>“Aplicé la metodología que tenemos diseñada para estos casos y no funcionó...pude darme cuenta que no habían cumplido los objetivos del caso...como no me podía resistir a la idea del fracaso de este caso audiovisual, la sesión siguiente repetí el caso cambiando la metodología” (C-C: 52).</i></p> |
| Recursos didácticos | <p><i>“Mi afición por utilizar los dossiers electrónicos se ha convertido en un instrumento perfecto para complementar las clases, no solo en cuanto como material sino como forma de comunicación entre el grupo incluida yo” (C-C: 41-42).</i></p> |
| Rendimiento de los alumnos | <p><i>“De este grupo quedé plenamente satisfecha, no sólo por el clima que se consiguió en clase sino también del rendimiento del estudiante. Al ser grupo pequeño pude hacer un seguimiento de cada uno de ellos y observé su progresión.” (C-C: 53).</i></p> |

Cuadro N° 29: Análisis de contenido-Carpeta C.

III. Práctica formativa

Esta carpeta, además de ser altamente reflexiva, se muestra como un instrumento de mejora de la práctica docente. Del análisis realizado al texto de la carpeta, se evidencia un creciente interés de la autora por mejorar la calidad de su docencia. En su discurso, encontramos numerosos epígrafes que evidencian la preocupación constante por mejorar la actuación docente a través de pequeños cambios introducidos en su práctica en el aula y una actitud positiva hacia la innovación docente. A modo de ejemplificación, al igual que en el apartado anterior, presentamos una tabla con doble entrada: en la primera, apuntamos las diferentes dimensiones o aspectos de la multidimensionalidad de la docencia y, en la segunda, seleccionamos las palabras de la autora de esta carpeta que evidencian algunos hechos de mejora de la docencia.

| Aspectos de la docencia | Evidencias de mejora e innovación |
|-------------------------|--|
| Metodología docente | <p><i>“Este curso he detectado ciertas dificultades en algunos conceptos y he de plantearme la manera de hacérselos más accesibles” (C-C: 39).</i></p> <p><i>“Ellos se habituaron a mi dinámica participativa y de continuos cambios-rompía la monotonía de las sesiones- y, al final creamos un clima de trabajo muy bueno. Reconozco que al ser pocos en clase te permite probar diferentes metodologías y técnicas...” (C-C: 41).</i></p> |
| Recursos didácticos | <p><i>“Me gustaría añadir a los dossiers que para el próximo año tengo en mente añadir el calendario. Pretendo marcar en él, los días de clase añadiendo información relevante al respecto: planificación de las sesiones, fechas de entrega y otras de interés...” (C-C: 42).</i></p> <p><i>“Desde la llegada de dossiers esto ha cambiado para mejor y mucho” (C-C:36).</i></p> <p><i>“El próximo curso les ofreceré la posibilidad de participar en la creación de la carpeta “Lecturas de Interés”, es decir, les invitaré a que todo aquel artículo, entrevista, recorte que crean interés para la asignatura me lo traigan y lo colgaré. Espero que sea acogida esta propuesta” (C-C: 43).</i></p> |
| | <p><i>“Respecto a los ejercicios una novedad importante que</i></p> |

| | |
|--------------------------------------|--|
| Estrategias de enseñanza/aprendizaje | <i>añadimos el año pasado y que este año hemos “exportado” a otras asignaturas, fue la elaboración de un cuaderno de ejercicios de Excel. La novedad de ese cuaderno es que tenía la misma estructura que cualquier ejercicio del examen...además pusimos unos primeros ejercicios de autoevaluación...” (C-C: 46).</i> |
| Tipo de evaluación | <i>“En cuanto a la evaluación, debo decir que también ha sufrido cambios interesantes...este curso ha consistido en una especie de “evaluación continua optativa”...creemos que se implicarán más en la asignatura” (C-C: 47).</i> |
| Plan y programa docente | <p><i>“Hemos modificado y mejorado el contenido de la asignatura pues aunque se trata de dos partes, éstas tienen continuidad entre sí. Creo que es un cambio necesario no sólo de cara a los estudiantes sino también de cara a nosotras. Parecía que eran dos asignaturas diferentes que estaban obligadas a convivir en una. Además no tenía continuación palpable con la asignatura que le precede en contenido...” (C-C: 50).</i></p> <p><i>“El plan docente se ha creado según el modelo de aproximación a créditos ECTS...” (C-C:49).</i></p> <p><i>“Al coger yo la asignatura propuse un cambio en el programa así que reestructuramos la asignatura, añadiendo algún tema que consideramos interesante” (C-C:51).</i></p> |

Cuadro Nº 30: Análisis de contenido-Carpeta C.

A modo de síntesis, evidenciar la voluntad de la profesora que, aunque tenga el estatuto de principiante, se ha implicado en muchas acciones de mejora e innovación de la práctica docente, introduciendo cambios relevantes en los siguientes aspectos de la enseñanza:

- Programa de la asignatura
- La forma de evaluación, acoplándose al tipo de evaluación continua y formativa.
- El contenido y la metodología docente.
- Los recursos didácticos: *“Este año la editorial Thomson nos ha permitido revisar unos libros que encontramos adecuados y recomendamos. Pero, también revisamos periódicamente las adquisiciones de la biblioteca y vamos a librerías especializadas para ver si ha salido algo nuevo que sirva de manual para la parte práctica” (C-C:35).*

IV. Desarrollo profesional

Una de las otras características de esta carpeta docente que, automáticamente deriva de la otra, analizada anteriormente, la de instrumento de mejora de la práctica docente es que, sin tener esta intención por parte de la autora, se ha convertido al final en una herramienta de desarrollo profesional de la función docente. La profesora novel mostró mediante todas sus descripciones y reflexiones sobre la propia actuación docente, que manifiesta interés y da importancia al crecimiento profesional. Encontramos en la carpeta numerosas evidencias de participación en varios proyectos de investigación y, sobre todo, de innovación docente que tuvieron una incidencia directa sobre la mejora de su actuación docente.

En cambio, no encontramos en la carpeta docente evidencias de participación en otras actividades de formación y perfeccionamiento pedagógico, excepto la participación con una comunicación en el III Congreso Internacional CIDUI, 2004.

CARPETA D

I. Caracterización general de la carpeta

Es la carpeta de una profesora asociada de la Facultad de Pedagogía que se elaboró durante el curso 2004-2005.

Se trata de una carpeta que se enmarca en la tipología de carpeta docente como *retrato de la práctica docente y la carpeta docente como historial de la trayectoria profesional*, que la autora lo titula “mi recorrido laboral”. Por ello, la profesora incluye al principio de su carpeta, un CV en síntesis de toda su carrera laboral hasta el momento. Es el único modelo de carpeta docente que contiene un CV, justificado por la autora, por la intención de hacer constatable el hecho de que proviene del mundo laboral empresarial y que el salto a la enseñanza universitaria se ha realizado tras una corta pero intensa experiencia en diferentes empresas, desarrollando tareas relacionadas con la informática y la tecnología pero sin relación alguna con el mundo de la educación.

La carpeta docente tiene una estructura formal, que respeta casi en totalidad el guión de elaboración entregado en el curso de noveles. Es una carpeta estructurada, que cumple los criterios formales de elaboración (paginación, anexos, etc.). Quizás, se hecha en falta a este trabajo un índice y una pequeña introducción que te guíen en la lectura del documento.

Los hechos descritos se comprueban con evidencias que se adjuntan en los doce anexos finales.

No presenta aspectos de originalidad o creatividad, pero si que la lectura del texto narrativo denota un nivel alto de implicación de la autora. La carpeta refleja al cien por cien como es su práctica docente.

II. Reflexión pedagógica

Esta carpeta, al igual que la anterior, es altamente reflexiva. La autora, reflexiona no tanto sobre su trayectoria profesional, que más bien la describe de una manera biográfico-narrativa, sino sobre su propia práctica docente.

En las cincuenta páginas de este trabajo se insertan muchas reflexiones, que la profesora realiza sobre la docencia que ha llevado a cabo en ese curso, con el fin de analizar a fondo lo que ha hecho, cómo lo ha hecho y por qué lo ha hecho. En sus palabras *“este esfuerzo de reflexión posibilita la mejora para cursos siguientes y permite tener evidencias de todos un costoso proceso de planificación, diseño, desarrollo y evaluación de una asignatura dentro de la Universidad de Barcelona”* (C-D: 49).

Ofrecemos, a continuación, a modo de ejemplo, algunas evidencias de reflexión pedagógica que la autora realiza sobre aspectos concretos de su docencia. Por ello, elaboramos la siguiente tabla:

| Multidimensionalidad de la docencia | Reflexiones pedagógicas |
|-------------------------------------|--|
| Plan docente | <p><i>“Es necesario sobre todo que el plan docente se utilice como herramienta de coordinación ya que existen algunas asignaturas, también de la facultad de pedagogía, que coinciden en contenido con Pedagogía de la Comunicación...y resulta que tenemos alumnos comunes. No es justo para los alumnos que se les solapen contenidos idénticos”</i> (C-D: 10).</p> <p><i>“...a la vez era una herramienta de gran ayuda para mí, como plan organizativo y como guión para el diseño y preparación del material docente, la metodología, las sesiones de clase y la evaluación adecuados a los Objetivos y contenidos establecidos”</i> (C-D: 9)</p> |
| | <p><i>“Siempre he intentado que las clases fueran lo más</i></p> |

| | |
|---------------------------------------|---|
| <p>Metodología docente</p> | <p><i>participativas posibles, para la cual, todas las actividades finalizaban con la exposición de los resultados por parte de los grupos o de los alumnos...esto a menudo implica más a los alumnos en las tareas que están realizando ya que después han de explicar al resto de la clase los resultados de su trabajo” (C-D: 20-21).</i></p> |
| <p>Evaluación de los aprendizajes</p> | <p><i>“Ciertamente creo que realizar una evaluación continuada supone un gran esfuerzo para los alumnos y también para los profesores ya que las fechas de entrega de actividades suelen estar más ajustadas y la corrección de todas las tareas y el envío del correspondiente comentario no siempre es fácil de realizar dentro de los plazos establecidos, que es cuando realmente son útiles. La entrega indiscriminada de actividades sin que éstas sean comentadas no permite al alumno mejorar su manera de tratar los contenidos de la asignatura. Así pues creo que es obligado que los alumnos reciban un comentario personalizado para cada una de sus actividades” (C-D: 23).</i></p> |

Cuadro N° 31: Análisis de contenido- Carpeta D.

III. Práctica formativa

En esta carpeta aparecen evidencias claras que hacen entrever el interés de la autora por mejorar la calidad de su docencia. En este sentido, sus palabras son concluyentes:

“Mi intención, sin duda es ofrecer una docencia de calidad a mis alumnos y sé que son muchas las competencias que aun he de desarrollar. Sin embargo creo que he utilizado mis habilidades y mis cualidades de manera efectiva consiguiendo que los alumnos participen en su proceso de aprendizaje, aprenden siendo conscientes de que aprenden, asocian la realidad con el contenido de la materia tratada y se interesen por la temática” (C-D: 47).

“Durante el curso me preocupaba mucho no conseguir que los alumnos aprendieran utilizando una metodología activa y participativa, pero a partir de los resultados de las actividades y de los comentarios que algunos alumnos me hacían, pude intuir que lo estaba consiguiendo” (C- D: 42).

Por otra parte, encontramos una variedad de evidencias y hechos descritos que muestran la disponibilidad, la voluntad y el interés constante de la autora por mejorar e innovar muchos aspectos de su docencia. Esta constatación se refuerza con las propias palabras de la autora: *“la asignatura intenta ser una materia innovadora y actual en lo que a contenidos y metodología se refiere” (C-D: 42).*

Dado que el texto de esta carpeta esta repleto de evidencias de constante preocupación de la profesora novel por mejorar e innovar su practica docente y que darles a conocer a todas es prácticamente imposible, porque nos ocuparían demasiado tiempo y sobre todo espacio, procedemos a señalar sólo a algunas de ellas, a titulo de ejemplificación. A saber,

- Mejora del plan docente:

“Como he comentado anteriormente, tuve la opción de realizar cambios de mejora que creí adecuados en el plan docente de la asignatura, aspecto muy positivo, dado que en el proceso de adaptación pude hacer un poco “mía” la asignatura, de manera que he podido sentirme cómoda con todos los apartados del plan” (C-D: 10).

- Innovación en la metodología de enseñanza/aprendizaje:

“...establecimos una metodología bastante innovadora que se basa en un sistema de docencia semipresencial soportado por una plataforma de aprendizaje-que empieza a ser ya conocida en la UB- llamada Moodle y un sistema de portafolios digital que nosotros llamamos Carpeta Digital” (C-D: 16).

IV. Desarrollo profesional

Mostramos a continuación, algunas evidencias del interés del autor de esta carpeta por el proceso de desarrollo profesional continuado. A saber:

- a. Necesidades e inquietudes relacionadas con la labor docente:

“Cabe destacar, aunque creo que lo dejo ver en mis reflexiones, que en ningún momento consideré ni tuve en cuenta otras materias de mi departamento, ni tampoco las asignaturas similares o relacionadas en el Plan de Estudios de Pedagogía...es cierto que no existe en mi departamento, un interés por coordinar los planes docentes de todas las asignaturas. Espero que ya sea por mi experiencia o por la instauración del EEES, pueda realizar una planificación de la asignatura coordinada y coherente con el Plan de estudios y con el departamento, ya que sin duda es importantísimo” (C-D: 13).

- b. Interés por las actividades de formación y perfeccionamiento docente

“Aun sigo aprendiendo...a las tareas de docencia debo sumarle la asistencia al postgrado de iniciación, la preparación para la obtención del DEA y la colaboración en una empresa dedicada a la gestión web...Para años siguientes espero poder combinar docencia y relaciones departamentales mucho más de lo que este año he hecho...” (C-D: 43-44).

CARPETA E

I. Caracterización general de la carpeta

Se trata de la carpeta docente elaborada por una profesora asociada de la Facultad de Pedagogía, durante el curso 2004-2005.

Desde un comienzo, en la fase de lectura exploratoria, nos damos cuenta que nos encontramos con un modelo de carpeta docente que lo podemos situar en la siguiente tipología: *carpeta docente como instrumento de reflexión sobre la propia práctica docente y la carpeta docente como recopilación de diferentes documentos y materiales sobre la docencia universitaria.*

La autora realiza una recopilación organizada y sistematizada de documentos de diferentes tipos: por una parte, “evidencias” sobre la efectividad de su práctica docente y, por otra parte, incorporación de apuntes del postgrado, documentos de trabajo, artículos o lecturas referente a los temas tratados.

Desde este punto de vista, es la única carpeta de las que analizamos, que se puede ubicar en esa tipología, la de carpeta docente como herramienta de recopilación de materiales sobre la docencia universitaria.

La carpeta se inicia con un apartado introductorio en el que la autora nos explica en que consiste su trabajo y como organiza el contenido del mismo. En este sentido, destacamos que se respeta la estructura y el guión sugerido en el curso de noveles, aunque la organización del contenido es una más personal e novedosa.

En cuanto al formato, este es físico y se presenta en forma de carpeta anillada, que permite un manejo dinámico de la información recopilada y una más cómoda y fácil actualización del trabajo.

II. Reflexión pedagógica

La característica de carpeta docente reflexiva se puede justificar con las evidencias que sistematizamos en la siguiente tabla:

| Interrogantes para la reflexión | Evidencias |
|--|---|
| <p>¿Reflexiona sobre el contexto en el que desarrolla su actividad docente?</p> | <p>Sí. En sus palabras queda reflejado lo siguiente: <i>“De cop un dia, t’adones que treballes per a la Universitat de Barcelona i això fa una mica de respecte. Imagino que pel que aquesta institució representa, per la seva història, tradició, la seva magnitud i la responsabilitat que suposa la tasca docent en si mateixa... (C-E: 3).</i></p> <p><i>“Poc a poc quan vas entrant més a la vida universitària, i més concretament a la vida d’un departament, t’adones que no tot és el que sembla a primera vista, per bé i per mal. No tothom s’hi dedica exclusivament, a la universitat també s’hi fa recerca, la carrera professional a la universitat és llarga i incerta, però també apassionant...” (C-E: 10).</i></p> |
| <p>¿Se aportan reflexiones sobre como entiende la docencia: estrategias de aprendizaje, objetivos, metodologías, etc.?</p> | <p>Sí. A saber:</p> <p><i>”Durant les classes teòriques, acostumo a combinar treball a partir de preguntes ofertes que suposen la constant participació dels i les alumnes, explicacions de caràcter més teòric, treball en grup, comentaris a partir de lectures, fotografies, visionat d’algun vídeo, etc. pel que fa a les classes de caràcter pràctic, acostumem a realitzar exercicis d’autobiografia, inoculació d’estrès i altres tècniques. Val a dir, que aquestes últimes són molt ben valorades per part dels i les alumnes, activitats que parteixen de la seva pròpia experiència i on tenen un paper actiu molt més evident” (C-E: 4).</i></p> <p><i>“En definitiva, un tipus d’avaluació que, en certa manera respon al treball i el contingut de l’assignatura. Però un tipus d’avaluació que també em genera algunes inquietuds de les quals destaca el fet d’acabar donant massa valor a l’examen...” (C-E: 3).</i></p> |
| <p>¿Reflexiona sobre su trayectoria profesional y su práctica docente?</p> | <p>Sí. <i>“La reflexió general sobre la docència ens condueix finalment a pensar i revisar el treball concret que realitzem a l’aula” (C-E: 1).</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>“En aquests moments, la tesi ja és un fet, la recerca és un món que he de confessar que m’apassiona i la docència és un àmbit que vaig descobrint poc a poc...vaig passar de ser alumne a professora associada gairebé sense adonar-me i em sento totalment en procés d’aprenentatge en aquest sentit” (C-E: 3).</i></p> |
|--|--|

Cuadro Nº 32: Análisis de contenido – Carpeta E.

III. Práctica formativa

En la tabla siguiente, intentando dar respuestas a los interrogantes que nos planteamos para el análisis de esta carpeta, podemos identificar en que medida este trabajo se convierte para el autor que lo elabora en una práctica formativa que le permite tomar conciencia de los puntos fuerte y los puntos débiles de su docencia, con el fin de introducir cambios de mejora e innovación en su quehacer docente. A saber:

| Interrogantes para el análisis | Evidencias |
|--|---|
| ¿Se describen en la carpeta hechos que evidencian un interés para mejorar la calidad de su docencia? | <p>Sí. <i>“Si bé començava la reflexió dient que a l’inici el disseny de l’assignatura pot representar una responsabilitat inabastable, també vull deixar clar que això ràpidament va canviant. Sense ser agosarada, el segon curs de la mateixa matèria ja m’he permès introduir alguns canvis. Al final, alguns els he valorat positivament” (C-E: 2).</i></p> |
| ¿Hay evidencias o se manifiesta una actitud positiva hacia la mejora y la innovación docente? | <p>Sí. <i>“Actualment estem treballant el programa de l’ assignatura en relació als crèdits ECTS. Tot i la feina feta, possiblement encara haurem de seguir treballant per introduir algunes millores i repensar la matèria sota els nous conceptes que ens planteja la convergència europea. Em refereixo a la idea de competència. Aquests canvis no acostumen a assolir-se únicament amb un nombre reduït de reunions, es tracta d’un canvi de cultura que implicarà més temps” (C-E: 13).</i></p> <p><i>“Per millorar la docència és imprescindible comptar amb la retroacció dels estudiants. Per aconseguir-lo pensem que podem fer servir diverses estratègies de recollida de dades segons el moment del curs en què estem, el tipus d’informació que ens interessí, etc. Algunes evidències possibles son: tutories, qüestionari i enquestes, xerrades informals amb els</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <i>representants dels estudiants, anàlisi de portafolis, etc.” (C-E: 22).</i> |
| ¿Incluye evidencias de mejora en la organización curricular, metodología, recursos y evaluaciones, tutoría? etc. | <i>Sí. “Qüestionar-se formes diferents d’avaluació no és una tasca senzilla i que un pugui dur a terme sense planificar. De totes maneres, crec que una manera de fer un seguiment més acurat del grup és el fet de poder recollir notes i observacions de les diferents activitats que es realitzen a l’aula. També el poder garantir un retorn continuat de les feines entregades pels alumnes per tal de que aquesta sigui la base per les activitats posteriors” (C-E: 6).</i> |

Cuadro Nº 33: Análisis de contenido – Carpeta E.

IV. Desarrollo profesional

En el análisis que realizamos a continuación pretendemos evidenciar el efecto del uso de la carpeta docente para el propio proceso de desarrollo profesional de la autora de este trabajo.

| Interrogantes para la reflexión | Evidencias |
|---|--|
| ¿Queda bien clara y específica en la carpeta la importancia del desarrollo profesional de la función docente? | <i>Sí. “Resulta evident que la nostra, al igual que moltes altres professions, requereix d’una formació i desenvolupament professional continuat. De fet, es tracta cada cop més d’una clara exigència en una professió en la que es valora com a mèrit la formació rebuda per tal d’actualitzar coneixements i adequar-los a les noves necessitats...al menys actualment, aquest és un dels aspectes contemplats en les acreditacions de les agències d’avaluació tipus l’ANECA i l’AQU” (C-E: 31).</i> |
| ¿Se muestran evidencias del interés por el crecimiento personal? | No hay evidencias explícitas. |
| ¿Se describen en la carpeta logros que evidencian conocimientos profesionales y capacidades adquiridas? | <i>Sí. “La escriptura periòdica i reflexiva m’ha permès construir la pròpia manera d’entendre els processos d’ensenyament i aprenentatge i definir també el rol docent a través de la reflexió sobre la pròpia pràctica” (C-E: 33).</i> |
| ¿Quedan explícitas en la carpeta las propias necesidades e inquietudes relacionadas con la labor docente? | <i>Sí. “Ja he deixat clar més amunt que el tema de l’avaluació no és un tema del tot resolt per a mi, almenys fins el moment...” (C-E: 5).</i> |

| | |
|---|--|
| | |
| <p>¿Se manifiesta interés por las actividades de formación y perfeccionamiento docente?</p> | <p>SÍ. <i>“Participar en certs cursos, conferències, jornades o altres actes ha d’estar justificat pel tema o moment de treball en el que un es troba i, en la mesura que es pugui, relacionant recerca i docència...tal i com es pot comprovar n’hi ha de diferents tipus, de reflexió sobre la investigació, de caràcter general sobre l’àmbit de l’educació i d’altres més...”</i> (C-E: 34).</p> |

Cuadro Nº 34: Análisis de contenido – Carpeta E.

CARPETA F

I. Caracterización general de la carpeta

Se trata de la carpeta de un profesor novel asociado de la Facultad de Biblioteconomía que se elaboró durante el curso 2005-2006.

Es una carpeta docente que, al leerla con detenimiento, se enmarca sin duda alguna en la siguiente tipología: *la carpeta docente como herramienta de reflexión sobre la propia práctica docente* y, consecuentemente, *la carpeta docente como retrato de la práctica docente* y *la carpeta docente como herramienta de mejora de la práctica docente*.

El autor de la misma realiza una incursión descriptiva pero sobre todo altamente reflexiva en los siguientes aspectos relativos a la docencia: contexto de la tarea docente, diseño, contenido y organización curricular, estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, progresión y rendimiento de los estudiantes, sumario de responsabilidades docentes; gestión de la calidad de la docencia, etc. En definitiva, el autor reflexiona sobre los puntos débiles y fuertes que ha podido desarrollar y evidenciar en su actuación docente en la dinámica del día a día de la docencia.

Se desprende de aquí, el carácter formal y estructurado de la carpeta. El autor organiza los contenidos de su trabajo guiándose por la pauta con la estructura sugerida en el curso de noveles.

El formato al igual que el contenido presenta la misma característica formal, es decir una corrección material y formal (índice, paginación, bibliografía, anexos con evidencias, etc.). Y, aunque este modelo de carpeta no presenta aspectos de creatividad, si que destaca por la alta implicación personal del autor en la elaboración

378de la misma y a prueba de ello, está el discurso que es a la vez descriptivo, explicativo, argumentativo, retórico y altamente reflexivo.

II. Reflexión pedagógica

Al igual que las dos carpetas anteriores, el autor inicia su trabajo con una breve presentación descriptiva y reflexiva sobre sus inicios en la enseñanza universitaria y sobre su breve trayectoria docente.

“Aquesta va a ser el meu primer contacte com a docent a la Universitat de Barcelona, la que ha estat i és la meva universitat com a estudiant. El que puposa un honor i un repte professional i personal” (C-F; 5).

A continuación, el autor nos ofrece una “cascada” de reflexiones sobre como entiende el la docencia en su multidimensionalidad de aspectos, deteniéndose sobre todo en temas relacionados con la filosofía docente, las metas profesionales presente y de futuro y la metodología de trabajo en el aula. A modo de ejemplificación, evidenciamos lo siguiente:

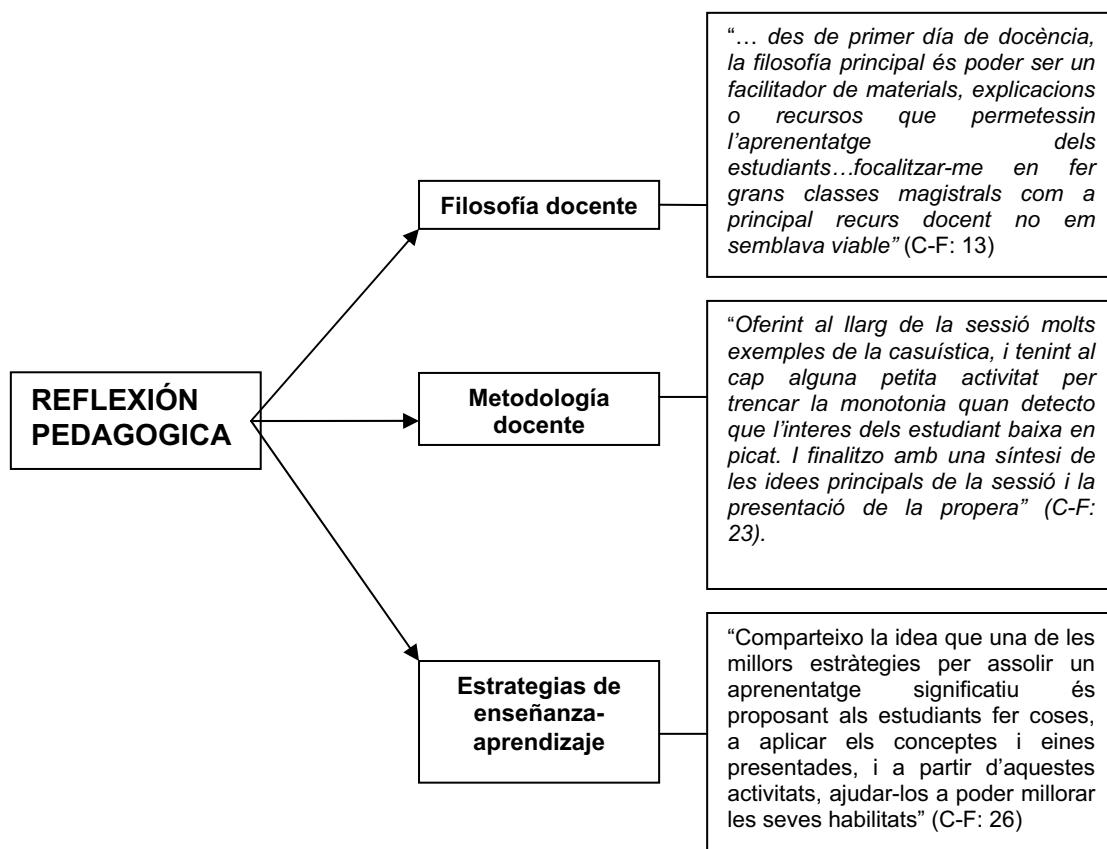


Figura N° 6: Análisis de contenido- Carpeta F.

III. Práctica formativa

La presente carpeta docente es, para el autor que la elabora, una potente herramienta formativa que le propicia la oportunidad de reflexionar y sistematizar por escrito diversos aspectos de la propia práctica docente. Teniendo que escribir sobre lo que hace en el aula, cómo lo hace y por qué lo hace, automáticamente, el autor se hace más consciente de los diferentes “inputs” que ha ido viviendo e intuyendo a lo largo de su actuación docente, identificando los aspectos fuertes de su labor y aquellos que necesitan una mejora en las actuaciones futuras: *“Sóc conscient que aquests primers dos cursos, he estat molt preocupat per l’elaboració i preparació dels materials i les sessions. He intentat reflexionar sobre els punts febles en foros del que he pogut desenvolupar i, en aquest sentit, el projecte que inicio amb aquesta carpeta docent representa un punt d’inflexió”* (C-F: 45).

Resumiendo, el autor de este trabajo nos ofrece evidencias concretas sobre su interés por mejorar e innovar la calidad de su docencia. Entre sus intenciones de mejora para el próximo curso identificamos las siguientes acciones:

- **Resultados de aprendizajes:** *“...però a mi m’interessa desenvolupar el seguiment dels aprenentatges al llarg del curs. Penso que la millora dels resultats que presenta el grup-classe amb el qual he treballat, és en bona mesura l’esforç de seguiment i d’elaboració de propostes de millora de les seves pràctiques...”* (C-F: 32).
- **La evaluación:** *“Un examen, a més, que tradicionalment la majoria de professors que han cursat aquestes assignatures han planificat amb una mitjana de cinc hores de durada. Aquest fet és el primer que em vaig plantejar canviar i millorar, trobant la complicitat del cap d’estudis per a portar-ho a terme i la llibertat de la resta de membres del grup de treball de l’àrea per a executar-ho”* (C-F: 32) y: *“Tanmateix, penso que el sistema de carpeta d’aprenentatge pot ser adequat per a l’assignatura, i podria proposar incorporar-ho per al proper curs...Penso que el 2006/2007 plantejaré aquesta possibilitat al grup de treball ”* (C-F: 28).
- **Planificación, metodología docente y tutoría:** *“Em proposo millorar i actualitzar els materials elaborats, planificar més les sessions pràctiques, potenciar les tutories intentant aplicar la tutoria entre iguals, experimentar amb les possibilitats de la nova plataforma Moodle, que ha de substituir els actuals dossiers electrònics...esperant millorar encara més el rendiment dels estudiants...”* (C-F: 45).

IV. Desarrollo profesional

Por último, evidenciar la importancia del desarrollo profesional de la función docente, que queda bien especificada en las líneas de esta carpeta. A modo de ejemplificación, elaboramos la siguiente tabla:

| Interrogantes para el análisis | Evidencias |
|---|--|
| ¿Se muestran evidencias del interés por el crecimiento profesional y personal? | Sí. <i>“Ara no podria renunciar a les satisfaccions que m’ofereix la docència. M’agradaria poder continuar com associat els propers cursos, i com cada cop estic més atret per la feina que es pot desenvolupar des de la Universitat, m’estic plantejant darrerament la possibilitat de dedicar-m’hi a temps complet”</i> (C-F: 43). |
| ¿Se describen en la carpeta logros que evidencian conocimientos profesionales y capacidades adquiridas? | Sí: <i>“Aquest postgrau ha estat la primera activitat formativa en matèria docent que realitzo, així que l’he viscut com una esponja que té molt per absorbir. M’ha servit també per detectar mancances i àmbits en els quals m’hauria de formar més. Que van des de l’aprofundiment en matèria de planificació docent, en el qual he après moltíssim, fins a altres aspectes com l’elaboració de materials d’aprenentatge creatius o l’educació de la veu...”</i> (C-F: 43). |
| ¿Quedan explícitas en la carpeta las propias necesidades e inquietudes relacionadas con la labor docente? | Sí: <i>“Compartir reflexions amb un conjunt de professors interessats en sumar-se a les millores que suposa la convergència europea, interessats també per treballar el desenvolupament de les competències transversals dels estudiants, i obert a les propostes d’innovació docent, per d’interès d’integrar-se a la Universitat atesa la seva recent creació com a Facultat. Tots aquests punts considero que em faciliten desenvolupar millors la meva activitat docent.”</i> (C-F: 44). |
| ¿Se manifiesta interés por las actividades de formación y perfeccionamiento docente? | Sí. <i>“No havia participat de cap curs de l’ICE amb anterioritat, però estic interessat en seguir la seva programació de cursos, així com de les iniciatives que es presenten al Congrés de Docència Universitària. Fins el present curs no se m’havia obert aquesta possibilitat...sempre que he tingut possibilitat m’he incorporat a les iniciatives dutes a terme per la Facultat...el passat curs em vaig sumar al grup d’innovació docent sobre competències transversals constituït per professors que fan docència al primer curs de la diplomatura”</i> (C-F: 43). |

Cuadro N° 35: Análisis de contenido – Carpeta F.

CARPETA G

I. Caracterización general de la carpeta

Se trata de la carpeta docente elaborada durante el curso 2005/2006 por una becaria FI de la Facultad de Derecho. Es una carpeta muy estructurada y formal, que adopta la estructura sugerida en el curso de noveles. La organización del contenido se realiza en función de los apartados sugeridos en la pauta entregada, teniéndose en cuenta también todos los aspectos formales para la presentación del trabajo, es decir, la corrección material y formal adecuada (índice, introducción, paginación, anexos, etc.).

No se destaca como un trabajo que presenta aspectos de originalidad y creatividad en cuanto a estructura u organización del contenido, pero sí que remarcamos la motivación y el apasionamiento con el cual la autora nos ofrece “un viaje” a través de su experiencia docente y las reflexiones sobre su tarea académica.

Una de las novedades que caracterizan este trabajo son los comentarios incluidos a pie de página, que realiza la mentora de la autora de la carpeta docente.

Con respecto a la tipología de carpetas ya descrita en el marco teórico de nuestro trabajo, está habría que situarla entre las carpetas docentes como *retrato de la práctica docente y la carpeta docente como espacio de autoevaluación y reflexión sobre la tarea docente*. Es una carpeta que se centra en la aproximación a la docencia, incluyendo no sólo su percepción sobre lo que ha de ser la docencia y las características que ha de tener un buen docente, sino también “la aventura emocionante” que supuso su primer día de clase y los miedos y las inseguridades a las que se enfrentó al inicio de su tarea docente.

Ello no quita para que sea a la vez una carpeta claramente y altamente reflexiva: la profesora novel elabora un discurso reflexivo sobre su actuación docente, describiendo no sólo los cambios que ha experimentado en la forma de entender la docencia, sino también el conjunto de instrumentos que ha aprendido a través del postgrado y que le permiten mejorar su tarea docente.

II. Reflexión pedagógica

La reflexión sobre la actuación docente en el día a día en el aula es la dimensión o el eje central del trabajo de esta profesora.

A lo largo de toda la carpeta docente, nos encontramos con un discurso altamente reflexivo sobre la multitud de aspectos que abarca la docencia universitaria y que llenan de sentido su propia labor docente. A modo de ejemplificación:

a) La reflexión sobre los programas de las asignaturas que ha impartido. Así, por ejemplo, apunta:

“El programa d’aquesta assignatura és el típic d’una o dues planes amb un programa molt genèric, sense objectius, amb una bibliografia general que no està especificada per temes i amb uns criteris d’avaluació que no estan clarament especificats. En resum, és el “típic programa” que ha predominat fins ara a les nostres universitats i que precisament cal canviar en el nou marc d’Espai Europeu d’Educació Superior” (C-J: 15).

b) La reflexión sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje. A saber:

“Entre les estratègies d’aprenentatge prenc especialment en consideració aquelles que intenten fomentar la participació dels alumnes. L’objectiu, canviar el sistema unidireccional d’aprenentatge...cal doncs introduir tècniques participatives que trenquin “la rutina” i aconseguixin que l’alumne no perdi la motivació” (C-G: 18).

“En general però, en aquest tipus de dinàmiques participatives, si no s’aconsegueixen els resultats esperats un pot tenir la sensació que ha perdut el temps, que el debat no ha servit per a res, que els alumnes han pensat que no t’havies preparat la classe i has optat per el debat, etc. el que pot deixar una molt mala sensació. Per atrevir-se amb un debat o tècniques participatives cal confiança, tenir molt clars els objectius i estructurar molt bé l’activitat” (C-G: 21).

c) La reflexión sobre el modelo de evaluación empleado. A modo de ejemplificación, recogemos las siguientes afirmaciones:

“Aquesta es la modalitat d’avaluació que vaig utilitzar en la primera assignatura que vaig impartir com a docent a l’ensenyament de Dret. Un únic examen...des del meu punt de vista, aquest sistema el que afavoreix és la obsessió de l’estudiant per aprovar més que per aprendre. La principal preocupació de l’alumne es converteix en saber en que consistirà l’examen des del primer dia de classe i a les tutories només apareixen els dies previs a l’examen per fer preguntes sobre l’examen...” (C-G: 22).

“Un dels problemes que es planteja en l’avaluació o al menys a mi em va preocupar bastant la primera vegada que vaig haver corregir exàmens, és el tema de l’objectivitat. Aquest és un tema especialment complicat en les ciències socials on no sempre (gairebé mai) pots fer servir la lògica del 2+2=4, està bé o malament” (C-G: 30).

Estas serían algunas evidencias de las reflexiones que aparecen en esta carpeta, aunque encontramos muchas otras reflexiones sobre otros de los aspectos o las variables que caracterizan la docencia universitaria en general, y la suya en particular

(recursos didácticos, tutoría académica, progresión y rendimiento de los estudiantes, etc.).

III. Práctica formativa

Varias cosas se pueden destacar en este apartado de análisis de la carpeta docente. A modo de síntesis, en la tabla siguiente, ofrecemos algunas ejemplificaciones:

| Interrogantes para el análisis | Evidencias |
|--|---|
| ¿Se describen en la carpeta hechos que evidencian un interés para mejorar la calidad de su docencia? | Sí. <i>“L’assignatura per tant ha de ser objecte d’una millor reformulació, primer a través de l’elaboració del seu Pla Docent i més endavant per tal d’adaptar la assignatura al crèdit ECTS...aquesta assignatura la tornaré a donar el proper curs acadèmic i quan se m’ha facilitat el programa...dos anys més tard, continua essent una única plana sense objectius, bibliografia per temes, etc. Ja he decidit que, respectant totes les lliçons que hi ha establertes i continguts, desenvoluparé jo mateixa el programa”</i> (C-G: 15). |
| ¿Hay evidencias o se manifiesta una actitud positiva hacia la mejora y la innovación docente? | Sí: <i>“Estar motivat per la innovació docent: sí, és clar, si no, no estaria fent aquesta Carpeta Docent...”</i> (C-G: 13). <i>“Quan vaig tornar d’Anglaterra i vaig tornar a fer docència vaig tenir molt clar que aquest sistema era el que volia seguir. Després em vaig assabentar de tota aquesta “moguda” dels ECTS i vaig veure en el nou sistema d’aprenentatge que proposava la oportunitat d’implementar els sistema d’avaluació que jo volia pels meus estudiants. És per això que aquest curs acadèmic en el sistema d’avaluació he optat per combinar les classes pràctiques, el treball del curs i l’examen”</i> (C-G: 24). |
| ¿Incluye evidencias de mejora en la organización curricular, metodología, recursos y evaluaciones, tutoría? Etc. | Sí. Mejora de la evaluación: <i>“A partir del que he après en el Postgrau m’estic plantejat introduir mecanismes d’avaluació “alternatius”. Un d’aquests mecanismes que em sembla molt interessant és el portafoli... Estic pensant en incorporar aquest mecanisme d’avaluació en la meva docència...El que sí introduiré segur és algun mecanisme d’autoavaluació per part de l’alumnat”</i> (C-G: 30). |

Cuadro Nº 36: Análisis de contenido – Carpeta G.

IV. Desarrollo profesional

Para la ilustración de esta dimensión de análisis de la carpeta docente, a continuación, en la tabla siguiente, recopilamos algunas de las evidencias más significativas que vienen a dar respuesta a los interrogantes planteados. A saber:

| Interrogantes para el análisis | Evidencias |
|---|---|
| ¿Queda bien clara y específica en la carpeta la importancia del desarrollo profesional de la función docente? | Sí. <i>“La docència és per molts uns tasca emocionant i motivadora, però igual que la resta de professions, s’ha d’aprendre a través de la teoria i la practica constant...el meu interès per fer el Postgrau en Iniciació a la Docència Universitària i aquesta Carpeta Docent, neix d’ intentar superar les pors i inseguretats a les que he de fer front en la meva pràctica docent, i també de la voluntat de perfeccionar els instruments i les tècniques d’aprenentatge que utilitzo per tal de millorar la qualitat de la meva docència i desenvolupar-me millor com a docent (C-G: 56).</i> |
| ¿Se muestran evidencias del interés por el crecimiento personal? | “Crec que la meva formació com a docent no s’acabarà ni molt menys amb aquest postgrau. Més aviat crec que la formació és una tasca que un mateix ha de fer durar tota la vida, perquè els temps canvien, perquè les necessitats de les estudiants són diferents, i un sempre mot millorar, sempre i” (C-G: 56). |
| ¿Se describen en la carpeta logros que evidencian conocimientos profesionales y capacidades adquiridas? | “Al llarg d’aquests mesos he après coses imprescindibles...la part que més valoro del meu aprenentatge com a novell, ha estat el coneixement de noves metodologies docent i d’avaluació d’aprenentatge. El meu principal objectiu ha estat no només el seu coneixement teòric, sinó també saber aplicar-los en la meva docència, i això és el que intentat fer, no només a través de la Carpeta, sinó també al llarg d’aquest curs acadèmic” (C-G: 57). |
| ¿Quedan explícitas en la carpeta las propias necesidades e inquietudes relacionadas con la labor docente? | Sí: <i>“En els propers anys el que espero de la meva activitat professional és acabar la tesis en un termini màxim de dos anys i acabar de “consolidar-me” com a docent” (C-G: 55).</i> |
| ¿Se manifiesta interés por las actividades de formación y perfeccionamiento docente? | Sí: <i>“En el futur, encara que ja hagi fet el Postgrau penso seguir assistint als cursos que organitzi l’ICE (C-G: 56).</i> |

Cuadro N° 37: Análisis de contenido – Carpeta G.

CARPETA H

I. Caracterización general de la carpeta

Es la carpeta docente elaborada durante el curso 2004/2005, por un profesor novel (becario FPI) de la Facultad de Económicas, Departamento de Historia e Instituciones Económicas.

Se trata de una carpeta docente altamente reflexiva y densa en materiales y evidencias que corroboren las afirmaciones que el autor realiza. Esta característica definitoria nos determina incluirla en la siguiente tipología de carpetas: *la carpeta como espacio de autoevaluación y reflexión sobre la práctica docente; la carpeta docente como recopilatorio de evidencias y materiales sobre la efectividad de la docencia y la carpeta docente como retrato de la práctica docente.*

Básicamente el autor reflexiona sobre su práctica diaria como docente (“reflexionar sobre cómo doy clase y por qué”) a la vez que intenciona recopilar todas aquellas evidencias y documentos que avalen las descripciones y reflexiones realizadas.

De aquí, surge una de las particularidades de esta carpeta: la introducción de los anexos con las mencionadas evidencias después de cada bloque temático tratado y no al final de todo el texto de la carpeta.

En consecuencia, evidenciamos que la carpeta se estructura en tres bloques temáticos que incluyen los apartados sugeridos en el guión propuesto para la realización de la carpeta docente ofrecido en el curso de noveles. Identificamos por lo tanto, una carpeta estructurada que cumple con todos los requisitos de corrección material y formal (índice, introducción, paginación, anexos). A eso añadimos las aportaciones personales y las referencias bibliográficas que encontramos a pie de página.

II. Reflexiones pedagógicas

La característica de trabajo altamente reflexivo en el que autor realiza un esfuerzo de reflexión sobre su trayectoria profesional en el contexto cambiante de la Universidad actual y sobre aspectos relevantes de su propia actuación docente queda reflejada en las afirmaciones y las evidencias que recopilamos en la siguiente tabla:

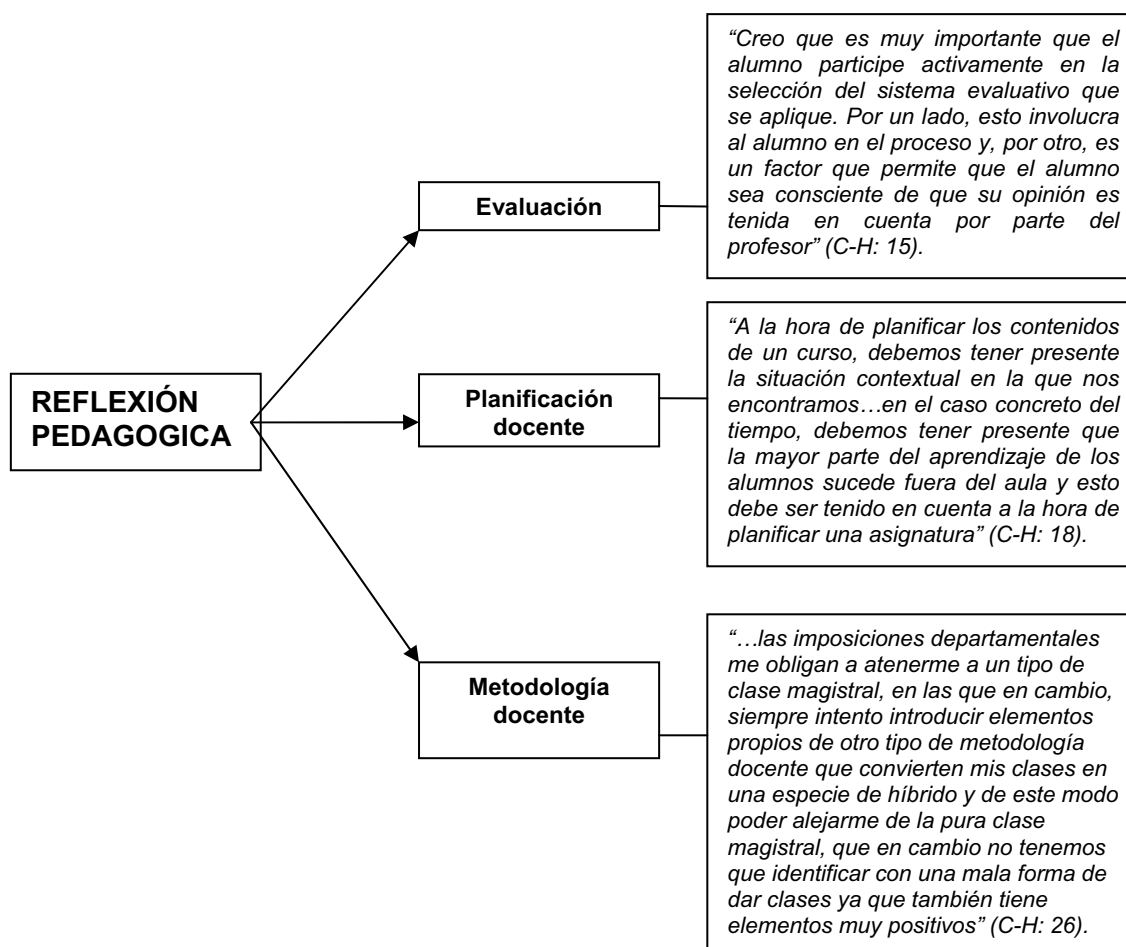


Figura Nº 7: Análisis de contenido- Carpeta H.

III. Práctica formativa

Esta dimensión de análisis de la carpeta docente queda reflejada en la siguiente tabla de evidencias:

| Interrogantes para el análisis | Evidencias |
|--|---|
| ¿Se describen en la carpeta hechos que evidencian un interés para mejorar la calidad de su docencia? | Sí. "He intentado implicar a los alumnos en la valoración del trabajo que realizo como docente...no sólo por medio de la realización de encuestas al alumnado sino también intentando sonsacar su opinión sobre los contenidos y la metodología de mis clases de modo periódico a lo largo del curso siempre con la finalidad de poder mejorar mi labor en función de los alumnos...creo que es importante tenerlo en cuenta para desarrollar una docencia de calidad" (C-H: 41). |

| | |
|---|--|
| <p>¿Hay evidencias o se manifiesta una actitud positiva hacia la mejora y la innovación docente?</p> | <p>Sí: <i>“Lo más importante en este sentido, es no cerrarte en banda pensando que lo haces maravillosamente. Debemos pensar que todo es mejorable y como tal, debemos escuchar las opiniones de los demás, tanto de alumnos como de compañeros. Esta es para mí la vía para mejorar la calidad de nuestra docencia”</i> (C-H: 41).</p> |
| <p>¿Incluye evidencias de mejora en la organización curricular, metodología, recursos y evaluaciones, tutoría? etc.</p> | <p>Sí. <i>“En cuanto a evaluación formativa se refiere, la realización de siete ejercicios prácticos en lugar de cuatro, me permitió hacer un seguimiento más exhaustivo de la progresión de los alumnos. Además, el hecho de que se combinaran ejercicios individuales y grupales es un factor positivo en este sentido”</i> (C-H: 30).</p> |

Cuadro N° 38: Análisis de contenido – Carpeta H.

IV. Desarrollo profesional

| Interrogantes para la reflexión | Evidencias |
|--|---|
| <p>¿Queda bien clara y específica en la carpeta la importancia del desarrollo profesional de la función docente?</p> | <p>Sí. <i>“La existencia de un postgrado como éste en el que se intente dar cabida a algunas de las necesidades formativas que los profesores noveles demandamos supone, de entrada, la satisfacción de saber que al menos existe entre el equipo dirigente de la institución una preocupación por la formación y el desarrollo profesional de los profesores noveles más allá del ámbito de la investigación”</i> (C-H: 45).</p> |
| <p>¿Se muestran evidencias del interés por el crecimiento personal?</p> | <p>No hay evidencias explícitas.</p> |
| <p>¿Se describen en la carpeta logros que evidencian conocimientos profesionales y capacidades adquiridas?</p> | <p>No.</p> |
| <p>¿Quedan explícitas en la carpeta las propias necesidades e inquietudes relacionadas con la labor docente?</p> | <p>Sí. <i>“En este sentido siempre he pensado que cuando tuviese autonomía a la hora de diseñar una asignatura por completo, algo de lo que no he disfrutado hasta el momento, entregaría dos programas a los alumnos...”</i> (C-H: 18-19).</p> |
| <p>¿Se manifiesta interés por las actividades de</p> | <p>Sí. <i>“Yo, personalmente, creo que mi desarrollo profesional continuado debe comenzar por la</i></p> |

| | |
|--|---|
| formación y perfeccionamiento docente? | <i>autorreflexión sobre nuestra acción como docentes. Sin una cierta dosis de autocrítica es imposible que podamos emprender un proceso de formación continua” (C-H: 43).</i> |
|--|---|

Cuadro N° 39: Análisis de contenido – Carpeta H.

CARPETA I

Se trata de la carpeta docente de una profesora ayudante de la Facultad de Derecho y que fue elaborada en el curso 2005/2006.

Se trata de una carpeta docente de interés, tanto por el hecho de que la autora la relaciona en todo el momento con el Postgrado de noveles, con los conocimientos y las reflexiones que le suscitaron las sesiones de clases, como por la propia novedad introducida: el diario reflexivo de las asignaturas.

Dentro de la tipología de carpetas, ésta habrá que incluirla entre las carpetas *como retrato de la práctica docente y las carpetas como espacio de reflexión sobre la docencia*.

Para la elaboración de la misma, la profesora no ha seguido el guión entregado como material del curso de noveles, sino que ha elaborado su propia estructura que parte como eje básico de los diarios de las asignaturas impartidas.

Este modelo nos ofrece una estructura que la podemos enmarcar en dos tipos: por una parte libre, por la forma más personal de la estructura diseñada y, por otra parte, semiestructurada y flexible, dado que mantiene en su estructura narrativa muchos de los contenidos sugeridos en el curso de noveles. Por ello, destacamos el carácter original y de novedad de esta carpeta.

Por las características mencionadas, no procedimos al análisis documental según la pauta establecida.

De todas formas, y según los tipos de carpeta docente en los se enmarca por su forma de abordamiento, podemos distinguir las dos partes de este trabajo:

1. *La parte descriptiva*. Esta parte se inicia con la descripción de la trayectoria profesional, desde el momento en que se vinculó a la Universidad hasta la actualidad, realizándonos una breve incursión por su situación laboral actual. A continuación, la autora nos hace una presentación general de las asignaturas asignadas en su POA, resaltando elementos fundamentales de diseño

curricular, metodología docente, sistema de evaluación, tutoría y recursos docentes.

2. *La parte reflexiva.* Es la parte más sustantiva de la carpeta docente en la cual la autora nos presenta los diarios de sus asignaturas, vistos como espacios de reflexión personal sobre su docencia. En ellos se refleja el día a día de su docencia, de su quehacer docente dentro del aula. De una forma cronológica, por días de clases, se analiza los siguientes aspectos de la docencia: metodología en el aula, valoración general de la propia actuación docente y de la participación de los alumnos, emociones y reflexiones y dudas generadas durante y al final de la clase. En palabras de la autora: “*Per això se’m va acudir fer un Diari en el que aniria incorporant explicacions i valoracions de les diferents classes, tutories o altres situacions rellevants de la meva docència sobre els que amb posteriorment podria treballar*” (C-I: 23).

CARPETA J

I. Caracterización general de la carpeta

Esta es la carpeta docente elaborada en el curso 2005/2006 por una profesora lectora de la Facultad de Enfermería.

Dentro de la tipología de carpetas docentes, la podemos incluir entre las *carpetas como espacio de autoevaluación y reflexión sobre la práctica docente; la carpeta docente como herramienta de mejora de la calidad de la docencia y la carpeta docente como recopilación de evidencias sobre la efectividad de la docencia.*

Una característica general de esta carpeta es su originalidad y alto nivel de creatividad. La creatividad se aprecia en la forma de presentar la carpeta docente en estructura de *diccionario*. Al igual que cualquier diccionario, este facilita el acceso a los temas docentes que la autora define y analiza en su particular ABC de la propia docencia. Consideramos que este planteamiento original puede aportar cosas interesantes y a veces más que algunas carpetas docentes convencionales.

Además esta estructura ordenada y precisa refleja, sin duda, la personalidad docente de la autora, en cuanto al interés por comunicar el conocimiento de forma muy estructurada, con tal de facilitar su adecuada y fácil comprensión.

Los aspectos formales están también precisos, el trabajo de la profesora presentándose con corrección material y formal (índice, introducción, paginación, anexos, etc.).

A parte de la estructura tan original de esta carpeta, evidenciamos otras características de novedad y particularidad en este trabajo:

- *La multitud de evidencias.* Todos los hechos descritos en esta carpeta están avalados por evidencias que la autora hace referencia en la narrativa del texto y que adjunta como anexos que complementan el trabajo.
- *La participación y el seguimiento por parte del mentor.* Se hace evidente la participación activa del mentor en la elaboración de este trabajo, a través de las aportaciones que hace a casi todas las reflexiones de la profesora novel y del acompañamiento que le brinda a la autora en el proceso de desarrollo profesional de la función docente.
- *La coherencia interna del trabajo.* Entre las letras del diccionario hay interconexión, en el sentido de que una letra-tema puede estar relacionada con otra como bien queda indicado por la autora del trabajo.
- *El lenguaje de la narrativa.* Nos encontramos con un lenguaje muy ameno y con una narrativa repleta de anécdotas y refranes que hacen que la lectura fuese más dinámica y entretenida.

Finalmente, enmarcamos este trabajo en la tipología de carpeta docente como espacio de reflexión y autoevaluación de la propia actuación docente, porque remarcamos que la autora ha realizado un proceso de consciencia de su situación y de su entorno, del que ha hecho una autocrítica de su labor docente, de sus puntos fuertes y débiles y del que el proceso ha culminado en un reconocimiento de la necesidad de formarse continuamente.

II. Reflexiones pedagógicas

A lo largo de todo el “diccionario”, la autora, a parte de definir los conceptos y los temas relacionados con su experiencia y práctica profesional, reflexiona con detenimiento sobre como enseña el día a día y por qué lo hace de esa manera. De estas reflexiones suyas, surgen muchas constataciones de las limitaciones y las debilidades que caracterizan su actuación en el aula y llega a tomar consciencia de los aspectos que ha de mejorar en un futuro.

Si contestáramos a los interrogantes que nos planteamos en la pauta de análisis de las carpetas docentes, sin duda alguna, que las respuestas serían afirmativas.

A modo de evidencias, ejemplificamos con algunas de esas reflexiones de la autora:

“Doncs bé, en aquella sessió em vaig adonar que jo estava cometent uns errors similars, i els meus errors no repercutien en un exercici de prova fet a classe, sinó que repercutien en estudiants!!. Aquest fet em va portar a analitzar el meu examen, detectar els errors comesos, i rectificar-los en l'examen següent” (C-J: 8).

“Amb la instauració dels ECTS l'alumne no mantindrà una actitud passiva (fins ara acceptable a la classe magistral), si no que part de l'assignatura la portarà l'alumne, de manera que serà entre el professor y l'alumnat qui construiran la matèria. Encara que l'alumne no se'n adoni, la matèria ja estava construïda (programada) des d'un principi, però la manera en que el professor ha impartit docència i les tasques que ha de realitzar l'alumne al llarg del curs, han fet que l'alumne hagi estat qui ha arribat a les mateixes conclusions que hagués arribat només escoltant la classe magistral, però amb la diferència que ha mantingut un interès al llarg de la construcció de la matèria i ha après a aprendre” (C-J: 24).

III. Práctica formativa

Para la ilustración de esta dimensión de análisis de la carpeta docente, procedemos a la elaboración de la siguiente tabla de evidencias:

| Interrogantes para el análisis | Evidencias |
|--|--|
| ¿Se describen en la carpeta hechos que evidencian un interés para mejorar la calidad de su docencia? | Sí. “Un dels comentaris que va fer un alumne és que “semblava que no dominava la matèria, ja que llegia dels apunt”. Aquest comentari em va fer mal, doncs m'havia pasta moltes hores preparant l'assignatura i aquest coneixement semblava que no el reflectia en els meus alumnes. Aquesta mateixa opinió la va tenir el meu mentor quan aquest curs 2005-2006 va assistir a una de les meves classes. El primer any que un imparteix una assignatura per primer cop, crec que és comprensible que el docent, i més si és novell, vagi una mica insegur...Personalment, crec que el curs vinent ho farà millor, doncs tindrà una experiència prèvia i podrà treballar sobre errors comesos” (C-J: 27). |
| ¿Hay evidencias o se manifiesta una actitud positiva hacia la mejora y la innovación docente? | Sí. “La major incidència en la metodologia docent i en els processos d'aprenentatge ha de provenir del desenvolupament i implementació d'eines a Internet...la proposta de problemes i exercicis d'autoavaluació on-line, la cerca d'informació relacionada amb algun tema de la matèria, la discussió de problemes de seminaris i l'intercanvi d'informació mantenen in interès continu de l'alumne per l'assignatura...” (C-J: 40). |

| | |
|--|---|
| <p>¿Incluye evidencias de mejora en la organización curricular, metodología, recursos y evaluaciones, tutoría?</p> | <p>Sí. “Com a coordinadora de l'assignatura, ja hem organitzat el curs vinent. Tots els canvis que hem pensat sí són els adequats vista l'experiència d'aquest curs passat. Pel que fa referència als meus canvis, part de Fisiologia, he fet unes modificacions respecte el programa heretat” (C-J: 52).</p> |
|--|---|

Cuadro Nº 40: Análisis de contenido – Carpeta J.

IV. Desarrollo profesional

La presente carpeta docente se puede incluir también en la tipología de carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional de la función docente. Prueba de ello, son las múltiples evidencias que se describen y analizan en este trabajo y que, a algunas de ellas, las especificamos en la siguiente tabla. A saber:

| Interrogantes para el análisis | Evidencias |
|--|---|
| <p>¿Se muestran evidencias del interés por el crecimiento personal?</p> | <p>Sí. “Aquest curs i aquest treball m’han ensenyat a ser professora de mi mateixa, a ensenyar-me que un docent serà novell tota la vida, sempre i quan estigui disposat a aprendre de forma continuada les noves tecnologies, metodologies i convergències cap a millores en l’ensenyament universitari. Hem de continuar ser novells, amb experiència” (C-J: 65).</p> |
| <p>¿Se describen en la carpeta logros que evidencian conocimientos profesionales y capacidades adquiridas?</p> | <p>Sí. “A poc a poc hem anat construint la nostre carpeta docent, llibre que ha deixat d’estar en blanc i s’ha omplert d’experiències, coneixements, canvis d’actitud, autocrítiques constructives i força i il·lusió en saber que no som els únics que ens enfrontem a un món tan competitiu com és el de la docència universitària” (C-J: 65).</p> |
| <p>¿Quedan explícitas en la carpeta las propias necesidades e inquietudes relacionadas con la labor docente?</p> | <p>Sí. “El que propono és que tots els professors novells haurien d’assistir a les classes impartides pels professors sèniors i així tenir idea de com un docent experimentat ensenya als alumnes, i a partir d’aquí crear-se una base que, amb l’experiència personal i el temps, consolidarà al novell com a docent sènior. I per altre banda, els sèniors haurien d’assistir a les classes que donem els novells per criticar, de forma constructiva, i fer millorar la tècnica, metodologia, eines i maneres que un Novell utilitza en la seva docència” (C-J: 34).</p> |

| | |
|--|--|
| ¿Se manifiesta interés por las actividades de formación y perfeccionamiento docente? | Sí. “Des de que estic en el món investigador i docent, he participat en nombrosos cursos i jornades de caire científic (veure evidències, CV), però fins aquest any no havia participat en cap tipus de curs de caire docent. Ho he fet amb les Jornades per al Professorat Novell, i amb aquest curs d’Iniciació a la Docència Universitària...” (C-J: 31). |
|--|--|

Cuadro Nº 41: Análisis de contenido – Carpeta J.

B. Tipos de carpetas docentes

Una vez indagando sobre como recogen las carpetas docentes las experiencias vividas a nivel de docencia y de práctica profesional por parte de los profesores noveles y procediendo al análisis de texto de las diez carpetas seleccionadas para el estudio, llegamos a las siguientes constataciones:

- Hay una gran diversidad de formas de aproximación o de abordamiento por parte de cada profesor novel de la tarea de elaborar su carpeta docente.
- La carpeta docente es un producto altamente personalizado. Por ello, no hay dos carpetas docentes idénticas, dado que cada profesor novel es protagonista de su propia experiencia y trayectoria docente.
- La forma en la que el profesor/a novel construye su aprendizaje y su discurso analítico sobre la propia práctica docente depende del sentido que atribuye al proceso de formación y desarrollo profesional.
- Los tipos de carpetas docentes que identificamos no son excluyentes entre sí; es decir cada trabajo elaborado se puede situar en más de una tipología de carpeta docente. Por ello, nos encontramos con carpetas docentes mixtas, o carpetas docentes que se elaboran y se usan para distintas finalidades.

En conclusión, distinguimos los siguientes tipos de carpeta docente⁵⁵:

⁵⁵ En esta segunda dimensión de análisis, tipos de carpeta docente, nos limitamos solamente a evidenciar y enumerar la tipología de carpetas docentes que identificamos en el estudio, sin la intención de desarrollar detenidamente cada tipo en parte dado que esto es objeto de análisis en el capítulo del informe interpretativo.

1. La carpeta docente como retrato de la propia práctica docente

Esté es el caso de la mayoría de carpetas docentes que hemos analizado, más concretamente el de las carpetas **C, D, F, G, H, I**.

En ellas los profesores noveles describen detalladamente y objetivamente la docencia desarrollada en general a lo largo de su trayectoria docente y, en especial, en los últimos meses, los meses anteriores a la tarea de realización de la carpeta docente.

Algunos profesores/as prefieren describir la docencia llevada a cabo en diferentes asignaturas y cursos (el caso de la profesora Carpeta C) al mismo tiempo, porque al comparar las diferencias debidas al tipo de asignatura, al curso y nivel en el que se imparte, tipo de estudiantes, etc. se le facilita la posibilidad de descubrir algunas constantes que caracterizan y definen mejor el perfil docente y el desempeño de su actuación docente.

Personalmente creo que, cuando se elabora una carpeta docente por primera vez, como en nuestro caso, es mejor centrarse en un sólo curso del profesor/a, para que así sea más fácil recolectar, seleccionar y organizar el material de la efectividad de su docencia (véase el caso de la Carpeta B).

2. La carpeta docente como herramienta de reflexión sobre la práctica docente

En esta tipología se pueden situar las diez carpetas docentes analizadas. El nivel o el grado de la reflexión desarrollada y la actitud auto-reflexiva manifestada en la realización de este trabajo, lógicamente que difieren de una carpeta a otra. En definitiva, en todos los trabajos analizados, podemos destacar, en mayor o menor grado, el desarrollo de una declaración reflexiva del autor sobre la propia enseñanza.

3. La carpeta docente como herramienta de mejora de la calidad de la docencia

De entre las carpetas docentes analizadas, la Carpeta **B, C, F y J** se pueden incluir en esta categoría.

4. La carpeta docente como instrumento informativo y de documentación de la enseñanza universitaria

Las carpetas docentes **A, E, H y J** pertenecen claramente a esta tipología.

Las evidencias y los documentos incluidos en las carpetas mencionadas parecen adecuados y oportunos y constituyen una información seleccionada que justifica y acredita todo aquello que se comenta y se expone en la carpeta. A pesar de ello, quiero hacer una especial mención a la carpeta E que presenta una acumulación exhaustiva de materiales, documentos, apuntes y artículos relacionados con la enseñanza universitaria y con aquellos temas que se debatieron y trabajaron en el curso de “noveles”. Este es, precisamente uno de los peligros o de los inconvenientes principales de las carpetas: acumulación de materiales y el peligro de que no sea una creación personal sino una “acomodación al sistema”.

5. La carpeta docente como historial de la trayectoria docente

Dado que en todos los materiales analizados encontramos este relato de la breve trayectoria docente que llevan los profesores noveles, podríamos situar en esta tipología a las diez carpetas docentes estudiadas, pero hacemos especial referencia a la **carpeta C**. En ella, la autora nos describe por cursos académicos y acontecimientos la evolución de su carrera docente desde sus inicios como docente en la Universidad hasta su situación profesional en la actualidad.

6. La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional

Evidenciar esta tipología de carpeta docente en el último lugar ha sido una decisión nada aleatoria. Lo hemos dejado expresamente para el final, dado que consideramos que todas las diez carpetas docentes se podrían situar, en mayor o menor grado en este grupo o categoría de carpetas. Pero, hacemos especial mención a las carpetas **A** y **B** que se “alimentan” de la multitud de evidencias que muestran el interés del profesor/a novel por la formación docente y su proceso de desarrollo profesional continuado. Estas están compuestas por:

- Becas, premios y otros reconocimientos recibidos.
- Docencia y otros cursos impartidos.
- Participación en proyectos de investigación y de innovación pedagógica.
- Participación en congresos y seminarios relacionados con la enseñanza.
- Cursos de perfeccionamiento y postgrados, etc.
- Publicaciones, etc.

3.3. Niveles de análisis e inferencia y fases de categorización

El análisis de los datos procedentes de las entrevistas en profundidad y de los registros de las carpetas docentes se dividió en los siguientes niveles de reducción y estructuración teórica de la información recogida:

NIVEL 1: Segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas.

NIVEL 2: Construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o metacategorías.

NIVEL 3: Identificación de dominios cualitativos (análisis secuencial y transversal de las metacategorías)⁵⁶.

Como afirmamos y detallamos en un apartado anterior de nuestro trabajo, los procesos de análisis textual de la información recogida, procesos mecánicos y automáticos como son la segmentación, separación, ordenación, búsqueda y recuperación de datos los hemos llevado a cabo con el programa informático Atlas-ti 5.0.

Por otra parte, señalar que nos encontramos con cierta dificultad a la hora de enfrentarnos al análisis y valoración de una variada cantidad de información, más de 150 páginas procedentes de las transcripciones de las entrevistas en profundidad y de algunos registros de carpetas docentes. Es dificultosa la posibilidad de organizar y ordenar ese “océano” de información. Por ello, se hizo imprescindible dedicar una gran cantidad de tiempo a la organización y ordenación de los datos para poder iniciar un análisis más profundo. Es un trabajo interminable de búsqueda manual de unidades de significado pertenecientes a una misma categoría a lo largo de más de 150 páginas de transcripciones. Y es esa misma rapidez de búsqueda y recuperación de fragmentos previamente codificados la que nos ayudó en la posibilidad de comparar las categorizaciones realizadas, revisando, depurando y refinando las categorías con el objeto de agruparlas en núcleos temáticos o metacategorías.

⁵⁶ Para la división del análisis de los datos en estos tres niveles de inferencia, nos hemos apoyado en las recomendaciones y aportaciones del Dr. Medina, J., L. (1996).

Pasamos a continuación a detallar el proceso de análisis de los datos en cada uno de los niveles de inferencia y categorización.

NIVEL 1: Segmentación y categorización de unidades de significado

Según Geertz (1987), en una primera fase el esfuerzo interpretativo está orientado al desarrollo de “descripciones densas”, es decir, en nuestro trabajo, descripciones que el profesorado universitario novel asigna al concepto de carpeta docente que han elaborado en el curso de postgrado.

El proceso que llevamos a cabo en este primer nivel de análisis e inferencia es el que explicamos a continuación.

Iniciamos una primera lectura de todas las transcripciones de las entrevistas en profundidad que nos permitió hacernos una idea global del contenido de las mismas e identificar los temas centrales en torno a los cuales se articulaba el discurso de los profesores noveles.

A continuación, en una segunda lectura, llevamos a cabo la segmentación del corpus de datos. Para ello consideramos unidades de significado aquellos fragmentos que reflejasen una misma idea. Para esa segmentación en unidades de significado utilizamos el criterio de tema abordado y, en consecuencia, la división del corpus de datos en unidades de significado y la codificación de las mismas se han llevado a cabo en una sola operación de modo simultáneo.

Hemos de mencionar que una vez seleccionadas todas las unidades de significado que hacían alusión a una misma idea se seleccionaron aquellas que eran relevantes para los objetivos de nuestro estudio eliminando aquellas que no tenían ningún tipo de relación.

Después de un largo y trabajoso proceso, identificamos 696 unidades de significado relevantes para los propósitos de nuestro estudio agrupadas en las 38 categorías deductivo-inductivas que recogemos en el siguiente cuadro⁵⁷:

⁵⁷ Dado que el proceso de análisis textual fue uno deductivo-inductivo y por lo tanto, procedimos a la definición de las categorías deductivas en un apartado del capítulo anterior de la tesis, en esta tabla no incluiremos las definiciones de las categorías, para no repetirlas dos veces.

| CÓDIGO | CATEGORÍA | FRECUENCIA |
|----------|--|------------|
| 1. AFPD | Actividades de formación y perfeccionamiento docente | 15 |
| 2. APA | Aprendizaje que aporta | 10 |
| 3. ADO | Aproximación a la docencia | 63 |
| 4. CMPD | Cambio y mejora de la practica docente | 56 |
| 5. CCD | Competencias o capacidades desarrolladas | 18 |
| 6. CPEA | Concepción sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje | 29 |
| 7. CPN | Conceptualización profesor novel | 27 |
| 8. CCE | Conocimiento de los criterios de evaluación | 1 |
| 9. CPA | Conocimientos profesionales adquiridos | 10 |
| 10. CAD | Contextualización de la actividad docente | 17 |
| 11. DCOC | Diseño, contenidos y organización curricular | 31 |
| 12. EPPR | Estrategias profesional práctico reflexivo | 13 |
| 13. EVA | Evaluación | 44 |
| 14. EPP | Experiencia personal y profesional | 7 |
| 15. IFCN | Influencia de la formación recibida en el curso de noveles | 21 |
| 16. IDO | Innovación docente | 21 |
| 17. IAA | Instrumento de aprendizaje y autoevaluación | 4 |
| 18. IDPD | Instrumento de desarrollo profesional del docente | 13 |
| 19. IEVA | Instrumento de evaluación y acreditación | 4 |
| 20. IMPD | Instrumento de mejora de la práctica docente | 9 |
| 21. IRPD | Instrumento de reflexión sobre la práctica docente | 24 |
| 22. MEA | Metodología de enseñanza-aprendizaje | 40 |
| 23. NILD | Necesidades e inquietudes sobre la labor docente | 41 |
| 24. PRE | Progresión y rendimiento de los estudiantes | 8 |
| 25. PGC | Promoción y gestión de la calidad | 35 |
| 26. PAC | Propósito acreditativo | 2 |
| 27. PFO | Propósito formativo | 5 |
| 28. REEV | Recopilación de evidencias | 4 |
| 29. RECE | Recursos para la enseñanza | 31 |
| 30. RID | Reflejo de la identidad docente | 4 |
| 31. RTM | Relación del trabajo con los mentores | 3 |
| 32. REDO | Responsabilidades docentes | 21 |
| 33. TEF | Tipos de estructuras y formatos | 10 |

| | | |
|---------|-----------------------------------|-----|
| 34. TDC | Tipos de contenidos | 14 |
| 35. TPR | Trayectoria profesional | 6 |
| 36. TUT | Tutoría | 28 |
| 37. HLD | Una historial de la labor docente | 5 |
| 38. VFD | Valorización función docente | 2 |
| Total | | 696 |

Cuadro N° 42: Las categorías deductivo-inductivas finales.

Comparando este listado de categorías finales con la matriz de las categorías deductivas que definimos previamente al estudio de campo, constatamos los siguientes aspectos significativos:

- La mayoría de las categorías deductivas se mantienen, es decir, son categorías con las que codificamos y categorizamos las unidades de significado que identificamos en el proceso de división del corpus de datos.
- A medida que iban apareciendo nuevas unidades de significado las comparábamos con las categorías deductivas ya existentes para incluirlas en una de ellas; si no era posible, se creaba una categoría nueva, emergente, inductiva.
- Algunas de las categorías deductivas que definimos previamente se han ido eliminando dado que no cubriesen la idea a la que se refería la unidad de significado. Es el caso de las siguientes dos categorías deductivas: *“práctica docente universitaria”* y *“un resumen de meritos profesionales”*.

A continuación, en la tabla siguiente recogemos y definimos las 9 categorías emergentes:

| CATEGORÍA | DEFINICIÓN |
|---|---|
| 1. Cambio y mejora de la práctica docente | Descripción de propuestas o iniciativas de mejora en las formas de enseñanza realizadas a partir del programa y de la elaboración de la carpeta docente o respecto a una situación o acción previa. |
| 2. Conceptualización profesor novel | Aproximación conceptual acerca de lo que significa ser profesor universitario |

| | |
|---|---|
| | novel en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. |
| 3. Estrategias profesional práctico-reflexivo | Descripción de las estrategias mediante cuales la carpeta docente contribuye a formar profesionales prácticos-reflexivos. |
| 4. Instrumento de evaluación y acreditación | Definición de la carpeta docente con finalidad evaluativa y acreditativa de un programa o un curso formativo. |
| 5. Recopilación de evidencias | Definición de la carpeta docente como instrumento informativo y de documentación sobre la práctica universitaria. |
| 6. Reflejo de la identidad docente | Conceptualización de la carpeta docente como espacio de construcción y de reflejo del “yo” docente. |
| 7. Responsabilidad docente | Descripción del sumario de responsabilidades docentes y el análisis reflexivo sobre el mismo (puntos fuertes, puntos débiles). |
| 8. Trayectoria profesional | Definición de la carpeta docente como un instrumento que refleja el trayecto formativo y profesional del docente universitario. |
| 9. Valorización función docente | Alusión a la carpeta docente como oportunidad de valorización de la función docente del profesorado universitario novel. |

Cuadro N° 43: Definición de las categorías inductivas.

A continuación, presentamos una tabla de doble entrada (entrevistas y registros de carpeta docente/frecuencias de categorías) con el objeto de tener una visión global de la distribución de categorías en todo el corpus de datos textuales. Asimismo relevamos que con esta tabla se ha podido llevar a cabo una comparación del valor numérico de las unidades de significado y sus categorías entre todos los participantes al estudio.

| Entrevistas y registros carpetas docente ⁵⁸ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| Categorías | E.1 | E.2 | E.3 | E.4 | E.5 | E.6 | E.7 | E.8 | E.9 | E.10 | RC1 | RC2 | RC3 | RC4 | RC5 | RC6 | Total |
| AFPD | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 4 | 2 | 1 | 15 |
| APA | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| ADO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 13 | 13 | 16 | 8 | 0 | 63 |
| CMPD | 3 | 0 | 0 | 2 | 6 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 12 | 6 | 8 | 1 | 0 | 56 |
| CCD | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 |
| CPEA | 4 | 0 | 1 | 3 | 5 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 29 |
| CPN | 2 | 2 | 3 | 1 | 5 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 27 |
| CCE | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| CPA | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 10 |
| CAD | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 8 | 6 | 0 | 17 |
| DCOC | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 3 | 8 | 7 | 5 | 0 | 31 |
| EPPR | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 |
| EVA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 6 | 19 | 6 | 4 | 0 | 44 |
| EPP | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 7 |
| IFCN | 0 | 1 | 0 | 3 | 6 | 1 | 2 | 1 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 21 |
| IDO | 6 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 21 |
| IAA | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| IDPD | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 5 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 13 |
| IEVA | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| IMPD | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 9 |
| IRPD | 2 | 0 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 4 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 0 | 24 |
| MEA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 8 | 8 | 9 | 6 | 0 | 40 |
| NILD | 4 | 0 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 15 | 4 | 1 | 41 |
| PRE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 | 3 | 0 | 8 |
| PGC | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 4 | 6 | 16 | 35 |
| PAC | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| PFO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| REEV | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 |
| RECE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 6 | 3 | 9 | 5 | 0 | 31 |
| RID | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| RTM | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 |
| REDO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 6 | 3 | 9 | 0 | 21 |

⁵⁸ Analizando las frecuencias con las que cada profesor o carpeta analizada trataba los temas recogidos en las categorías, podemos constatar la ausencia de alusiones a ciertos temas debido a que no todas las categorías han sido analizadas e identificadas en todos los documentos; es decir, algunas categorías se tuvieron en cuenta en el guión de las preguntas de la entrevista en profundidad y otras en la pauta de análisis de las carpetas docentes. Por lo tanto, en la frecuencia con que una categoría/tema fue abordada en las entrevistas en profundidad, encontramos a menudo el valor "0", debido a que esa categoría surgió del análisis deductivo-inductivo de las carpetas docentes y al revés.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|----|-----|
| TEF | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 10 |
| TDC | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 14 |
| TPR | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| TUT | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 1 | 5 | 4 | 11 | 0 | 28 |
| HLD | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| VFD | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Total | 31 | 12 | 20 | 21 | 40 | 21 | 32 | 31 | 25 | 29 | 79 | 55 | 86 | 107 | 80 | 25 | 696 |

Cuadro N° 44: Visión global de la distribución de categorías en todo el corpus de datos.

Realizando un exhaustivo análisis comparativo sobre esta matriz destacamos los siguientes aspectos relevantes para nuestro estudio.

En una primera aproximación cuantitativa observamos que las categorías en las que han aparecido una mayor frecuencia de unidades de significado (más de 20) relevantes han sido las siguientes:

| CATEGORÍAS | Unidades Significado |
|---|----------------------|
| 1. Aproximación a la docencia | 63 |
| 2. Concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje | 29 |
| 3. Conceptualización profesor novel | 27 |
| 2. Cambio y mejora de la práctica docente | 56 |
| 3. Diseño, contenidos y organización curricular | 31 |
| 4. Influencia de la formación recibida en el curso de noveles | 21 |
| 5. Innovación docente | 21 |
| 6. Evaluación | 44 |
| 7. Metodología de la enseñanza | 40 |
| 8. Instrumento de reflexión sobre la práctica docente | 24 |
| 9. Necesidades e inquietudes sobre la labor docente | 41 |
| 10. Promoción y gestión de la calidad | 35 |
| 11. Recursos para la enseñanza | 31 |
| 12. Responsabilidades docentes | 21 |
| 13. Tutoría | 28 |

Cuadro N° 45: Categorías con una mayor frecuencia de unidades de significado.

Finalizando este análisis transversal de la matriz entrevistas y carpetas docentes/ unidades de significado hemos podido identificar las categorías que han sido tratadas con mayor frecuencia por el profesorado novel, participante en nuestro estudio de campo. Aquí pusimos énfasis en las categorías de mayor frecuencia puesto que consideramos que las interpretaciones que más adelante realizaremos podrían ser discutidas, entre otros motivos, por formularse sobre categorías que fueron tratadas con más baja o muy baja frecuencia por el profesorado.

Si hemos realizado esta primera aproximación cuantitativa a una realidad cualitativa sólo ha sido para organizar la información por cantidades de evidencias sobre las que desarrollaremos nuestro informe interpretativo.

NIVEL 2: Núcleos temáticos emergentes o dominios cualitativos

En este segundo nivel de análisis, un nivel de abstracción e inferencia superior llevamos a cabo una agrupación y estructuración de las 38 categorías que identificamos en el primer nivel. Después de un proceso de comparación intercategorías en el que hemos buscado similitudes teóricas y elementos comunes, hemos identificado y definido 10 núcleos temáticos en torno a los cuales se han agrupado todas las categorías.

Como se puede constatar, estas metacategorías las hemos identificado de manera deductiva y a la vez inductiva a la emergencia de las categorías en el primer nivel. Estas metacategorías, definidas previamente y confrontadas con la emergencia de categorías inductivas captan todas las características de la realidad que hemos estudiado tal y como nos la describían los profesores noveles en las entrevistas realizadas y en las carpetas docentes elaboradas.

De manera que de la afinidad temática de las 38 categorías resultaron las 10 macrocategorías que definimos en la siguiente tabla:

| MACROCATEGORÍA | DEFINICIÓN |
|---|--|
| 1. Contextualización carpeta docente | Situación de la carpeta docente dentro del contexto del postgrado de iniciación a la docencia universitaria y de lo que significa ser profesor universitario novel en el contexto actual del proceso de Bolonia. |
| 2. Definición carpeta docente | Variedad de concepciones sobre la carpeta docente. |

| | |
|--|---|
| 3. Finalidad carpeta docente | Maneras de concebir la carpeta (definiciones) en función de la finalidad que persiguen (propósito acreditativo o propósito formativo). |
| 4. Contenido y estructura carpeta docente | Alusión a los tipos de contenidos, estructuras y formatos posibles que puede incorporar y adoptar una carpeta docente. |
| 5. Factores y condiciones | Situaciones o aspectos que favorecen la elaboración de la carpeta docente. |
| 6. Utilidad carpeta docente | Aprendizajes que aporta la carpeta docente para el desarrollo profesional del profesor novel. |
| 7. Concepciones docentes | Percepciones personales respecto a lo que se entiende por la docencia universitaria. |
| 8. Práctica docente universitaria | Descripción y reflexión sobre los diversos aspectos inherentes en la docencia universitaria. Alusión a la multidimensionalidad de la práctica docente. |
| 9. Logros | Aspectos positivos y enriquecedores aportados por el curso y por la carpeta docente para el desarrollo profesional del profesor novel |
| 10. Metas profesionales | Alusión a los objetivos, las inquietudes e intenciones profesionales con respecto a la labor docente y al proceso de desarrollo personal y profesional. |

Cuadro N° 46: Definición de las macrocategorías.

En la tabla siguiente presentamos las diez metacategorías con sus correspondientes categorías.

| MACROCATEGORÍAS | CATEGORÍAS |
|---|--|
| Contextualización carpeta docente | Conceptualización profesor novel |
| | Influencia de la formación recibida en el curso de noveles |
| Definición carpeta docente | Instrumento de aprendizaje y autoevaluación |
| | Instrumento de reflexión sobre la práctica docente |
| | Instrumento de mejora de la práctica docente |
| | Instrumento de evaluación y acreditación |
| | Instrumento de desarrollo profesional del docente |
| | Una historial de la labor docente |
| | Recopilación de evidencias |
| | Reflejo de la identidad docente |
| | Valorización función docente |
| | Trayectoria profesional |
| Finalidad carpeta docente | Propósito acreditativo |
| | Propósito formativo |
| Contenido y estructura carpeta docente | Tipos de contenidos |
| | Tipos de estructura y formatos |
| Factores y condiciones | Relación de trabajo con los mentores |
| | Conocimiento de los criterios de evaluación |
| Utilidad carpeta docente | Aprendizajes que aporta |
| | Estrategias profesional práctico-reflexivo |
| Concepciones docentes | Contextualización de la actividad docente |
| | Aproximación a la docencia |
| | Concepción sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje |
| Práctica docente universitaria | Diseño, contenidos y organización curricular |
| | Metodología de enseñanza-aprendizaje |
| | Evaluación |
| | Progresión y rendimiento de los estudiantes |
| | Tutoría |

| | |
|----------------------------|--|
| | Recursos para la enseñanza |
| | Responsabilidades docentes |
| | Cambio y mejora de la práctica docente |
| Logros | Innovación docente |
| | Experiencia personal y profesional |
| | Conocimientos profesionales adquiridos |
| | Competencias o capacidades desarrolladas |
| Metas profesionales | Necesidades e inquietudes sobre la labor docente |
| | Actividades de formación y perfeccionamiento docente |
| | Promoción y gestión de la calidad |

Cuadro N° 47: Las macrocategorías con las categorías correspondientes.

A continuación, presentamos un análisis comparativo entre los 10 núcleos temáticos que componen el corpus de datos, observando el porcentaje de categorías y unidades de significado que cada uno de ellos posee respecto al total:

| MACROCATEGORÍAS | Categorías | | Unidades significado | |
|--|------------|---------|----------------------|--------|
| Contextualización carpeta docente | 2 | 5, 26% | 48 | 6, 89 |
| Definición carpeta docente | 10 | 26, 31% | 75 | 10, 77 |
| Finalidad carpeta docente | 2 | 5, 26% | 7 | 1, 005 |
| Contenido y estructura carpeta docente | 2 | 5, 26% | 24 | 3, 4 |
| Factores y condiciones | 2 | 5, 26% | 4 | 0, 57 |
| Utilidad carpeta docente | 2 | 5, 26% | 23 | 3, 3 |
| Concepciones docentes | 3 | 7, 89% | 109 | 15, 66 |
| Práctica docente universitaria | 8 | 21, 05% | 259 | 37, 2 |
| Logros | 4 | 10, 52% | 56 | 8, 04 |
| Metas profesionales | 3 | 7, 89% | 91 | 13, 07 |
| TOTAL | 38 | 100% | 696 | 100% |

Cuadro N° 48: Los porcentajes de unidades de significado y categorías que componen las macrocategorías.

TERCER NIVEL: Vectores cualitativos

La última etapa del proceso de análisis la constituye la generación y explicitación de lo que denominamos dominios deductivos-inductivos. Después de un análisis lineal y transversal de los núcleos temáticos, las diez macrocategorías definidas han podido ser subsumidas en tres dominios cualitativos que recogen, ordenan y facilitan la lectura en interpretación de los resultados.

Los tres dominios cualitativos deductivo-inductivos son los que recogemos y definimos en la siguiente tabla:

| DOMINIOS | DEFINICIÓN |
|--|---|
| 1. Conceptualización carpeta docente | Fundamentación teórica de la carpeta docente. Recoge el marco teórico y epistemológico que fundamenta la carpeta docente. |
| 2. Reflexión pedagógica | El valor de la carpeta docente como andamiaje para la formación de docentes reflexivos y de una práctica docente reflexiva. |
| 3. Formación y desarrollo profesional | Las posibilidades de la carpeta docente como herramienta formativa que potencia la formación y el desarrollo profesional de la función docente del profesorado universitario novel. |

Cuadro N° 49: Definición dominios cualitativos.

A continuación presentamos la **matriz final** de dominios/macro categorías/categorías.

| DOMINIOS | MACROCATEGORÍAS | CATEGORÍAS |
|-----------------------------|--|--|
| 1. CONCEPTUALIZACIÓN | 1.1. Contextualización carpeta docente | 1.1.1. Conceptualización profesor novel 1.1.2. Influencia de la formación recibida en el curso de noveles |
| | 1.2. Definición carpeta docente | 1.2.1. Instrumento de aprendizaje y autoevaluación 1.2.2. Instrumento de reflexión sobre la práctica docente 1.2.3. Instrumento de mejora de la práctica docente 1.2.4. Instrumento de evaluación y acreditación 1.2.5. Instrumento de desarrollo profesional del docente 1.2.6. Una historial de la labor docente 1.2.7. Recopilación de evidencias 1.2.8. Reflejo de la identidad docente 1.2.9. Valorización función docente 1.2.10. Trayectoria profesional |
| | 1.3. Finalidad carpeta docente | 1.3.1. Propósito acreditativo 1.3.2. Propósito formativo |
| | 1.4. Contenido y estructura carpeta docente | 1.4.1. Tipos de contenidos 1.4.2. Tipos de estructuras y formatos |
| | 1.5. Factores y condiciones | 1.5.1. Relación del trabajo con los mentores 1.5.2. Conocimiento de los criterios de evaluación |
| | 1.6. Utilidad carpeta docente | 1.6.1. Aprendizajes que aporta 1.6.2. Estrategias profesional práctico-reflexivo |

| | | |
|--|--|--|
| 2. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA | 2.1. Concepciones docentes | 2.1.1. Contextualización de la actividad docente 2.1.2. Aproximación a la docencia 2.1.3. Concepción sobre los procesos de enseñanza / aprendizaje |
| | 2.2. Práctica docente universitaria | 2.2.1. Diseño, contenidos y organización curricular 2.2.2. Metodología de enseñanza-aprendizaje 2.2.3. Evaluación 2.2.4. Progresión y rendimiento de los estudiantes 2.2.5. Tutoría 2.2.6. Recursos para la enseñanza 2.2.7. Responsabilidades docentes 2.2.8. Cambio y mejora de la práctica docente |
| 3. FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL | 3.1. Logros | 3.1.1. Innovación docente 3.1.2. Experiencia personal y profesional 3.1.3. Conocimientos profesionales adquiridos 3.1.4. Competencias o capacidades desarrolladas |
| | 3.2. Metas profesionales | 3.2.1. Necesidades e inquietudes sobre la labor docente 3.2.2. Actividades de formación y perfeccionamiento docente 3.2.3. Promoción y gestión de la calidad |

Cuadro N° 50: Matriz final de dominios, macrocategorías y categorías deductivo-inductivas.

Por último y a modo de síntesis, presentamos en la siguiente tabla, un análisis comparativo entre los 3 dominios que componen el corpus de datos y los porcentajes de metacategorías y categorías que cada uno aporta al total.

| DOMINIOS | MACROCATEGORÍAS | | CATEGORÍAS | | UNIDADES DE SIGNIFICADO | |
|---------------------------------------|-----------------|------|------------|-------|-------------------------|--------|
| | | | | | | |
| 1. Conceptualización | 6 | 60% | 20 | 52,6% | 181 | 26% |
| 2. Reflexión pedagógica | 2 | 20% | 11 | 28,9% | 368 | 52,87% |
| 3. Formación y desarrollo profesional | 2 | 20% | 7 | 18,4% | 147 | 21,12% |
| TOTAL | 10 | 100% | 38 | 100% | 696 | 100% |

Cuadro N° 51: Los porcentajes de unidades de significado, macrocategorías y categorías que componen los dominios cualitativos.

CAPÍTULO III: INFORME INTERPRETATIVO: NUESTRA EXPERIENCIA DE TRABAJO CON LAS CARPETAS DOCENTES

0. INTRODUCCIÓN

1. CONCEPTUALIZACIÓN CARPETA DOCENTE

1.1. Contextualización carpeta docente

1.1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior y el profesorado universitario novel

1.1.2. La Carpeta Docente y el postgrado

1.2. Definición carpeta docente

1.2.1. Instrumento de aprendizaje y autoevaluación

1.2.2. Instrumento de reflexión sobre la práctica docente

1.2.3. Instrumento de mejora de la práctica docente

1.2.4. Instrumento de evaluación y acreditación

1.2.5. Instrumento de desarrollo profesional del docente

1.2.6. Una historial de la labor docente

1.2.7. Recopilación de evidencias

1.2.8. Reflejo de la identidad docente

1.2.9. Valorización función docente

1.2.10. Trayectoria profesional

1.3. Finalidad carpeta docente

1.3.1. Propósito acreditativo

1.3.2. Propósito formativo

1.4. Contenido y estructura carpeta docente

1.4.1. Tipos de contenidos.

1.4.2. Tipos de estructuras y formatos

1.5. Factores y condiciones

1.5.1. Relación del trabajo con los mentores

1.5.2. Conocimiento de los criterios de evaluación

1.6. Utilidad carpeta docente

1.6.1. Aprendizajes que aporta

2. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

2.1. Concepciones docentes

- 2.1.1. Contextualización de la actividad docente
- 2.1.2. Aproximación a la docencia
- 2.1.3. Concepción sobre los procesos de enseñanza / aprendizaje

2.2. Práctica docente universitaria

- 2.2.1. Diseño, contenidos y organización curricular
- 2.2.2. Metodología de enseñanza-aprendizaje
- 2.2.3. Evaluación
- 2.2.4. Progresión y rendimiento de los estudiantes
- 2.2.5. Tutoría
- 2.2.6. Recursos para la enseñanza
- 2.2.7. Responsabilidades docentes
- 2.2.8. Cambio y mejora de la práctica docente

3. FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

3.1. Logros

- 3.1.1. Innovación docente
- 3.1.2. Experiencia personal y profesional
- 3.1.3. Conocimientos profesionales adquiridos
- 3.1.4. Competencias o capacidades desarrolladas

3.2. Metas profesionales

- 3.2.1. Necesidades e inquietudes sobre la labor docente
- 3.2.2. Actividades de formación y perfeccionamiento docente
- 3.2.3. Promoción y gestión de la calidad

0. Introducción

El informe narrativo de estudio de casos puede tener un carácter preferentemente descriptivo, interpretativo o evaluativo; explicativo o analítico (Merriam, 1988):

1. *Descriptivo*: Proporciona una descripción precisa y exhaustiva de los relatos que los individuos o grupos hacen de los acontecimientos de sus vidas o de los contextos en que trabajan. Esta amplia descripción puede ser base de una *interpretación*, apoyando presupuestos teóricos previos o, incluso, elaborando construcciones generales. Igualmente, si junto a la descripción, se valora y enjuicia la situación (por ejemplo un programa social), el informe será *evaluativo*.

2. *Explicativo*: En su uso explicativo, el interés se dirige a establecer una conexión entre los acontecimientos, acumulando aquellos relatos necesarios que puedan justificar tales conexiones. Se tratará de confirmar hipótesis previas, aportando todos aquellos elementos que contribuyan a clarificar los supuestos de partida.

En nuestro trabajo procedemos a la redacción de un informe descriptivo e interpretativo. Esta redacción se ha realizado siguiendo la matriz final de dominios, macrocategorías y categorías deductivo-inductivas que se ha presentado en el capítulo anterior.

1. Conceptualización carpeta docente

1.1. Contextualización carpeta docente

La carpeta docente para la formación docente inicial: el caso del postgrado de iniciación en la docencia universitaria de la Universidad de Barcelona

Al realizar este trabajo de investigación sobre carpetas docentes elaboradas por profesores noveles, dentro del contexto de un postgrado de iniciación en la docencia universitaria, llegamos a considerar necesaria y oportuna la profundización de los siguientes temas. Por una parte, el análisis y la conceptualización de lo que significa ser profesor novel en este nuevo contexto universitario, el del EEES y, por otra parte, ligar la problemática de la carpeta docente al postgrado de “noveles”.

1.1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior y el profesorado universitario novel.

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado con la Declaración de La Sorbona (1998) y continuado con la de Bolonia (1999), nació con la intención de la Unión Europea por crear un sistema de educación superior homogéneo en los países pertenecientes a dicha Unión. Y en la actualidad se concreta en toda una serie de grandes cambios en el funcionamiento de la universidad que se quieren poner en marcha antes de 2010. Es por ello que, los docentes nos hemos visto inmersos en un sinfín de cambios que han ido necesitando toda una serie de mecanismos de adaptación a este nuevo sistema.

Pero, *¿Qué significa ser profesor novel en este nuevo contexto universitario?*, es uno de los interrogantes al que los participantes a nuestro estudio intentan dar respuesta. Interpretando los resultados que hemos obtenido con respecto a este tema de análisis, identificamos distintos tipos o categorías de respuestas.

En primer lugar, ser profesor novel en este nuevo contexto universitario, supone la participación por parte del profesorado novel en un amplio proceso de información y de formación para la docencia universitaria.

El proceso de información, significa saber en que consiste este nuevo enfoque de la enseñanza y este nuevo modelo educativo en el que tenemos que enseñar.

En este sentido, las palabras de los informantes son concluyentes:

“Para mi lo importante, seas o no novel, es lo que significa ser profesor en este nuevo contexto...Para mi es ir más allá, o sea, informarte y, quizás, no quedarte con los tópicos. O sea, saber lo que significa este nuevo enfoque y formarte en las competencias que te permitan llevarlo a cabo” (EP-P1).

Aunque el tema del Espacio Europeo de Educación Superior ya no representa una novedad, sobre ello se escribe y se habla en muchos eventos de difusión científica y se llevan a cabo diversas iniciativas de implementación de las directrices de Bolonia en el sistema universitario español, tanto a nivel de reestructuración de las titulaciones como a nivel de adaptación o de reconceptualización pedagógica de las asignaturas en base a los créditos ECTS, aun así perdura una cierta incertidumbre sobre como actuar como profesor novel ante todos esos cambios y retos que supone el proceso de Bolonia.

“Como profesor novel bastante me ha costado entrar en la estructura de la universidad y aun casi todavía no lo tengo asumido para que encima vea todo esto del Espacio Europeo, que no sé como nos lo vamos a montar de aquí a dos, tres años cuando vamos a tener el Espacio Europeo en marcha...” (EP-P9).

“También significa un plus de incertidumbre, ¿no?...porque de alguna forma no tenemos un modelo, es decir, somos los primeros que lo aplicamos...” (EP-P8).

Esas palabras se refuerzan con la opinión de otro participante que considera que ser profesor en este nuevo contexto universitario es la única forma de ser profesor novel dado que el inicio de su trayectoria docente coincide con el inicio del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. A saber:

“Pues la única manera de ser novel, digo yo porque yo he empezado a dar docencia cuando ya se hablaba de todo eso. No hay otra manera para mi de entenderlo, enseguida que he empezado a dar clases, pues he estado en conferencias que se hablaba de los créditos europeos, de revisar la asignatura para empezar a adaptarla a la trayectoria europea, por lo tanto, para mi es la única manera...” (EP-P5).

Siguiendo en la misma línea, destacamos que el proceso de información y de conocimiento de lo que significa el Proceso de Bolonia y el EEES se ha producido, para algunos noveles, en el postgrado de iniciación a la docencia universitaria. Las siguientes palabras lo edifican:

“Yo del Espacio Europeo, para serte sincera, no había oído nada hasta que entré en el curso de noveles. Este es el tercer año que doy clases...y hasta el segundo año no tenía ni idea de lo que era Bolonia, la estrategia ni nada...entonces cuando conozco que es Bolonia y que me supone ser

profesor novel, pues es quizás...intentar coger un poco las ideas y las cosas que van saliendo e ir experimentando, creo yo" (EP-P10).

En segundo lugar, y como consecuencia de la primera conceptualización, evidenciar que la experiencia de ser profesor novel en este nuevo escenario educativo significa superar una etapa de formación y de socialización profesional que conlleva consigo el aprendizaje del oficio de enseñar en la universidad y de los saberes profesionales. En este sentido, la etapa de iniciación en la docencia universitaria que coincide con la aplicación del proceso Bolonia, ha sido vivida por los profesores noveles de la siguiente forma:

"Ha sido una etapa de cambios, también de aprendizaje. Han sido unos años frenéticos, de mucho trabajo, de participar en un sinfín de actividades de formación: doctorado, postgrados, congresos. También han sido unos años de encontrarme a mi misma, de encontrar mi lugar en el departamento, mi línea de investigación, mi perfil docente, etc." (EP-P3); O

"La experiencia de impartir docencia en la Universidad ha sido en general satisfactoria, sobretodo porque me ha ofrecido elementos suficientes para alcanzar una mayor comprensión de la enseñanza universitaria y de todos aquellos aspectos que, de manera interrelacionada, influyen o determinan la práctica del profesor universitario. Por otro lado, esta experiencia ha supuesto una oportunidad inmejorable para conocer aspectos de mí misma que hasta el momento desconocía. El hecho de tomar conciencia de tales elementos ha dado pie a una reflexión y a un proceso constante de renovación y reorientación profesional y personal. En este sentido, percibo la experiencia docente en el ámbito universitario como un elemento más de formación, como un período caracterizado por la superación de obstáculos, como un reto, como entrar en un bucle en el que las acciones de autoevaluación, reflexión y perfeccionamiento caracterizan y conforman la práctica inicial del profesorado debutante" (RC-B).

Apoyándonos en todas las afirmaciones anteriores y considerando que los profesores noveles están informados y formados para afrontar los retos del Espacio Europeo de Educación Superior, una tercera aproximación a la conceptualización de profesor novel hace referencia a la aplicación de las directrices y las recomendaciones de Bolonia en la propia práctica docente.

Asimismo, a este nivel de análisis e interpretación nos encontramos con dos realidades distintas. Por una parte, encontramos que hay profesores noveles que aplican las recomendaciones de Bolonia y, por otra parte, identificamos otra categoría de docentes noveles que no tiene en cuenta en su actividad docente los cambios del Espacio Europeo de Educación Superior. Apoyamos esta afirmación con las siguientes palabras de nuestros informantes:

“En la asignatura de Ciencias Ambientales que yo llevo tres años dando, en las prácticas hay una parte importante de teoría que ya no se da en teoría, sino en prácticas...Allí hago lo posible por aplicar este nuevo enfoque de la enseñanza, y de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes” (EP-P1).

“Es un cambio sustancial más, como profesora, que ya me he ido adaptando a esta manera y creo en cierta forma que la manera de plantear la asignatura esta bastante en la línea de los créditos europeos...” (EP-P5).

“Yo ahora, en este momento no tengo mucho en cuenta los cambios del Espacio Europeo, sino que me pasaron una asignatura y me adapté un poco a como estaba diseñada, como la profesora anterior la estructuraba (EP-P4)”.

Por otra parte, con ocasión del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, la sociedad está reclamando a la universidad importantes cambios en la forma de desarrollar la labor docente, cambios, que sin ser nuevos, no habían encontrado hasta el momento un ámbito de expresión en un contexto tan amplio, como es el de la universidad europea.

La definición del Espacio Europeo de Educación Superior implica una profunda reestructuración de la docencia universitaria en lo concerniente al diseño curricular, metodologías de aprendizaje y modelos de evaluación, entre otros factores relevantes.

“En la práctica cotidiana, tal vez es en las metodologías y en los sistemas de evaluación donde más se haya focalizado la atención desde el punto de vista de un profesor que está empezando su carrera profesional en la universidad, pero como todo se está haciendo a un nivel experimental, preparando lo que será, “de cara a...”, tampoco te lo tomas de una forma muy estable y definitiva. Ahora más que nunca, todo está cambiando” (EP-P2).

Uno de los cambios importantes que es efectivamente requisito fundamental para converger en el EEES es el *cambio de paradigma* respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el foco del proceso formativo pasa a ser el aprendizaje del alumno y su capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Este nuevo modelo docente con una nueva concepción centrada en el alumno y en su proceso de aprendizaje, requiere también impulsar una participación e implicación activa de los profesores y profesoras que deben cambiar sus roles, de enseñar lo que se sabe a ayudar a aprender, a trabajar en equipo y a colaborar con otros docentes.

El cambio de paradigma docente del que venimos hablando, como uno de los cambios sustantivos del proceso de Bolonia, es una de las definiciones a las que más aluden los profesores noveles en sus respuestas a la pregunta sobre que significa ser profesor novel en este nuevo contexto universitario.

En un intento de sistematizar otras de las respuestas que nos ofrecen los profesores noveles, nos encontramos con un sinfín de términos e ideas que complementan la definición del EEES. A modo de ejemplificación, enumeramos a los siguientes: evaluación por competencias, aumento de la dedicación de los alumnos en su trabajo, cambio en el papel del profesor que pasa de ser instructor o transmisor de información a ser guía, facilitador del aprendizaje del alumno, el proceso parte de quien aprende, que aprende y como aprende, etc.

En pocas palabras, se trata de un cambio de cultura sobre el modo de enseñar en la universidad. Y la visión o la percepción del profesorado novel, con respecto a ese tipo de cambio, no es nada optimista.

“Supongo que cuando todo esté más definido el trabajo será mayor. Bueno, seguro que es mayor ya que yo personalmente he estado trabajando en una experiencia piloto de implantación de ECTS y la verdad es que el volumen de trabajo se triplica o incluso se cuadruplica. No sé si estaremos preparados para algo así. Mucho tendremos que cambiar si queremos que un cambio de esta magnitud fructifique. Una vez hicieron un comentario en alguna reunión de Departamento en la que se decía que tendíamos hacia una universidad europea, con orientación norteamericana pero con presupuestos africanos. Así es difícil imaginarse el futuro. Imagínate cómo será para un profesor novel!!! Tal vez sea una imagen pesimista de todo, pero creo que vivimos en una época de claroscuros en la que es difícil aferrarse a algo” (EP-P2).

Esa visión pesimista sobre el contexto actual de la enseñanza universitaria se acentúa con al sentimiento de incertidumbre o incerteza que viven los noveles universitarios con respecto a su futuro profesional inmediato. La falta de estabilidad profesional y de certeza sobre la continuidad de la carrera académica en la Universidad hacen que los docentes universitarios vean su futuro inmediato en una luz algo oscura.

“Lo que pasa es que el futuro está muy negro y eso lo sabemos todos los que estamos aquí; en el Departamento hay mucha gente que está así, por lo tanto vendrán momentos de competir, de que se quede el que más valga, el que más meritos tenga o el que más suerte tenga porque a muchas veces no se sabe lo que es. No sé, hasta que el cuerpo aguante, nunca me pensé que estaré aquí y no sé a donde estaré dentro de 5 años. De momento, sé que este es un camino que me interesa si no, no perdería el tiempo. Pero esto supone haberme buscado otro trabajo para poder sobrevivir y, aunque apuesto por esta carrera, tampoco dejo ninguna puerta cerrada. No sé, es muy incierto” (EP-P5).

Sin duda, el escenario actual de la carrera profesional en la Universidad trae consigo también el tema de la competitividad y de las acreditaciones, tal y como se refleja en la siguiente opinión:

“Y luego que esto trae dinámicas de competición y no sé hasta que punto todo valga la pena. Y de momento, sé que tengo que luchar para acreditarme, si puede ser de lector, y lo intentaré, y que haré todo en la medida de lo que sea posible, pero todo porque tenga sentido en mi trayectoria no para que conste en mi currículum; esto lo tengo muy claro. Para mí el trabajo va más allá de eso, por lo tanto cosas que tengan sentido para mi trayectoria y para el grupo al que pertenezco y a partir de allí pues, ya veremos...” (EP-P5).

Y por último, finalizando el repaso de definiciones sobre lo que significa ser profesor novel en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, presentamos, en una nota más positiva y optimista y, quizás, desde un plano más filosófico de interpretación, las siguientes percepciones del profesorado novel:

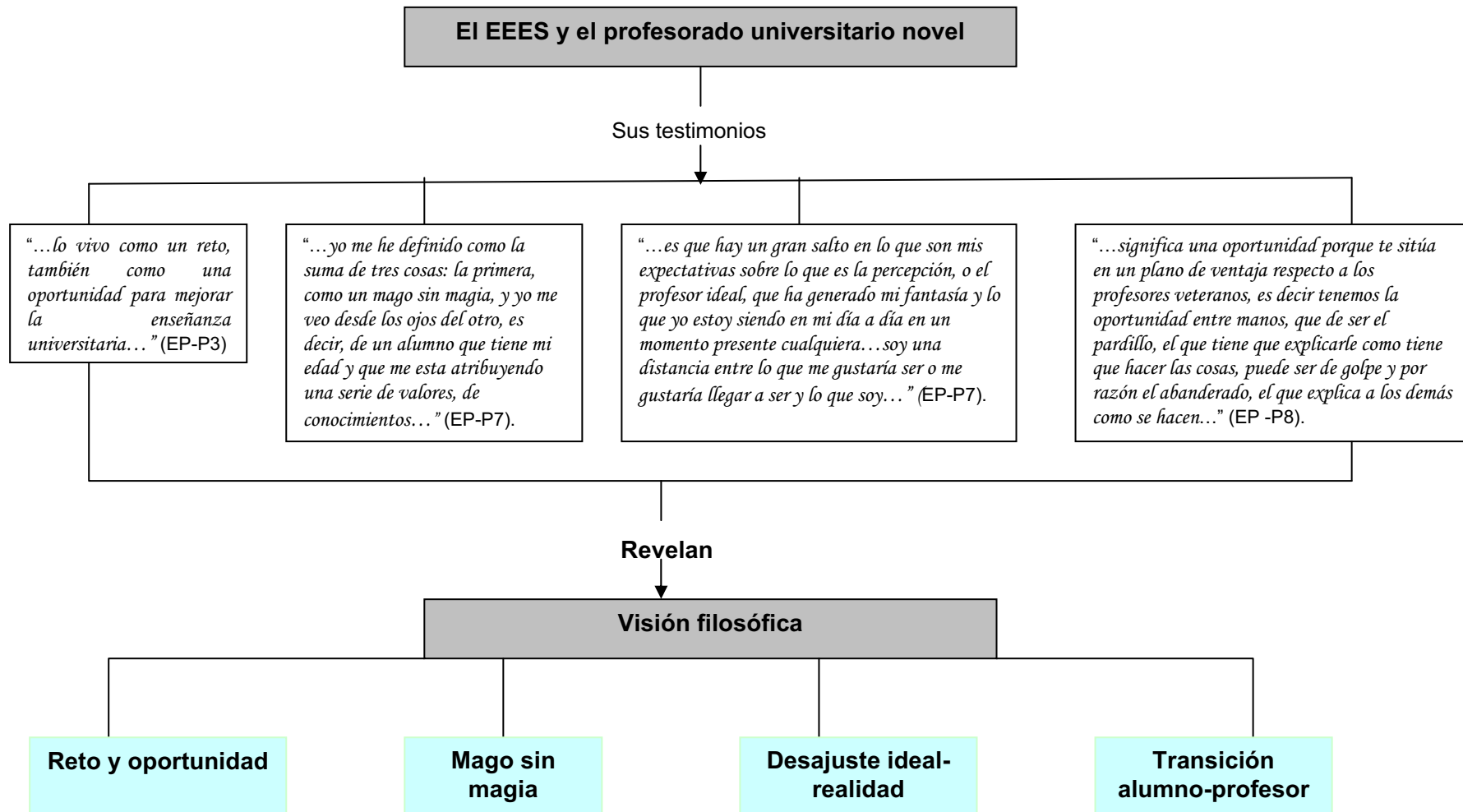


Figura Nº 8: Conceptualización profesor novel.

1.1.2. La Carpeta Docente y el postgrado

Según nuestra opinión, la Carpeta Docente debe contextualizarse en relación a un elemento muy importante que es su obligatoriedad como tarea de evaluación del postgrado de iniciación a la docencia universitaria.

Dentro de este contexto, la carpeta docente es una labor obligatoria para obtener el certificado de acreditación del mencionado postgrado. Ante todo queremos mencionar que se percibe como una tarea “obligatoria” y que el trabajo final se entrega de forma íntegra unas semanas después de haber finalizado el curso.

Para una mejor contextualización de la carpeta docente en relación al postgrado, en la figura que presentamos a continuación, se puede constatar como se organiza la formación que se realiza en ese curso de iniciación a la docencia universitaria. Se trata de una formación presencial que se realiza mediante un sistema modular de contenidos teórico-prácticos y que se finaliza con la presentación de una “carpeta docente”.



Figura Nº 9: La carpeta docente y el postgrado.

En las entrevistas que tuvimos con los profesores noveles y en las afirmaciones que han ido haciendo a lo largo del estudio de campo con respecto a la carpeta docente y a su proceso de elaboración, pudimos destacar que en su discurso hacen frecuentemente alusión al tema del postgrado. Justificamos esta afirmación con las

siguientes dos argumentaciones: por una parte, reiteramos la idea que afirmamos aun desde el principio de este apartado, la obligatoriedad de la tarea de elaborar una carpeta docente. Con respecto a ello, reconocer que si no se les hubiera impuesto esta “tarea” al principio del postgrado, ningún profesor novel de por si solo hubiera tenido la propia iniciativa de elaborar una carpeta docente.

Y por otra parte, como segundo argumento, destacamos la influencia de la formación recibida en el postgrado de noveles tanto en la elaboración de la carpeta docente como, sobre todo, en la oportunidad de aprender nuevos y útiles conocimientos teóricos y experienciales.

A continuación, vamos a desarrollar con más detenimiento a cada argumento en parte.

Para empezar, reforzamos la idea de la relación íntimamente enlazada entre la carpeta docente y el postgrado, con las siguientes afirmaciones:

“Yo te describo una experiencia que se tiene que enmarcar en el contexto del postgrado, es decir yo no sabría decir hasta que punto en el postgrado podríamos hablar de mi carpeta o solo con mi carpeta sin el postgrado... ¿me explico no?” (EP-P8).

“A ver, yo no sé si es fruto de la carpeta o del curso, porque veo que la carpeta esta ligada al curso, en la carpeta acabas reflejando cosas del postgrado” (EP-P10).

Todo seguido, intencionamos contextualizar el cómo se ha entendido el concepto de carpeta docente y la tarea de elaborar este trabajo final, identificando tres momentos o fases distintas.

En primer lugar, al inicio de las sesiones del postgrado, cuando la comunicación de que tienen que entregar al final un trabajo denominado “carpeta docente”, provoca en la mayoría de los profesores noveles un sentimiento negativo nutrido por pesimismo, desaprobación, desconcierto, estrés etc. En este sentido, las siguientes palabras son muy concluyentes:

“Exactamente lo que sentía se podría resumir con la frase: “soy un ser sobreexplotado e infravalorado, y ahora lo seré más todavía. Además también asaltaba a mi mente un fuerte interrogante que se ceñía entorno a la utilidad de ese trabajo...Lo que pretendo decir, es que después de varias sesiones relativas a la Carpeta Docente, seguía sin saber exactamente en que consistía esa labor” (EP-P8).

En segundo lugar, a lo largo del postgrado, a medida que los profesores noveles adquirían nuevos conocimientos docentes en las sesiones de clases o a las

conversaciones mantenidas con los compañeros y con los mentores, se ha ido comprendiendo poco a poco la esencia de la carpeta docente.

“A lo largo del postgrado...en el interior de mi cerebro de iban gestando debates internos, que en muchos casos alcanzaban conclusiones que implicaban una mutación de mis planteamientos iniciales, y en ese momento adquirí conciencia de que mi yo docente estaba cambiando, y que por extensión podría seguir cambiando todavía más. En aquel instante comprendí la esencia reflexiva de la Carpeta. Vislumbré el valor de plasmar por escrito este proceso, motivo por el cual me dije a mi mismo: al toro. Y empecé a escribir cosas sin estructurar...” (EP-P5).

Y por último, a finales del postgrado y una vez finalizada y entregada la carpeta docente, la percepción o la sensación que tenían algunos de los profesores noveles era que todavía no sabían decir a “ciencia cierta” lo que significaba exactamente la carpeta docente, pero el hecho de haberla elaborado les generó sentimientos totalmente diferentes a los que vivieron al principio del postgrado.

“Mi opinión en ese momento ya no era que la carpeta docente era una tarea inútil, sino todo lo contrario. La carpeta es un medio para materializar el pensamiento y preservarlo...al terminar la carpeta, yo había cambiado de forma íntegra. Era otro...” (EP-P8).

“Pregunta mágica, cuando he hablado o comentado a posteriori con compañeros, todavía no sabemos definir lo que es una carpeta docente” (EP-P7).

Consideramos que, a pesar de que se emplease sobre todo como modalidad de evaluación y acreditación del postgrado, la carpeta docente profesa una interesante y potente experiencia didáctica para la mayoría de los docentes noveles que la elaboraron.

En las conversaciones que tuvimos con los profesores noveles, sean dentro de un marco más formal mediante la realización de las entrevistas en profundidad o en unos encuentros más informales por los pasillos de la universidad, en las sesiones de clases del postgrado, etc., pudimos constatar que, para los docentes universitarios que provienen de otro ámbito disciplinar que no fuera pedagogía, el hecho de tener que conocer y elaborar esa herramienta didáctica, para ellos ha significado una gran oportunidad de trabajar sobre temas pedagógicos y didáctico-metodológicos que antes no la habían tenido. Son expertos en un ámbito científico, empiezan a dominar el conocimiento disciplinar de esa materia, pero carecen de una formación pedagógica y de unos conocimientos didácticos que les permita ejercer con éxito la función docente. Para ellos, la carpeta docente junto con el postgrado cursado les proporcionó un amplio y rico aprendizaje sobre el oficio de enseñar. Temas como metodología docente activ-participativa, evaluación continua y formativa, recursos para la docencia,

planificación y diseño curricular etc. son aspectos de la multidimensionalidad de la docencia universitaria sobre los cuales tomaron conciencia en “estreno”.

Por más que la carpeta docente no ha de ser la carpeta del postgrado sino la carpeta del docente, inevitablemente se trata de una relación intrínseca entre los contenidos del postgrado y la pedagogía de la carpeta.

Para estos noveles, provenientes de distintos ámbitos de conocimiento de la Universidad de Barcelona, los contenidos trabajados en las sesiones de postgrado se ven reflejados de alguna forma en el texto de sus carpetas, sean por el manejo conceptual de los temas o términos de pedagogía que desde allí empezaron a incorporar en su cultura docente o por las citas y los autores referenciados.

En resumen, para muchos de ellos, sobre todo para los que provienen de otro campo científico que no sea el de la pedagogía, este trabajo significó una auténtica “revolución” didáctico-metodológica por la novedad que representan esos temas relacionados con el ejercicio de la práctica docente.

Para los profesores universitarios noveles que provienen del ámbito de la pedagogía, las sesiones formativas del postgrado no han significado una gran novedad ya que los conocimientos pedagógicos representan el contenido de trabajo de su quehacer profesional, pero aun así, han tenido una influencia positiva e interesante en el proceso de formación y desarrollo profesional.

“Había algunas clases, sesiones que no me eran muy interesantes o quizás ya las tenía muy oídas, porque como yo vengo de Pedagogía, muchas cosas ya las hemos hecho, y si yo me reciclo en un curso pues me repiten muchas cosas, pero habían otros temas que me interesaban, por ejemplo lo del Espacio Europeo que había oído cosas, pero me gustó que me lo explicaran, o como dinamizar un fórum también me intereso mucho” (EP-P4).

Concluyendo, sea cual sea el ámbito de proveniencia de los profesores universitarios noveles, la participación en el postgrado de iniciación a la docencia universitaria y la elaboración de una carpeta docente, como requisito fundamental para la aprobación y acreditación del mencionado postgrado, ha representado una oportunidad de aprender, compartir y vivir nuevas experiencias relacionadas con la labor docente y las inquietudes que genera el ejercicio de la práctica docente. En la siguiente figura, sistematizamos en que se materializa o en que consiste la influencia de la formación recibida en el curso de “noveles”.

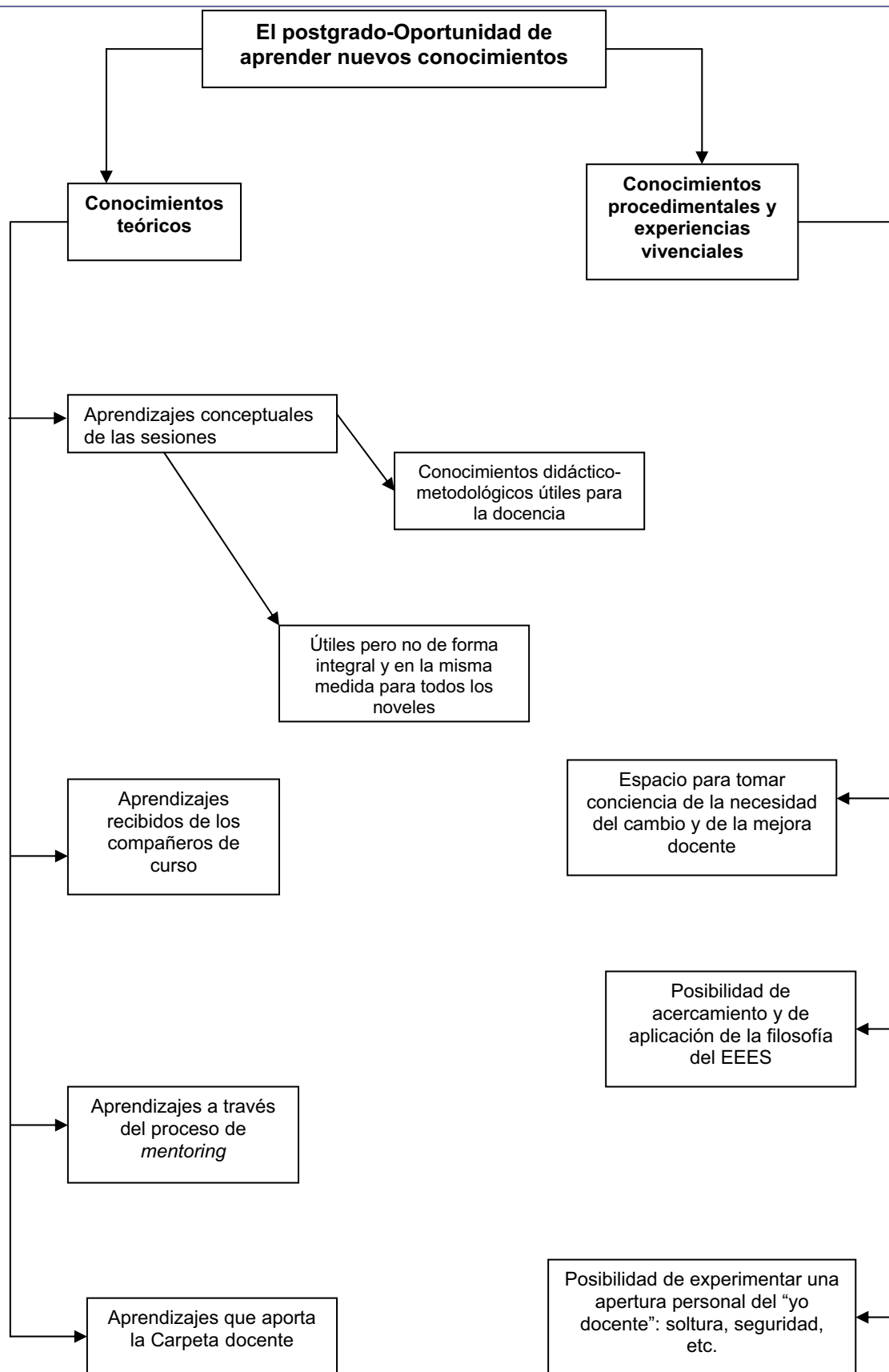


Figura Nº 10: La influencia de la formación recibida en el postgrado (elaboración propia a partir de la información recogida en las sesiones del postgrado, ICE, diciembre 2006).

1.2. Definición carpeta docente

La macrocategoría *definición carpeta docente* es aquella que hace referencia a la multitud de concepciones que se puede tener sobre la carpeta docente. Ha aparecido a lo largo del proceso de análisis de los datos recogidos, con una inferencia de 26, 31%. De tal manera que, a continuación, nos proponemos responder a la pregunta *¿Qué es una carpeta docente?*

Desde el punto de vista material, la forma que la carpeta tome es tan variada como su autor lo decida: puede ser una carpeta con folios donde se van guardando las diferentes entradas, una caja donde se recopila la información, un portfolio efectivamente. Descriptivamente, designa un lugar físico donde se pueden ir archivando los distintos materiales (trabajos, documentos, fotos, dibujos, videos, cassettes, construcciones, cd's, etc.) que testimonian con evidencias concretas aspectos significativos de la práctica docente del autor. Por supuesto, estas primeras caracterizaciones no agotan su definición sino que recién la inician.

Para ahondar en su significado educativo tomaremos las definiciones elaboradas por los profesores noveles participantes a nuestro estudio y reflexionaremos en torno a esas propuestas, identificando diversos tipos de carpetas docentes.

1.2.1. Instrumento de aprendizaje y autoevaluación

Justificamos esta definición de la carpeta docente relevando que es una herramienta o una estrategia que potencia la participación activa y autónoma del autor en su propio proceso de aprendizaje, impulsa la construcción del conocimiento pedagógico y enfatiza la individualización del proceso de aprendizaje-enseñanza del profesorado novel.

Consideramos que es una herramienta de aprendizaje dado que su valor reside en las posibilidades que ofrece para contribuir al desarrollo de la capacidad de análisis-síntesis, la creatividad y el pensamiento reflexivo y crítico y a la implicación del propio autor en el proceso de aprender a aprender y de evaluación: "Los mejores portafolios son los que incluyen no solamente la documentación de la enseñanza, sino también la documentación sobre el aprendizaje" (Lyons, N: 1999: 61).

Por otra parte, la autoevaluación es una estrategia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente.

Principalmente, de entre los beneficios que presenta la realización de una auténtica autoevaluación, destacamos los siguientes:

- a) Es uno de los recursos para que el alumno (el profesor novel en este caso) conozca y tome plena conciencia de cual es su progreso individual en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- b) Ayuda al profesorado novel a responsabilizarse de sus actividades, a la vez que desarrollan la capacidad de autonomía personal y autogestión.
- c) Es una herramienta que ayuda a profundizar en un mayor autoconocimiento y comprensión de la propia actuación docente.
- d) Es una estrategia que permite al docente a conocer de mejor manera, a través del análisis realizado sobre la propia práctica docente, cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles a mejorar a corto plazo acerca de los contenidos que en el aula se trabajan, de la metodología utilizada, los recursos didácticos, etc.
- e) Es una actividad de aprendizaje que ayuda a reflexionar individualmente sobre el proceso de enseñanza.

Basándonos en nuestra experiencia, coincidimos con nuestros participantes claves al estudio, en que la carpeta docente se convierte en un instrumento de evaluación personal de lo que uno hace. En definitiva, la autoevaluación conlleva consigo un proceso de aprendizaje genuino y las fuentes de este aprendizaje son, por una parte, los demás y, por otra, uno mismo. He aquí la reflexión sobre esta idea:

“Cuando empezamos este curso de noveles, lo empezamos con unas expectativas de decir, voy a aprender de los demás, voy a ver que me van a enseñar los demás que yo no sé como novel. Pero cuando acabas el curso, te das cuenta que no solo has aprendido de los demás sino que también has aprendido de ti, de cómo tú evolucionabas...y de cosas que nunca te habías parado a pensar, pues te ha hecho reflexionar” (EP-P9).

“Uno se da cuenta de que vas aprendiendo de ti mismo, de tus errores, frente a la experiencia de los demás comparas con la tuya y te das cuenta de los errores que cometes, de las cosas que haces bien, comparas con los otros noveles...” (EP-P9).

1.2.2. Instrumento de reflexión sobre la práctica docente

La categoría “*instrumento de reflexión sobre la propia práctica docente*” ha aparecido a lo largo del proceso de análisis de los datos con una inferencia de 24%, con lo cual podemos destacar que, en la percepción de los noveles entrevistados, la narrativa reflexiva sobre la propia enseñanza representa una condición *sine qua non* para la elaboración de las carpetas docentes.

Los profesores noveles perciben las carpetas docentes como espacios de autoevaluación y reflexión sobre lo que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen en su práctica docente diaria. La reflexión gira en torno a múltiples aspectos de la docencia, y es común encontrar respuestas que los profesores intentan dar a interrogantes tales como: ¿Cuál es tu objetivo prioritario de aprendizaje para tus estudiantes?; ¿Cómo crees que los estudiantes aprenden mejor?; ¿Cómo motivas a los estudiantes?; ¿Qué actividades tienen lugar en la clase?; ¿Por qué has elegido estas actividades y no otras?; ¿Qué tipo de tareas estableces para evaluar su aprendizaje?; ¿Cómo retroalimentas a tus estudiantes sobre su aprendizaje?; ¿Cuáles son los puntos fuertes y los débiles de tu docencia?; ¿Qué has aprendido de tu propia enseñanza y qué tipo de cambios has experimentado?, etc.

Para dar respuesta a estos interrogantes, lo más conveniente sería definir el concepto y qué es lo que entendemos por reflexión y por práctica reflexiva. Hay muchas definiciones en la literatura sobre esta problemática y la mayoría de ellas se apoyan en la teoría de Dewey o Schön.

LA REFLEXIÓN

El origen de la palabra “reflexión” viene del latín “*reflecteréa*”, que significa doblar o inclinar de nuevo. Como un espejo refleja una imagen física, la reflexión como proceso de pensamiento intelectual, nos revelan aspectos de nuestras experiencias que permanecían latentes y que no habíamos dedicado tiempo para analizarlas.

En el ámbito educativo, reflexión significa repasar, reconstruir, representar en escena, y analizar críticamente las propias habilidades de enseñanza y luego agrupar estas explicaciones en reflexión en cambios que necesitan hacerse para llegar a ser un mejor profesor. Esto es lo que un profesor hace cuando mira en retrospectiva a la

enseñanza y el aprendizaje que se han dado; lo reconstruye, lo representa en escena y recaptura los eventos, las emociones y los logros. Lucas, (citado en Ornstein, Thomas, y Lasley, 2000) discutió que la reflexión es una parte importante del desarrollo profesional. Todos los profesores deben aprender a observar los resultados y determinar las razones de éxito o fracaso. A través de la reflexión los profesores se enfocan en sus intereses, llegando a entender mejor su propia conducta de enseñanza y ayudándose ellos mismos o a colegas para que mejoren como profesores. A través de prácticas reflexivas en un ambiente de grupo, los profesores aprenden a escucharse cuidadosamente, lo que también les da nuevas ideas en su propio trabajo.

Volviendo a sus inicios, la historia de la enseñanza reflexiva surge a principios de siglos (para no remontarnos a los conceptos de Sócrate y Aristóteles), cuando John Dewey mencionó el término de “reflexión” por primera vez en la literatura educativa, al establecer la distinción entre enseñanza rutinaria y enseñanza reflexiva. Según Dewey (1933), la acción rutinaria está dirigida ante todo por el impulso, la tradición y la autoridad.

La acción reflexiva la definía como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conducen. Según Dewey, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores. Es, en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro. La acción reflexiva constituye también un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de problemas. La reflexión implica intuición, emoción y pasión y según el mismo autor, son necesarias las siguientes tres actitudes para la acción reflexiva (Zeichner, 1993, en Rodríguez, J.: 1998):

- La apertura intelectual, que se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista, a prestar plena atención a las posibilidades alternativas, y a reconocer la posibilidad de errores incluso en nuestras más caras carencias.
- La actitud de responsabilidad que supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción.
- La sinceridad, es decir la apertura intelectual y la responsabilidad deben constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo, e implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje.

En síntesis, el pensamiento reflexivo es para Dewey “deliberación”, un tipo de pensamiento parecido al científico.

Pero es sin duda Schön (1992) uno de los autores que más ha contribuido a valorar y descubrir los problemas y potencialidades de los profesionales como *profesionales reflexivos*. Según su punto de vista, los profesionales aprendemos a ser más inteligentes en nuestros trabajos a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica. El profesional reflexivo requiere de ambientes que faciliten su reflexividad; de lo contrario su desarrollo profesional será arrastrado por una racionalidad excesivamente técnica que prescinde de la reflexión sobre la acción.

Para Schön, “el pensamiento reflexivo está encarnado en la acción. La práctica reflexiva interviene en un pensamiento en acción, al convocar todo el conocimiento previo para ocuparse de la situación práctica concreta. También se puede reflexionar sobre la acción pero, según Schön, la reflexión no necesariamente implicaría la solución de problemas” (en N.Lyons, 1999: 146).

Según la misma autora, la idea del “conocimiento en la acción” de Schön y la de Dewey de la “deliberación” se han convertido en importantes componentes conceptuales para pensar sobre la formación docente y el conocimiento de la reflexión.

Retomando nuestra experiencia, cabe destacar el papel de la reflexión en la elaboración de la carpeta docente, aspecto relevado por la mayoría de los profesores noveles que afirman haber reflexionado a lo largo del proceso de producción de la carpeta sobre su práctica docente.

¿Pero cuál es el significado de la palabra “reflexión” en la percepción de los profesores noveles?; ¿Qué significado otorgan a la acepción de carpeta docente como herramienta reflexiva?

Para dar respuestas a estos interrogantes a continuación, analizamos las posibilidades que propicia la carpeta para fomentar la reflexión del docente.

En primer lugar, la reflexión en la carpeta docente permite dar nombre a muchos aspectos de la docencia y que a muchas veces que convierten solo en conversaciones de pasillo con los compañeros o se quedan en el “tintero” por no haber sido registrados o depositados en algún lugar. Por ello, la carpeta docente se convierte en un “lugar” en el que se depositan las reflexiones críticas y valorativas sobre la propia actuación docente.

Asimismo, dar nombres a esos aspectos de la docencia significa analizar la práctica docente y la enseñanza que uno lleva a cabo para darse cuenta de lo que hace, como lo hace y por qué lo hace. En una de las respuestas de su carpeta, un profesor novel escribió:

“El trabajo de la carpeta docente ha resultado ser de gran interés para mí porque he reflexionado sobre la docencia que he llevado a cabo este semestre permitiéndome analizar a fondo lo que he hecho, cómo lo he hecho y por qué lo he hecho” (RC-D).

En segundo lugar, la reflexión nos permite sacar conclusiones acerca de nuestra propia experiencia como docente universitario, identificar los puntos fuertes y los fallos y en base a ello desarrollar nuevas ideas o propuestas de mejora que podemos aplicar en nuestras futuras actuaciones docentes. Por ello, consideramos que la producción de la carpeta docente resulta óptima cuando te ayuda a reflexionar sobre lo que has hecho bien y sobre lo que se podría mejorar.

“Yo creo que es básicamente lo que hace, reflexionar sobre tu docencia y tu experiencia, incluso te hace identificar algunos fallos, ¿no?...cuando estas narrando las actividades que has llevado a cabo, como has evaluado, pues ves los problemas que han salido y, en función de eso, pues has de cambiar alguna cosa; y al escribir, al ponerlo allí en papel, pues te das cuenta y puedes pensar en cambios de forma más clara” (EP-P4).

“... He intentat reflexionar sobre els punts febles i forts que he pogut desenvolupar i, en aquest sentit, el projecte que inicio amb aquesta carpeta docent representa un punt d'inflexió” (RC-F).

En tercer lugar, la actividad de reflexionar sobre la propia enseñanza y la experiencia docente se ha de convertir en una responsabilidad ética de la profesión. Según la voz del profesorado novel entrevistado, la actitud de responsabilidad es una actitud necesaria para la acción reflexiva. En este sentido, las siguientes palabras son concluyentes:

“No tenemos tiempo a muchas veces porque bastante tienes con estudiar tu materia y con preparártela, pero en definitiva creo que es parte del compromiso que uno toma con una profesión como esta, de responsabilidad incluso, ética docente diría yo, tiene que ver con que siempre tenemos que estar vivos a nivel de ir pensando si lo que hago va bien, tiene sentido, funciona, por qué, por qué no, ¿cómo debería mejorarlo?” (EP-P5).

En cuarto lugar, evidenciar que la carpeta docente “es una reflexión muy profunda”, es decir, es una reflexión intelectual que profundiza en todos los aspectos que acompaña al docente como persona y como profesional.

Profundizando en la idea, el ámbito de la reflexión propio de una Carpeta Docente parte ante todo del análisis descriptivo de los hechos objetivos que configuran el marco de actuación del profesor novel: contexto y estructura universitaria, planes de estudio de la titulación, plan docente de las asignaturas en concreto, metodologías docentes, tutoría, puntos fuertes, puntos débiles, amenazas y oportunidades a corto y mediano plazo.

De forma enlazada e integradora con los aspectos descriptivos de índole subjetiva sigue de forma natural la reflexión analítica del autor de la carpeta docente. De tal forma que, el conjunto de reflexiones debe mantener una coherencia elevada, intentando en la medida de lo posible no separar las reflexiones descriptivas con las reflexiones analíticas, y por el contrario llegar a un nivel de reflexión profunda donde queden integrados ambos enfoques de meditación.

“A mi modo de ver, los cimientos de la reflexión final son el análisis del contexto universitario, el análisis descriptivo, pero el verdadero fin de la Carpeta y por ende su faceta más trascendente es la reflexión analítica...volviendo al concepto de reflexión analítica, este sería la reflexión entorno a las implicaciones de los hechos subjetivos sobre el yo docente del escritor de la Carpeta. Por lo tanto cubrían elucubraciones entorno a posibilidades futuras, opiniones y críticas, propuestas de mejora, etc.” (EP-P8).

Y finalmente, la idea de construir y reconstruir en forma descriptiva y analítica o crítica el propio relato sobre la práctica docente profesional nos lleva a pensar en estrategias para el logro de una “práctica reflexiva”. En términos de los propios docentes noveles entrevistados, la carpeta docente posibilita el desarrollo de una práctica reflexiva y se convierte en una herramienta para la formación de docentes reflexivos. *¿Cómo contribuye la carpeta a formar docentes reflexivos y cuáles son las estrategias que posibilitan el desarrollo de esa práctica?*

- En primer lugar, a través de la **escritura o la narrativa**.

La Carpeta es, ante todo, un espacio de escritura: una experiencia narrativa que permite reconstruir lo hecho, lo pensado, lo imaginado, dejando testimonio, para poder alcanzar más adelante una distancia entre el escribir sobre lo que se hace y el leer y reflexionar sobre lo que se hizo:

“El escribir, el intentar recuperar aquello que has pensado y sentido en un acto concreto de enseñanza, el plasmarlo en un papel, intentando justificar tus acciones, contribuye no sólo a tomar conciencia de ciertos elementos de la práctica sino también a ejercitar tu propia habilidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (EP-P2).

Como plantea Bruner (1997): *“¿Qué se gana, de hecho, y qué se pierde, cuando los seres humanos dan sentido al mundo contando historias sobre el mismo usando el modo narrativo de construir la realidad?”* (pp.149).

El proceso de escritura o de narración implica un proceso complejo de “hacer explícito lo implícito” y por tanto, supone previamente reconocer y reconocerse como parte de

las situaciones o experiencias. Para ello, es imprescindible incluir los afectos, las tensiones, los miedos, los anhelos, los conocimientos que se ponen en juego en cada momento. Los docentes pueden situarse como protagonistas de las situaciones que han vivenciado e intentar contarlo al lector de distintos modos. La posibilidad de poder contarlo, explicitarlo, permite interpretar y reinterpretar lo sucedido.

Sostienen al respecto Suárez y otros (2004) que "...De esta manera, al tejer sus narraciones, los docentes nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, trasmitirla, compartirla" (pp.6).

O, dicho con las propias expresiones de los docentes, "...estamos por un lado escribiendo y por otro vamos a tener un lector de este escrito y a partir de aquí vamos a establecer un diálogo, creo que eso da juego a la reflexión" (EP-P6).

Y finalmente, destacar que en el proceso de narración, en función de la intención del autor y de la finalidad del trabajo, se emplean diferentes tipos de registros narrativos. A nuestro entender, consideramos que los profesores noveles en sus relatos sobre la práctica docente y la propia experiencia profesional utilizaron los siguientes tipos de registros de la narración:

1. *Registro descriptivo*: El profesor novel selecciona y plasma a través de la narrativa aspectos significativos y específicos de su práctica docente.
2. *Registro analítico*: Mediante el análisis, la reflexión y la interpretación, el profesor novel busca y da sentido a las propias acciones y actuaciones docentes.
3. *Registro crítico*: El profesor novel intenta evaluar su propia práctica docente, identificando puntos fuertes y puntos débiles de su propio quehacer.
4. *Registro expresivo*: El relato que el profesor novel realiza sobre su propia práctica docente es una oportunidad de clarificación o manifestación de los sentimientos del autor, así como los pensamientos, expectativas o proyectos en relación a su trayectoria personal y profesional.
5. *Registro práctico*: Como consecuencia del análisis y la reflexión crítica que el docente realiza sobre su propia práctica docente, sobre que enseña y como enseña, se proponen o se diseñan futuras acciones que promueven el cambio y la mejora de la calidad de la propia docencia.

- En segundo lugar, refuerza **diversas capacidades intelectuales**.

La elaboración de la carpeta docente “facilita el desarrollo y aplicación de habilidades cognitivas de orden superior, superando la mera descripción y realizando síntesis de información, análisis, aplicación, evaluación, sistematización, organización creativa de contenidos...” (Cano, E.; 2005: 43).

Yendo más allá del arsenal de las capacidades mencionadas por la autora citada y según las palabras de una profesora novel, “*refuerza ante todo la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción (habilidades metacognitivas)*” (EP-P2).

- En tercer lugar, permite el **desarrollo de competencias docentes**.

La reflexión sobre la propia enseñanza permite al profesor a descubrir o a reconocer cuáles son sus competencias profesionales docentes, con sus puntos fuertes y débiles, que le permite desarrollar con éxito su quehacer profesional. Las competencias a las que nos referimos se incluyen en las siguientes tres categorías: competencias o conocimientos conceptuales (saberes), competencias procedimentales (saber hacer) y competencias actitudinales (saber estar).

En este sentido, las siguientes palabras son muy edificadoras:

“... uno sí que reflexiona sobre su práctica, pero no es solo esto, es más, porque no solo te da formas de actuar, sino que también te da formas de sentir y de pensar. Yo en las clases hablo de saber, saber estar y saber hacer, es decir hablo de conocimientos, habilidades y actitudes, este es mi triángulo, equilátero además. Las formas de actuar: cómo te estoy dando retroalimentación, cómo te respeto, cómo se te oye, ¿cómo participas en clases, por ejemplo ¿No? son formas de hacer...el hecho de debatir, de preguntar, de contestar eso ya es un conocimiento sobre las habilidades y competencias o formas de hacer, entonces en este sentido, es algo más, es una reflexión más amplia sobre todos estos aspectos” (EP-P7).

- En cuarto lugar, a través de una **pauta o esquema estructurada y lógica**.

Los profesores noveles cuentan en el proceso de elaboración de su carpeta docente con un guía o una pauta a seguir que se les entrega al principio del curso. Cabe destacar que, en casi la mayoría de los casos analizados, el hilo conductor en la elaboración del trabajo fue la pauta que se plantea al principio del programa. El tener que abordar diversos temas o aspectos de la propia enseñanza que en otras circunstancias, sea por comodidad o por el motivo que sea, no se abordan, representa una prueba a superar. O dicho con otras palabras, “*es como una prueba del espejo, me tengo que mirar y tengo que criticarme...claro, ¿metodología para hacer esto? El escribir de forma sincera y de*

forma desinteresada, es decir sin obviar ningún paso intermedio, todo, el hacer un razonamiento integral” (EP-P8).

- En quinto lugar, a través de la **mentoría**.

Una de la filosofía de trabajo con las carpetas docentes dentro del marco del curso de noveles tiene que ver con el proceso de mentoría o de acompañamiento en el proceso formativo por un profesor experimentado, que ejerce de guía en el proceso de reflexión sobre los aspectos d el día a día en el quehacer docente del profesor novel.

La mentoría en el ámbito universitario constituye una herramienta innovadora eficaz de apoyo y orientación a las necesidades del alumnado universitario ante el nuevo marco del proceso de enseñanza-aprendizaje que la convergencia europea plantea.

En el caso de la carpeta docente, el trabajo colaborativo con el mentor genera un proceso constructivo de diálogo y reflexión crítica y valorativa ante la multidimensionalidad de la docencia universitaria, favoreciendo la capacidad del docente novel de organizar y reorganizar preguntas y dilemas en su propio discurso. Asimismo, genera también un aprendizaje activo, compartido y pertinente y que compromete a los protagonistas tanto desde el punto de vista intelectual como social.

A modo de resumen, quisiera concluir que la capacidad para ejercer una práctica reflexiva es una habilidad metacognitiva que requiere un proceso de adquisición y consolidación. Y la carpeta docente es una herramienta que favorece este proceso y hace evidente esta aptitud.

1.2.3. Instrumento de mejora de la práctica docente

Iniciamos este análisis con la afirmación de que la finalidad de la actividad de reflexión sobre la propia práctica docente es indudablemente la de mejora de la calidad de la misma. De tal forma que, las carpetas que persiguen esta finalidad, son carpetas docentes que centran su intención en destacar, en base a un proceso de autoevaluación y análisis de la propia experiencia docente, tanto los principales logros y puntos fuertes del trabajo docente, como aquellos aspectos más débiles o que conviene mejorar. En este sentido, vemos la carpeta docente como una herramienta que potencia una autoevaluación formativa de la docencia. Analizando y reflexionado sobre aquello que enseña y como lo enseña, el profesor/a novel tiene la oportunidad de concienciar y de darse cuenta de cuáles son sus potencialidades y cuáles son los aspectos que requieren una mejoría en las próximas actuaciones.

Así, por ejemplo, las siguientes opiniones apuntan:

“La carpeta me hizo evaluar mi propia acción docente, las actividades, contenidos y objetivos que había planificado para una asignatura concreta. Todo esto lo contrasté con el desarrollo de las clases, con el aprendizaje de los alumnos. En cierta medida, me hizo tomar conciencia de qué aspectos debían ser mejorados, qué actividades debían reforzarse, qué lecturas habían funcionado. La carpeta fue también un lugar donde tomar compromisos para el curso siguiente, en tanto que en la misma se identificaban áreas que debían ser mejoradas en esa asignatura concreta” (EP-P3).

En síntesis, podemos afirmar que elaborar una carpeta docente confronta al profesorado novel con sus propias fortalezas y debilidades, permitiéndoles focalizar sus esfuerzos en una doble dirección: por una parte, hacia pensar en los cambios necesarios para superar esas dificultades, y por otra, hacia potenciar aspectos de mejora de la propia práctica docente. En palabras de algunos de los docentes entrevistados:

“...Cuando estas narrando las actividades que has llevado a cabo, como has evaluado, pues ves los problemas que han salido y, bueno, en función de eso, pues has de cambiar alguna cosa; y al escribir, al ponerlo allí en papel, pues te das cuenta y puedes pensar en cambios de forma más clara” (EP-P4).

“Yo la definiría que es un instrumento que permite planificar y reflexionar sobre las tareas docentes, en el sentido que veo que es como una herramienta que nos ayuda en nuestros trabajos de mejora de la docencia, de los objetivos y los proyectos que nos marcamos el día a día” (EP-P6).

1.2.4. Instrumento de evaluación y acreditación

La carpeta docente se ha usado, habitualmente, más con fines acreditativos y de certificación de las competencias profesionales adquiridas por el profesorado durante un proceso formativo o a lo largo de su trayectoria profesional.

Es conocido que la carpeta docente se elabora en muchos casos por algunas exigencias profesionales. Por ello, destacamos algunos ejemplos concretos. En algunas universidades norteamericanas se utiliza para la acreditación como profesor, en Canadá, se emplea también con fines acreditativos o para acceder a un empleo docente y, en muchos de los postgrados o programas de iniciación en la docencia universitaria que ofertan los ICEs de las universidades españolas, su dimensión más desarrollada es para procesos de evaluación y acreditación de superación y obtención del certificado o diploma de graduación del mencionado curso de postgrado.

Basándonos en nuestra experiencia, el uso de la carpeta docente en el Curso de Iniciación a la docencia universitaria de la Universidad de Barcelona y, en la investigación que realizamos con respecto a ello, podemos destacar los siguientes aspectos significativos:

- La inferencia de la categoría de análisis “instrumento de evaluación y acreditación”, que ha aparecido a lo largo del proceso de análisis textual de los datos recogidos, es muy baja, es decir que se usó para categorizar y codificar sólo 4 unidades de significado. Este dato nos demuestra que, aunque la finalidad con la que se emplea esta herramienta de trabajo en el programa mencionado es una sumativa, la idea del uso exclusivo con fines evaluativos no es unánimemente compartida entre los docentes noveles que cursaron este postgrado y que al final, elaboraron una carpeta docente.
- La opinión y la percepción de uso de la carpeta docente con fines exclusivamente sumativos, de acreditación del postgrado cursado, pertenece a algunos de los profesores noveles que provienen del ámbito de la pedagogía. Quizás, la explicación que encontramos a ello es que, esta herramienta de trabajo muy empleada y conocida en este ámbito disciplinar de la enseñanza y la pedagogía, no les ha aportado cosas nuevas a nivel de aprendizajes o conocimientos profesionales. He aquí la reflexión de ellos sobre este tema:

“Hace tiempo que la hice...y ya no la he vuelto a tocar. De todas formas, es un sistema de evaluación como otro cualquiera. Aunque la tendencia actual sea a valorar buena parte de los progresos de alguien a partir de sistemas de este estilo (creo que las evaluaciones docentes van esa línea), yo creo que no es una buena herramienta de trabajo. Al menos para mí no lo ha sido” (EP-P2).

“La experiencia que yo tuve fue diferente. La carpeta se convirtió en un trámite más para superar un postgrado. Para su elaboración se me ofreció un índice orientativo. Me dió la sensación de estar otra vez ante un trabajo de carrera. Fue simplemente eso, más trabajo, sin ninguna orientación por parte de sus promotores” (EP-P3).

- Y finalmente, reiteramos la idea que afirmamos aún desde el inicio de este trabajo de análisis, que si no se les hubiera impuesto esta “tarea” al principio del postgrado, ningún profesor novel de por sí solo hubiera tenido la propia iniciativa de elaborar una carpeta docente. En este sentido, la siguiente expresión de una profesora novel es muy edificadora: *“...es un instrumento que si no te piden que lo hagas, no lo hubiera hecho” (EP-P10).*

1.2.5. Instrumento de desarrollo profesional del docente

Las carpetas docentes analizadas reúnen en sus páginas, datos y evidencias provenientes tanto del trabajo docente del día a día en el aula, como también del proceso de crecimiento profesional desarrollado por el profesor novel. Recopilar, seleccionar, ordenar y reflexionar sobre aquello que estas haciendo representa una autentica oportunidad de aprendizaje para el profesor novel.

Desde este punto de vista, la carpeta es un retrato de una persona como profesional de la educación y de su proceso de formación y desarrollo profesional.

Las carpetas docentes enfocadas en el desarrollo profesional les permite a los profesores noveles a considerar la naturaleza compleja de su enseñanza, proporcionándole la oportunidad de reflexionar de forma crítica y valorativa sobre su actuación docente, con el fin de fomentar la mejora de la calidad de su desempeño profesional y el aprendizaje de nuevas e innovadoras ideas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Grant y Huebner (1998 en Klenowski, V.; 2004), la carpeta docente, en el contexto del desarrollo profesional, debe cumplir ciertos criterios, entre los cuales destacamos:

- estar diseñados para promover la promover la práctica reflexiva;
- compartirse con los colegas;
- fomentar la cooperación entre alumnos y profesores;
- ser un proceso voluntario realizado por los profesores, por lo que no debe ser usados con fines valorativos;
- estar respaldados por unas condiciones plausibles” (pp.37).

Transfiriendo este listado de los requisitos que mencionan Grant y Huebner, a nuestros modelos de carpetas docentes constatamos que, estas cumplen, al menos, tres de ellos. Son carpetas docentes que demuestran con su contenido y su estructura que promueven una práctica reflexiva en el profesorado novel y además están diseñadas para fomentar la cooperación entre alumnado (profesores noveles) y profesorado (mentores y el coordinador del curso).

En nuestro caso en concreto, si bien es cierto que la carpeta docente se usa con fines valorativos, como lo hemos afirmado y analizado en un apartado anterior de este trabajo, podemos afirmar que uno de los valores añadidos de las carpetas docentes

que analizamos es un alto reflejo de reflexiones tanto a nivel descriptivo como analítico de los distintos aspectos que rodean al ámbito de la profesión docente.

La carpeta docente es más que un trabajo que se ha de entregar por una exigencia del programa de postgrado. Pues bien, los profesores noveles, señalan al respecto:

“El hecho de que la Carpeta constituya una memoria externa, es según mi parecer lo menos importante, ya que lo que de veras termina siendo sensacional es que la Carpeta sea un vehículo de evolución, perfeccionamiento y reflexión. Esto es, al escribirla no sólo plasmaba lo ya conocido sino que iba pensando en cosas nuevas, alcanzando más y más conclusiones que abarcaban todos los ámbitos de mi faceta docente, desde la preparación de clases y materiales hasta mi perspectiva de trayectoria futura en el ámbito de la enseñanza universitaria” (EP-P8).

1.2.6. Una historial de la labor docente

Son carpetas docentes en las que el autor/a realiza una incursión descriptiva en su propia práctica docente. Como la misma tipología lo dice, el resultado es la realización de una fiel descripción de la actuación docente, el día a día en el aula, a nivel de las distintas dimensiones que implica la docencia universitaria: planificación, actuación y evaluación.

En nuestra experiencia de trabajo con las carpetas, el término o la palabra con la que mejor definen los profesores noveles esta tipología de carpeta docente es la de “diario”. En palabras expresadas por ellos, la carpeta docente se define de la siguiente manera:

“...un diario, pues sí, más bien un diario, yo lo que me propuse era hacer una narración, una explicación de mi vivencia como profesora novel, desde cuando me dieron la posibilidad de ser profesora... hasta cuando me pasaron la asignatura, empecé a diseñarla, hice los cambios, adapte el material...pues narro un poco como lo viví” (EP-P4).

“Como la carpeta docente es privada, es una cosa que es tuya y la escribes para ti como un diario personal, te ayuda a saber como eres y como te sientes respecto a la actividad docente...” (EP-P7)

“...Decidí hacer un diario de lo que me pasaba en las clases, cada día en las dos asignaturas que yo daba el año pasado en ese semestre. Y fui haciendo un diario en el que explicaba lo que había hecho en metodología, a nivel de contenido y luego la evaluación personal de cómo me había sentido en la clase, si me he sentido segura, si no me he sentido segura, como había solucionado algún problema, impresiones de cómo veía a los alumnos, bueno, cosas de estas...y luego cuando quise darle cuerpo a la carpeta todo lo hice girar alrededor de este diario” (EP-P10).

Una carpeta de esta índole contiene diferentes piezas separadas que pueden no tener mucho significado por sí mismas, pero cuando se reúnen constituyen un retrato global de la enseñanza del profesor, que nos permite valorar su actuación docente y sacar ciertamente mucha información:

- Con respecto a la planificación de la docencia o de las asignaturas impartidas (contenidos, objetivos, estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas en el aula, los métodos de evaluación etc.,).
- Con respecto a la dimensión emocional y a las impresiones personales sobre su propia actuación docente.

1.2.7. Recopilación de evidencias

Este tipo de carpeta docente se caracteriza por la variedad de materiales, documentos y evidencias que el profesor incluye en su trabajo en relación con el ejercicio de su función docente.

Algunos autores (Feixas, M.; 2003) definen este tipo de carpeta como un currículum docente documentado que se utiliza para mejorar y evaluar la calidad docente.

Según la misma autora, las evidencias más habituales que encontramos en una carpeta docente son las siguientes:

| | |
|----------------------|---|
| DOCENCIA | Evaluaciones de los estudiantes sobre la docencia Listado de cursos impartidos y su contenido Descripción de materiales del curso Actividades para la mejora de la docencia Declaraciones de colegas Innovaciones y su evaluación Comentarios de estudiantes sobre el curso Supervisión de trabajos de investigación, tesis y proyectos Ejemplos de trabajos de estudiantes |
| INVESTIGACIÓN | Publicaciones relacionadas con la docencia Proyectos de mejora Proyectos de innovación docente Investigaciones sobre docencia |
| GESTIÓN | Listado de cargos docentes Participación en comisiones docentes Participación en comisiones de acreditación de titulaciones, programas |

| | |
|--------------|--|
| | Coordinación de proyectos, programas (prácticums, universidad empresa, ERASMUS...) Otras responsabilidades docentes |
| OTRAS | Formación pedagógica continuada |

Cuadro Nº 52: La Carpeta docente y los tipos de evidencias (Feixas, M.; 2003: 6).

En nuestra experiencia particular, encontramos en esta tipología dos modelos diferentes: por una parte, las carpetas docentes en las que el profesor selecciona, organiza y presenta aquellas evidencias que acredita su profesionalidad, su competencia docente y los logros conseguidos en su actividad profesional y, por otra parte, las carpetas docentes que son una mera acumulación o recopilación exhaustiva de documentos y materiales sobre la efectividad de la enseñanza universitaria en general, y de la propia práctica docente en particular.

Con respecto a este segundo modelo de carpeta docente que se reduce solamente a un cúmulo de evidencias informativas, la opinión de algunos de los profesores noveles entrevistados es muy contundente:

“Supongo que las personas que se han dedicado a trabajar este tipo de herramientas de trabajo verán de una forma muy evidente su utilidad, pero al menos por la experiencia personal que yo he tenido, no puedo considerarlo algo significativo en mi desarrollo profesional. Además creo que se hace excesivo énfasis en las “evidencias” y justamente las evidencias que se pueden incorporar en la carpeta son lo menos evidente del aprendizaje o de tu desarrollo profesional. Lo importante es el “poso” que queda y que, por supuesto, no se puede evidenciar de ninguna forma” (EP-P2).

1.2.8. Reflejo de la identidad docente

La identidad docente puede ser entendida como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales.

La identidad del docente forma parte de su identidad social y se concibe como la “definición de sí mismo” que hace el docente.⁵⁹

Refiriéndonos a nuestra propia experiencia, podemos afirmar que una de las herramientas que refleja la identidad docente del profesorado novel es la carpeta

⁵⁹ Véase, Vallant, D. (2007). Conferencia sobre el tema de la Identidad docente presentada al I Congreso Internacional sobre “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado. Universitat de Barcelona, 5, 6, 7 de septiembre de 2007.

docente. En la percepción de los profesores entrevistados, la carpeta docente ofrece o plasma las siguientes preguntas al autor que la elabora:

“Digamos que primero me ayuda a tomar consciencia de quién soy yo...o sea es la primera pregunta o primera repuesta que me hace la carpeta docente. Me posiciona delante de un espejo o una pagina en blanco y me obliga a pararme en esa, en ese círculo rápido que son las clases, la docencia, la Universidad, las publicaciones, las acreditaciones, etc. y me obliga a tomar conciencia de eso. Es un punto a favor.

Otro aspecto que favorece la carpeta docente, es que me delimita, me ayuda a saber hasta donde llego, qué hago, qué no hago, qué me falta, qué no me falta. Porque al plasmar uno lo que esta haciendo y cómo lo está haciendo pues ve una pizarra, una constelación de estrellas en la cual hay una a la derecha y no a la izquierda, una arriba, o abajo, es decir veo huecos, veo quién soy y cuanta fuerza le pongo a las relaciones sociales o cuanto énfasis pongo en ser cariñoso con el otro, entonces me ayuda a delimitarme, saber quien soy y como soy respecto al otro...eso me ayuda bastante” (EP-P7).

1.2.9. Valorización función docente

La docencia y la investigación son dos aspectos básicos de la Universidad y del profesorado universitario. Pese a que ambas son criterios relevantes para determinar su eficiencia en el desarrollo de la actividad profesional, su reconocimiento real y la valorización que se le otorga a cada una de ellas, es diferente. Por ejemplo, muchos profesores noveles tienen acceso a la universidad por la vía de la investigación, es decir, comienzan a colaborar en la universidad participando en proyectos de investigación, sea como alumnos de doctorado o sea como becarios de colaboración adscritos a un proyecto en concreto. Para muchos de ellos, el inicio de la trayectoria profesional en la universidad ha sido por la línea de la investigación y consecuentemente lo que más han valorado ha sido la investigación mientras que la docencia era un aspecto más en la carrera universitaria al que descuidaban en cierto modo. Es allí donde, el postgrado de iniciación a la docencia universitaria junto con la carpeta docente ha tenido su importancia a la hora de valorar la docencia. Así por ejemplo, una profesora novel señala:

“En general, la carpeta y el postgrado ha sido un espacio para pararme a pensar lo que hacía en las clases. Y eso creo también, en otros casos, pero en el mío, ha sido como una novedad porque yo he entrado aquí por la vía de la investigación. O sea, yo empecé a colaborar con un grupo, me fui metiendo y mi participación durante muchos años ha sido a nivel de investigación, no de dar clases. Y de golpe, uno se da cuenta que si quiere seguir en esta línea de la investigación, tienes que dar algunas clases, vale? Por lo tanto, yo a muchas veces, cuando he hablado con gente he dicho que yo me siento más investigadora que docente. Por lo cual, no es que la parte docente estuviera descuidada porque estamos en la facultad de Pedagogía y sería una sacrilegio, pero para

mi durante mucho tiempo ha sido una cosa más. Y creo, que en gran parte, por la carpeta y los postgrados, por la gente que he conocido y por los niveles de discusión que hemos abierto, he dado valor a la docencia. Y es raro, eh, que un pedagogo te diga eso, pero te hablo con toda la sinceridad...Para mí, ha sido eso, como un inicio. Y es interesante porque hoy puedo decir eso: "la investigación me gusta mucho, pero que el directo de las clases también me gustan mucho" (EP-P5).

1.2.10. Trayectoria profesional

Las carpetas docentes que se incluyen en esta categoría se inician con una descripción detallada del camino seguido por los profesores noveles desde el inicio de su trayectoria docente hasta la actualidad. Es interesante destacar como la mayoría de ellos recuerdan las coyunturas que los han llevado a la docencia universitaria. Asimismo, se reflexiona sobre los inicios en la carrera docente y sobre los primeros contactos y momentos vividos en el contexto de los departamentos a los que están adscritos.

Podríamos decir que este tipo de carpeta docente es un retrato fiel de la etapa de socialización profesional, por la cual atraviesan los profesores noveles, como primera etapa del desarrollo profesional de su carrera académica.

"Es en este momento cuando empiezo a plantearme seriamente la posibilidad de dedicarme a la actividad docente en el ámbito de la educación superior. No obstante, recuerdo este momento, como una etapa de gran incertidumbre, marcada tanto por el deseo de seguir estudiando y profundizando en el ámbito de la Didáctica como por el miedo e indecisión de no saber, a ciencia cierta, como se redefiniría mi vínculo con el departamento una vez finalizada esta etapa...Desde el primer momento, decido implicarme en la docencia universitaria, viendo en ésta una opción de formación y desarrollo profesional que no podría desestimar" (RC-B).

1.3. Finalidad carpeta docente

La macrocategoría *finalidad carpeta docente* hace referencia a las diferentes maneras de concebir la carpeta docente en función de la finalidad que persiguen.

En el apartado anterior, conceptualizando la carpeta docente, hemos aludido de forma indirecta a su finalidad. De hecho, como afirma Schulman (1999), la carpeta se diseña de acuerdo con la concepción que se tenga de la enseñanza y el aprendizaje y en función de la finalidad que se pretenda lograr.

A pesar de que, como hemos visto en el análisis de las definiciones o múltiples acepciones que se puede tener sobre la carpeta docente, las intenciones pueden ser

diversas, principalmente tiene doble propósito: uno acreditativo y otro formativo o de proceso y aprendizaje.

1.3.1. Propósito acreditativo

“La persona facilita información sobre su actividad a algún agente u organismo externo con el fin de se que emita un juicio a partir de unos estándares. Puede utilizarse para los procesos de contratación y asignación de plazas” (Cano, E.; 2005: 61).

En nuestra experiencia particular, como hemos analizado en un apartado anterior de este trabajo, creemos que éste no ha sido su propósito principal. En la opinión y en las respuestas recibidas por parte del profesorado novel encuestado, en un porcentaje muy elevado, queda bien explícito que la carpeta docente es mucho más que una memoria externa y teórica que se ha de entregar por esa finalidad sumativa, para acreditación y aprobación del postgrado cursado. Aun así, aquí queremos relevar una vez más que para algunos profesores noveles provenientes del ámbito de la pedagogía, que conocen y emplean esta estrategia formativa en su práctica docente, la carpeta ha tenido claramente una finalidad sumativa convirtiéndose sólo en un “tramite” para aprobar el postgrado.

1.3.2. Propósito formativo

A nuestro entender, a parte de la finalidad puramente sumativa que algunos profesores noveles otorgan a la carpeta docente, está su propósito formativo aunque no sea buscado intencionalmente, por el simple motivo de que les ha determinado a reflexionar profundamente sobre lo que hacen en la propia docencia. Con respecto a ello un profesor novel señala:

“Sin la carpeta docente yo no me hubiera hecho ningún tipo de pregunta, ni hubiera buscado una serie de informaciones, ni hubiera reflexionado, entonces postcarpeta y por la obligación de tener que escribirla, si he aprendido mucho, si evidentemente he avanzado” (EP-P8).

Siguiendo en la misma línea, las carpetas docentes elaboradas por el profesorado novel tienen una clara finalidad formativa y de reflexión sobre la acción, contribuyendo al desarrollo de una enseñanza más reflexiva y crítica más acorde con las exigencias actuales del nuevo modelo docente y de la sociedad del conocimiento:

“En este sentido la carpeta docente es la herramienta, no es una, es la herramienta, después de haber hecho una carpeta docente si se forma un práctico reflexivo. ¿Se podría formar un práctico reflexivo sin la carpeta docente? Desde mi punto de vista, de persona no formada en el área de la pedagogía, no...quizás con otra formación distinta, quizás si, porque se ha introducido a lo largo de los enseñamientos en los conceptos básicos. Pero en formaciones en otras áreas, las de las Ciencias Sociales o de las Ciencias Naturales es muy difícil esa reflexión, ese proceso de mejora...entiendo que si, que la carpeta docente es un elemento clave” (EP-P8).

1.4. Contenido y estructura carpeta docente

Esta temática de análisis hace alusión a los tipos de contenidos, estructuras y formatos posibles que puede incorporar y adoptar una carpeta docente.

Los contenidos y las estructuras de una carpeta docente pueden ser muy diversos. En los apartados siguientes nos proponemos a analizar los bloques de contenido, la estructura y los posibles formatos que tienen las carpetas docentes que analizamos en nuestro estudio.

1.4.1. Tipos de contenidos

La carpeta Docente es un trabajo personalizado, por lo que no encontramos dos ejemplos idénticos. De tal forma que el contenido y la estructura o la organización de los materiales y las evidencias que se incluyen difieren en cada carpeta. Aun así, casi todas las carpetas docentes se estructuran a través de contenidos vinculados al quehacer como docente.

Antes de dar respuesta a la pregunta *¿Qué tipo de materiales incluyen las carpetas docentes?*, queremos hacer mención a una serie de recomendaciones o principios a seguir que pueden ser útiles en el proceso de selección de los contenidos a incorporar en la carpeta. Con respecto a ello, hay autores (Cano, E.; 2005), que sugieren los siguientes aspectos:

- “- Superar el marco del aula.
- Mostrar el componente artístico de la enseñanza.
- No poner todo.
- Dar una imagen precisa del profesor que es.
- No se trata sólo de mostrar una imagen positiva.
- Intentar superar la subjetividad” (pp. 77-78).

Finalmente, contestando a la pregunta que planteamos, constatamos que los contenidos o los materiales que el profesorado novel incluye en su carpeta docente se

pueden estructurar en tres grandes categorías, así como queda reflejado en la siguiente figura:

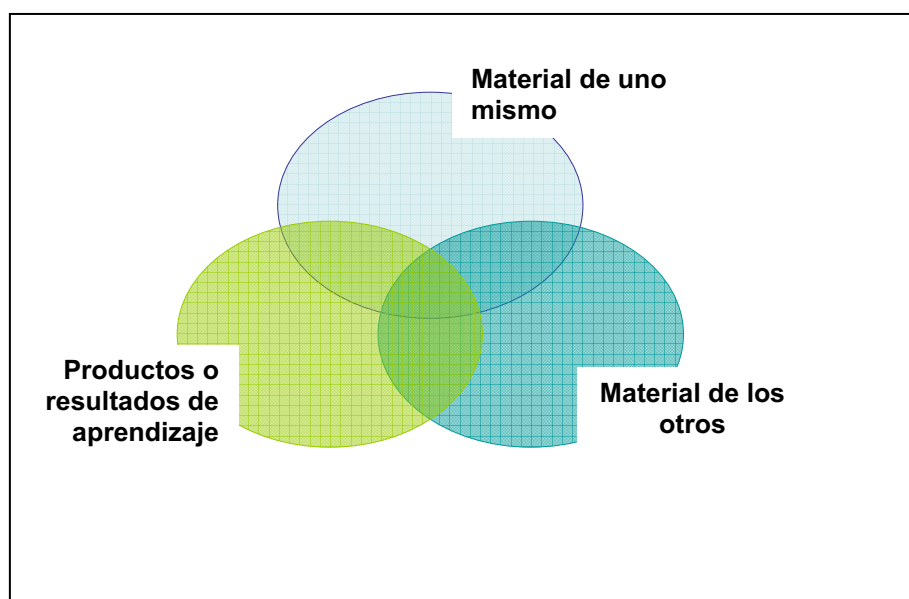


Figura N° 11: Tipos de entradas que forman parte de la carpeta docente.

A continuación, vamos a desarrollar cada tipo de materiales en parte.

1. *Material elaborado por el profesor novel*, autor de la carpeta docente (material de uno mismo). Las evidencias de los materiales referidos a sí mismo son muy diversas e incluyen entre otros a los siguientes:

- Responsabilidades en la docencia.
- Filosofía personal sobre el aprendizaje y la enseñanza (aproximación a la docencia).
- Programa de la asignatura: objetivos, contenidos, métodos, etc.
- Descripción del uso de recursos y materiales didácticos.
- Pequeñas innovaciones llevadas a cabo en la práctica docente.
- Diario reflexivo.
- Pasos dados para la promoción y gestión de la calidad de la enseñanza.
- Pasos dados en el proceso de desarrollo profesional (participación en actividades formativas y eventos de difusión científica).
- Publicaciones sobre la enseñanza de la disciplina.

2. *Material de otros.*

Además de los materiales anteriormente enumerados, las carpetas docentes incluyen también algunos materiales elaborados por otro, como serían, por ejemplo:

- Declaración de los mentores que han trabajado conjuntamente con el profesor novel y que han observado su actuación docente en el aula.
- Video de una clase típica del profesor novel.
- Evaluación de sus estudiantes (encuesta institucional y otros métodos).

3. *Materiales sobre la efectividad de la enseñanza.*

En esta categoría nos referimos a los productos o las evidencias de aprendizaje de los estudiantes y entre otros elementos, incluyen puntuaciones en las evaluaciones de los estudiantes y trabajos realizados por los alumnos.

1.4.2. Tipos de estructuras y formatos

La opción por una estructura u otra depende de la intencionalidad por la cual se realiza la carpeta docente. Respecto a nuestra experiencia, encontramos que las carpetas docentes analizadas siguen dos tipos de estructura:

- Semiflexible⁶⁰: es decir, la mayoría de las carpetas analizadas siguen el guión de la pauta entregada al principio del curso, combinando las evidencias requeridas o sugeridas en esa estructura con las optativas, escogidas por el profesor novel, autor de la carpeta docente.
- Flexible: el profesor novel, autor del trabajo es el que decide que tipo de evidencias o resultados sobre la efectividad de su enseñanza incluirá en su carpeta docente.

Con respecto al formato, evidenciamos que la mayoría de las carpetas docentes se presentan en el formato tradicional, es decir físico o impreso, por lo general a través de un trabajo encuadernado con separadores o tipo álbum.

También destacamos el modelo de la carpeta docente presentada en formato electrónico, en donde el autor, con alto manejo de habilidades informáticas, hace uso de los recursos digitalizados, elementos multimedia, etc. En la sociedad actual en la que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están cada vez más presentes en todos los ámbitos de actividad, sugerimos para el formato de las carpetas docente, el uso más generalizado de sistemas digitales de documentación, dado que, entre muchos otros factores de beneficio, permitiría la consulta y la revisión y actualización permanente del trabajo.

⁶⁰El modelo de carpeta docente (estructura y posibles ítems que puede contener) que se adopta o se sugiere en el programa del curso de Iniciación a la Docencia Universitaria de la Universidad de Barcelona se halla en el anexo 4 de esta tesis.

Cuando se usa tecnología digital nos remitimos a situaciones de riqueza extraordinaria donde se pueden aplicar recursos como el hipervínculo, audio, imagen en movimiento y manejar volúmenes de información mucho mayores.

La elaboración y el uso de carpetas digitales sería una alternativa para romper con el aislamiento de la práctica docente en el aula y crear una comunidad de reflexión colaborativa y compartida; establecer estándares comunes que demuestren la mejora de la calidad de la enseñanza.

1.5. Factores y condiciones

En este apartado centraremos nuestro análisis en el desarrollo interpretativo de los siguientes aspectos: la relación en el trabajo con los mentores/as y el grado de conocimiento de los criterios de evaluación.

Estas dos categorías de análisis han tenido un nivel bajo de inferencia en el proceso de análisis textual de los datos recogidos, es decir, un 5, 26% y por lo tanto, no disponemos de una gran riqueza de datos con respecto a ello.

1.5.1. Relación del trabajo con los mentores

La relación del trabajo con los mentores se define en el ejercicio de una relación profesional continua que ayude al profesor novel en el desarrollo de su carrera docente. A través de un proceso de mentoría, los beneficiados profundizan en su aprendizaje, optimizan su desempeño y mejoran la calidad de su enseñanza.

En el marco del postgrado, el papel del mentor se traduce, principalmente, en orientador y guía para el profesor novel en el proceso de elaboración de la carpeta docente:

“Supongo que una carpeta de aprendizaje tiene más sentido cuando es compartida con un mentor o mentora que te oriente y guía en su elaboración, alguien que también deposita y comparte contigo” (EP-P3).

Desde el punto de vista del profesorado novel, la interacción con el mentor en el programa del postgrado en general, y en el proceso de la elaboración de la carpeta docente, en particular, juega un papel especial y esto se traduce en los siguientes beneficios:

- Fomentar y facilitar la reflexión: *“Con un diálogo con una profesora senior, la mentora pues creo que contribuye mucho que esos contenidos de nuestro día a día docente se les vaya dando vueltas, reflexionando...”* (EP-P6).
- Utilizar habilidades de respuesta como la escucha activa, la reflexión y el feedback.
- Desarrollar nuevas capacidades: enseñar nuevos conocimientos, sugerir nuevas fuentes de información, ampliar las miradas, analizar los cambios en la universidad y mostrar modelos de acciones formativas, etc.
- Ayudar al profesorado novel a establecer sus metas y planes formativos.

1.5.2. Conocimiento de los criterios de evaluación

La elaboración de una carpeta docente de calidad supone, entre otros aspectos, la existencia y el conocimiento por parte de los que tienen que elaborar ese trabajo, de unos criterios e indicadores de evaluación.

El conocimiento de los criterios de valoración de las carpetas docentes clarifica al profesor novel lo que se pretende conseguir, cuales son las evidencias o los contenidos que se han de incluir en ese trabajo y, en definitiva, pone de manifiesto lo que se entiende por una docencia de calidad.

Las siguientes interrogantes que plantea un profesor novel nos relevan que tipo de criterios son importantes, para ellos, a explicitar y negociar al principio del curso:

“Supongo que se necesita clarificar más lo que se pretende conseguir. ¿Sabemos qué es una carpeta docente? ¿Qué se debe incorporar en ella? ¿Qué se debe dejar fuera? ¿Por qué se deben dejar fuera algunas cosas y otras incluirlas? ¿Qué implica la confección de la carpeta docente? ¿Para qué sirve? ¿Qué utilidad tiene? ¿Sirve para algo después de su elaboración?...” (EP-P2).

Asimismo, consideramos que el profesorado novel necesita un mayor conocimiento y una mayor comprensión de los criterios e indicadores de logro que se buscan y adoptar, por parte de la coordinación del curso, un enfoque más consistente y explícito para la valoración de las carpetas docentes.

1.6. Utilidad carpeta docente

La elaboración y el uso de la carpeta docente generan en el profesor novel una serie de resultados o aprendizajes significativos. A continuación, queremos destacar los aprendizajes que aporta la carpeta para el desarrollo profesional del profesorado universitario novel y otros tipos de aprendizajes en general.

1.6.1. Aprendizajes que aporta

Los profesores universitarios noveles entrevistados indicaron que la carpeta docente les había ayudado básicamente a desarrollar o aumentar la capacidad de reflexión.

“Mayor autoconocimiento y habilitar capacidades de autorreflexión” (EP-P2).

“Escribir reflexionadamente y reflexionar sobre como es mi docencia. Básicamente eso, esa es la experiencia que yo he tenido” (EP-P4).

Del análisis de todos los datos recogidos en nuestro estudio, se identificaron los resultados de aprendizaje que enumeramos a continuación:

- Habilidades de organización, planificación y sistematización.
- Compartir experiencias y habilidades de mayor cooperación.
- Comprensión de algunos aspectos a mejorar y superar en la docencia.
- Planificación y diseño de las asignaturas.
- Aprendizaje del oficio de enseñar. Conocimientos de la práctica docente.
- Conocimientos psicopedagógicos.

2. REFLEXIÓN PEDAGOGICA

En este gran apartado nos proponemos a orientar el análisis hacia las posibilidades y las potencialidades de la carpeta docente como valiosa herramienta para la formación de docentes reflexivos y de una práctica docente reflexiva.

2.1. Concepciones docentes

En esta primera parte nuestros intentos son de responder a preguntas tales como: ¿Cómo describen y perciben los profesores noveles el contexto en el que se enmarca la propia actividad docente?, ¿Cuál es su concepción sobre la docencia universitaria? y ¿Cuál es su percepción sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje? Vamos a desarrollar con detenimiento a cada una en parte.

2.1.1. Contextualización de la actividad docente

En cuanto a la especificación del contexto en el que se enmarca la actividad docente del profesorado universitario novel, varios aspectos van apareciendo en las carpetas docentes.

Un primer aspecto destacable es la descripción desde un nivel macro a un nivel micro del contexto en el que se desarrolla la labor docente. Asimismo, se trata de una descripción encadenada del contexto de la actividad docente, que se realiza en el siguiente orden:

Universidad → Facultad → Departamento → Actividad docente

Dentro de este contexto de la práctica docente, el ámbito de la Universidad de Barcelona resulta muy complejo, dado que es una universidad que tiene más de 550 años de historia. Aun así, conociéndose mejor los ejes y las acciones principales de la Universidad, se llega a tener una visión propia de lo que es “nuestra” universidad: *“...una institució que ha de servir per permetre els seus estudiants capacitar-se pels seus èxits vitals, i ho fa des de l'experiència de ser la universitat pública degana del País. Es a més la major en nombre de titulacions, estudiants i professors” (RC-F).*

Resumiendo, la relación que se produce entre la actividad docente y el contexto en el que se realiza ayuda a entender de mejor manera los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en las aulas universitarias.

Por otra parte, como segundo aspecto a destacar es la caracterización del contexto universitario actual, analizándose y abordándose varios aspectos distinguibles. Las ideas más destacables en este sentido, serían:

- El contexto universitario actual y el Espacio Europeo de Educación Superior (acceso a la universidad, inicios de la trayectoria docente, cambios y retos que conllevan la convergencia europea y sus consecuencias en la percepción del profesorado novel sobre el escenario actual de la Universidad, etc.).
- La relación dicotómica entre las dos funciones básicas del profesorado universitario: la investigadora y la docente.
- La necesidad resentida por el profesorado novel de una formación pedagógica adecuada para poder ejercer con éxito el quehacer docente.

2.1.2. Aproximación a la docencia

La elaboración de la carpeta docente en conjunto tiene un elevado efecto sobre el modo en el que el profesorado novel piensa acerca de la enseñanza y el aprendizaje y acerca de sí mismo como docente. De tal forma que, en la siguiente tabla nos proponemos a reflejar qué y cómo describe el profesor entrevistado lo que se entiende por la docencia universitaria.

| APROXIMACIÓN A LA DOCENCIA | DESCRIPCIÓN | EVIDENCIAS DE REFLEXIONES PEDAGÓGICAS |
|----------------------------|---|---|
| 1.FILOSOFÍA DOCENTE | <ul style="list-style-type: none"> - Detección de las expectativas y los intereses formativos del alumnado. - Adecuación de los contenidos a los intereses y a la realidad del grupo clase. - Actuar en base a las carencias detectadas. - Evaluación inicial de los conocimientos previos. - Concepción sobre la enseñanza. - Transferibilidad de los conocimientos y utilidad | <p><i>“Teóricamente los objetivos y contenidos de enseñanza deberían surgir de las necesidades formativo-educativas del alumnado. No obstante esta premisa, en la formación inicial, es un tanto ambigua. ¿Son concientes los alumnos de sus necesidades de formación? ¿Hasta qué punto es posible modificar el programa de una asignatura universitaria en función de las necesidades del alumnado?” (RC-B).</i></p> <p><i>“El trabajo docente, según mi percepción, es aquella actividad que establece una serie de condiciones posibilitadoras de aprendizaje. La enseñanza debería por lo tanto facilitar y promover aquellas</i></p> |

| | | |
|---|--|---|
| | <p>profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Homogeneizar el nivel de la clase. - Potenciar el trabajo autónomo del estudiante y la participación voluntaria del alumno. - Lemas que guían la actividad docente, etc. | <p>actividades que conduzcan al estudiante a aprender” (RC-B).</p> <p>“Para poder adaptar las clases a los alumnos es preciso y necesario realizar un acercamiento a los conocimientos previos de los alumnos, tanto referidos estos a la formación académica como a la no propiamente desarrollada en la facultad...” (RC-D).</p> |
| <p>2. METODOLOGÍA DE TRABAJO</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Clases interactivas y participativas. - Trabajo en equipo. - Seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje del alumno. - Secuencia metodológica de las clases. - Modalidades formativas: presencialidad y semipresencialidad. | <p>“Al tratarse, las sesiones de clase de 2 horas, intenté distribuir mis explicaciones y las actividades de clase de manera que los alumnos no se cansaran ni sintieran que la clase era una pérdida de tiempo. “La distribución habitual del contenido de clase era: primera hora de explicación de la sesión, presentación de contenidos (no superó nunca los 40 minutos), descanso de 10 minutos y segunda hora totalmente práctica de realización de las actividades grupales” (RC-D).</p> |
| <p>3. OBJETIVOS DE LA DOCENCIA</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Transmitir conocimientos procedimentales (“saber hacer”). - Despertar y aumentar el interés del alumno por la materia. - Adaptar las asignaturas a las recomendaciones del Espacio Europeo de Educación Superior. | <p>“M’interessa també aprofundir en la convergència europea que ha de potenciar les competències transversals dels estudiants, l’autonomia de l’estudiant en la gestió dels seu aprenentatge, potenciar la seva reflexió i permetre la flexibilitat en les sessions per facilitar aquest aprenentatge. Aquests aspectes els estic incorporant de d’aquest curs, i espero poder-los potenciar al proper” (RC-F)</p> |
| <p>4. ESTILOS DOCENTES</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Estilos diferentes de enseñanza. | <p>“En mi forma de encarar mi papel de docente en las diferentes asignaturas, siempre he procurado explicar con claridad desde el primer día el programa a seguir, los objetivos y el sistema de evaluación. A mí como alumno me gustaba que los profesores fuesen transparentes en estos</p> |

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| | | aspectos" (RC-H). "Me considero una persona poco teórica y muy práctica..." (RC-D). |
| 5. VOCACIÓN DOCENTE | - Cuestionarse sobre el origen de la vocación docente y la evolución de esta a partir de la propia experiencia en la universidad. - Sentimientos y sensaciones que genera la experiencia docente. | "Si bien, el interés por la docencia despertó en mí precozmente, dicha percepción sobre la docencia y sobre la filosofía que hay detrás ha ido evolucionando desde la percepción que tenía como alumno en función de mis propias experiencias..." (RC-H). |
| 6. CUALIDADES DEL DOCENTE | - Aspectos a valorar en un buen docente. | "Al analizar mi concepción sobre la docencia, también debería hacer referencia sobre los diferentes profesores que considerábamos buenos y malos y los motivos de tales consideraciones. Se me vienen a la cabeza calificativos como: "buen comunicador", "respetuoso", "comprensivo", "motivador", "capacidad para hacer reflexionar", "accesibilidad", etc." (RC-H). |

Cuadro N° 53: Aproximación a la docencia (descripción y reflexión pedagógica acerca de la concepción sobre la docencia).

2.1.3. Concepción sobre los procesos de enseñanza / aprendizaje

Las carpetas docentes analizadas y las entrevistas con los profesores noveles nos iluminan también sobre la concepción que ellos, en calidad de docentes, tienen sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje. La experiencia resultada del proceso de elaboración y uso de la carpeta docente conjuntamente con el postgrado ha sido sumamente positiva en lo que a la construcción de una concepción propia sobre la enseñanza y el aprendizaje se refiere. Sin embargo, no todos ellos vivieron esa experiencia del mismo modo. De tal forma que, identificamos tres tipos de perspectivas diferentes.

En primer lugar, nos referimos al profesorado novel para quien la experiencia vivida no le ha cambiado en nada la concepción que tenía antes sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje. Quizás, la experiencia vivida le ha determinado concienciar

que es necesario buscar nuevas herramientas formativas que potencien el aprendizaje del alumnado. Con respecto a ello, afirma un profesor novel:

“Yo creo que no se han reestructurado mucho, porque si no, hubiera hecho, supongo un cambio sustancial en la asignatura. El proceso de enseñanza-aprendizaje lo entiendo como un proceso en el que el profesor es el guía y el alumno es independiente y que construye su conocimiento, con la ayuda de sus compañeros y con mi ayuda, y lo creía antes y lo creo ahora... Quizás corrobore lo del portafolio, lo de la carpeta digital, pues que es útil...no hace falta hacer un examen de conocimientos sino pues evidenciar todo lo que vas aprendiendo y mostrar al profesor lo que vas aprendiendo sin tener que hacer un examen, por ejemplo. Pues creo que es un sistema de evaluación que creo, es útil, porque lo he hecho yo y he visto que servía” (EP-P4).

En segundo lugar, situamos al profesorado novel a quien el proceso de elaboración de la carpeta docente le influyó en la reestructuración y la transformación de la visión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario.

La carpeta docente paralelamente con el postgrado ha influido totalmente en el cambio de percepción sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde una concepción mucho más tradicional se ha llegado a la incorporación y a la asimilación de las nuevas características y particularidades del modelo actual docente y de la concepción sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que subyace a este nuevo enfoque de la enseñanza. En las afirmaciones del profesorado novel aparecen con frecuencia alusiones a temas de mucha actualidad hoy en día, entre los cuales destacamos los siguientes puntos: *la importancia del proceso reflexivo tanto del alumnado como del profesorado, la temática de las competencias transversales y específicas, el Espacio Europeo de Educación Superior y el nuevo modelo de enseñanza, la concepción del profesor como guía, facilitador y acompañante en el proceso de aprendizaje del alumno, el papel del alumno como protagonista indiscutible del proceso de enseñanza-aprendizaje, resistencias y reticencias al cambio, el tema de la interdisciplinariedad, el contrato pedagógico, etc.* Las carpetas docentes y los discursos del profesorado novel abundan en afirmaciones que avalan estas constataciones. Con el siguiente ejemplo es suficiente:

“Antes tenía una concepción mucho más tradicional, ¿no?, pero por el momento, porque incluso compañeros míos que son más mayores están entrando ya en esta dinámica, pero es verdad que teníamos la concepción de un profesor mucho más instructor que formador, un profesor mucho más de clase magistral que no de guía, de acompañante, de conductor de conocimiento” (EP-P5).

Y finalmente, hacemos referencias a esa categoría de profesores a quienes la experiencia en causa les ha propiciado la oportunidad de actualizar la propia percepción sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje:

“Yo lo he pensado varias veces, yo he estudiado psicología, pero tengo una formación pedagógica más o menos extensa, en otros ámbitos. Así que no te tenido que hacer un gran cambio, es decir no he hecho “borrón y cuenta nueva”, ni tampoco del blanco he pasado al negro. Sino que, sobretodo, he pulido ciertos colores, he pulido el blanco, he pulido el negro, ¡sí! He ido más lejos de donde estaba, no he tenido que romper, como otros compañeros de ciencias más duras, que creo nunca habían hablado de la comunicación, de la empatía, etc. Para ellos, estos eran conceptos muy lejanos, para mi eran familiares muchos temas. Eso me ha hecho ir más lejos de donde estaba, pero no he tenido que hacer un cambio o una reestructuración de ciento ochenta grados, ¡no!” (EP-P7).

2.2. Práctica docente universitaria

En este apartado de análisis nos proponemos reflejar las ideas que surgen de las reflexiones más significativas que realiza el profesorado novel entrevistado sobre los diversos aspectos de su propia práctica docente. En las carpetas docentes analizadas se describe y se reflexiona largo y tendido sobre aspectos relativos a la planificación docente, a las metodologías didácticas, al proceso y a las estrategias de evaluación del aprendizaje, a la tutoría y a los recursos docentes, a la mejora del modelo personal de enseñanza: puntos fuertes, puntos débiles y otros aspectos que quisiera cambiar o mejorar respecto a la propia actuación docente. A continuación, desarrollamos cada uno de los aspectos enumerados en parte.

2.2.1. Diseño, contenidos y organización curricular

Como ya se ha señalado antes uno de los aspectos importantes en el desempeño de la labor docente es la planificación docente. Al planificar, se definen los objetivos que se desean lograr con la docencia y se toman decisiones acerca de qué se va a hacer, cómo y cuándo, para facilitar su consecución.

Para ello, la carpeta docente brinda a los profesores noveles un espacio para describir el proceso de la organización de la docencia, el diseño, la planificación y la programación de las asignaturas impartidas y para realizar un análisis reflexivo sobre el proceso de realización de los programas de las asignaturas, sobre la implicación en el diseño de las asignaturas impartidas. En este sentido, las referencias a estas dimensiones de análisis sobre la planificación docente son frecuentes. Y las ideas claramente destacables, se agruparían en las siguientes categorías:

1. La importancia de la planificación docente o del diseño del Plan Docente. Con respecto a ello, las reflexiones más significativas giran en torno al *por qué* de ese gran interés, a los motivos que justifican la necesidad de una buena planificación en la docencia. Las respuestas son las siguientes afirmaciones de los profesores noveles:

- La fase de la planificación docente es sumamente importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje *“ya que permite una primera aproximación reflexiva a la asignatura y a los principales componentes del currículum (objetivos de aprendizajes, finalidad de la enseñanza, estrategias, recursos...)”* (RC-B).
- *“El diseño del Plan Docente fue una tarea que representé importantísima porque iba a ser la guía del estudiante y por tanto debía mostrar con exactitud y claridad todo lo que yo pretendía desarrollar junto con los alumnos a lo largo del semestre”* (RC-D).

2. Características relevantes del diseño del Plan Docente. Analizando con detenimiento las reflexiones que el profesorado novel realiza sobre el proceso de elaboración de los propios programas de las asignaturas impartidas, destacamos las siguientes ideas relevantes:

- El programa de la asignatura se da a conocer a los alumnos el primer día de clase.
- Los objetivos planificados son muy genéricos y el proceso de planificación subyace a un modelo de enseñanza-aprendizaje conductista, *“entendiendo la formación como un proceso estático y predecible que se refleja en una formulación de objetivos concreta, unívoca, precisa y conductual”* (RC-B).
- La selección y la organización curricular se guían por el principio de la transferibilidad de los contenidos y de la utilidad profesional.
- La falta de correlación entre objetivos, contenidos y el sistema de evaluación del proceso de aprendizaje, como uno de los principales problemas o puntos débiles del plan docente actual.
- Los planes docentes están sobrecargados de contenidos temáticos inabarcables en el tiempo disponible.
- El papel “inactivo” o la falta de participación de algunos profesores noveles en la elaboración y el diseño del programa.
- La falta de interés en los departamentos para coordinar los planes docentes de todas las asignaturas, al menos con las asignaturas similares.

3. Sugerencias y propuestas de mejora del plan docente.

- La conveniencia de un diseño flexible que se adapte a las circunstancias del momento, es decir, a las necesidades, intereses y experiencias de los alumnos. La consideración de la formación previa de los alumnos.
- La importancia de la actualización del Plan Docente en la página web de la UB de un curso a otro para servir de ayuda en la matrícula de los estudiantes.
- La elaboración del plan docente en base a las recomendaciones del Proceso de Bolonia.
- La armonización entre diferentes asignaturas y el conocimiento de la globalidad del plan de estudios de la facultad. La necesidad de una planificación coordinada y coherente con el plan de estudios y el Departamento.
- La importancia de la actualización anual del plan docente, proponiéndose mejoras y cambios *“de cada curs i al llarg del mateix, en el moment que s’imparteixen les assignatures, també es proposen ajustos per potenciar l’assoliment dels aprenentatges per part dels estudiants”* (RC-F).

2.2.2. Metodología de enseñanza-aprendizaje

La metodología didáctica hace referencia a las estrategias de enseñanza y a las tareas de aprendizaje que el profesor propone a sus alumnos, definiendo un tipo de interacción didáctica. La decisión de optar por una metodología didáctica u otra obviamente se ve influenciada por variables diversas tales como el tiempo, el número de alumnos, el contenido de la asignatura, el espacio, los recursos materiales disponibles, la experiencia y las propias habilidades del docente.

Con respecto a la metodología didáctica empleada por el profesorado novel en su propia práctica docente, constatamos que esta se define, básicamente, con la combinación de la clase magistral con otras estrategias didácticas que se centran en la participación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

En lo que a la clase magistral se refiere, las afirmaciones, los comentarios y las reflexiones realizadas por los docentes noveles nos hacen evidenciar una serie de ideas que, a continuación, desarrollamos con más detalles.

En primer lugar, la clase magistral o el método expositivo es el de más amplio uso en la enseñanza universitaria. Es un método docente más propio del paradigma tradicional de la enseñanza, pero, los docentes entrevistados no consideran que sea

un método inadecuado o anticuado; la inadecuación radica básicamente en la forma como se utiliza y en el propósito para el cual se usa:

“Respecto a esta estrategia, cabe matizar que lejos de considerarla obsoleta e inadecuada en cualquier contexto de enseñanza-aprendizaje, la considero como una de las estrategias más potentes para pretensiones tales como ofrecer información a grupos numerosos y en poco tiempo, definir y clarificar conceptos, realizar tareas de síntesis, esclarecer dudas o dilemas, etc.” (RC-B).

En su práctica docente, básicamente, recurren a esa metodología de enseñanza cuando la finalidad de la sesión es la de explicación de conceptos, ideas, teorías, esquemas conceptuales, cuando se requiere de la síntesis o sistematización, la transferencia de los conocimientos a otras situaciones distintas de las analizadas y emplearla como medio cada vez que la explicación sea válida para todo el grupo.

Por lo tanto, esa estrategia se utiliza con bastante frecuencia, y las razones que justifican su empleo son las siguientes:

- Un grupo bastante numeroso de estudiantes en el aula (150, 200 alumnos).
- El carácter conceptual de algunos contenidos de la materia que requerían una explicación expositiva.

Por otro lado, mencionar que para el uso de este método de enseñanza, se recurre a muchas veces a la complementación con varias técnicas para motivar más a los alumnos. Estas técnicas consisten en:

- Propiciar la preparación del tema, antes de la clase, por parte de los estudiantes. El alumno dispone de textos y material de lectura que se puede colgar en el dossier o en el aula virtual de la asignatura con antelación.
- Estimular el trabajo en grupo; para ello se sugiere dividir la sesión de clase en varios módulos, alternando las exposiciones teóricas del profesor con las actividades de los alumnos. El trabajo en grupo consiste en la discusión acerca de un tema, la solución de un problema corto y representativo, o el análisis de una situación problemática.
- Utilizar diferentes medios que estimulen otros sentidos y permitan mantener lo máximo posible el interés y la motivación de los alumnos. Para ello, mencionamos la utilización de diapositivas en Power Point, películas, etc.

En segundo lugar, evidenciar que el Proceso de Bolonia y los créditos ECTS hacen necesario la puesta en marcha de otras metodologías didácticas además de la sesión magistral. La clave está en conocer las diversas metodologías activas que se pueden

poner al servicio del aprendizaje de los alumnos y apostar por una enseñanza centrada en la adquisición de competencias y no en la sola transmisión de contenidos.

Por otra parte, la utilización de nuevas técnicas pedagógicas hace también referencia a la incorporación de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) como recurso para potenciar el aprendizaje. En este sentido, es evidente la incorporación en la enseñanza universitaria y en la práctica docente del profesorado novel de estrategias de participación activa del alumnado y de metodologías innovadoras que potencian el trabajo autónomo del estudiante. Entre las estrategias y las técnicas activ-participativas a las que aluden los docentes noveles destacamos: actividades prácticas de carácter deductivo e inductivo, debates en grupos, preguntas flash, estudios de casos, juego de roles, sesiones de webquest y wikis, etc. Las carpetas docentes están repletas de afirmaciones y reflexiones que avalan estas constataciones. El siguiente ejemplo es edificador:

“La metodología aplicada era dentro de lo que cabe variada: clases magistrales con soporte informático, casos audiovisuales, trabajo en grupo y debates en clases...Estas clases con unos 40 alumnos como máximo en clase, se agradecen mucho pues te permiten adoptar una dinámica participativa en clase, como les digo yo a mis estudiantes: “se trata de hacer clases interactivas. No monólogos de la profesora” (RC-C).

2.2.3. Evaluación

La evaluación del aprendizaje del alumno permite valorar el nivel de conocimientos y destrezas alcanzadas por los alumnos, es decir, en qué medida han alcanzado los objetivos de la materia.

Al mismo tiempo, la evaluación puede facilitar al profesorado información relevante y necesaria para valorar la eficacia de los procedimientos que se ha utilizado en la docencia con el fin de modificarlos, mejorarlos y actualizarlos en el caso que sea necesario, en las próximas actuaciones.

En resumen, del análisis que realizamos a las reflexiones del profesorado novel con respecto al tema de la evaluación en su docencia, destacamos una serie de ideas compartidas, que agrupamos en los siguientes puntos:

1. Características del nuevo enfoque de la evaluación

En acuerdo con las nuevas recomendaciones o características del enfoque actual de la evaluación, una evaluación personalizada y centrada en el alumno, se evidencian las siguientes ideas interesantes:

- La necesidad de definir unas actividades evaluadoras que tengan en cuenta diversas estrategias alternativas e innovadoras que permitan evaluar no sólo la adquisición de contenidos sino también de determinadas habilidades o actitudes.
- La evaluación ha de ser en este contexto una evaluación continua y formativa encaminada a valorar las diversas actividades que el alumno realiza a lo largo del curso académico o a lo largo de una asignatura en concreto y a proporcionarle el feedback que necesita para continuar desarrollándose.
- La importancia de la correlación entre objetivos-metodología docente-actividades y sistema de evaluación: *“Un buen docente no sólo debe preparar actividades relacionadas con los objetivos establecidos y con los contenidos planificados sino que además debe también establecer un sistema de evaluación que sea realista con el trabajo realizado en el aula tanto por parte del docente como de los alumnos. Es decir, la evaluación del proceso de aprendizaje debe medir en su justa medida los objetivos alcanzados por cada alumno en función de las herramientas que el propio docente ha puesto a disposición del alumno durante dicho proceso”* (RC-H).
- La defensa de la idea de la participación activa del alumnado en la elección del sistema de evaluación, explicitando y negociando con el al principio del curso el sistema evaluativo que se aplicará.

2. Sistemas y herramientas de evaluación

En concreto, para la evaluación de los aprendizajes adquiridos por sus alumnos, de forma casi unánime, el profesorado novel emplea las siguientes dos vías de evaluación:

- Evaluación continuada. Las estrategias o las técnicas alternativas e innovadoras de evaluación que se aplican son la elaboración de una memoria de las actividades principales que el alumno realiza en el aula y fuera del aula, y el portafolio de aprendizaje que llega a tener diversos nombres o formatos: carpeta de aprendizaje, portafolio o carpeta digital, portafolio electrónico etc.
- Evaluación única: Examen o prueba final sobre los contenidos de la asignatura.

3. Tipos de evaluación

Se sugiere la combinación de los tres tipos de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en la universidad: evaluación inicial, evaluación formativa o de proceso y evolución sumativa o de producto.

“...Considero que la evaluación de cualquier proceso de aprendizaje-enseñanza que se realice en el marco de una universidad debe combinar actividades evaluativas de tipo inicial o diagnóstica (para determinar el punto de partida del alumno al comienzo del proceso), formativas (realizadas durante el propio proceso de enseñanza-aprendizaje para determinar los progresos y dificultades de los alumnos) y sumativas (al final del proceso para determinar cual ha sido el nivel de asimilación de los estudiantes, hasta que punto se han alcanzado los objetivos establecidos y permitir la acreditación de los alumnos que la superen satisfactoriamente). Cualquier sistema evaluativo que no tenga en cuenta estas tres formas diferentes de diagnosticar y evaluar será, a mi modo de entender incompleto” (RC-H).

2.2.4. Progresión y rendimiento de los estudiantes

Sobre este aspecto de la práctica docente universitaria, el profesorado novel dedica en su carpeta docente poco espacio de reflexión, pero aún así varias ideas cabría destacar en cuanto a la perspectiva general que el profesorado nos ofrece acerca de esta problemática:

- En primer lugar, subyace en los discursos de los docentes la idea de que la tarea de evaluar y determinar el nivel de progreso del alumno es una tarea un tanto complicada si se dan las siguientes condiciones: por una parte, la poca facilidad de algunos profesores jóvenes para observar y determinar el rendimiento de los estudiantes y por otra parte, el alto número de alumnos matriculados que impide realizar un seguimiento personal de cada uno.
- Sin embargo, esta situación no se presenta en el caso de los grupos reducidos ya que *“al existir pocos alumnos matriculados sí se puede hacer un seguimiento exhaustivo y personalizado de la progresión de cada alumno. Se les comenta particularmente las deficiencias de sus ejercicios y los aspectos positivos para incidir en su motivación” (RC-H).*
- Y finalmente, aparece la idea de reflexionar tanto sobre el rendimiento final de los estudiantes, como sobre la importancia de desarrollar el seguimiento de los aprendizajes a lo largo del curso. Se trata de un seguimiento continuo y formativo imprescindible para poder ir planificando y adecuando sesiones de refuerzo o de síntesis de algunos temas. En otras palabras, se trata de reflexionar sobre las mejoras que se han de introducir *“per aconseguir ajudar els estudiants a desenvolupar els aprenentatges que els hi permetin superar l’assignatura” (RC-F).*

2.2.5. Tutoría

En el actual contexto universitario en el que el profesor actúa como mediador o guía del aprendizaje del alumno, tratando de que cada vez sea más autónomo y activo, cobra especial relevancia la tutoría y el asesoramiento.

La tutoría, favorece las relaciones profesor-alumno y puede ser entendida tanto como atención personalizada al estudiante con el fin de orientarle, informarle, apoyarle o guiarle en el transcurso de su etapa universitaria, como con funciones de seguimiento y evaluación del propio desarrollo del alumno por parte del profesor.

“Yo, personalmente, concibo la tutoría como un espacio privilegiado para el diálogo, el conocimiento y la interacción profesores y alumnos” (RC-H).

De este modo, como docentes universitarios, nos preguntamos *¿Qué sucede en la Universidad? ¿Qué representa la tutoría en este nivel educativo?, ¿Está instaurada entre el profesorado universitario? ¿Qué modalidades existen?*

Quizás, las respuestas a estas interrogantes las podemos encontrar en las afirmaciones y en los discursos del profesorado novel sobre el tema de la acción tutorial en la enseñanza universitaria. En este sentido, agrupamos las ideas esenciales, extraídas del proceso de análisis de los significados que ellos otorgan a esta vertiente de la práctica docente, en las siguientes dos categorías:

1. Consideraciones generales sobre la acción tutorial.

He aquí algunas de las constataciones más significativas que destacamos en la percepción del profesorado novel:

- La función tutorial se ha de plantear como recurso para favorecer la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- La función tutorial se ha de reforzar en el futuro próximo: *“La importancia de la función tutorial se verá reforzada en los próximos años a causa de la importancia que se le otorga en la planificación del Espacio Europeo de Educación Superior” (RC-H).*
- La tutoría, como otras vertientes de la enseñanza universitaria, *“se ve sumamente perjudicada por la masificación y quizás sea la vertiente de la actividad docente de la que más difícil es aportar evidencias. Es imposible atender y autorizar bien a tus alumnos cuando no dispones del tiempo necesario para prepararte como tutor y, sobre todo para escuchar a tus alumnos” (RC-H).*

- Relacionado con eso aparece la idea de la necesidad de aumentar las horas de tutorías, dado que *“una hora d’atenció als estudiants és molt reduït, sobretot tenint present que sovnet durant aquesta hora els estudiants tenen altres assignatures”* (RC-F).
- Los alumnos que acuden a tutoría obtienen un mayor rendimiento mientras que los que no hacen uso de la hora de atención a los estudiantes tienen mayores dificultades para superar la asignatura.
- El tema de las tutorías despierta reacio por parte de algunos docentes universitarios a ejercer como tutor. La explicación la podemos encontrar en la siguiente afirmación de un profesor novel: *“De hecho me sigue pareciendo extraño que parte del profesorado de nuestra universidad siga siendo tan reacio a ejercer como tutor (no tanto a figurar en las listas de tutores oficiales), cuando en las universidades anglosajonas, reconocidas internacionalmente como de gran calidad, el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado a través de las tutorías y los seminarios representan un papel tan fundamental. La explicación a esa reticencia a actuar como tutor, desde mi punto de vista, se explica por el hecho de que a pesar de que las universidades son consideradas tanto instituciones de enseñanza como de investigación, el profesor universitario, sigue siendo visto, tanto por los demás como por ellos mismos, más como un especialista de un campo disciplinar o investigador que como un docente”* (RC-H).
- La participación de los alumnos en las clases de tutoría es insatisfactoria. Es decir que, durante el transcurso del curso académico, los alumnos acuden con poca frecuencia a las clases de tutoría.
- Y finalmente, se destaca la idea de la dimensión personal de la tutoría, de la implicación emocional con los alumnos.

2. Tipos de tutoría

La literatura sobre el tema, nos muestra que la tutoría puede ser tan amplia y diversificada, pero más que detenernos en abordar su conceptualización, preferimos apoyarnos en las propuestas de los docentes noveles entrevistados sobre las opciones de su propia intervención tutorial. En este sentido, distinguimos:

1. *Tutorías de carácter individual presencial.* En las tutorías individuales, normalmente de carácter optativo, se intenta solucionar los siguientes aspectos:

- Aclarar dudas acerca de la realización de los trabajos y las actividades para la evaluación continua.

- Realizar, a la petición de algunos estudiantes, un seguimiento constante de la elaboración de los trabajos solicitados para la evaluación de la asignatura.
- Aclarar algunos elementos de contenidos de la asignatura impartida, etc.

2. *Tutorías individuales no presenciales*. Este es el tipo de tutoría más frecuente al que acuden los estudiantes y lo realizan *vía correo electrónico*, en la mayoría de los casos y, muy de vez en cuando, *vía el debate en el foro de la asignatura*. El correo electrónico es, hoy en día el medio más cómodo para la realización de preguntas puntuales del estudiante, relacionadas sobre todo con aspectos formales de la asignatura.

3. *Tutorías de carácter grupal*. Este tipo de tutoría se realiza sobre todo al principio de la asignatura y tienen como “*objetivo fundamental conocer al alumnado y establecer los criterios del trabajo en grupo que debían realizar durante el semestre...*” (RC-B).

4. *La tutoría entre iguales o “peer tutoring”*. Los antecedentes se sitúan en la enseñanza mutua, iniciada por Lancaster y aplicada recientemente en diversas experiencias. Esta modalidad beneficia de una gran aplicación en muchas universidades anglosajonas, debido al nivel de comunicación y al grado de empatía que se logra entre pares de iguales.

“Por otro lado, en las diferentes actividades que desarrollo en clase, me gusta poner en práctica la tutoría entre iguales y que sean los propios alumnos los que comentan los ejercicios y comentarios de sus compañeros. Creo que el intercambio es muy enriquecedor y que es un buen método de aprendizaje porque los alumnos no reciben del mismo modo un comentario de un profesor que un comentario de un compañero” (RC-H).

5. *La tutoría “formativa o continua”*, es decir pequeñas sesiones de tutoría dentro de las sesiones de clase.

“Durante el diseño de la asignatura y después viendo las demandas de los alumnos, pensé importante tratar de hacer en clase una pequeña sesión de tutoría (el tiempo dedicado era aproximadamente 15 minutos) para aclarar cuestiones y problemas no tanto personales sino generales del grupo, aquellos aspectos que afectaban a toda la clase y que era importante tratar” (RC-D).

Estas serían las ideas que más claramente aparecen en las carpetas docentes acerca del tema de la tutoría académica en la enseñanza universitaria.

2.2.6. Recursos para la enseñanza

En las últimas décadas la enseñanza universitaria ha sufrido un cambio significativo, no sólo en lo que respecta a su reforma de métodos, contenidos y estrategias

didácticas, sino en lo que aquí a nosotros nos interesan los recursos didácticos que el profesor ha tenido a su disposición para desarrollar su actividad profesional. Si hasta hace relativamente poco tiempo los medios que usualmente movilizaba el profesor en la enseñanza, eran diversas variaciones de material impreso y algunas diapositivas y transparencias para retroproyector, en la actualidad éstos se han ampliado con los vídeos, las presentaciones colectivas informatizadas, las redes de comunicación, o las videoconferencias.

A continuación, nos proponemos a evidenciar y analizar los recursos docentes a los que más alude el profesorado universitario novel en su propia práctica docente.

La galaxia de recursos utilizados en la práctica docente

Aun reconociendo que los medios que fundamentalmente siguen utilizando los profesores en la enseñanza siguen siendo los impresos, tampoco podemos olvidarnos que constantemente éstos se están ampliando y cada vez resulta más usual encontrarnos en nuestras aulas con profesores que utilizan diferentes recursos en su práctica docente, tanto para la transmisión de información, la demostración y simulación de fenómenos, como para la motivación de los estudiantes.

En la figura siguiente, representamos los medios que más utilizan los docentes noveles en su docencia y, posteriormente, hacemos algunas referencias de las estrategias para su utilización didáctica.

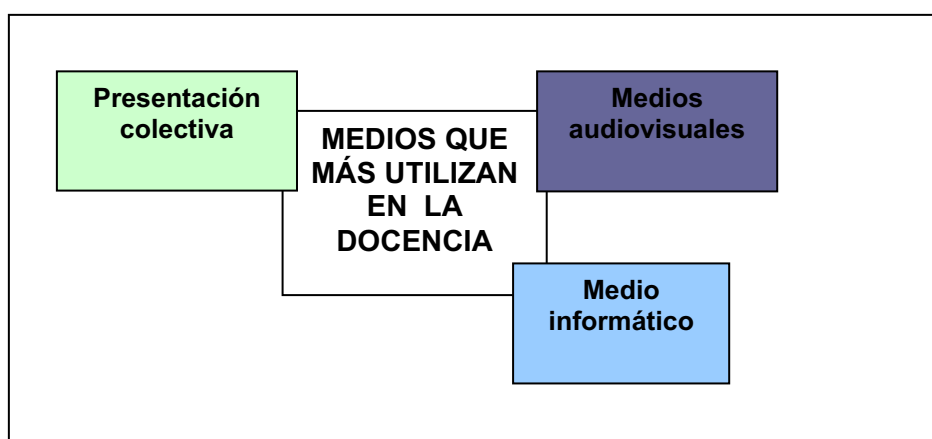


Figura Nº 12: Los tipos de recursos didácticos empleados en la práctica docente universitaria.

Procedemos a continuación, a desarrollar a cada uno de esos medios presentados en la grafico:

a. Presentaciones colectivas informatizadas

Uno de los recursos didácticos más utilizados en los últimos años en la enseñanza universitaria ha sido, sin duda alguna, el retroproyector.

En sus clases, los docentes hacen uso de ese recurso didáctico, partiendo del principio que el retroproyector es un medio inicialmente pensado para la realización de esquemas, gráficos e ideas principales sobre un tema:

“En cuanto a las transparencias, se utiliza una media de dos o tres transparencias por sesión de dos horas. Se recurre a las mismas porque: Refuerzan el discurso del docente; Se evita tener que escribir en la pizarra y por lo tanto se gana tiempo en la transmisión de la información o contenido a impartir; Permiten que el alumnado tome las ideas principales de la sesión sin posibilidad de errores o confusiones” (RC-B).

A la hora de utilizarlo, conviene tener en cuentas algunas de los siguientes principios o criterios pedagógicos que enumeramos a continuación:

- Evitar el exceso de información.
- Cada transparencia debe de presentar pocas ideas.
- El mensaje debe de tener una intencionalidad clara y estar bien estructurado.
- La letra debe de ser clara y bien legible.
- Conviene utilizar pocos colores.
- Utilizar preferentemente las letras mayúsculas.
- Cambiar de color en vez de subrayar; Cuidar la unidad de formato, color y estilo, etc.

Para el uso de las presentaciones colectivas informatizadas, hacen uso del ordenador portátil a través del programa informático “power point”, o del videoprojector a través de las transparencias.

Las ventajas que ofrecen son diversas: por una parte, permiten la utilización de diferentes elementos para conseguir una presentación multimedia y, por otra, su facilidad de manejo y rapidez con que se reorganizan para contemplar las características de los receptores. Aquí se ha de señalar que es muy importante solicitar la participación activa de los alumnos, para evitar que las sesiones se conviertan en un mero copiado de la información. Por ello, se recomienda hacer copias del material presentado a todos los alumnos o colgarlos en el dossier de la

asignatura para que todos tengan acceso a esa información. Con respecto a ello, una profesora novel afirma:

“No obstante, cabe señalar que, en ocasiones, el alumnado, excesivamente fiel a aquello escrito en la transparencia, obliga al docente a interrumpir su discurso y a ceder unos minutos para que el alumnado copie el contenido de la misma...” (RC-B).

b. Utilización didáctica de los medios audiovisuales

Los medios audiovisuales son uno de los medios que pueden ser utilizados de diferentes formas o finalidades en la enseñanza: transmisor de información, instrumento de conocimiento puesto a disposición de los estudiantes, evaluación de los aprendizajes y habilidades, herramienta de investigación psicodidáctica, recurso para la investigación de procesos desarrollados en el laboratorio, etc.

“Asimismo los medios audiovisuales nos parecieron adecuados como instrumentos de aplicación de la metodología del caso, útiles como introducción general a un tema, para la explicación de procesos que no se pueden observar directamente, la presentación de materiales o situaciones empresariales complejas o como resumen de contenidos teóricos” (RC-C).

De todos ellos es el del vídeo como instrumento de conocimiento que más emplean en sus clases.

La utilización del vídeo como transmisor de información supone la utilización por parte del profesor tanto de vídeos didácticos expresamente realizados para la presentación de unos contenidos curriculares, hasta la utilización de programas emitidos por televisión; es decir, desde aquellos que están diseñados, producidos, experimentados y evaluados para ser insertado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El uso de este recurso consiste en dos fases:

- Visionar el video por parte de los alumnos.
- Realizar una serie de actividades posteriores a la visión del video: identificación de errores adquiridos durante la observación y el análisis de la calidad y cantidad de información o de profundización: elaboración de trabajos escritos o en soporte videográfico individualmente y de forma colectiva, debates en grupo, la realización de un resumen de los contenidos presentados, la identificación y exposición de los conceptos claves.

c. Medio informático

Todos estaremos de acuerdo que uno de los medios en torno al cual girarán las tecnologías de la comunicación e información del futuro será el informático. Su presencia en los contextos universitarios de formación, está pasando de un uso que podríamos denominar como de “propósito general”: procesador de texto, control administrativo de los alumnos, realización de dibujos y gráficos; a uno más “centrado en la enseñanza”: diseño de materiales para la docencia, evaluación de los estudiantes, manejo y creación de bases de datos, etc.

Uno de los medios informáticos del que más hace uso el docente universitario en su actividad docente es el dossier electrónico, diseñado como fuente de información específica de la asignatura (programa, cronograma, bibliografía, etc.) y, en general, para poner a la disposición de los estudiantes recursos valiosos para la docencia y para la realización de las actividades propuestas, sean presenciales, como también no presenciales.

“Los dossiers electrónicos siguen siendo una herramienta clave. Previamente ya he comentado su importancia en la labor docente en aulas de informática, pero además cobran más importancia aún si cabe cuando se utilizan con personas que trabajan y algunos días les es imposible asistir. Se les facilita mucho el seguimiento” (RC-C).

A parte de estas grandes categorías de recursos docentes que acabamos de presentar, se ha de evidenciar el uso que se hace de la pizarra, los libros de texto, las lecturas, otros documentos de biblioteca, etc.

2.2.7. Responsabilidades docentes

Analizar el tema de la responsabilidad docente del profesor novel es algo complejo, teniendo en cuenta que el mismo término de “responsabilidad” es difícil de conceptualizar. Aún así destacamos algunas ideas interesantes, que surgen de las reflexiones que llegan a hacer los docentes noveles acerca de esta vertiente de la enseñanza universitaria.

Por una parte, identificamos la tipología de las responsabilidades que se le otorga al docente novato por el Departamento o el grupo de investigación al que esta adscrito y, por otra parte, mencionamos algunas constataciones generales sobre este aspecto de la práctica universitaria.

1. Tipos de responsabilidades

Pertenecer a un departamento implica atender diversos compromisos que van más allá de las responsabilidades docentes. En la siguiente afirmación de una profesora novel, se destacan las responsabilidades que le corresponde asumir y cumplir al docente novato:

“En este sentido las responsabilidades docentes del profesor debutante, desde mi parecer, giran entorno a los siguientes ejes: investigación, participando en más de un proyecto de investigación y colaborando con varios grupos del departamento; docencia, mostrando interés por la innovación y mejora docente; formación, participando en aquellas actividades formativas que nutran sus conocimientos disciplinares pero también pedagógicos; divulgación, publicando y transmitiendo todos aquellos hallazgos y resultados que surgen de la investigación o innovación docente; gestión, siendo participe de aquellas tareas que emergen de un departamento universitario” (RC-B).

Como se ve, prácticamente las principales responsabilidades del profesorado universitario novel serían: responsabilidades propias de la práctica docente, responsabilidades relacionadas con el ámbito de la investigación (participación en proyectos de investigación e innovación pedagógica y la elaboración de la tesis doctoral para aquellos docentes noveles que están matriculados a un programa de doctorado) y otras obligaciones relacionadas con tareas propias del funcionamiento del departamento (participación en la gestión de algunas de las comisiones, etc.).

2. Consideraciones generales

- Las responsabilidades del profesorado universitario novel son múltiples y abarca más compromisos de los que supone la práctica docente.
- Las responsabilidades docentes se complementan con tareas de investigación y son consecuencias de la interrelación que existe entre las dos funciones principales del profesor universitario: la docencia y la investigación.
- El posicionamiento ante las responsabilidades docentes se ha de reflejar en la participación activa en las siguientes tareas propias de la práctica docente: diseño de los programas, la elaboración del Plan Docente, la planificación de las asignaturas, la actualización y la innovación de los contenidos, de los métodos didácticos y de los sistemas de evaluación, etc.
- La implicación de los alumnos en la toma de decisiones en relación a las responsabilidades docentes es necesaria dado que a ellos les afecta directamente. He aquí la siguiente reflexión:

“...desgraciadamente, la mayoría de docentes, seguimos aislándonos de nuestros alumnos para tomar decisiones y pensar cambios que luego les imponemos. Esto, inconscientemente, es la prueba de que no tenemos en cuenta a los alumnos todo lo que deberíamos en relación a nuestras responsabilidades docentes para con ellos” (RC-H).

2.2.8. Cambio y mejora de la práctica docente

En este apartado de análisis nos proponemos a evidenciar los cambios y los aspectos de mejora que los docentes noveles han experimentado en la propia práctica docente a través del proceso de elaboración y uso de la carpeta docente.

Antes de ejemplificar con algunas actuaciones en concreto, queremos mencionar, aludiendo a las propias afirmaciones de los docentes entrevistados, que no se trata de cambios sustanciales, sino más bien, de la apertura de algunas “brechas” y de espacios de reflexión que permitan tomar conciencia de la posibilidad de ir introduciendo algunos cambios o aspectos de mejora relativos a la actuación del día a día en el aula universitario.

“Bueno, con sus más y sus menos también, pero una va abriendo brechas que, evidentemente, no pueden ser de cambio de un día para otro, y creo que el educador se ha de sentir cómodo con la manera que plantea, tanto el contenido como la evaluación, la metodología, pero que una se va viendo con un poco más de licencia para poder ir introduciendo cambios, espacios de reflexión como este” (EP-P5).

De alguna forma, ya hemos anticipado, que el principal cambio que se produce en el profesorado universitario novel a través de la elaboración de su carpeta docente, es la *toma de conciencia de la multiplicidad de aspectos de la docencia universitaria*. O, dicho de otra forma, los espacios de reflexión sobre la propia enseñanza, que brindan la carpeta docente, llevan a un aspecto muy importante en esta profesión, que es “ser conciente de cosas”. En las afirmaciones de los docentes noveles destacamos los siguientes aspectos de los que uno toma conciencia en el proceso de análisis y reflexión sobre su actuación docente:

“Entonces para mi, eso, la toma de consciencia de que, bueno generar un buen clima en el grupo, por ejemplo, es importante, los primeros días para conectar con los alumnos son cruciales, que es necesario, por ejemplo, variar de dinámicas, de metodologías para no aturdir al grupo con una única forma de trabajo, que el humor, que el buen carácter, que el buen hacer ayudan que todo se dinamice; son pequeños aspectos, quizás muy concretos, muy insignificantes para quien sea, pero para mi se han abierto a través de clases, de discusión con colegas y también de la carpeta porque fue un momento de toma de consciencia de todos estos elementos, que algunos ya los habíamos trabajando cuando trabajamos en la carrera pero que algunos se han puesto en práctica en estos

momentos...Para mí, sobre todo eso, la toma de consciencia de la multiplicidad de aspectos que están en juego cuando uno esta delante de una clase y que uno tiene que estar atento a todos ellos, no para a volverse paranoico sino para poder hacer mejor su trabajo" (EP-P5).

De esa misma afirmación, por un parte, pero también del análisis de otros discursos y respuestas del profesorado entrevistado, por otra parte, destacamos los principales ámbitos en los que se introducen algunos cambios para mejorar la propia actuación profesional.

Por ello, elaboramos el siguiente esquema, en el que se pueden constatar esos aspectos de cambios y mejoras de los que venimos hablando.

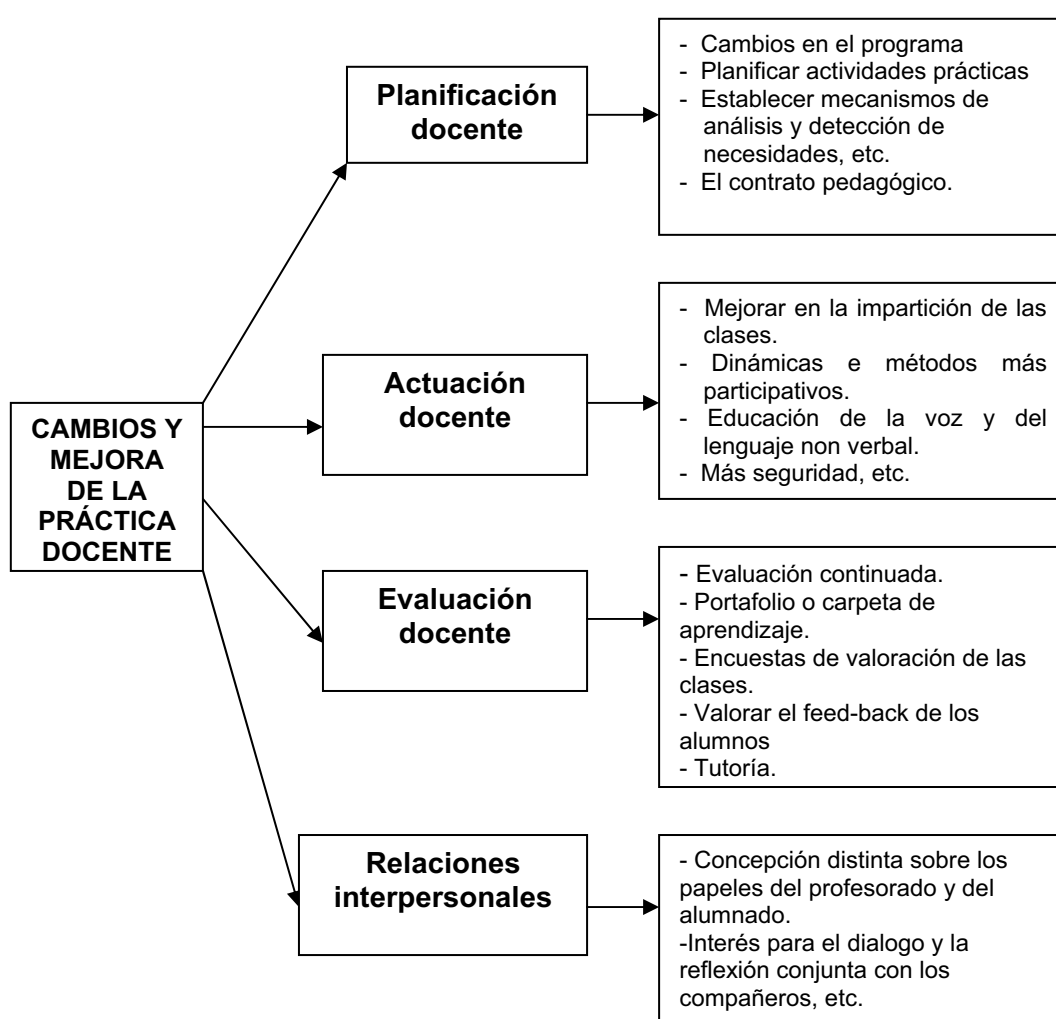


Figura Nº 13: Cambios y mejoras en la práctica docente universitaria. Ámbitos de actuación.

Otro aspecto significativo de los cambios y las mejoras en la práctica docente y en la formación del profesorado universitario novel es el tema de la *reflexión*. Se produce un

planteamiento constante en lo que se refiere a esta problemática: se trata de ser un profesional más reflexivo en la práctica docente y de adoptar una actitud autocrítica hacia su propio trabajo. Esto lleva a concienciar los aspectos débiles o negativos de la propia actuación docente con la intención de ir proyectando, en un futuro próximo, acciones de mejora continua.

“Bueno, en primer lugar soy una persona más reflexiva con lo que hago. Reflexionando anterior y a posteriori te hace tener una visión más panorámica, más de fuera...(...) Claro, este segundo año, tengo la clase mucho mejor preparada, al escribir la carpeta docente yo misma me autocrítico” (EP-P9).

3. FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

3.1. Logros

En el punto anterior de este trabajo hemos señalado algunos de los aspectos en los que se mejora como docente a través del uso de la carpeta docente. Aquí quisiéramos referirnos de modo explícito a los principales logros relacionados con la práctica profesional del profesorado entrevistado. De tal forma que, a continuación, tomaremos en consideración los siguientes tipos de logros: por un lado las innovaciones en las prácticas de trabajo en el aula y las experiencias personales y profesionales que provoca la carpeta docente y por otro, la temática de las competencias y de los conocimientos profesionales adquiridos durante el proceso de elaboración y uso de esta herramienta formativa.

3.1.1. Innovación docente

En el presente análisis, nos proponemos a dar respuesta a la siguiente interrogante: *¿Qué innovaciones en las prácticas de trabajo en el aula provoca la carpeta docente?*

Realizando un análisis exhaustivo de los discursos y de las afirmaciones de los profesores noveles participantes al estudio, constatamos básicamente, dos tipos o categorías de innovaciones docentes: los proyectos de innovación docente e innovaciones en distintas áreas o aspectos de la práctica docente.

a) *El tema de los proyectos de innovación docente.*

Al referirnos a esta cuestión, cabe señalar que el tema de la elaboración y la puesta en práctica de algunas ideas de innovación docente se deben no sólo a la carpeta docente sino también a la influencia recibida en el curso de iniciación a la docencia universitaria y posteriormente, al de especialización en la docencia universitaria.

Asimismo, es preciso a continuación, destacar algunos de los ejemplos concretos de proyectos de innovación docente, que surgieron a raíz del primer diseño o borrador que se configura en la carpeta docente. A saber:

- El proyecto Carpetiki: una innovación docente sobre la carpeta de aprendizaje en soporte electrónico o en papel (<http://gclub.ub.es/carpetiki/>).
- El proyecto de introducción de herramientas web, de trabajo colaborativo para las clases semipresenciales (<http://gclub.ub.es/dl55>):

“Una de las cosas que van muy bien es tener proyectos financiados... Estas financiaciones nos han ayudado mucho a poder llevar a cabo esos tipos de cambio o innovaciones en la práctica docente, no solo en la práctica presencial porque eso ya podíamos sino además en la práctica semipresencial para que los profesores tengan un feed-back de los alumnos, de lo que estaban elaborando y como lo elaboran...creo que lo hemos realizado a través de wiki, foros, hojas de calculo, plataformas web colaborativas, etc” (EP-P1).

- El proyecto “Aprendizaje y servicio en las Aulas Universitarias”. En las siguientes palabras de la profesora novel, autora de esta innovación, se puede constatar en lo que consiste ese trabajo:

“el proyecto ese que hice con una compañera, trataba de ver que los alumnos para aprender algunos contenidos muy teóricos de nuestras asignaturas los veían reflejados en una identidad social, por lo tanto, como un pequeño prácticum; nos llevábamos alumnos voluntarios a un centro de trabajo con mujeres para que vieran allí el trabajo que hacía un pedagogo o un educador social y luego podían volver a la clase o al aula, y a otros espacios de reflexión que creamos y podían dar sentido a aquellos que en clase hablamos a nivel muy abstracto. Esto ha ido muy bien en las clases y creo que nos ha ido muy bien a nosotras, porque “Aprendizaje y Servicio” es un proyecto más amplio en el que nosotras estamos trabajando como investigadoras. Por lo tanto, nos permitía unir innovación y docencia, investigación y docencia y dar más sentido a nuestro perfil” (EP-P5).

Estas serían algunas de las experiencias de elaboración de proyectos de innovación docente que más claramente aparecen en las carpetas docentes y en las respuestas de los profesores entrevistados.

b) Innovaciones en distintos ámbitos de la práctica docente.

Por una parte, las principales acciones encaminadas a promover pequeñas iniciativas para la innovación docente están relacionadas con el fomento de la participación de los estudiantes, mediante el uso de *metodologías activas de la enseñanza* (estudios de casos, seminarios prácticos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos y sobre todo los portafolios, etc.) y el uso de *modalidades formativas virtuales*.

“Para poder conseguir pues que los alumnos consigan los objetivos establecimos una metodología bastante innovadora que se basa en un sistema de docencia semipresencial soportado por una plataforma de aprendizaje –que empieza a ser ya conocida en la UB- llamada Moodle y un sistema de portafolios digital que nosotros llamamos Carpeta digital. La plataforma nos permite tener un aula virtual específica que apoya todo el proceso de E-A (www.greav.net/docencia)” (RC-D).

Por otra parte, destacamos las innovaciones docentes centradas en la evaluación de competencias y en la incorporación de la evaluación continuada en la propia enseñanza.

“Lo más significativo para explicar es que este año les he hecho hacer unas exposiciones en clase de unos artículos seleccionados y repartidos- a consciencia- por mi persona entre los estudiantes. Recordemos que hablamos de grupos extremadamente reducidos, con un bajo nivel de conocimientos. Hasta aquí, podría pensar el lector que no hay mucho de innovación, pero es que lo verdaderamente importante es lo siguiente: el contenido de los artículos entraba en temario de examen y cada uno de los exponentes se ganaba parte de su nota de evaluación continua. Esta nota no sólo la ponía yo sino que pasaba una encuesta en la que no sólo pedía la opinión del artículo sino que solicitaba la evaluación de la exposición...Estoy muy satisfecha con el resultado y creo que es una experiencia que volveré a repetir” (RC-C).

3.1.2. Experiencia personal y profesional

Ya hemos señalado en ciertas ocasiones a lo largo de este trabajo que la carpeta docente elaborada por el profesorado universitario tiene tanto un propósito acreditativo como también uno formativo, y que se utiliza con frecuencia en ciertos programas de formación del profesorado universitario para el ejercicio de una práctica docente más reflexiva. En este sentido, destacamos una vez más, dos percepciones distintas, contradictorias y/o complementarias de los docentes noveles con respecto al potencial de la carpeta docente como herramienta formativa.

Por una parte, constatamos que para algunos docentes, es cierto que en minoría, la carpeta docente no ha contribuido en gran medida a su proceso de formación y desarrollo profesional y, en consecuencia, es sólo una experiencia concreta. He aquí la reflexión de una profesora novel sobre este tema:

“Sí, he avanzado en mi proceso de formación pero no gracias a la carpeta. La carpeta fue una experiencia puntal. Fue una propuesta de evaluación de un curso de formación. Se empezó en el curso y se acabó con el curso” (EP-P3).

Por otra parte, evidenciamos la existencia de la otra percepción de la mayoría del profesorado entrevistado, de que la carpeta docente se ha convertido para ellos en una experiencia personal y profesional muy valiosa para el proceso de formación y desarrollo profesional de la función docente.

“Yo creo que he avanzado mucho, lo que te decía desde al principio...para mi ha sido interesante porque es, pasar de pensar todo el día en el contenido a pensar que pasan más cosas en una clase...tienes un pequeño espacio para ir midiendo pequeñas cuñas nuevas, nuevas dinámicas, nuevos ejercicios, nuevas maneras de ver la asignatura...entonces para mi esto ha coincidido con la carpeta...” (EP-P5).

3.1.3. Conocimientos profesionales adquiridos

Aún cuando no resulta sencillo definir y caracterizar la base de conocimientos de ninguna actividad profesional, en lo que se refiere a la profesión de maestro se han hecho muchos intentos. Uno de los más notables es el de Lee Shulman (1986), profesor emérito de psicología de la Universidad de Standford, que propuso siete categorías de conocimiento para la enseñanza. A saber:

- Conocimiento del contenido a enseñar
- Conocimiento pedagógico general
- Conocimiento del curriculum
- Conocimiento pedagógico del contenido
- Conocimiento de los estudiantes
- Conocimiento del contexto
- Conocimiento de las finalidades educativas

Basándonos en nuestra propia experiencia y apoyándonos en el marco teórico de Shulman, constatamos que los docentes noveles han adquirido en el proceso de elaboración y uso de la carpeta docente, básicamente dos tipos de conocimientos:

- Un conocimiento pedagógico general.

- Un conocimiento pedagógico del contenido llamado también conocimiento didáctico del contenido.

El conocimiento pedagógico general se refiere al conocimiento de los principios y las estrategias generales para el manejo del grupo y la organización de actividades en el ámbito de la enseñanza.

Ahora bien, para que se llegue a este conocimiento pedagógico hay una graduación a partir del conocimiento pedagógico vulgar que cada sociedad transmite culturalmente a las concepciones y actuaciones del profesorado. Pero también, consideramos que hace falta un conocimiento pedagógico especializado “que es el que diferencia y establece la función docente y que necesita un proceso concreto de formación” (Imbernon, 1994: 26). En este sentido, según las afirmaciones de algunos docentes entrevistados, el conocimiento pedagógico especializado adquirido tanto con la carpeta docente como en la formación recibida en el postgrado, se refiere a los siguientes aprendizajes o aspectos de novedad:

“De las cosas que, para mi fueron más de novedad y que el ejercicio de hacer la carpeta me hizo profundizar, sería lo que respecta a la participación de los estudiantes, técnicas de motivación y de participación...bueno, otro sería, de los que hemos tratado en el curso y en la carpeta, el de la evaluación de los contenidos, de los aprendizajes y en la carpeta si que he intentado reflejar como hacer el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes...quizás son esos los temas que más me han ayudado a plantear” (EP-P6).

En lo que respecta al *conocimiento pedagógico del contenido* este se define como una amalgama entre conocimiento disciplinario y pedagógico, es decir tanto el dominio de los temas a enseñar como de conocimientos sobre las estrategias efectivas para enseñarlos.

El conocimiento didáctico del contenido es especialmente importante ya que se relaciona con el proceso de enseñanza, incluyendo diferentes aspectos respecto a las formas de representar y transmitir el contenido y como los alumnos aprenden mejor lo que se le enseña. “Si los profesores principiantes son exitosos, deben trabajar simultáneamente tanto con los aspectos del contenido pedagógico como con la pedagogía general o principios genéricos de enseñanza” (Grossman, en Ornstein, Thomas y Lasley, 2000: 508).

Por otra parte, las fases del modelo de conocimiento didáctico del contenido están relacionadas con la reflexión y con la acción de la siguiente manera:

| | |
|---------------------------------------|---|
| COMPRESIÓN TRANSFORMACIÓN | Reflexión para la acción (Planificación activa) |
| INSTRUCCIÓN INTERACTIVA EVALUACIÓN | Reflexión en la acción |
| REFLEXIÓN NUEVA COMPRESIÓN | Reflexión sobre la acción |

En la misma línea, podemos hablar también de un conocimiento reflexivo y de un docente práctico reflexivo (Shön, 1983). He aquí la respuesta de un profesor novel:

“Mayor autoconocimiento y como he dicho anteriormente, habilitar capacidades de autorreflexión” (EP-P3).

Y finalmente, podemos destacar otro tipo de conocimiento, en una dimensión más personal, y al que Knight, P. (2005) denomina *el conocimiento del yo*:

“Dicho esto, no te sabría ahora entrar en aspectos concretos de operativa pero sí a nivel de reflexión, me ha ayudado mucho a decir, en este momento en que tengo gente delante, ¿cómo estoy sintiéndome emocionalmente y cómo repercute esto sobre el grupo, cómo estoy actuando de forma laissez faire, muy democrática o de forma muy autoritaria? Esto, la carpeta docente me ha ayudado a tener este tipo de contacto. En definitiva, a sentirme cómodo con la incertidumbre y con el malestar” (EP-P7).

Todos estos conocimientos profesionales de los que venimos hablando adquieren una mayor descripción al analizar algunas de las características de los saberes profesionales a los que hacen referencia algunos autores (Tardif, M.; 2004):

- Los conocimientos profesionales de los docentes son temporales. Es decir que se adquieren con el tiempo y “son temporales en tres sentidos”:
 - “En primer lugar, una parte importante de lo que los maestros saben sobre la enseñanza, sobre los papeles del docente y sobre cómo enseñar, proviene de su propia historia de vida y sobre todo, de su historia de vida escolar” (pp.192).
 - En segundo lugar, se adquieren con mayor fuerza en los primeros años de práctica profesional.
 - Por último “se utilizan y desarrollan en el ámbito de una carrera, es decir, de un proceso de vida profesional de larga duración del que forman parte dimensiones de identidad y de socialización profesional así como fases y cambios” (pp.193).

- Los conocimientos profesionales son plurales y heterogéneos. Las explicaciones son las siguientes: provienen de diversas fuentes; tienen cierta utilidad y no todos los tipos de conocimiento se utilizan para alcanzar diferentes tipos de objetivos. En lo que a nuestra propia experiencia se refiere, constatamos lo siguiente: los conocimientos profesionales de los docentes noveles, que identificamos anteriormente, provienen de dos fuentes complementarias: la carpeta docente y el curso de iniciación en la docencia universitaria. Por otra parte, tienen una utilidad pragmática, es decir el docente novel los necesita en el ejercicio de su propia práctica docente.
- Los conocimientos profesionales están personalizados y situados. Es decir que “no suele tratarse de saberes formalizados, de saberes objetivos, sino de saberes apropiados, incorporados, subjetivados, saberes que es difícil disociar de las personas, de su experiencias y situación de trabajo” (pp.195).

Asimismo, respecto a nuestra experiencia de trabajo con las carpetas docentes llegamos a la siguiente constatación: el proceso de elaboración y uso de la carpeta docente no ha generado en todos los docentes entrevistados el mismo proceso de adquisición y asimilación de nuevos conocimientos profesionales. De tal forma que, para algunos de ellos, quizás con más experiencia en la enseñanza universitaria, la filosofía de trabajo con las carpetas sólo les ha ayudado a organizar y estructurar los conocimientos adquiridos y consolidados con la práctica docente:

“De hecho generar nuevos conocimientos pocos, quizás me ha ayudado a ordenarlos y estructurarlos un poco más, el hecho de elaborar carpeta docente me ha generado pocos conocimientos en si mismos, sino estructurar un poco lo que ya sabía o lo que intuya...” (EP-P1).

3.1.4. Competencias y capacidades desarrolladas

Según los docentes entrevistados, el uso de las carpetas docentes parece tener un impacto positivo respecto al aprendizaje y a la consolidación de diferentes competencias o capacidades intelectuales. A continuación, repasamos el arsenal de esos tipos de competencias desarrolladas, a la vez que las documentamos con evidencias de las propias palabras del profesorado novel.

1. Capacidades en el ámbito de la actividad reflexiva: aumentar la capacidad de reflexionar sobre la práctica docente y la manera de dar clases; capacidad de ser un profesional reflexivo, etc.

“Sobre todo eso, de ser un profesional reflexivo al final, no? La docencia es práctica pero claro, no se tiene que acabar en la práctica porque si no, no mejoraríamos nunca. Por lo tanto la capacidad de parar, de pensar en lo que uno hace, de ver si tiene sentido o no lo que uno hace, de ser capaz de ir atrás y volver, de proyectar también en el futuro, como puede mejorar o cambiar, y también ser, o tomar un poco de distancia en las propias clases...y un cierto relativismo también en algunas cuestiones” (EP-P5).

2. Capacidad de planificación y mejora permanente. He aquí la reflexión de un profesor novel sobre este tema:

“Entre las capacidades, como decía antes creo que la principal sería la de reflexión y también la de planificación en el sentido de ir con la reflexión viendo cuales son los puntos fuertes y los puntos débiles y como partiendo de aquí nos planteamos mejoras, nuevos objetivos ...yo creo que la carpeta permite mucho trabajar en este ámbito, no? en la competencia de planificar, reflexionar...” (EP-P6).

3. Competencias en los tres siguientes ámbitos: saber, saber hacer y saber ser. En palabras de los docentes entrevistados esta afirmación se expresa de la siguiente manera:

“De todos modos, uno sí que reflexiona sobre su práctica, pero no es solo esto, es más, porque no solo te da tareas, te da formas de actuar, sino que también te da formas de sentir y de pensar. Yo en las clases hablo de saber, saber estar y saber hacer, es decir hablo de conocimientos, habilidades y actitudes, este es mi triángulo, equilátero además. Le doy importancia a todo, el mismo peso. La carpeta docente te ayuda a eso, a ser también, a hablar de aspectos como la emoción con la que te piensas las cosas, los valores intrínsecos que yo en mi discurso voy dando, el ser honesto, constante, fiel, valioso, etc.” (EP-P7).

4. Capacidades intelectuales de orden superior: capacidad de explicación, de observación, capacidad crítica con uno mismo, capacidad de análisis e síntesis, capacidades metacognitivas.

5. Capacidades organizativas y de toma de conciencia.

“Pues, me ha servido para ordenarme y ser consciente de todo lo que ha sucedido, lo que iba aprendiendo, porque quizás si sabes que aprendes cosas pero cuando las escribes tomas conciencia de todo eso” (EP-P4).

6. Capacidades de empatía. Así, por ejemplo, un profesor novel apunta:

“También me ha ayudado a ser muy empático con el que tengo delante. Si estoy en un contexto de pedagogía, pues pedagogía, si estoy en un contexto de filología inglesa, filología inglesa, es decir, adaptarme. Yo tengo que adaptarme a la gente y ellos también a mí, tengo que gestionar, negociar, tengo que hacer las cosas de forma cooperativa, buscar nexos de unión. Así, esas son las capacidades o las competencias que se me han enriquecido gracias a la carpeta docente” (EP-P7).

A modo de síntesis, evidenciar que todas las competencias o capacidades que acabamos de describir se relacionan entre ellas y por ello, en la siguiente figura, intentamos mostrar un modelo integrador de las competencias y las capacidades mencionadas.

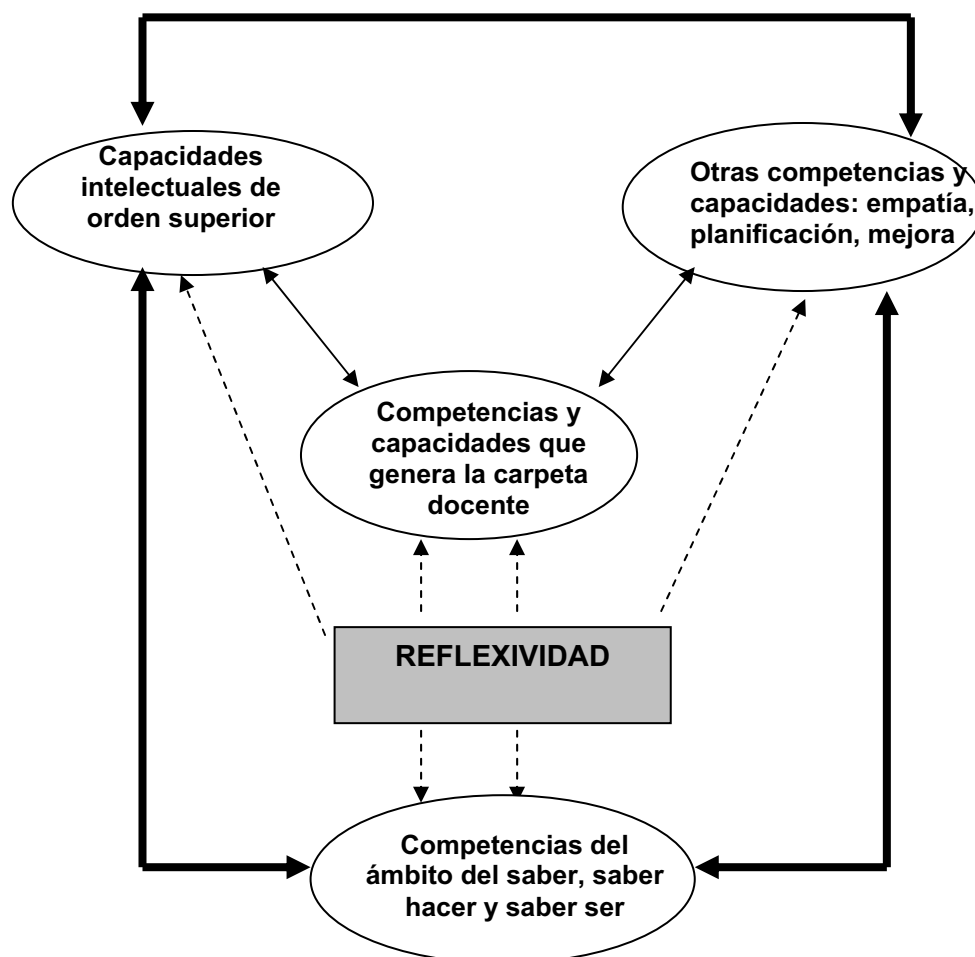


Figura Nº 14: El modelo integrador de las competencias y capacidades que genera la carpeta docente.

3.2. Metas profesionales

3.2.1. Necesidades e inquietudes sobre la labor docente

A lo largo de este proceso de análisis intentaremos averiguar que es lo que necesita el profesorado novel para considerarse satisfecho con su formación. O, dicho de otra forma, averiguar cuáles son las necesidades que identifica en su trabajo docente y, en relación a su formación y práctica docente, que inquietudes, curiosidades o motivaciones le preocupa en especial.

En primer lugar, destacamos las necesidades que tienen los docentes respecto a su propio proceso de formación y desarrollo profesional. De tal forma que, del análisis transversal de todas las respuestas y las afirmaciones del profesorado entrevistado, se destaca la idea unánimemente compartida, la de *la necesidad de una estabilidad profesional dentro de la universidad*:

“Mis metas profesionales serían conseguir una estabilidad dentro de la Universidad y me dirijo hacia ellos. Eso sería mi meta profesional, pero, bueno la situación es muy compleja y también como estoy con un pie fuera, no tengo necesariamente que mirar en una sola dirección...pero a mi si que me gustaría, ser una persona autosuficiente económicamente gracias a la Universidad, o sea me gustaría poder vivir de la universidad. En mi carpeta docente reflexiono amplio y tendido sin tabú de mis metas profesionales” (EP-P8).

La posibilidad de conseguir una cierta estabilidad dentro del mundo de la enseñanza universitaria conlleva consigo una serie de repercusiones positivas. Entre ellas destacamos la motivación por una mayor y mejor dedicación a la práctica docente y la oportunidad de mostrar la vocación que uno tiene para la docencia universitaria. He aquí las reflexiones de un y una profesora novel sobre este tema:

“Si yo supiera que haya un poco de estabilidad, pues me dedicaría más a la docencia, replantearía las asignaturas,...entonces claro, esto esta repercutiendo en que, hasta que no este fija, decir, yo no me meto a organizar cursos o a organizar nuevos programas, asignaturas...porque no me evaluarán esto...” (EP-P9).

“¿Y que necesito? ¡Oportunidades! si me dan la oportunidad yo demuestro lo que tengo adentro, pero si no me las dan, no voy a poder desafortunadamente, demostrar lo que llevo adentro” (EP-P7).

Siguiendo en la misma línea, la de las necesidades o inquietudes relacionadas con la formación y el proceso de desarrollo profesional, evidenciamos la siguiente problemática al que el profesorado novel hace referencia en sus comentarios:

- Finalización de actividades relacionadas con el proceso de formación doctoral (el diploma de suficiencia investigadora-DEA; tesis doctoral).
- Ampliación de los conocimientos docentes, es decir una formación permanente en el ámbito de la didáctica y la pedagogía, cursando actividades formativas del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.
- Participación e integración en grupos de innovación docente de la universidad.
- Impartición de actividades formativas, charlas, seminarios, talleres en otros ámbitos disciplinarios.
- Necesidad de obtener con el día a día más experiencia o práctica en la docencia universitaria:

“Yo sinceramente siento que con mi día a día, con que yo vaya y explique me voy mejorando, es decir si digiera, ¿que necesitas para ser mejor profesor?, más práctica, es decir, de aquí en dos años seguro que soy mejor profesor sin haber hecho nada en especial. ...a veces nosotros nos somos conciente de lo que de verdad necesitamos, o sea, sin descartarlo, pero no siento esa necesidad de aprender algo que no sé, más bien lo que necesitaría es práctica” (EP-P8).

En segundo lugar, respecto a las inquietudes o intereses relacionados con el propio trabajo, es decir con la práctica del día a día en la docencia, destacamos un sinfín de problemáticas relevantes, que enumeramos a continuación:

- Conseguir proyectos financiados de innovación docente (PMID, MQD, etc.)
- Estimular a los alumnos a hacerse preguntas inteligentes. Así, por ejemplo, un profesor novel apunta:

“Otras de las motivaciones, a parte del trabajo en grupo, era hacer estimular a los alumnos a hacerse preguntas inteligentes, a ir más allá, o sea a tener más motivación por querer saber cosas, esto de formular nuevas hipótesis no tan solo copiar, pegar, o lo mínimo, sino realmente estimularlos a que razonasen, a que sacasen lo mejor de su “capacidad intelectual”... Esto de las preguntas inteligentes en la Universidad, tradicionalmente, muchas veces no se puntúa, ya no digo que no se estimule. Algunos profesores lo hacen, pero institucionalmente no se buscan maneras de hacerlo, sino que aunque se estimule, no se retribuye en nota de la calificación final, o en estímulos positivos en tutorías al alumnado que hace esto” (EP-P1).

- Mejorar los procesos de trabajo en grupo de los estudiantes.
- Trabajar más las técnicas de participación activa y de comunicar mejor los contenidos.

- Transmitir y lograr en los estudiantes el objetivo de la transferibilidad en la experiencia profesional y en el mundo laboral de los conocimientos adquiridos en la carrera.
- Potenciar la reflexión de los alumnos en sus trabajos autónomos.
- Profundizar e implementar en la práctica docente las recomendaciones del Proceso de Bolonia.
- Mejorar y actualizar los contenidos de la materia (conocimientos del contenido a enseñar) y de los materiales elaborados.
- Potenciar la tutoría, aplicando la tutoría entre iguales.
- Experimentar con las posibilidades de la nueva plataforma Moodle.
- Crear y mantener un clima de comunicación y trabajo muy motivador.

Y finalmente, otro aspecto importante que dejamos para el final para poder desarrollarlo un poco más, es el tema de la necesidad o la motivación para el trabajo colaborativo. Esta inquietud profesional la han manifestado muchos de los docentes noveles participantes al estudio, sea que la denominan trabajo en equipo, trabajo colaborativo, intercambio de experiencias, espacio formativo o grupos interdisciplinarios.

En la literatura sobre el tema, en la educación y en la formación del profesorado, existen varios conceptos que definen esta idea: comunidad de práctica o de conocimiento, comunidad de aprendizaje, comunidad formativa, etc.

Según algunos autores (Imbernon, 2007: 101), “La comunidad de práctica sería un grupo de profesores y profesoras que establecen unas relaciones de participación mutua e intercambiarían, reflexionarían y aprenderían (dando y recibiendo ayuda) mutuamente sobre su práctica”.

Volviendo a nuestra propia experiencia, evidenciamos a continuación, que es lo que los docentes noveles entienden por “comunidad de práctica” o trabajo colaborativo. He aquí unas afirmaciones que se repiten como un patrón de definición de esta necesidad e inquietud profesional:

“Espacios formativos relacionados con la práctica del aula. Acciones de colaboración e intercambios de ideas en los que realmente se integre la complejidad y riqueza de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. No necesitamos cursos estándares que se repiten año tras año, lineales y dirigidos simplemente a tratar nociones generales relacionadas con la pedagogía universitaria” (EP-P1).

“Creo que una de las necesidades principales es poder compartir en un equipo, trabajar en equipo me parece clave porque te ayuda a ver que es lo que esta funcionando, que no y a partir de aquí ver como puedes complementar lo que te falta” (EP-P6).

“Muy fácil, compartir y cooperar. En la cultura universitaria, en muchas facultades y departamentos, no ha primado ciertamente esta filosofía. Ahora parece que hay un cambio, que se está dando eso. Estamos generando grupos interdisciplinarios con diferentes facultades y hacemos alianzas, grupitos, que de forma informal y sin conocimientos académicos ni curriculares, estamos compartiendo cosas. Como si fueran estudios de casos o estudios clínicos. Y son esas experiencias, fantásticas, por ejemplo, no tiene precio lo que estamos haciendo hoy. Esta es la línea que debemos tomar. El hecho de compartir es lo que va a enriquecernos más” (EP-P7).

3.2.2. Actividades de formación y perfeccionamiento docente

La formación del profesorado universitario supone un continuum, es decir, durante toda la carrera docente, las fases de trabajo se alternan con las fases de formación permanente en las que se adquieren saberes y competencias diferenciadas (Tardif, M; 2004).

A lo largo de toda la carrera docente, las fuentes de formación y desarrollo profesional son variadas y no se limitan solo a la formación inicial en la universidad.

Nuestra propia experiencia de trabajo con las carpetas docentes del profesorado universitario novel, nos determina identificar las siguientes fuentes y/o actividades de formación y perfeccionamiento docente, que enumeramos a continuación:

- Aprender de la práctica, de la propia docencia. Esta epistemología “se basa en el principio según el cual la práctica profesional constituye un lugar original de formación y de producción de saberes” (Tardif, M.; 2004: 213).
- Las actividades formativas del programa de doctorado, incluyendo la tesis doctoral.
- Participación en grupos de investigación y de innovación pedagógica.
- Participación en congresos y otros eventos de difusión científica.
- Publicaciones.
- Realización o impartición de cursos sobre la docencia universitaria en el ICE de la Universidad de Barcelona.
- Promoción del “mentoring” en el ámbito de la docencia: *“Muy interesante para nosotros como noveles, es encontrar un equipo de profesores, que llevan más años en las carreras, de profesores seniors que nos ayuden a ir creando nuestra carrera, no sólo desde el punto de vista de la investigación, sino compartir inquietudes docentes y que nos vayan sacando*

también cuales son nuestros déficits de formación para ir planteando necesidades formativas” (EP-P6).

3.2.3. Promoción y gestión de la calidad

En este apartado de análisis nos proponemos a evidenciar dos aspectos relativos a la problemática de la gestión de la calidad en la docencia: por una parte, destacar cuales son las reflexiones que realiza el docente novel sobre el significado de una docencia de calidad, y por otra, hacer referencias a los sistemas de evaluación de la docencia utilizados por el profesorado novel en su práctica docente.

1. Reflexión sobre el significado de una docencia de calidad

Desde un comienzo queremos evidenciar que, hablar de lo que significa una docencia de calidad, es una tarea nada fácil y un tanto pretenciosa ya que el concepto de “calidad” es poli semántico y complejo.

No pretendemos a continuación, a desarrollar con detenimiento esta problemática de estudio dado que hay muchas dimensiones de análisis y centrarnos en todas ellas nos quitaría mucho tiempo y desbordaría por completo la intención de este apartado. Constatamos que existen diferentes definiciones del término, aunque se debe señalar que a pesar de la gran cantidad de literatura existente sobre el tema, el propio concepto ha quedado difusamente definido. Existen muchas teorías, estudios y opiniones divergentes respecto a este tema. Tomamos sólo un ejemplo, el estudio de Trigwell (2001) en el cual el autor destaca que las dimensiones o los indicadores de una docencia de calidad serían los siguientes cuatro elementos:

1. Capacidad de adaptación: el profesor configura lo que hace de acuerdo con las circunstancias ambientales o contextuales; con arreglo a los estudiantes concretos, la materia de que se trate y el ambiente de aprendizaje.
2. Centrada en el estudiante. Muestra buenos conocimientos de contenido pedagógico, que son buenos conocimientos de la materia y de las formas de atraer a los estudiantes, con el fin de hacer posible que se consigan aprendizajes complejos, juntos con el compromiso con la reflexión y el aprendizaje.
3. Variedad de recursos: Los buenos profesores se basan en la bibliografía de su disciplina, sus conocimientos del aprendizaje de los estudiantes y una concepción centrada en el estudiante para el diseño de una experiencia de

aprendizaje para los estudiantes alineada con sus objetivos de aprendizaje y la evaluación.

4. Uso de buenas estrategias de enseñanza que inspiren un buen aprendizaje (en Knight, P.; 2006: 228).

Siguiendo en la misma línea y relacionando las ideas anteriormente presentadas con la opinión de los docentes entrevistados, destacamos la siguiente concepción sobre lo que significa una docencia de calidad:

“Una docència de qualitat implica per a una docència que facilita l’aprenentatge dels estudiants, que els ofereix els recursos i els espais per poder reflexionar de manera autònoma sobre els continguts de les matèries, desenvolupar pràctiques el més properes a la realitat que sigui possible, amb les tècniques més desenvolupades com a tendència general i les que suposen innovació. Seria la docència que permet tant assolir els objectius concrets de l’assignatura com també competències transversals (capacitats comunicatives orals i escrites, competències tecnològiques, comprensió i reflexió a partir de textos, desenvolupament de l’esperit crític...) que els hi resultaran indispensables per a la seva vida professional...” (RC-F).

Hablar de una docencia de calidad no se puede hacer sin tener en cuenta, por una parte, los factores que la condicionan y, por otra, los indicadores o los atributos que la caracterizan.

Con respecto a los factores que son necesarios y de suma importancia para llegar a conseguir una docencia de calidad, destacamos las siguientes dos categorías:

- Factores de orden institucional (estructuras organizativas, coordinación inter e intradepartamental, centros de recursos multimedia, personas o grupos de soporte a la docencia, recursos tecnológicos, ofertas formativas para una formación permanente, etc.).
- Factores de orden personal (capacidades, habilidades, competencias del profesor).

La existencia de una cierta preocupación del profesorado universitario novel por la calidad de la docencia que imparte tiene entre otras finalidades la de abrir nuevas vías de aproximación a modelos docentes de calidad. Entre los indicadores que identifican con una docencia de calidad se encuentran una serie de elementos o aspectos muy variados, tales como:

- El desarrollo de un programa de calidad de la asignatura.
- La excelencia de los recursos didácticos empleados.

- El dominio de los conocimientos de la materia que se imparte
- Claridad expositiva y el dominio de los procesos de argumentación.
- Claridad en los criterios de evaluación.
- La aplicabilidad de los contenidos en la práctica y en la experiencia profesional.
- Conocimiento de las necesidades y las carencias formativas del alumnado.
- Utilización de recursos didácticos personales y habilidades comunicativas.
- Condicionantes estructurales y sociales del aula.
- Condiciones de acceso a la carrera y las condiciones de salida al mercado laboral.
- Entrega, dedicación y entusiasmo personal, etc. La siguiente afirmación es contundente y muy expresiva en este sentido: *“Por ejemplo, ahora, en ese momento que estoy contigo en la entrevista, lo doy todo al cien por cien, y en las clases soy igual. Yo salgo destrozado de cansancio. Entonces, ¿a donde voy? A darlo todo...y cualquier objetivo que me marco es una excusa para seguir subiendo”* (EP-P7).

En síntesis, con las percepciones que tienen sobre lo que significa una buena docencia universitaria, los docentes noveles se aproximan a diferentes modelos docentes de calidad, que están abordados y desarrollados en la literatura sobre el tema: el modelo de la eficiencia en la docencia, el modelo centrado en procesos, etc.

2. Los sistemas de evaluación de la docencia

Los instrumentos o las fuentes a las que aluden los docentes noveles para evaluar su docencia son básicamente dos:

- Las encuestas de opinión que elabora el propio docente con el fin de que los estudiantes valoren tanto la metodología y el desarrollo de la asignatura, como también la propia actuación docente.
- Las encuestas de valoración del profesorado utilizados por la UB.

A continuación, destacamos una serie de comentarios y reflexiones de los docentes noveles en torno a los diversos aspectos o ítems que configuran la encuesta de evaluación diseñada por la UB:

- Se considera muy pertinente para evaluar la calidad en la docencia, la participación en proyectos de innovación.

- Se considera poco apropiado que la evaluación de la docencia y de la investigación se haga por separado, cuando las dos son funciones “indisociables” del profesorado universitario.
- No es suficiente valorar la calidad de la docencia únicamente en función de las encuestas de los alumnos.

En relación a esta última idea, consideramos que para obtener unas buenas evaluaciones docentes, es decir, evaluaciones que sean útiles, que sirvan como estímulos para la mejora continua de la propia práctica docente e implícitamente de los aprendizajes del alumnado, es necesario que la universidad o el propio departamento tenga sistemas de evaluación más orientadas al desarrollo que a la regulación normativa y al control. Por ello, consideramos que una de las soluciones óptimas sería adoptar un sistema de evaluación que combinase diferentes modos y técnicas de evaluación. Entre ellas destacamos a “la evaluación y observación entre pares”, es decir, tener en cuenta la opinión de los propios colegas del departamento con el fin de sugerirse ideas sobre como se puede mejorar la actuación en el aula:

“Debemos pensar que todo es mejorable y como tal, debemos escuchar las opiniones de los demás, tanto de alumnos como de compañeros. Esto es para mí la vía para mejorar la calidad de nuestra docencia” (RC-H).

V. CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

1. CONCLUSIONES

Este trabajo constituye simplemente una aproximación al estudio de la aplicación de las carpetas docentes en un programa de formación docente como es el postgrado de Iniciación a la docencia universitaria de la Universidad de Barcelona.

Las conclusiones que desarrollamos resultan del proceso de triangulación de los datos obtenidos mediante la aplicación de los tres instrumentos de recogida de datos: cuestionario de opinión, análisis documental y entrevistas en profundidad. Si bien no es posible generalizar a partir de una pequeña muestra de diez informantes claves, consideramos que son conclusiones relevantes y pertinentes para nuestro estudio. A continuación, destacamos a las más significativas:

1.1. La carpeta docente y la variedad de conceptualizaciones en la percepción del profesorado universitario novel

Desde un comienzo queremos evidenciar que hemos realizado una aproximación a las concepciones y percepciones de nuestros informantes claves sobre la conceptualización de la carpeta docente en dos etapas o fases distintas: antes del proceso de elaboración de la carpeta docente y posteriormente a ello.

Con respecto a la primera etapa, constatamos que las descripciones que pueden definir lo que es una carpeta docente son breves y concretas, sin una fundamentación teórica sólida respecto al tema tratado. En general, los docentes noveles no poseen una cultura teórica previa sobre el concepto de carpeta docente, pero aun así intuyen diversos aspectos relacionados con este instrumento formativo.

En síntesis, se puede estimar que la perciben como una herramienta de evaluación y acreditación del postgrado cursado, en un porcentaje de muy baja inferencia. Más bien sus percepciones sobre lo que ha de ser una carpeta docente van más allá de considerarla como un requisito a cumplir o como una memoria externa y le otorgan un sin fin de otros significados que, en la fase posterior al proceso de elaboración de la propia carpeta docente, se reiteran y se consolidan. En definitiva, el listado sobre las conceptualizaciones de la carpeta docente acoge vocablos o sintagmas como los de reflexión sobre la práctica docente, mejora de la práctica, aprendizaje y autoevaluación, desarrollo profesional, retrato de la propia práctica docente, trayectoria profesional, instrumento informativo y de documentación de las competencias docentes, etc.

En la segunda fase, después de que el profesorado novel ha elaborado su propia carpeta y que por lo tanto, tiene una experiencia significativa sobre la filosofía de trabajo con esta herramienta innovadora, constatamos que sus percepciones y concepciones sobre lo que es una carpeta docente no difieren en nada de las que tenía a priori. En definitiva, el listado al que hemos hecho referencia anteriormente, sigue manteniendo los mismos vocablos, pero incluye algunos sintagmas más como serían por ejemplo: reflejo de la identidad docente, valorización función docente, etc.

En nuestro estudio, el análisis realizado y los datos obtenidos dan origen a una nueva concepción o significado de la carpeta docente: el proceso formal y dinámico mediante el cual los profesores noveles recopilan datos y evidencias sobre su propia práctica docente y sobre su trayectoria profesional, organizados y elaborados o escritos por ellos mismos, mediante un proceso de reflexión crítica y valorativa. En este sentido, la carpeta docente constituye una potente herramienta de la evaluación formativa, dirigida a mejorar e innovar la propia práctica docente a través de un proceso de autoevaluación y autodescubrimiento.

A modo de conclusión, en la siguiente figura sistematizamos lo que es una carpeta docente, así como se desprende del análisis descriptivo e interpretativo de las definiciones y las descripciones que expresan los profesores noveles:

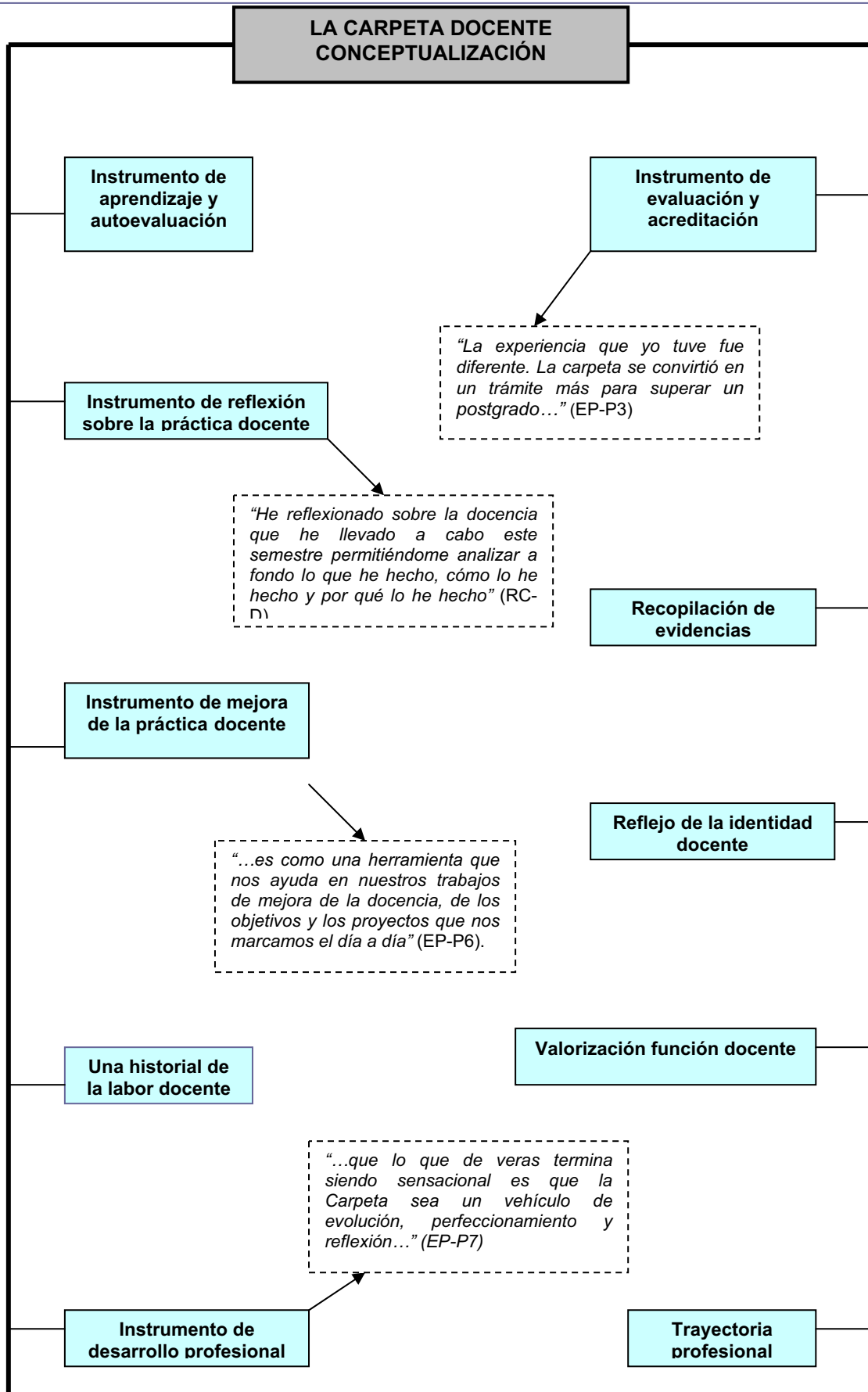


Figura N° 15: Conceptualización carpeta docente en la percepción del profesorado universitario novel.

1.2. La carpeta docente como herramienta formativa en la formación del profesorado universitario novel

A lo largo de este trabajo de investigación hemos intentado evidenciar que, aunque la carpeta docente se emplea con fines de acreditación dentro de un programa de formación docente y que, por lo tanto, constituye una herramienta para la evaluación sumativa, su verdadero valor reside en el potencial como estrategia formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario. Hemos apostado por la finalidad formativa de la carpeta docente y los resultados obtenidos en este trabajo de campo corroboran firmemente a ello, consiguiendo demostrar que la carpeta se convierte en una herramienta valiosa para un nuevo profesionalismo docente orientado a la formación para una práctica docente reflexiva.

Pretendemos a continuación reflejar los ámbitos de impacto formativo de las carpetas docentes orientados al desarrollo profesional del profesorado universitario novel y que están recogidos en el siguiente cuadro:

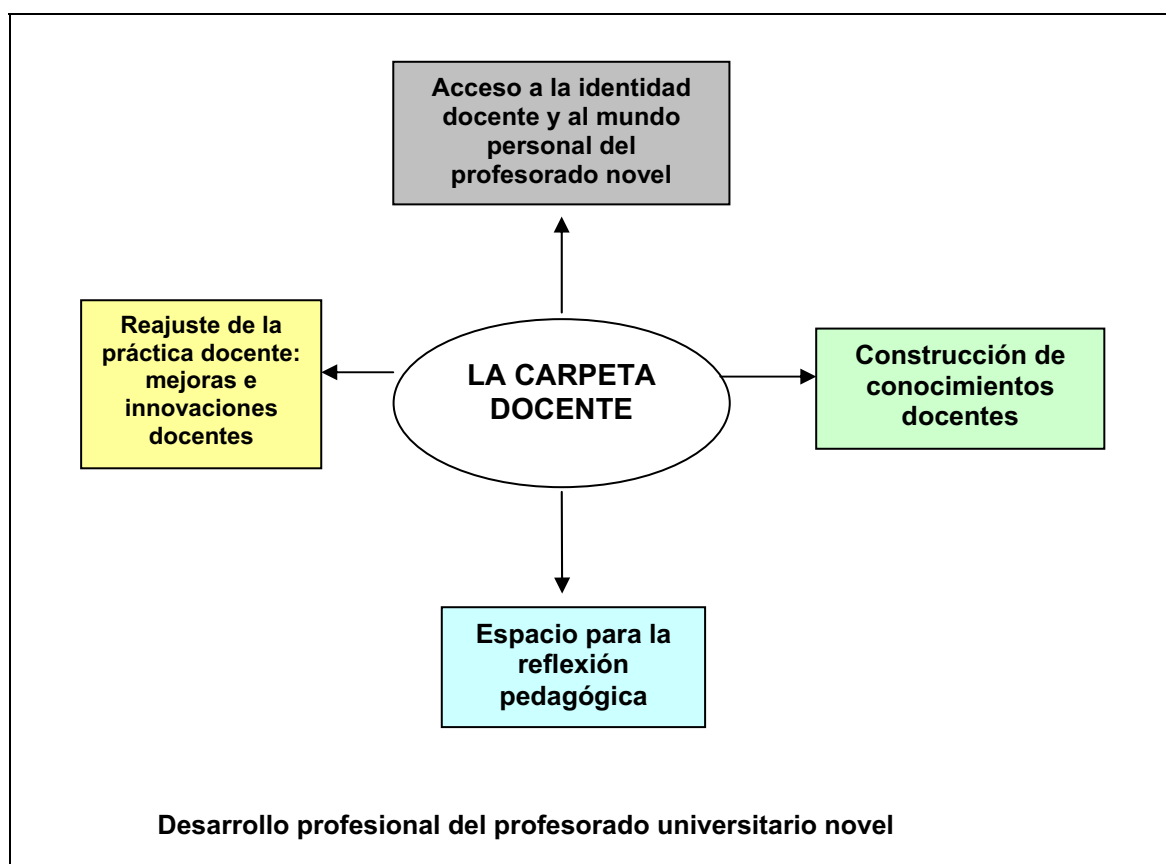


Figura N° 16: Ámbitos de impacto formativo de las carpetas docentes.

1.2.1. Acceso a la identidad docente y al mundo personal de profesor novel

Como se puede constatar aún del título, la carpeta docente permite al profesor novel y posteriormente al lector o evaluador del trabajo elaborado, descubrir elementos de su “yo” docente, es decir, de su práctica docente, pero también de su mundo personal que a veces, al no tener que apuntarlos en una hoja de papel, se quedan ocultos a su propia percepción aunque estén muy presentes en su práctica profesional.

Con respecto a la primera dimensión, la de acceso al mundo del “yo” docente del profesorado universitario, constatamos que la carpeta docente brinda la oportunidad para reflexionar sobre el propio aprendizaje como profesores noveles y para descubrir la propia identidad profesional como docente universitario. Desde este punto de vista, afirmamos que las carpetas docentes son retratos o proyectos personales e individualizados de una persona como profesional de la enseñanza universitaria.

Otra idea que destacamos es la de las concepciones o premisas sobre la enseñanza y el aprendizaje que han ido creando los noveles que elaboraron su propia carpeta docente. Analizando los trabajos elaborados por esos noveles, tuvimos la oportunidad de constatar qué concepción sobre la docencia subyace en cada carpeta docente y qué concepción sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje se refleja en la narrativa de esos trabajos.

Por otra parte, respecto a la segunda orientación, la dimensión personal del docente universitario, constatamos que las carpetas docentes tienen una gran importancia en el conocimiento y desarrollo personal. En su carpeta, el docente novel rescata vivencias y emociones que vivió y vive como persona individual en su trayectoria profesional y en su trabajo en la universidad. He aquí las palabras de un profesor novel:

“La carpeta docente es una oportunidad, para mí, de plasmar una serie de sentimientos, pensamientos y reflexiones sobre mi vivencia como docente en un contexto determinado” (EP-P7).

Escribir sobre sí mismo significa “racionalizar la vivencia al escribirla (lo que tenía una naturaleza emocional o afectiva pasa a tener, además, naturaleza cognitiva con lo cual se hace más manejable); se reconstituye la experiencia y con ello se tiene la posibilidad de descentrarse de ella y analizarla” (Zabalza, 2004: 21).

Las experiencias que reconstituyen los docentes en sus propios trabajos giran en torno a los siguientes cuestionamientos: cómo es como docente dentro y fuera del salón de clases, qué representa para él su trabajo en la universidad, las circunstancias que lo hicieron elegir la docencia, los proyectos que se ha marcado a través del tiempo y como estos, al paso de éste, se han cumplido o se han ido cambiando debido a las circunstancias de la vida personal y profesional, el grado de satisfacción que experimenta como docente por su trayectoria profesional y por su labor docente actual, experiencias más significativas como docente, lo que actualmente se propone lograr y sus expectativas para el futuro próximo.

1.2.2. La carpeta docente y la construcción del conocimiento docente

La elaboración de las carpetas docentes con el fin de documentar el desarrollo profesional se sustenta en la complejidad de la pedagogía constructivista. Las carpetas docentes facilitan al profesor novel la posibilidad de construir la base de sus conocimientos profesionales en el contexto de su propia experiencia docente y de las exigencias del aula universitaria.

Y esta idea del constructivismo concuerda con la teoría de Dewey “de que el aprendizaje comprende un continuo de experiencias en el que un conocimiento se construye sobre conocimientos y valores previos, y es mediado por otros” (Lyons, 1999: 81).

El enfoque constructivista intenta explicar como el ser humano es capaz de construir sus propios conocimientos y de atribuirles significado en función de sus concepciones previas que actúan como guía de su aprendizaje. Atribuir significado a los conocimientos quiere decir, reconocer las similitudes o analogías, ser capaz de comparar y diferenciar, clasificar conceptos, sistematizar e ir creando nuevas unidades, nuevas estructuras cognitivas sobre la combinación y modificación de las previamente existentes.

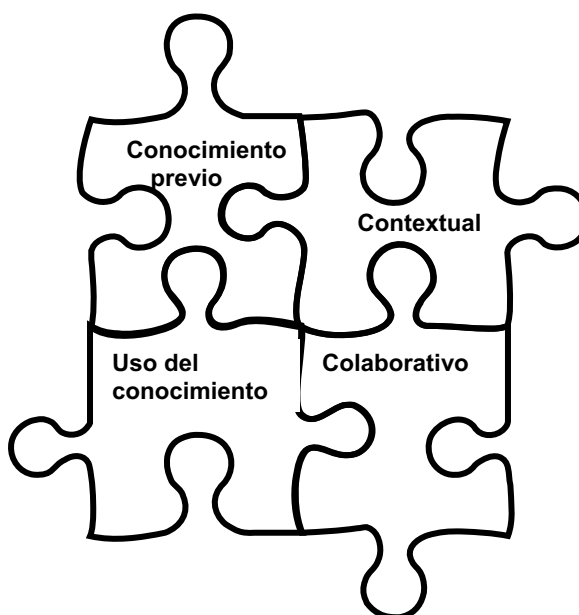
En síntesis, las concepciones constructivistas del conocimiento suponen la comprensión de los siguientes principios y/ o condiciones:

- La importancia de los conocimientos previos, de las creencias y de las motivaciones de los alumnos.
- El establecimiento de relaciones entre los conocimientos para la construcción de mapas conceptuales y construcción de redes de significado. El significado

se logra cuando se establece la relación con el contexto y el alumno entiende lo que está aprendiendo, por lo tanto, hablamos de un aprendizaje contextual.

- Los alumnos autoaprenden dirigiendo sus capacidades hacia determinados contenidos y construyendo ellos mismos el significado de estos contenidos que deben procesar. El aprendizaje constructivista ha sido definido como un producto práctico de las experiencias obtenidas en condiciones de interacción con el contexto, observando y manipulando objetos.
- La relevancia del aprendizaje cooperativo y en colaboración que permite el conocimiento de puntos de vista alternativos. Es decir, el aprendizaje se produce en un entorno social con interacción entre iguales y con el tutor.

La carpeta docente facilita una pedagogía constructivista para el docente novel que la elabora, dado que en la construcción de sus conocimientos pedagógicos intervienen algunos de los principios más significativos del modelo de aprendizaje constructivista. Como se puede apreciar en la imagen de al lado, estos hacen referencia a:



- *Conocimiento previo:* La perspectiva constructivista contempla al docente novel la posibilidad de implicación activa en el aprendizaje de sus conocimientos pedagógicos, otorgándoles significados, y esta clase de enseñanza persigue que el docente pueda analizar, investigar, colaborar, compartir, construir y generar basándose en lo que ya sabe sobre la enseñanza universitaria y la propia práctica docente.
- *Aprendizaje contextual:* los conocimientos pedagógicos adquiridos por el profesor novel tienen significados porque se establecen en relación con el contexto, es decir con la propia práctica docente y el escenario de su quehacer profesional. Los conocimientos pedagógicos adquiridos en el proceso de elaboración y uso de la carpeta docente conjuntamente con el postgrado cursado le permite entender y desarrollar mejor su práctica docente.
- *Aprendizaje colaborativo:* La carpeta docente se elabora en un entorno colaborativo con varias funciones para la interacción y la construcción del

conocimiento de forma cooperativa. El constructivismo social afirma que el aprendizaje es especialmente efectivo cuando el proceso se lleva a cabo en colaboración con otros. La elaboración de la carpeta docente ha sido por tanto un proceso colaborativo que ha implicado prácticas tutoriales y conversaciones sobre el tema tanto con la coordinadora del curso, como sobre todo, con el profesor mentor, guía y acompañante en el proceso de aprendizaje y confección de la carpeta del profesor novel.

- *Uso del conocimiento:* Los conocimientos pedagógicos que el docente novel adquiere son funcionales y tienen utilidad dado que los puede transferir a otros contextos, en este caso, en su propia práctica docente. Como ejemplo concreto, recordamos que los conocimientos sobre la evaluación continua a través de la carpeta de aprendizaje o portafolios del estudiante han tenido una utilidad y funcionalidad específica, en el sentido de que muchos de los profesores noveles han transferido los aprendizajes adquiridos en el programa en su propia práctica docente, en el trabajo con sus estudiantes.

Y para finalizar, reforzamos la idea que la elaboración de las carpetas docentes con fines de evaluación formativa, para el desarrollo profesional, brinda al profesorado universitario novel la oportunidad de experimentar y comprender la complejidad de la pedagogía constructivista, que tan bien queda evidenciada en la siguiente afirmación: “La confección de portafolios para documentar el crecimiento y el desarrollo profesional permite a los docentes vivir la complejidad de una pedagogía constructivista. Los hace participar en un proceso abierto que los impulsa a reconsiderar sus propios conocimientos y expresarlos de una manera significativa para ellos mismos” (Lyons, 1999: 80-81).

1.2.3. La carpeta docente y sus potencialidades como andamiaje para la formación de profesionales reflexivos y de una práctica docente reflexiva

Una de las grandes virtudes que hemos visto que tiene la carpeta docente, mencionada por los docentes noveles entrevistados, es la oportunidad para reflexionar. La mayoría de los docentes comentan que una de las consecuencias de haber elaborado su carpeta, es la ayuda que les ha propiciado para analizar y reflexionar detenidamente sobre su propia práctica y filosofía pedagógica.

Nuestra propia experiencia en el desarrollo de la fundamentación teórica del concepto de carpeta docente, combinada con lo que destacamos en el estudio de campo con los

participantes noveles, autores de carpetas docentes, nos hicieron ver que las carpetas son herramientas claves para promover la práctica de la reflexión. Y los datos recogidos y analizados son muestra evidente de ello y corroboran en sostener esta afirmación.

Varias ideas queremos destacar con respecto al concepto de reflexión y práctica reflexiva en la carpeta docente.

En primer lugar, destacar que la mayoría o casi todos de los profesores noveles que participaron en este estudio captaron esta idea de la reflexión pedagógica, pero esto no ocurrió en absolutamente todos los casos. En algunas carpetas, pocas es cierto, lo que más prevaleció fue la descripción y el análisis de la propia enseñanza y no tanto la reflexión sobre los aspectos tratados y los materiales incluidos en el documento elaborado.

En segundo lugar, en la percepción del profesorado novel entrevistado, la reflexión sobre la práctica docente se conceptualiza como una actividad intelectual que les permite encontrar justificación a sus propias acciones docentes. Es decir, brindar respuestas de tipo: *qué, cómo y porqué hago lo que hago*. En conclusión, la carpeta docente contribuye al desarrollo del pensamiento crítico aplicado a la enseñanza y de una práctica docente reflexiva. La idea de la práctica reflexiva para la formación docente del profesorado no es nueva.

Para entender mejor esta concepción sobre la formación, nos remitimos a los autores que señalan la concepción de la práctica reflexiva del docente, como Schön (1983, 1987), Zeichner (1991) entre otros, que destacan la superación del enfoque de la formación técnica y tecnológica. Asimismo, señalan las líneas de un planteamiento alternativo de formación, que desvelen la forma de generarse el conocimiento profesional del docente (reflexión en la acción y sobre la acción), y sentar las bases de una epistemología de la práctica. Ambos aspectos se dirigen a un nuevo modelo de profesor como “profesional reflexivo” que determina una forma de conocimiento que se denomina Conocimiento en la acción, que es el modo característico del conocimiento práctico. Este conocimiento es tácito, en el sentido de que normalmente somos incapaces de describir el conocimiento que nuestras acciones revelan, pero que puede ser reconocido mediante la reflexión en la acción de los profesionales en situaciones que se presentan como singulares, inciertas y cargadas conflictivamente de valores.

En el ámbito universitario, las nuevas demandas y retos que el modelo actual de enseñanza reclama, determinan al profesor a realizar procesos de reflexión que le permita el desarrollo de nuevas habilidades, conocimientos, creencias formativas, formas de actuar en el aula, etc.

La reflexión propicia en el docente universitario:

- La capacidad necesaria para ver los problemas que se producen durante el acto educativo.
- Proporciona y/o potencia la capacidad de cuestionar situaciones educativas, sus habilidades y estrategias cognitivas.
- Permite analizar la situación para el desarrollo de habilidades comunicativas.
- La capacidad de percibirse a si mismo y a los demás.
- Aprender a vivir con cierto grado de incertidumbre.

En nuestra propia experiencia de trabajo con las carpetas docentes concluimos que la reflexión en y sobre la acción que realiza el docente universitario podemos entenderla como un análisis profundo que hace de su propia práctica docente, de las características de su acción y de los procesos que personalizan su actuación. De tal forma que ello conlleva ver al docente novel como un investigador en su aula, que le ayuda a aprender a diagnosticar la situación de su práctica docente, a conocer las peculiaridades de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las modalidades de intervención didáctica, la especificidad de los procesos y los sistemas de evaluación en la universidad, etc. En definitiva, elaborar su carpeta docente le sirve al docente novel de apoyo para formar una cultura de organización de su propia práctica docente. He aquí una afirmación muy sugerente en este sentido:

“...aquest esforç de reflexió i sistematització per escrit m’ha servit per donar ordre als diferents imputs que he anat vivint i intuïnt en aquests dos cursos on el ritme frenètic de preparació de les classes sovint no m’ha permès seure per aprofundir les implicacions d’una classe que no ha funcionat, d’un material que cal millorar o d’un retorn positiu o negatiu dels estudiants” (RC-F).

O, expresado de otra forma, la elaboración de una carpeta docente promueve el conocimiento de la propia práctica docente y si bien, no es posible generalizar, permite aprender y des-aprender de la reflexión que supone la confección de la carpeta. Realizando una reflexión descriptiva y analítica sobre su propia enseñanza, el profesor novel alcanza la libertad de valorar y potenciar, en actuaciones futuras, aquellos aspectos positivos de su quehacer docente, pero también de autocrítica y de des-aprender muchos de los modos de ser o actuar que no resultan tan eficaces en la

práctica del día a día en el aula. En consecuencia, estos aspectos de aprender y desaprender en la práctica y sobre la práctica docente demuestran la complejidad de su propia enseñanza y del aprendizaje del estudiante, proporcionando a uno mismo y a los lectores, la visión que tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad.

En tercer lugar, los docentes necesitan disponer de los elementos necesarios para poder realizar procesos reflexivos con suficiente fiabilidad. Con otras palabras, disponer de varias estrategias que les permita desarrollarse como profesionales prácticos-reflexivos. Además de la reflexión en y sobre la acción a la que hemos aludido anteriormente, destacamos otros elementos o estrategias que desarrollamos con detalles en un apartado anterior de este trabajo: la narrativa, el trabajo colaborativo, la mentoría, las capacidades y habilidades de orden superior, etc.

Y finalmente, la reflexión sobre las propias experiencias en la práctica pedagógica y en la trayectoria profesional es la fuente de la construcción del conocimiento docente y ello se convierte en un vehículo para el desarrollo profesional. El modelo de carpeta docente del postgrado fomenta la reflexión sobre la práctica docente individual a la vez que permite al autor del trabajo el desarrollo de la capacidad de “aprender de la enseñanza”. En resumen, la reflexión da sustento al crecimiento profesional del docente universitario novel.

1.2.4. La carpeta docente y sus posibilidades de un desarrollo profesional orientado a la mejora y a la innovación docente

Al iniciar el estudio sobre la problemática de la carpeta docente y su impacto en la propia práctica del docente universitario, una de las dimensiones de análisis o de los interrogantes que nos propusimos a dar respuesta a lo largo de este trabajo de investigación, fue sobre las consecuencias que tiene la elaboración y el uso de la carpeta docente en la mejora y la innovación de algunas de las prácticas de trabajo en el aula. O, más concretamente, si la carpeta docente permite un desarrollo profesional orientado a la mejora y a la innovación de la práctica docente.

Como ya se ha podido constatar, prácticamente los resultados obtenidos son una buena indicación de la potencialidad de la carpeta docente para permitir un desarrollo profesional orientado a la mejora y la innovación docente.

La sistematización de esta experiencia nos ha brindado la oportunidad de constatar que los docentes implicados en nuestro estudio, además de reconocer los aspectos positivos de su actuación docente y los que no sean tan acertados, es decir, los que necesitan una mejoría en un futuro próximo, propongan, tras haber elaborado la carpeta docente, mejorías concretas y diversos aspectos de innovación de la práctica docente.

Con respecto a los cambios y las mejoras de la práctica docente que genera la carpeta, como ya lo hemos señalado anteriormente, estos giran en torno a la problemática de la reflexión y de la actitud autocrítica hacia en propio trabajo y se han incorporado o dado en los principales ámbitos del trabajo docente: la planificación, la actuación docente, la evaluación y las relaciones interpersonales.

En lo que a la problemática de la innovación docente se refiere, destacamos una vez más el impacto que ha tenido esta herramienta formativa en la valoración positiva y la incorporación de los portafolios del estudiante en la propia práctica docente.

Nos encontramos con dos situaciones distintas. Por una parte, hay una categoría de profesores que ya conocían la filosofía de trabajo con esta herramienta de evaluación formativa y el hecho de haber elaborado, como docente novel, su propia carpeta, les ha determinado valorar aun más las potencialidades de este recurso didáctico. Así, por ejemplo, la afirmación de la siguiente profesora novel, apunta:

“...yo el año pasado con el grupo en el que estoy utilizaba la herramienta del portafolios. O sea que ya confiamos que la evaluación por portafolios era buena y sí, este año hemos mejorado la herramienta y lo utilizamos otra vez. O sea que, ya estaba muy metida en el tema del portafolio y de este sistema de evaluación. Quizás ahora, me ha dado más confianza en utilizarla, como lo he hecho yo, como alumno, pues confió en esta herramienta” (EP-P4).

Por otra parte, identificamos la segunda categoría de docentes noveles, los que no habían trabajado anteriormente con esta metodología docente, pero que la experiencia vivida en el postgrado y en el trabajo de su propia carpeta docente les ha convencido de la utilidad de esta herramienta formativa para el proceso de aprendizaje y evaluación de los propios alumnos y consecuentemente, de la incorporación como una innovación en la propia práctica docente.

“Tanmateix, penso que el sistema de carpeta d'aprenentatge pot ser adequat per a l'assignatura, i podria proposat incorporar-ho per al proper curs. Penso que el 2006/2007 plantejaré aquesta possibilitat al grup de treball” (RC-F).

Ahora bien, tenemos que reconocer que el uso de la carpeta docente no promueve de igual manera en todos los profesores noveles la necesidad de introducir mejoras o innovaciones en la propia enseñanza. Esta constatación nos hace no poder dejar de preguntar: ¿Por qué algunos docentes, a través del trabajo con la carpeta docente, inician procesos de mejora e innovación de la propia práctica docente, mientras que otros no lo hacen? Quizás la respuesta sería la siguiente: para algunos profesores, el tema de la carpeta, sea del estudiante, sea del docente es un tema novedoso e innovador, mientras que, para otros, la incorporación de esta herramienta didáctica en la enseñanza universitaria ya no representa ninguna novedad dado que se ha convertido ya en una práctica habitual muy asumida. Quizás, dentro de este contexto, en el que analizamos el potencial de la carpeta docente para generar aspectos de mejora e innovación de la práctica docente, haría falta otro estudio en el que podamos investigar sobre las limitaciones y las dificultades en el trabajo con esta metodología docente.

1.3. La carpeta docente y su impacto respecto al desarrollo de aprendizajes y nuevas competencias y habilidades

La investigación que hemos llevado a cabo sobre el método de la carpeta docente en la formación docente del profesorado universitario novel ha concluido, entre otros aspectos relevantes, que la experiencia de elaboración de una carpeta propicia el desarrollo de diversas competencias, capacidades o habilidades de índole intelectual o profesional. La conclusión es que los docentes noveles se han respaldado en sus trabajos en las actitudes profesionales desarrollando estrategias de pensamiento reflexivo y de autoevaluación crítica y valorativa aplicado a la propia enseñanza. Más concretamente, los resultados de aprendizajes incluyen entre otras cosas los siguientes aspectos:

- Desarrollo de la capacidad y el pensamiento reflexivo.
- Capacidad de autoevaluación con fines de planificación y mejora permanente.
- Capacidades intelectuales de orden superior: análisis, síntesis, autoobservación, capacidades metacognitivas, etc.
- Amplitud de las competencias profesionales en los ámbitos: saber, saber hacer y saber ser.
- Capacidades organizativas y de toma de decisiones respecto a la labor docente.
- Profesionalismo docente incrementado., etc.

Para obtener esta gama de resultados de aprendizaje se ha de mencionar que los procesos y los procedimientos para el desarrollo de la carpeta docente que se han facilitado en el curso de iniciación a la docencia universitaria, aunque necesitan algunas mejoras así como lo veremos en el apartado de sugerencias para la mejora de la filosofía de trabajo con las carpetas, han capacitado a los docentes para poder demostrar sus competencias.

1.4. La cualidad individual, singular y personal de la carpeta docente

Es preciso destacar que la elaboración de la carpeta docente por parte del profesor novel, es un trabajo altamente personalizado. Por ello, no hay dos carpetas docentes idénticas, dado que cada profesor novel es protagonista de sus propias experiencias y vivencias profesionales.

Esta idea, la del valor individual y singular de cada carpeta docente, se puede encontrar e evidenciar en la manera en la cual cada profesor novel construye, describe, presenta y reflexiona sobre el contenido de su trabajo y sobre las evidencias que incluye en su carpeta.

La carpeta docente se podría definir como un espejo en el que podemos y debemos mirarnos los docentes. Al leer con atención los diez ejemplos de carpeta docente que hemos escogido para nuestro estudio, constatamos, por una parte, el carácter personal y singular de cada trabajo y por otra, que no existe una carpeta correcta y otra menos correcta. Más bien son carpetas diferentes al igual que las personas mismas: algunas más descriptivas, otras altamente reflexivas, carpetas más originales y creativas, carpetas “ricas” en evidencias que acreditan y documentan la efectividad de la enseñanza, carpetas más pobres en textos de alumnos o de otros, etc. Pero todas estas características y muchas otras más son las que las hacen únicas y las convierten en un reflejo de la identidad docente y personal del profesor novel.

Además de estas diferencias y singularidades que acabamos de destacar, encontramos también algunas similitudes o aspectos en los que coinciden.

Al final de la carpeta, todos presentan propuestas alternativas de mejora e innovación de la docencia, destacando en sus escritos que han desarrollado el espíritu autocrítico una actitud favorable a la innovación docente, y que la carpeta los ha ayudado a su desarrollo profesional.

Se coincide también en qué la confección de una carpeta docente ayuda a que al profesorado novel universitario asuma y se sensibilice, interiorizando la docencia como

una profesión educativa (y no tanto como un experto científico que enseña), y ayuda a aprender cuáles son las tareas pedagógicas por llevarla a cabo.

1.5. La eficacia de la carpeta docente mediante procesos dinámicos de adaptaciones y mejoras continuas

La presente conclusión quizás no resulte de una forma directa y tan evidente, como las otras, del todo el conjunto de datos que hemos obtenido en el proceso de investigación. Es decir, que no es una dimensión de análisis que se haya repetido con mucha inferencia en el proceso de análisis de los datos. Más bien, es una combinación entre la opinión de sólo algunos de los noveles entrevistados y una consecuencia indirecta de algunas de las conversaciones más informales que he tenido con otros profesores noveles, por los pasillos de la universidad, en calidad de investigadora pero también en calidad de compañera en el postgrado de iniciación a la docencia universitaria, que yo también cursé. Además a ello corrobora la literatura y el marco teórico que fundamenta la carpeta docente.

Evidenciamos con las siguientes afirmaciones de los docentes noveles, la importancia del proceso dinámico y constante de adaptación y mejora continua del trabajo de la carpeta docente:

“Soc conscient de la necessitat de desenvolupar-la i anar-la ampliant amb la dinàmica del dia a dia de la docència (RC-F).

“Y yo creo que la carpeta docente no es únicamente para noveles, debería ser para un docente durante toda su carrera, porque lo que hoy he escrito o hace un año, de aquí a cinco años no tiene nada que ver con lo que escribiría, y no por ello no tendría sentido; es decir, que no creo que sea un proyecto interesante sólo para quien empieza, sino también para quien tiene que revisar su práctica y adaptarla a los nuevos tiempos, y seguir construyendo su identidad como educador, que es lo que somos” (EP-P5).

1.6. La carpeta docente y sus inherentes tensiones o conexiones contradictorias

1.6.1. La carpeta docente y la conexión entre el proceso y el producto

Otra idea interesante que queremos destacar es el fomento que propicia la carpeta docente de la conexión entre el proceso y el producto. A pesar de que, a la primera vista, puede parecer que nos acercamos a un modelo tradicional sobre la enseñanza, el de la eficacia de la enseñanza (“el fin de la enseñanza es el aprendizaje”), aquí a lo

que hacemos referencia es a la prevaecía de una u otra forma de percibir o concebir la carpeta docente. Para ser más explícitos con esta idea, podemos afirmar que encontramos ejemplos de carpeta docente, aunque fuera el caso de muy pocos ejemplos, que se estructuran y se configuran en base a los “productos” finales, es decir, la carpeta docente es un cúmulo de evidencias y datos sobre la efectividad de la enseñanza. Nos referimos a aquellos documentos que carecen de un trabajo intelectual que lleva más tiempo desarrollar y que supone una permanente reflexión e implicación activa en el proceso de elaboración, selección y organización de todos aquellos datos y documentos que acreditan la efectividad de la práctica docente. En síntesis, se presentan como una mera recopilación de evidencias y documentos y no como un proceso de toma de conciencia sobre el propio aprendizaje como profesores noveles que luego se transforma en una narrativa que se puede analizar y autoobservar.

1.6.2. La carpeta docente y la tensión entre ¿desarrollo profesional o acreditación del profesorado?

Según Lyons, N (1999: 20), la carpeta docente cumple el siguiente propósito importante: “como andamiaje para una formación docente reflexiva. En lugar de presentar una serie de cursos y diplomas obtenidos con el propósito de exhibir títulos y certificados habilitantes, el novato...se sitúa en el centro de su propio aprendizaje, y desde ahí define y defiende la autoridad de un título”.

Quizás, en las palabras de la mencionada autora, podemos destacar dos aspectos importantes que se evidencian también en nuestro propio estudio: la carpeta como modalidad de evaluación sumativa de un periodo formativo y de acreditación de las competencias y habilidades profesionales y la carpeta docente como vehículo para “legitimar” el desarrollo personal y profesional. Son dos concepciones en una misma herramienta que generan una cierta tensión que define a este recurso didáctico. De esta doble finalidad de la carpeta docente dan fe también los propios participantes claves al estudio:

“La carpeta, al principio se ve muy teórica, como un trabajo, pero después te das cuenta que no es tan teórico, sino que es más práctico, de reflexionar sobre lo que estas haciendo, cómo lo estas haciendo, por qué lo estas haciendo, que es lo que quieres, como quieres mejorar, es decir, yo mis clases las he mejorado mucho por la carpeta y el curso y parece una tontería y ni yo misma me lo creo....pero esto me ha servido, yo he crecido con ella” (EP-P9).

Es decir, a modo de síntesis, que la carpeta docente se puede utilizar simultáneamente para cumplir esos dos propósitos, de “dar cuenta” a una instancia superior para que te evalúen durante un proceso formativo (en nuestro particular caso, para aprobar el postgrado de “Iniciación a la docencia universitaria”) y a la vez, es un trabajo personal que expresa el “conocimiento reflexivo de sí mismo como profesional”.

Para suavizar la tensión entre acreditar y formar quizás se podrían pensar e introducir distintos cambios. A modo de ejemplo, mencionamos el caso de los programas de formación del profesorado en la Universidad de California en Santa Bárbara, en donde los docentes resuelven esta tensión solicitando a sus alumnos que creen dos carpetas distintas: una con fines evaluativos y para acreditarse y otra con fines formativos para el propio desarrollo. La primera carpeta, “el portafolios sobre la Maestría en Educación”, se diseñada con la intención de motivar y promover la reflexión sobre la práctica docente individual, centrándose en los procesos que desarrollan la propia experiencia docente con fines de aprendizaje. La segunda carpeta, con propósitos sumativos, se diseña como un instrumento que proporciona pruebas para acreditar la competencia de los alumnos respecto a los estándares preestablecidos (en Klenowski, 2005).

Por otra parte, hay opiniones que relevan que, aunque se han producido algunos cambios respecto a esta problemática, la tensión entre las dos finalidades de la carpeta docente no es fácil de atenuar o resolver:

“Un formador de docentes llegó a la conclusión de que los portafolios podían celebrar el desarrollo profesional así como también utilizarse simultáneamente para otorgar la habilitación: la tensión se disolvió. Pero el escenario más probable para el futuro es que las tensiones pertenecerán, y sólo podrán resolverlas los usuarios de portafolios y sus jueces” (Lyons, 1999: 168).

En los programas de formación docente del profesorado universitario en general, y en las del docente novel en particular, la metodología de trabajo con las carpetas docentes, aunque ha nacido hace ya hace décadas, aun esta en la etapa de la infancia, “pero constituyen una gran promesa”.

Se debe generalizar el uso de la carpeta de aprendizaje del profesorado, especialmente de la carpeta reflexiva, ya que es una estrategia que impulsa la reflexión y la generación de conocimiento práctico, ápice de los procesos de

perfeccionamiento y mejora docente. Asimismo, es necesario continuar trabajando de forma colaborativa para lograr mantener un clima constructivo dentro de los grupos de investigación e innovación que nos permita superar resistencias e integrar en nuestras prácticas estos procesos de reflexión y cambio de cara a lograr dinámicas de formación permanente, y por tanto, de perfeccionamiento docente en la Universidad.

En pocas palabras, partiendo de la idea de N. Lyons (1999), consideramos que para superar el calificativo de “moda pasajera” hace falta crear y consolidar una cultura de las carpetas docentes en la enseñanza universitaria. Y para las instituciones que el reto no es comenzar a construir la cultura de las carpetas docentes, hace falta integrar actividades y ampliar y mejorar las prácticas actuales.

2. CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

2.1. Propuestas de intervención

Considerando que la carpeta docente es un concepto nuevo para la mayoría de los profesores noveles participantes al programa de iniciación a la docencia universitaria, hacemos algunas consideraciones o sugerencias de mejora de la filosofía de trabajo con las carpetas docentes.

A. ¿QUÉ MEJORAR?

1. LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS CARPETAS

Con respecto a la temática de la evaluación y valoración de las carpetas docentes, hacemos las siguientes sugerencias o consideraciones de mejora:

- Proporcionar al profesorado novel, al principio del curso, un guía que haga explícitas las expectativas del uso de la carpeta docente. Es decir, resaltar los indicadores de logro que puede elegir y los criterios de valoración de los mismos.
- Compartir el proceso de evaluación de las carpetas docentes mediante la discusión y la negociación de los criterios que se tendrán en cuenta. Clarificar los criterios más específicos de lo que significa un trabajo de calidad y proporcionar ejemplos para ilustrar los estándares.
- Proporcionar al profesorado novel feedback con propósito formativo durante el proceso de elaboración de las carpetas docentes. Es decir que haya más seguimiento por parte de la coordinación del curso a lo largo de las distintas fases de desarrollo de la carpeta.
- Implicar al profesorado novel en un proceso colectivo de evaluación de las carpetas docentes. Es decir, combinar la evaluación que realiza la coordinación del curso con la evaluación del mentor, la evaluación por parte de iguales y la autoevaluación.

2. EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CARPETA DOCENTE

Al comienzo del curso, los docentes noveles tienen dificultades para conceptualizar lo que es una carpeta docente. Para clarificar el concepto de carpeta docente, se pueden

utilizar diferentes estrategias, como serían, por ejemplo, algunas de las que enumeramos a continuación:

- Presentar al profesor novel distintas experiencias concretas sobre el uso de la carpeta docente en el contexto local, nacional e internacional que les facilite una mejor aproximación a la filosofía de trabajo con las carpetas docentes.
- Compartir experiencias o varios ejemplos de carpetas docentes desarrolladas por profesores noveles de distintas áreas disciplinarias de la UB, que participaron en el postgrado en una de las ediciones anteriores. Es decir, intercambio de experiencias con presentación de modelos concretos de carpetas docentes.
- Proporcionar otras estructuras posibles de elaboración de una carpeta docente, además de la pauta que se entrega normalmente en el curso. Consideramos que de esta manera se llega a comprender que detrás de esa pauta hay una cierta concepción sobre la utilidad o finalidad que se persigue: la carpeta docente como herramienta de mejora de la docencia, la carpeta docente como instrumento de reflexión sobre la práctica docente (aquí se incluye la pauta entregada en el curso, que está diseñada para promover la formación de una práctica docente reflexiva); la carpeta docente como historial de meritos profesionales, de acreditación de las competencias profesionales, etc. Sin duda alguna que esto les ayudará a entender mejor que tipos de evidencias se han de incluir en su trabajo en función de una finalidad u otra de la carpeta docente y encontrar mejores respuestas a la siguiente interrogante: ¿Por qué estas evidencias y no otras?

He aquí la reflexión de un profesor novel que expresa muy bien lo anteriormente afirmado:

“...se necesita clarificar más lo que se pretende conseguir. ¿Sabemos que es una carpeta docente? ¿Qué se debe incorporar en ella? ¿Qué se debe dejar fuera? ¿Por qué se deben dejar fuera algunas cosas y otras incluirlas? ¿Qué implica la confección de la carpeta docente? Para qué sirve? Qué utilidad tiene? ¿Sirve para algo después de su elaboración?... (EP-P2).

B. ¿CÓMO HACERLO?

Para llegarse a una mejor conceptualización de la carpeta docente y a un mejor entendimiento del proceso de elaboración de la misma, consideramos oportuno el planteamiento, dentro del programa del postgrado, del siguiente propósito:

- Diseñar e implementar en la programación y el desarrollo del curso un taller con distintas sesiones teórico-prácticas. Este taller podrá tener un carácter transversal, es decir que incluya distintas sesiones de clases a lo largo de todo el proceso formativo. A continuación, proponemos algunos objetivos y contenidos que se podrán trabajar en esas sesiones. Por ejemplo:

TALLER TEÓRICO- PRÁCTICO

a. Objetivos generales:

- Adquirir información sobre el concepto de carpeta docente y su proceso de trabajo.
- Explorar el uso e interpretación de la carpeta docente: Experiencias, modelos, finalidades y utilidades de la carpeta docente.
- Iniciar el proceso de elaboración de la propia carpeta docente.

b. Contenidos:

- Marco teórico de la carpeta docente (aspectos introductorios)
- La carpeta docente:
 - Orígenes, definición, tipos de carpeta docente.
 - Funciones, audiencias, contextualización.
 - El contenido de la carpeta docente. La elección de la información.
 - Estructuras y formatos posibles.
 - La preparación de la carpeta docente: pasos a seguir en su elaboración
 - La elaboración de una carpeta de calidad: mentoring y tutoría, colaboración, criterios de evaluación, procesos de evaluación.

c. Tipos de sesiones

- Carácter teórico: presentación expositiva o fundamentación teórica de la metodología de trabajo con la carpeta docente.
- Carácter práctico: Se pueden prever dos tipos de intención: a) de seguimiento y apoyo al docente novel en su proceso individual y particular de elaboración de la Carpeta, aclarando dudas y dificultades puntuales y b) promover y animar sesiones de intercambio, de trabajo en equipo de las carpetas docentes, entre pares y mentores, etc.

2.2. Sugerencias para futuras investigaciones

Toda la investigación científica es actual y tiene sentido en un momento concreto, y por tanto podemos decir que es provisional. Según Tejada (1997), una de sus características, es el “permanente dialéctico estado de construcción–deconstrucción de hipótesis y enfoques alternativos”.

Como consecuencia de haber participado en la investigación sobre la problemática de la carpeta docente para el profesorado universitario novel que hemos presentado y descrito en esta tesis doctoral, nos podríamos plantear realizar nuevos trabajos o estudios longitudinales con la misma población de aquí a unos años para constatar los cambios o las nuevas orientaciones que se dan en el estudio de la misma problemática, o trasladar este mismo estudio a otros contextos.

Además, podemos sugerir otra investigación concreta que vendría a completar el campo de estudio de la tesis.

- **La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario. Un estudio de casos comparativo.**

A través de esta propuesta se pretende realizar un estudio comparativo entre el uso de la carpeta docente para el profesorado universitario novel y el uso de la carpeta docente para el profesorado universitario experimentado. El contexto y la muestra de la investigación podrán seguir siendo el profesorado de la Universidad de Barcelona o cualquier otra universidad catalana que incorpora en sus programas de formación inicial y permanente del profesorado universitario la metodología de trabajo con las carpetas docentes. El estudio mencionado nos permitiría comparar las dos percepciones sobre el uso de la carpeta docente, la del docente novel y la del docente experimentado y llegar a constatar si el valor formativo de la carpeta docente alcanza los mismos niveles de desarrollo profesional en los dos casos planteados. Más concretamente, averiguar si la carpeta docente elaborada por un docente experimentado tiene una utilidad evidente de desarrollo profesional que surge de una iniciativa propia que en el caso del profesor novel que llega a elaborar su carpeta docente en base a un requerimiento externo.

3. LIMITACIONES Y OBSTÁCULOS DEL ESTUDIO

La presente tesis doctoral es un proceso de aprendizaje en el cual se sientan las bases de los principales conocimientos y capacidades necesarias para poder investigar en el ámbito educativo. Como tal, cualquier proceso formativo tiene sus potencialidades y sus puntos fuertes, pero también tiene algunas limitaciones o aspectos a mejorar. Es por esta razón que, cada vez que leo el trabajo final, tengo la sensación de que no está del todo acabado o que le falta algunas actualizaciones.

Entre los principales *obstáculos* con los que me he confrontado como investigadora, quiero hacer especial mención a dos de ellos. Por una parte, destacar el obstáculo idiomático como principal dificultad a la hora de desarrollar el trabajo de la tesis doctoral. Puede parecer sorprendente que destaque esta dificultad ya que se supone que, la elaboración de un trabajo en otro idioma que no fuera el materno, implica sin duda alguna, el conocimiento y el dominio del tal idioma. Aún así, teniendo actualmente un dominio alto del idioma castellano, los inicios de este proceso formativo (los primeros dos años del programa de doctorado) fueron bastante dificultosos, dado que el nivel de comprensión oral y escrita estaba todavía por mejorarse y consolidarse. Y, por otra parte, destacaría la falta de cooperación de algunos de los docentes encuestados en suministrar la información necesaria para el estudio. La mencionamos en su momento y la reiteramos a finales de este trabajo, la dificultad que encontramos en entrar en la posesión de las carpetas docentes elaboradas por los noveles participantes al estudio.

Y finalmente, cabe destacar que la investigación presenta una serie de *limitaciones*, en función de los recursos disponibles y el tiempo para realizarla. La limitación que destacaría es de tipo metodológico en el sentido que únicamente se utilizaron tres instrumentos de obtención de datos: el cuestionario estructurado, la entrevista en profundidad y el análisis documental. Quizás en posteriores investigaciones sobre el tema se deberán incluir nuevas técnicas cualitativas, como la observación participante, los grupos de discusión, etc., que le den mayor riqueza al estudio.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAJAM, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.
- ANGULO RASCO, J.F. (1992). "Objetividad y valoración en la investigación educativa: Hacia una orientación emancipadora". En *Educación y Sociedad*, (10), pp.91-129.
- ANGULO, C.; PONSÁ, P. "Portafolio de investigación como herramienta de gestión del conocimiento". Disponible en: http://vgweb.upc-vg.eupvg.upc.es/web_eupvg/xic/arxiu_ponencias/R0080.pdf. (Fecha de consulta: noviembre 2003).
- ANTUNES, F. (2001). "Os Locais das Escolas Profissionais: Novos Papéis para o Estado e a Europeização das Políticas Educativas". En R. Store (Coord.), *Transnacionalização da Educação: da Crise da Educação à "Educação" da Crise*. Porto: Afrontamento, pp. 163- 208.
- AUBERT, J.; GILBERT, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Sprimont: Mardaga.
- AUGSBURG COLLEGE. "Evaluation and Teaching Portfolios". Disponible a: <http://www.augsburg.edu/facdev/eval.tchg.port.html>. [Fecha de consulta: noviembre de 2003].
- AZEVEDO, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Asa Editores II.
- BAIN, K. (2007) (2ª edición). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- BALL, S.J. (2004). *Teachers' lives and careers*. Philadelphia: Falmer Press.
- BARANSKI, C. (2006). *Un marco conceptual para el desarrollo de la carrera laboral. Guía de estudio*. Escuela de Negocios de la Universidad Adolfo Ibáñez.
- BARBERÀ, E. (1999). *Avaluació de l'ensenyament, avaluació de l'aprenentatge*. Barcelona: Edebé.
- BARNES, C. (1992). *Developing teachers: "When the student es ready..."*. The developmental "waves" of teachers as learners. ED 354020.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BAUME, D.; YORKE, M. (2002). *The reliability of assessment by portfolio on a course to develop and accredit teachers in higher education*. *Studies in Higher Education* 27 (1), pp.7-25.
- BELANOFF, P.; DICKSON, M. (1991). *Portfolios: Process and product*. Porstmouth, NH: Heinemann.

- BELL, L.; DAY, C. (1991). *Managing the professional development of teachers*. Open University Press Philadelphia.
- BENEDITO, V.; FERRER, V.; FERRERES, V. (1995). *La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamientos de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- BENEDITO, V. (1991). *La formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas*. Ponencia presentada en las III Jornadas de Didáctica Universitaria, Evaluación y Desarrollo Profesional, Las Palmas de Gran Canaria.
- BENEDITO, V. et al (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Documentos MEC.
- BENEDITO, V. (2000). "Formación institucional del profesorado universitario. Experiencias de la Universidad de Barcelona". En M. Lorenzo *et al* (Coords). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: GEU, pp.587-618.
- BENEDITO, V. (2007). *Ser profesor en la Universidad del XXI. Discurso Investidura Honoris Causa*, Universidad de Bucarest, Rumania. Documento no publicado.
- BIRD, T. (1989). "La Lista Del Schoolteacher: Un ensayo en posibilidades". Al *manual de la evaluación del profesor: Personal elemental y secundario*. 2do ed. Corregido por J. MILLMAN Y L. DARLING-HAMMOND-HAMMOND. Parque De Newbury, Ca: Sabio, pp. 241-255.
- BIRD, T. (1997). "El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades". En MILLMAN, J. Y HAMMOND, D. (Eds.). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla, pp. 332-351.
- BLÁZQUEZ, F. (Coord). (2004). *Materiales para la Enseñanza Universitaria*. Universidad de Extremadura: ICE.
- BOLAM, R. (1995). "The Induction of New Qualified Teachers in Schools: where next?" En: *British Journal of In-Service Education*, 21, (3).
- BONILLA, N. *et al* (2002). Portafolio-e reflexivo-formativo. Disponible en: <http://www.pt3.uprrp.edu/Portafolios/pdf/conceptuacion.pdf> (fecha de consulta: abril 2006).
- BRICALL, L.M. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

- BROCKBANK, A.; MCGILL, I. (2002). *El aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BROOKFIELD, S.D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BRUNER, J. (1997) "La construcción narrativa de la realidad". Aprendizaje Visor, Cap. 7. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid.
- BUCHBERGER, F. (1994). "Teacher education in Europe –diversity versus uniformity". En M. Galton; B. Moon, (Eds.). *Handbook of Teacher Training in Europe*, London, David Fulton, pp. 14- 50.
- BUNK, G.P. (1994). "La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 8-14.
- BURDEN, P. (1997). "Teacher Development". En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: MacMillan Publishing Company, pp. 311-328.
- BURNETT, M. (2003). *Preparing a Teaching Dossier*. Teaching Assistants' Training Programme. Seminar Series 2003. Canada: University of Toronto.
- BURKE, P. (1987). *Teacher desenvolvapament. Induction, renewal and redirection*. London: Falmer Press, pp. IX.
- CANO, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.
- CAROLYN F., AUSTIN. "Teaching portfolio. University of California, Irvine". Disponible en: <http://www.ags.uci.edu/~cfaustin>.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRERA, M^a J., (1998): "La renovación pedagógica del profesorado en el marco de las nuevas tecnologías". En M. Fernández; C. Moral (Eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada: FORCE Y GEU, pp. 435-455.
- CENTER FOR EXCELLENCE IN LEASRNING & TEACHING. "Designing a Teaching Portfolio". Center for Excellence in Leasrning & Teaching. Disponible en: <http://www.psu.edu/celt/portfolio.html> (Fecha de consulta: noviembre de 2003).

- CHRISTENSEN, J. *et al.* (1983). *Stages of teachers careers: implications for professional development*. Eric Clearing house on Teacher Education. ED 227054.
- CLARK, S.; PETERSON, M. (1990). "Perspectives on the professional socialization of women Faculty". En *Journal of Higher Education*, 57, (1), pp. 20-43.
- COHEN, L.; MANNION, L. (1990). *Métodos de investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- COLÉN, M.; CANO, E., LLEIXÀ, T. y MEDINA, J.L. (2000). "Las necesidades formativas del profesorado universitario novel para el ejercicio de la función docente". Comunicación presentada en el *1er. Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*. Barcelona: ICE- UPC-UAB-UB.
- COLÉN, M. (2001). *El desarrollo profesional del docente*. Universidad de Barcelona. Documento policopiado.
- COLÉN T. *et al* (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario. La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona. Octaedro.
- CONELLY, F.; CLANDININ, D. (1990). "Stories of experience and narrative inquiri". *Educational Research*, 19, pp.2-14.
- CORDERO, G. (2002). *Consideraciones generales sobre el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (Universidad Autónoma de Baja California). México
- COROMINAS, E. (2001). "Competencias genéricas en la formación universitaria". En *Revista de Educación*, 325, pp. 299-321.
- COX, M. (1995). "The preparation of new and junior faculty". En W.A. Wright (Ed.) *Teaching improvement practices*. Anker.
- CRISPÍN, M., L.; CAUDILLO, L. (1998). *El uso del portafolios como herramienta para mejorar la calidad de la docencia*. México: Universidad Iberoamericana: Centro de Procesos Docente.
- CRUE (2000): "*Informe Universidad 2000*". Madrid: CRUE.
- CRUZ TOMÉ, M.A. (1999). *El Programa de Formación Inicial para la Docencia Universitaria en la Universidad Autònoma de Madrid*. Disponible en www.ub.es/forum/sadu.htm (Fecha de consulta: 22/08/2005).

- DARLING-HAMMOND-HAMMOND, L. (1997). “¿Hacia Qué Extremo? La evaluación del estudiante que aprende para la mejora de la enseñanza”. En J. MILLMAN (ed.). *Los profesores que califican, escuelas que califican*. Parque De Newbury, Ca: Publicaciones sabias.
- DAVIS, J.T.; SWIFT, L. J. (1995). “Teaching Portfolios at of Research University”. *Journal on Excellence in College Teaching*, 6 (1), pp.101-115.
- DE LA ORDEN, A. (1987). *Formación, selección y evaluación del profesorado universitario*. Bordón, 266, pp. 5-30.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). Disponible en: <http://www.mec.es/universidades/eees/index.html> (Fecha de consulta: 20 de agosto 2005).
- DEWEY, J. (1933). *Experience and education*. New Cork: Collier and Kappa Delta Pi.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- DE LELLA, C. (1999). “Modelos y tendencias de la Formación Docente”. En *Revista Iberoamericana de Educación*.
- DE VICENTE, P.S. (Coord.), (2002). *El desarrollo profesional del docente*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- DUNKIN, M. (1990): “The induction of academic staff to a University: process and product”. En *Higher Education*, 20, 1, 47-66.
- DELORS, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- ECHEVERRIA, B. (2001). “Gestión de la Competencia de Acción Profesional”. En *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), pp.7-43.
- ECKMAN, B. (1996). *Compulsory pedagogical training as a requirement for an Associate Professorship*. Conferencia presentada en International Consortium for Educational Development in Higher Education. Vasa.
- EDDY, E. (1971). *Becoming a Teacher. The Passage to Professional Status*. New York: Columbia University Teachers College Press.
- EISNER, E.W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.

- EISON, J. (1996). *Creating a Teaching portfolio: The SCRIPT Model*. Tampa: Florida Center for Teaching Enhancement.
- ELLIOTT, J. (1990). *Investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, A.; DWORET, D. y HARRIS, B. (1999). *Teacher preservice preparation: does twice the time make better beginning teachers?* Comunicación presentada en The annual meeting of the AERA, Montreal.
- EMBID, A.; MICHAVILLA, F. (2001). *Hacia una nueva Universidad. Apuntes para un debate*. Zaragoza: Tecnos.
- ERIKSON, F. (1992). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza*. Madrid: Paidós MEC, pp.125-301.
- ESTEVE, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- ETXEBERRIA, F.; AYERBE, P.; GARAGORRI, X.; VEJA, A. (2000). *Políticas Educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel.
- EVEQUOZ, G. (2003). *Compétences-clés. Un dispositif d'évaluation et de reconnaissance des compétences-clés*. Genève: OOF- Office d'orientation et de formation professionnelle.
- FALLOWS, S.; STEVEN, C. (Ed.), (2000). *Integrating key skills in higher education*. London: Kogan Page.
- FEIXAS, M. (2000). *Estudio de las problemáticas del profesorado novel en la Universitat Autònoma de Barcelona*. Comunicación presentada en I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona: ICE- UPC-UB-UAB.
- FEIXAS, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- FEIXAS, M. (2003). "El portafolios y el seeq como herramientas para el desarrollo profesional". En J. Gairín y C. Armengol, *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- FELDER, R.; BRENT, R. (2001). "If you've got it, flaunt it: Uses and Abuses of Teaching Portfolios". A *Chemical Engineer Education*, 30 (3): 188-189, 1996. Disponible en: <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Columns/Portfolios.html>.

- FERNANDEZ CRUZ, M. (1995). "Ciclos en la vida profesional de los profesores". En *Revista de educación*, 306 (enero-abril), pp.153-196.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1999). "Ciclo de Vida de la Enseñanza". En *Cuadernos de Pedagogía*, 266, pp. 52-57.
- FERNÁNDEZ, A. (2004). "La carpeta docente como Estrategia Formativa Favorecedora de una Actitud Innovadora en los Profesores Universitarios". En *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(3), pp.1-15.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2004). "El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional". *Educación*, 33, pp. 127-142.
- FERZOLA, A. (1996). "Teaching Portfolio". Departament de matemàtiques universitat d'Scranton. Disponible en:
<http://sarasate.upc.es/upc/ice/bbdd/profi.nsf/Portfolio/Matematiques> (Fecha de consulta: 19 de noviembre de 2003)
- FODIP (2001-2002). *Dossier individual per al desenvolupament de la carpeta docent*. Document no publicat. Disponible a: <http://www.ub.es/doe/recerca/fodip/index.html>.
- FORSTER, M; MASTERS, G. (1996). *Portfolios*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- FUGLEN, M. (1996). *Preparing university teachers in engineering and architecture at the Norwegian University of Science and Technology*. Conferencia presentada en International Consortium for Educational Development in higher Education, Vasa.
- FUNDACIÓN SANTILLANA (2001). *Aprender para el futuro, Universidad y Sociedad*. Madrid: Fundación Santillana.
- GARCÍA DEL DUJO, A., (1997). "La formación del profesorado universitario como acción estratégica en la mejora de la calidad institucional", *Revista Española de Pedagogía*, 208, pp. 525-540.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2001). "La Función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional". En A. García-Valcárcel (Coord.), *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla, pp.9-43.
- GEERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- GIBBS, G. (2001). "La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias", en *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1, (1), 2001, pp. 7-14.
- GIBBS, G.P.; HABESHAW, T. (1989). *Preparing to teach: an introduction to effective teaching in higher education*. Technical and Educational Service Ltd Bristol.
- GILL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1987). "La formación del profesorado y la ideología del control social". En *Revista de Educación*, 284, pp. 53-76.
- GOETZ, J.P.; LE COMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- GOLD, Y. (1997). Beginning teacher support. Attrition, mentoring and induction. En J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition, New York: Macmillan, pp. 548-594.
- GOLDSCHMID, M.L. (1991). Academic training and professional success of university graduates: an empirical study. CPD, EPFL, 244.
- GOIETE, G. (1989). *La investigación acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- GÓMEZ, J. (2004). "Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias". En *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1999). "La formación del profesorado novel". En V. Ferreres y F. Imbernón (Edit.), *Formalización y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- GROS, B. y ROMAÑA, T. (1999) *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- GRAVES, D.H.; SUNSTEIN, B.S. (1992). *Portfolio portraits*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- GREEN, J. E.; SMYOER, S.O. (1996). *The teacher portfolio*. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company.

- HATTIE, J.; HARSH, H.W. (1996). "The relationship between research and teaching: A meta-analysis". *Review of Educational Research*, 66, 507-542.
- HENSON, K.T.; ELLER, B.F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Internacional Thompson Editores.
- HERNANDEZ de la TORRE, M., E. (1992). "El profesor experto y su estructura de conocimiento a través del proceso de instrucción: la lección". En Aracelli, E.; S. García (Eds.). *Pensamiento de profesores y Desarrollo profesional*, 1. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp.275-285.
- HOWEY, K. (1985). "Six majors functions of staff development: an expanded imperative". *Journal of Teacher Education*, 36 (1), pp. 58-64.
- HUBERMAN, M. (1989a). *La vie des enseignants*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1989 b). "Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision". En *Revue Française de Pédagogie*, 86, (janvier-février-mars), pp.5-16.
- HUBERMAN, M. (1992). "O ciclo de vida profissional dos professores". En A. Nóvoa. *Vidas de profesores*. Porto: Porto Editora, pp.31-61.
- HULING-AUSTIN, L. (1990). "Teacher Induction Programs and Internships". En: R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 535-548.
- IMBERNON, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- IMBERNON, F. (2004), (6ª edición). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- IMBERNON, F. (2000). *Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?* Comunicación presentada al primer Congreso Internacional: Docencia universitaria e Innovación, Barcelona.
- IMBERNON, F. (2001). "La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro". En G. Marcelo (Ed.). *La función docente*. Madrid: Síntesis, pp. 27-41.
- IMBERNON, F. (2002). *Un nuevo desarrollo profesional para una nueva educación*. Universitat de Barcelona. Documento policopiado interno.

- IMBERNON, F. (1999). "Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria". En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34, pp. 123-132.
- IMBERNON, F. (2007). *10 ideas claves. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- IMBERNON, F. (Coord.). "Informe de la investigación sobre carpeta docente". Documento no publicado. Universidad de Barcelona: FODIP.
- IMBERNON, F.; CANO, E. (2003). "La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), pp.43-51.
- ITTELSON, A. (2001). *Electronic Portfolios. A new idea in assessment*. Eric Digest. ED390377.
- IUCU, R. (2004). *Formarea cadrelor didactice. Sisteme politice, strategii*. Bucuresti: Humanitas Educational.
- YARGER, N. (1992). *Summary of analysis for lack of recognition of the importance of induction in U.S. teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- KLENOWSKI V. (2005). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- KNAPPER, C.; WILCOX, S. (1998). *El portafolios docente*. Madrid: Monografías de la RED-U.
- KNIGHT, P. (2006). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- KUHN, TH. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- LACASA, P. (1994). *Aprender en la Escuela, Aprender en la Calle*. Madrid: Visor.
- LAWRENCE, J. (2000). *The Career Key*. Disponible en: <http://www.careerkey.org> (fecha de consulta: 15 de abril de 2004).
- LATORRE, A.; DEL RINCON, D. Y ARNAL, J. (1994). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

- LATORRE, A. (2001). *Metodología de la investigación*. Documento no publicado. Master en Dirección y Gestión de Centros Educativos, Universidad de Barcelona
- LE BOTERF, G. (2000). "La ingeniería de las competencias". En *D'organisation*, 6.
- LENARDUZZI, D. (1995). "L'Unión Européenne et L'Education". En B. Charlot y J. Beillerot, *La construction des Politiques d'Education et de Formation*. Paris: Universitaires de France, pp.35-39.
- LINCOLN, Y.; GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- LYONS, N. (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LOUREIRO, M., I. (1997). "O desenvolvimento da carreira dos professores" en M. Teresa Estrela (Coord.) *Viver e Construir a Profissao*. Porto: Porto, pp.117-159.
- MARIN DIAZ, V. (2004). "Las creencias formativas de los docentes universitarios". En *Revista Iberoamericana de Educación*, 2004.
- MAYOR RUIZ, C., (1995): *Enseñar y "aprender a enseñar" en la Universidad. Un estudio sobre las condiciones profesionales y formativas del profesorado de la Universidad de Sevilla*, Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Sevilla.
- MARCELO GARCIA, C. (1994). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. (1988). "Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza". En *la revista de Enseñanza*, pp. 31-47.
- MARCELO, C. (1999). "Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa". En *revista Iberoamericana de Educación*, 19.
- MARCELO GARCIA, C. y MAYOR RUIZ, C. (2000). "Aterriza como puedas: profesores principiantes e iniciación profesional". En T. Hornilla (Coord.), *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- MARTÍN-KNIEP, G. (2001). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona. ICE/Horsori.

- MCLAUGHLIN, M. (1998). *Portfolio models: reflections across the teaching profession*. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers.
- M.E.C (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- MEC (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento marco.
- MEDINA, J.L. (1996). "Análisis de datos cualitativos en el enfoque etnográfico". En *Pedagogía del cuidado: Racionalidad, tradición y poder en el Currículum de Enfermería. Un estudio interpretativo*. Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- MERRIAM, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MICHAVILA, F. (2000). "¿Soplan vientos de cambios universitarios?". En *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1 (1), pp.4-7.
- MICHAVILA, F. (2002). "La política universitaria que tenemos y la que debemos tener". En V. Álvarez; A. Lázaro, *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe, pp. 9-13.
- MILES, M. y HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park: CA Sage.
- MILLMAN, J. (1981). "El uso válido de las medidas del logro del estudiante para la evaluación del profesor". A J. MILLMAN (Ed.). *Manual de la evaluación del profesor*. Colinas De Beverly, Ca: Publicaciones Sabias.
- MINGORANCE, P. (1993). "Formación del profesorado". *Proyecto Docente*. Universidad de Sevilla.
- MONTEIRO, A. R. (2001). *Educação da Europa*. Porto: Campo das Letras.
- MORA, J.G. (2003). "Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios". En *Revista de educación*, 330, pp. 157-170.
- MULLINS, G.; CANNON, R.A. (1991). A Teaching Portfolio for Departaments. *Herdsa*, 13, pp.378-383.
- NASR et al. (1996). *The relationship between performance between university lecturers' qualifications in teaching and students ratings of their teaching performance*.

- International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Vasa.
- NOGUERA, J. (2001). *La formación pedagógica del profesorado universitario*. Bordón, 53 (2), pp. 269-277.
 - O'NEIL, C.; WRIGHT, A. (1993). *Recording Teaching Accomplishment: A Dalhousie Guide to the teaching dossier*. Halifax, NS: Office of Instructional Development and Technology, Dalhousie University.
 - ORNSTEIN, A. C., THOMAS, J. y LASLEY, I. (2000). *Strategies for effective teaching*. New York: McGraw-Hill.
 - PACHECO, A. (2000) (Coord.). *Políticas educativas. O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 111-134.
 - PACHECO, A. (2005). *Las competencias en la enseñanza escolar*. Documento policopiado.
 - PALACIOS, J. M.; ROVIRA, R. (1996). *Obras completas*. Barcelona: Caja Madrid & Anthropos.
 - PAULSON, F.L.; MEYER, C.A. (2000). What makes a portfolio sa portfolio?. *Educational Leadership*, 48, 60-63.
 - PAUN, E. (2002). "Profesionalizarea carierei didactice" en *Standarde profesionale pentru profesia didactica*. Bucarest: Consiliul National pentru Pregatirea Profesorilor.
 - PEACOCK, A.; RAWSON, B. (2001). "Helping teachers to develop competence criteria for evaluating their professional development", En *International Journal of Educational Research*, 21, pp. 79-92.
 - PEDRO, F.; SALA, S. (2002): *La profesión académica en los países de la Unión Europea. Estado actual y tendencias de reforma*. Informe final. Departamento de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Pompeu Fabra. Disponible en <http://mecyd.es>. (fecha consulta: 25 de octubre 2006).
 - PÉREZ GOMEZ, A.; GIMENO SACRISTAN, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
 - PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (vol. II). Madrid: La Muralla

- PERRENOUD, Ph. (1993). *Formation initiale des maitres et professionnalisation du métier*. En *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, XIX (1), pp. 59-76.
- PERRENOUD, P. (2001). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2001). "La formación de los docentes en el siglo XXI". En *Revista de Tecnología Educativa* (Chile), XIV (3), pp.503-523.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- POTOLEA, D. (Coord.) (2002). *Programe scolare pentru disciplinele psihologice si pedagogice*. Bucuresti: Consiliul National pentru Curriculum.
- PRÉGENT, R.; FONTAINE, S. y WOUTERS, P. (1999). "Les services de pédagogie universitaire québécois: état de la situation en 1996". En *Res Académica*, 15 (1-2), pp. 61-96.
- PROYECTO TUNNING (2003). *Tunning Educational Structure in Europe. Informe final*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- REPETTO, E. (2003). *Intervenciones psicopedagógicas para el desarrollo del aprendizaje, de la carrera y de la persona*. Madrid: UNED.
- RICHARD, A.; HANSFORD, S. et al (1999). *Evaluación. El diseño y uso de carpetas*. Buenos Aires: Aique.
- RIDDELL, G. (1999). *Teaching Dossier Preparation. A Guide for Faculty Members at the University of British Columbia*. Disponible en: <http://www.tag.ubc.ca/facdev/services/dossier.html>. [Fecha de consulta: noviembre de 2003].
- RIEMAN, P. (2000). *Teaching portfolios*. Boston: Mc Graw-Hill.
- RIVAS, FLORES, J.L. (1990). *La investigación naturalista en Educación. Una revista crítica*. Madrid: Promolibro, pp.207-210.
- RODRÍGUEZ, E. (1997). "El portafolios: ¿modelo de evaluación o simple historial del alumno?". A *Diagnosticar en educación. III Jornadas andaluzas de orientación*. (pp. 183-199). Granada: FETE-UGT.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCIA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: Aljibe.
- RODRIGUEZ FARRAR, H.B. (1995). *Teaching Portfolio Handbook*. Providence, RI: Center for the Advancement of Teaching, Brown University.

- ROE, E. (1987). *How to Compile a Teaching PORTfolio*. Kensington, New South Wales: Federation of Australian University Staff Associations.
- ROSENHOLTZ, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organisation of Schools*. New York: Longman.
- SANCHEZ NÚÑEZ, J. (2002). "EL desarrollo profesional del docente universitario". Disponible en: <http://www.unam.mx/udual/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm> (Fecha de consulta: 15 de enero 2007).
- SANDÍN, M.P. (2005). *Introducción al análisis de datos cualitativos ATLAS-ti*. Documento no publicado, Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990). *Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad*. Comunicación presentada en las Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Madrid.
- SANTOS, M.A. (1993). "La investigación, sendero y destino de la formación del profesorado universitario". En L.M. LÁZARO, (Ed.), *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Servei de Formació Permanet, Universidad de Valencia y CIDE, pp. 177-191.
- SARRAMONA, J.; COLOM, A.; VÁZQUEZ G. (1999). *Formació i actualització de la funció docent*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje de los profesionales*. Madrid: Paidós-MEC.
- SELDIN, P. (1997). *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. 2nd. Bolton (Massachusetts): Anker Publishing Company, Inc.
- SELDIN, P.; ANNIS, L.; ZUBIZARRETA, J. (1995). "Teaching Portfolios to Improve Instruction". A ALAN WRIGHT, W. *Teaching Improvement Practices*. Bolton, MA: Anker Publishing.
- SHULMAN, L. (1999). "Portafolios del docente: una actividad teórica". En N. Lyons (Comp.), *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 45-62.
- SHULMAN, L. (1986). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

- SHULMAN, L. (1999). "Issues in education research: problems and possibilities". En Jossey-Bass SMITH, B. (Coord.) (1998). *Teaching Portfolio. A Staff Resource Pack*. Nottingham: The Nottingham Trent University /Training and Development Unit. Disponible en: <http://www.ntu.ac.uk/tdu>. [Fecha de consulta: diciembre 2003].
- STANDFORD UNIVERSITY (1998). "The Teaching Portfolio". Disponible en: <http://www-ctl.stanford.edu/teach/handbook/portfolio.html> [Fecha de consulta: enero 2004].
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- SUÁREZ, D. *et al* (2004). "La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como Estrategias de la Formación y Capacitación de Docentes". Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Educación, Santa Fe, Argentina.
- SULLIVAN, O.; LEDER, G.C. (1992). "Students' influence on novice Australian teachers' thoughts and actions regarding mathematics teaching: two case studies". En *The Elementary School Journal*, 92, (5), pp. 621-643.
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- TARDIFF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TICKLE, L. (1994). *The induction of new teachers. Reflective professional practice*. London: Cassell.
- TRUJILLO S., F. (2001). "Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural". Comunicación presentada en el Congreso "Inmigración, Convivencia e Interculturalidad", Ceuta.
- UNESCO (2000). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*. Barcelona: UPC-AQSU.
- UNESCO (1998). "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción." *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París. Disponible en: <http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/47-6.pdf>. [Fecha de consulta: septiembre 2005].
- UNIVERSITY OF MANITOBA. "Developing Your Teaching Dossier". *University of Manitoba*. Disponible a: http://www.umanitoba.ca/academic_support/uts/publications/teachingdossier.php [Fecha de consulta: noviembre de 2003].

- UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN. "Preparing A Teaching Portfolio". Disponible en: <http://www.utexas.edu/academic/cte/teachfolio.html>. [Fecha de consulta: noviembre 2003].
- UNIVERSITY OF SASKTCHEWAN. "A generic Sample of a Portfolio Table of Contents". Disponible en: http://www.usask.ca/tlc/teaching_portfolios/table_of_contents_examples.html. [Fecha de consulta: febrero 2004].
- UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA. "Aspectes concrets del portafoli". Disponible a: <http://www-ice.upc.es>. [Fecha de consulta: 19 de junio de 2003].
- VALCÁRCEL CASES, M. (Coord.) (2003). *Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Córdoba.
- VALLI, L. (1992). "Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement". En *Action in Teacher Education*, XIV, (1), pp. 18-25.
- VEENMAN, S. (1984). "Perceived Problems of Beginning Teachers". En *Review of Educational Research*, 54, (2), pp. 143-178.
- VEENMAN, S. (1988). "El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial". En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 39-68.
- VERA, J. (1988). *El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*. Valencia: Promolibro.
- VONK, J.H.C. (1993). *Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentor*. American Educational Research Association.
- VONK, J. (1983). "Teacher Induction: The great omission in education". En: M. Galton y B. Moon (Eds.). *Handbook of Teacher Training in Europe*, London: David Fulton, pp. 85-108.
- VONK, J.: (1995). "Teacher induction: an essential element at the start of teachers careers". En *Revista Española de Pedagogía*, 200, pp. 5-25.
- WALKER, D. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata
- WASHINGTON STATE UNIVERSITY. "The teaching portfolio at washington state university". Disponible en: <http://www.wsu.edu/provost/teaching.htm>. [Fecha de consulta: noviembre de 2003].

- WUBBELS, TH.; CRETON, H. y HOOYMAYERS, H. (1987). "A School-based Teacher Inducation Programme". En *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), pp. 81-941.
- WUBBELS, T. (1996) *Portfolios in a faculty training program and assessment procedure*. International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Vasa: Finland.
- ZABALZA, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Nancea.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2005). *La carrera del profesorado universitario*. Comunicación presentada en las Jornadas sobre la adaptación de la Universidad al EEES, San Sebastián.
- ZABALZA, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.
- ZARIFIAN, PH. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris: Liaisons.
- ZEICHNER, K. M. (1993). "El maestro como profesional reflexivo". En *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-52.
- ZEICHNER, K.; GORE, J. (1990): "Teacher socialization". En W. R. Houston; R. Hawesam y J. Sikule (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan, pp. 329-348.
- ZUBER-SKERRITT, O. (1992): *Professional development in Higher Education: A Theoretical framework for action research*. London: Kogan Page.
- ZUBIZARRETA, J. (1995). "Using Teaching Portfolio Strategies to Improve Course Instruction". En P. SELDIN, *Improving College Teaching*. Bolton, MA: Anker Publishing.