

Didáctica universitaria: La cara *dura* de la universidad

Agustín de la HERRÁN GASCÓN
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN.

La Didáctica Universitaria es un pesado *fardo* de nuestra universidad. En comparación con otras europeas o latinoamericanas, la española tiene un retraso importante, en cuanto a la organización de *politicasy recursos* de apoyo efectivo a la docencia. El origen es, una vez más, *egático*, y queda definido por la *ignorancia* de quienes más pueden, y el *quietismo* de quienes podrían. Intentaremos contribuir a la *activación* de este resorte, por el *posible beneficio educativo* de todos los universitarios y del conjunto de la sociedad, y, coherentemente, diseñar un sistema de *evaluación total de la calidad de la docencia universitaria*.

ABSTRACT

UNIVERSITY TEACHING: THE HARD SIDE OF THE UNIVERSITY
University teaching is a hard bundle for our University. In comparison to other European or Latin American Universities, the Spanish one has an important underdevelopment regarding the policy organization and the resources for an effective support to teaching. The cause is, once more, *egotic*, and it is defined by the ignorance from those who are more capable, and the quietism from those who could manage. We will try to contribute to the quickening of this strings for the benefit of every student and all the society, and consistently we will try to design a system for a total evaluation of the university teaching quality.

1.- DIDÁCTICA: LA CARA DURA DE LA UNIVERSIDAD

INTRODUCCIÓN. La Didáctica Universitaria es un núcleo disciplinar reconocido dentro de la Didáctica. A diferencia de la didáctica específica de otras etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Terciaria"), es reciente, y sólo lleva décadas de desarrollo. Este retardo se debe, fundamentalmente, a un interrogante que las otras didácticas, centradas en aquellas etapas, no se han llegado a plantear: *la necesidad de su existencia*. Podríamos conceptuar a la Didáctica Universitaria como el ámbito de conocimiento y comunicación que se ocupa del *arte de enseñar* en la universidad.

REQUISITOS PARA UNA BUENA DOCENCIA. Evidentemente, quien no sabe bien, no puede enseñar bien. Por ejemplo, una profesora que no domina la Arquitectura o la Física, no podrá interpretar la obra en su entorno, o analizar un fenómeno material. De esto alguien podría deducir que si tantos y tantos docentes que saben sus materias enseñan bien sin que nadie les haya dicho cómo, aprendiendo por ensayo y error, mediante modelos adoptados de su historia personal u observando a otros, será que, de hecho, la formación didáctica es superflua. Pero los hechos no siempre revelan la profundidad de la realidad que parcialmente reflejan.

UNA EXTRAORDINARIA CAPACIDAD HUMANA. Si se parte de que *enseñar bien es lo que se hace habitualmente*, no podemos más que señalar que el ser humano tiene una enorme capacidad para valorar positivamente lo malo o lo mejorable, con tal de que dure el tiempo necesario. Esto lo saben muy bien los programadores de TV y las casas de editoras de discos. Es algo constatable desde nuestra propia experiencia, y, desde luego, desde la de tantos y tantos alumnos universitarios. Porque, ¿cuántas veces se ha dado el caso de excelentes profesores, de los que se ha reconocido, además de su conocimiento, su *incompetencia didáctica*?

UNA GRAN ENSEÑANZA. Una gran enseñanza para los alumnos de cualquier carrera podría ser, precisamente, la de pasar por un proceso de *Introducción a la Didáctica*, para transformarles en *agentes críticos inductores de cambio*, directamente en ellos mismos e indirectamente en sus docentes. De hecho, no debería ser *no-pertinente* reflexionar sobre aquello que, desde el punto de vista de la comunicación, viven día a día, y de lo que podría depender una mejor enseñanza-aprendizaje.

UN ERROR. Hace casi medio siglo, G. Marañón (1953) adelantaba, refiriéndose a la docencia universitaria: "Nada absurdo es eterno. Y no pasará mucho tiempo sin que se

1 En algunos sistemas educativos

emprenda la gran tarea de la reforma, de raíz, de la Enseñanza, como garantía de una civilización menos precaria que la de ahora". Pues, desde luego, en esto, como en el pronóstico que hizo a mi bisabuela [a la que, a los 40 años, 56 antes de su muerte, no dio mucha expectativa de vida], el doctor Marañón se equivocó.

11.- SABER y *SABER ENSEÑAR*

FUNDAMENTO. Decía A. Einstein que hasta la más compleja cuestión puede ser explicada con sencillez, y lo único que hace falta es saber bien la cosa de que se trata. Nosotros añadimos: *Sabersí*, pero también *saber enseñar*. En todas las etapas educativas, y también en ésta, ocurre que "para enseñar no basta con saber la asignatura" (F. Hernández, y J. Sancho, 1989). Y para demostrarlo sobrarían argumentos de sentido común.

En el Menón, Platón escribía: "La virtud y el saber no son enseñables. Conocer no conlleva saber enseñar". Y J. Mantovani (1947), que junto con A. Sobral, A. Calcagno, C. Ortiz de Montoya o J.E. Cassani, constituyera la generación pedagógica argentina de los años 40, decía: "Es un prejuicio suponer que el que domina un saber está dotado de la aptitud para enseñarlo" (p. 254).

EJEMPLOS SENCILLOS. No toda persona que sepa leer sabe enseñar a leer. Análogamente, la filosofía, la física o el violín, para ser comunicadas en un aula, necesitan de un aprendizaje diferenciado, sosegado y, sobre todo, no-egocéntrico. No es que se tenga que saber más filosofía, física o violín: es que se tiene que saber mejor, y sobre todo, se tiene que haber reflexionado muchísimo sobre su proceso de aprendizaje, en sí mismo, y en relación con la enseñanza.

También esto es aplicable a algunos profesores universitarios de las áreas pedagógicas, que, como los demás, pocas veces realizan lo que enseñan a sus alumnos y alumnas en sus carreras docentes. Es la *coherencia* entre la teoría y su práctica, contemplada desde sus creencias, la que define su verdadera *zona de próximo desarrollo profesional*.

DIFERENCIAS. *Sabery saber enseñar* pueden tenerse como dos conocimientos distintos. Entre otras, sus diferencias básicas radicarían en:

- a) LA FUNCIÓN O MISIÓN PROFESIONAL. Docencia y ciencia no-docente no comportan funciones semejantes, casi en ningún entorno profesional. Toda docencia se desarrolla desde apoyaturas científicas, tanto relativas a los contenidos sobre los que versa la enseñanza, como a los procedimientos que asocia. Pero todos ellos se sintetizan en la comunicación didáctica. Por tanto, no son ciencia, en sentido estricto, sino *arteposible* que retoma a esa ciencia y la realiza de un modo privilegiado.

- b) **LAS DIMENSIONES INTERVINIENTES.** En efecto, en el aprendizaje o en la formación de un determinado contenido *para enseñarlo* aparecen dimensiones concretas que hay que añadir a los conocimientos del mero *saber* y que incrementan su complejidad.

SUPERACIÓN DE LA DUALIDAD SABER-SABER ENSEÑAR. Puede realizarse de muchas formas:

- a) **LA EDUCACIÓN ES UNA TAREA COMPARTIDA**, cuyo sentido es continuar hacia una creciente complejidad y densificación de relaciones. Desde este punto de vista, todo conocimiento, tanto relativo al *saber* como al *saber enseñar* le es válido y pertinente.
- b) **UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIENCIA.** La ciencia depende de la educación, no sólo relativa a su ámbito disciplinar, sino integralmente considerada, y de la educación se nutre formalmente la ciencia. Al fin y al cabo, decía T.S. Kuhn (1975) que la educación es transmisión de modelos con los cuales la comunidad científica trabaja (p. 84, adaptado).
- c) **UTILIDAD DE LA ENSEÑANZA PARA EL SABER.** Bien ilustrada con la conocida frase del matemático Puig Adam, cuando decía: "Nadie sabe bien matemáticas, hasta que no enseña matemáticas".
- d) **OBSERVACIÓN NO-EGOCÉNTRICA.** Apoyado en hechos:
- 1) Uno, que muchas veces se contempla mejor lo pedagógico y lo didáctico desde las didácticas específicas y sus materias, hasta el punto en que:

llegará el día en que las ciencias de la educación, beneficiándose de todas las aportaciones, elaborarán técnicas mucho más afinadas que las actuales y, con ello, permitirán una preparación más profunda del cuerpo docente y especialmente su colaboración activa en la edificación constantemente renovada de estas disciplinas (f. Piaget, 1986, p. 153).
 - 2) Otro, que la enseñanza por ser susceptible de aplicación a ámbitos concretos, se puede constituir en un buen referente para el enriquecimiento *transdisciplinar* de los diversos ámbitos científicos.
 - 3) Finalmente, que *los mejores pedagogos o didactas* no son los que detentan unos determinados conocimientos de partida -de ello es testigo fiable la propia historia de la educación- sino quienes practican la pedagogía y la didáctica desde un comportamiento coherente, fundado, reflexivo y generoso.

111.- FORMACIÓN PARA ENSEÑAR: UNA PREPARACIÓN DIFERENTE

INTRODUCCIÓN. El hecho de que cada vez más países europeos internacionalmente influyentes (Suecia, Reino Unido, Países Bajos, etc.) dispongan o estén a punto de

disponer de sistemas *obligatorios* de formación para la docencia universitaria, podría constituirse en una motivación esencial para pretenderla en otros sistemas de educación.

Desde mi punto de vista, la principal motivación o la referencia más importante es el reconocimiento objetivo de su necesidad, contemplado desde la realidad cotidiana de las aulas universitarias.

APRENDER DE OTRA MANERA. Si funcionalmente, *saber enseñar* no se puede equiparar al mero *saber*, es obvio o lógico que precise una formación diferente. El modo ideal de satisfacerla sería orientándola desde el primer minuto del primer curso a la docencia específica. Algo similar a las *carreras terciarias de profesorado* de algunos países latinoamericanos, pero con mayor duración y con rango universitario.

Pero descendamos al fondo del asunto. Para *enseñar arte o ciencia (pintura) matemáticas, biología, historia, didáctica, etc.*), probablemente deban haberse aprendido las *matemáticas, la biología) la historia o la didáctica* misma, de otra manera. Lo decía J. Ortega y Gasset (1935), con nuestro mismo fundamento:

El docente de matemáticas no debe saber sólo matemáticas. Ha de saber, además) pedagogía. En cualquier caso) la ciencia de las matemáticas no es la misma que la ciencia de enseñar matemáticas) y exige una preparación distinta) con orientaciones distintas.

DIFERENCIAS. Pudieran encontrarse en:

- a) LA "TÉCNICA", en su significación aristotélica del *saber hacer*, y no sólo del *saber*, y que, como expone Zubiri, tiene tres elementos, que son:
 - 1) EL SABER MEJOR que quien sólo goza de un aleatorio conocimiento experimental.
 - 2) EL SABER MÁs, pues puede aplicarlo a otras situaciones.
 - 3) EL SABER ENSEÑAR A LOS DEMÁS, al conocer las causas en que se basa (en J.A. Ibáñez-Martín, 1982, p. 63, adaptado).
- b) LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA. Precisaría de una impregnación didáctico-comunicativa desde el principio, con una expectativa y sentido funcional profundamente reflexionado, tempranamente construido.
 - 1) Con un ejemplo sencillo y en palabras de J. Dewey:

El modo de capacitar a un alumno para captar el valor instrumental de la aritmética no es sermonearle sobre los beneficios que le reportará en algún futuro remoto e incierto) sino hacerle descubrir que el éxito en algo que está interesado en hacer depende de su capacidad para emplear los números.
 - 2) Con otro ejemplo del ámbito de la Didáctica de las Matemáticas, propuesto por F.E. González Jiménez, exigiría, más que saber *cómo resolver ecuaciones diferenciales)* conocer y saber llevar a la práctica en la comunicación didáctica cotidiana: cómo entiende el alumno las *ecuaciones diferenciales*, qué secuencia de conocimientos previos inmediatos y mediatos necesita, qué concepciones anteriores trae, cómo aprende, qué estrategias utiliza, qué dificultades experi-

menta, qué sentido funcional o relación con la realidad puede otorgársele, qué vinculaciones naturales, no forzadas, pueden establecerse con otras disciplinas, áreas de conocimiento, proyectos, problemas y situaciones, etc., cómo hacer lo posible por comunicar inquietud por ese conocimiento, etc.

Por tanto, suspiremos con J.L. Cañas (2000), parafraseando a Giner de los Ríos, diciendo: «¿Cuántos catedráticos sospechan que la Pedagogía tiene algo que ver con ellos?».

- 3) En síntesis, al menos, reflexionar en profundidad sobre la práctica, en torno a los tres cómo:
- Cómo aprende el alumno significativamente.
 - Cómo favorecer su aprendizaje sin dejar de requerir la mayor autodisciplina.
 - Cómo actuar para conseguirlo.

IV DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

¿QUIÉN ES BUEN DOCENTE UNIVERSITARIO?

- a) Para J.L. García Garrido (1997), una buena cualidad del educador, también del docente universitario, es "que enseñe bien lo que tenga que enseñar, o sea, que sepa enseñar bien física, matemáticas, historia" ¡O Pedagogía!, añadimos nosotros. Después, mejor será que el docente en cuestión sea una persona cercana a sus alumnos, alguien entrañable, etc. Éste es el concepto de "instrucción educativa", o de "enseñanza educativa" de J.F. Herbart.
- b) En un sentido no muy diferente se expresaba G. Marañón (1953), que hablaba de elección del profesor universitario *entre los mejor dedicados*:
- El maestro sólo puede ser elegido entre aquéllos que tengan probada, con un largo sacrificio de dedicación al sabery al enseñar, la vocación de maestro. Ni oposiciones palabreras, ni concursos decididos con espíritu caciquil, ni influencias amparadas en las ideologías políticas; sino religioso respeto a la eficacia y probada. Dicen que esto es difícil; algunos, sin conciencia de lo que dicen, afirman que esto es irrealizable. Pero esto, es decir, el escoger el personaje más apto para una empresa, lo hacen todos los días, sin equivocarse, los que crean cualquier empresa, industrial o de otro orden.*
- c) Nuestra propuesta concreta es que el mejor docente es quien comunica una importante motivación por el conocimiento tratado, y la orienta a través de su ejemplo a *aprender a ser más para ser mejores* profesionales y personas, desde la comunicación del amor al estudio, de la duda fértil, de la investigación creativa y de la "lucha ascética" (V. García Hoz, 1946) o madurez personal, en el marco de la *autoconciencia* de una dinámica evolutiva, convergente e irreversible que nos trasciende y permanentemente nutrimos.

MENTALIDAD PROFESIONAL Y ÁMBITOS DE FORMACIÓN INTEGRAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. La realidad es que el docente universitario, como el de otras etapas educativas, trabaja desde la comunicación de unos contenidos con una intencionalidad formativa, y, por tanto, realiza el *posible arte de la enseñanza* desde su quehacer. Por tanto, podría llegar a hacer de su didáctica un arte, del mismo modo a como un buen médico o un investigador podría llegar a hacer lo propio con sus ciencias.

Desde mi punto de vista, como las edificaciones más sólidas, precisará de buenos cimientos (condiciones personales), fuertes vigas (dominio de su disciplina) y asentadas traviesas (didáctica). Desde su articulación, el docente universitario ha de reunir tres requisitos fundamentales:

a) SER ENTENDIDO, CULTIVADOR y RENOVADOR (INVESTIGADOR) DEL CONOCIMIENTO DESDE SU ÁREA, lo que les sitúa en un escalón más elevado del ocupado por los *buenos conocedores*. Sólo así es posible plantearse una *didáctica hondamente fundamentada*.

b) SER FILÓSOFO, EN TANTO QUE *AMANTE DEL SABER*, o más, buscador/a del saber, por supuesto, mucho más lejos y profundamente que el correspondiente al ámbito propio.

1) Partiendo de que "La filosofía, como la ciencia, es una función social, pues un hombre no puede pensar correctamente en solitario" (A. Watts, 1992, p. 12), estoy de acuerdo con la profesora P. González en que la Filosofía debe trascenderse a sí misma para pasar a la militancia, y decirse: "En vez de contemplar el mundo, vamos a transformarlo". ¡Y qué mejor foro de transformación filosófica que el de una cátedra, siempre que conocimiento y comportamiento se guíen por la flexibilidad, la amplitud, la actividad, la precisión, la creatividad y la generosidad.

2) Pero, ¿cuáles son los límites y los imperativos de esa *militancia*? Sugiero que se consideren como *posibles*, por un lado, el rigor intelectual, el *buen pensar*; y, por otro, la actitud en/de la actuación filosófica misma, que no debe abandonar la *prudencia* para acceder al orgullo *egóico* de ninguna clase de infertilidad auto-complaciente o narcisista. Y sobre ellas no cabría más que realzar el valor esencial de la palabra, básica en el ámbito de la docencia universitaria, que no es otra cosa sino una forma especial de relación de ayuda, basada en una comunicación casi necesariamente filosófica:

No soy una persona que crea que es una virtud necesaria al filósofo gastar la vida defendiendo una postura consistente. Constituye seguramente una especie de orgullo espiritual el abstenerse de "pensar en voz alta", y el dejar que aparezca impresa [o comunicada en el marco de una clase] una tesis hasta estar preparado para defenderla a vida o muerte. [...] y el filósofo debe publicar su pensamiento tanto para aprender de las críticas como para contribuir a la suma de la sabiduría (A. Watts, 1992, pp. 11,12).

3) De este modo, trascendemos la conceptualización clásica y cálida de filosofía, que según E. Lledó (1999), es "pasión + sabiduría (*jilia + sofía*)" (p. 78, adaptado),

para llegar a la de R. Pannikar (1999), quien expresa: "La filosofía es para mí tanto sabiduría del amor como amor de la sabiduría. [...] Se es filósofo como se es amador. Es algo que nos sucede. La filosofía es una actitud primaria, no secundaria" (pp. 142, 143).

c) SER EDUCADOR, en tanto que *buen conocedor de sus alumnos* y favorecedor de su conocimiento mutuo, excelente acompañante y orientador en la adquisición de su *aprendizaje* y en la *elaboración de su conocimiento, experto/a en relaciones interpersonales* desarrolladas en función de la comunicación didáctica, *investigador de su quehacer cotidiano, para la mejora de su práctica docente, y maestro/a capaz de enseñarle a ser desde su comportamiento y su coherencia:*

1) *Buen conocedor de sus alumnos*, en la medida en que se hace realidad el dicho latino, alguna vez recordado por el catedrático de Didáctica M. Pérez, de que "Para enseñar latín a Juan es mucho más importante conocer a Juan que conocer latín".

2) *Orientador:*

- *En los procesos de adquisición del aprendizaje* (de *apprehendere, adquirir conocimiento por medio del estudio o de la experiencia*), entendido en su sentido original como *acompañantes* (literalmente, *pedagogos*) en el complejo proceso del hacer propio el saber válido, siempre en función de su continuación, tanto íntima como social.

- *En los procesos de elaboración del conocimiento*, entendido desde un punto de vista *neurocientífico* como la *elaboración actual de la memoria* (genética, aprendida-consciente y aprendida-inconsciente), tanto relativa a *hitos circunstanciales* como a *procedimientos funcionales*, cuyo objeto último debe ser contribuir al mejoramiento de la vida humana, tanto inmediata (*tiempos espacialmente contemplada*) como mediata y futura.

3) *Didacta:*

- Muy dotado de fundamentos, técnicas, métodos y recursos válidos para la planificación, *interacción* y evaluación de la enseñanza-aprendizaje.

- Capaz de crear un substrato relacional (clima social y motivación por el estudio), cuya calidad justifique la máxima exigencia y un buen apoyo en la tarea de los estudiantes.

- Comunicador de más inquietud por el conocimiento que de contenidos finiquitos.

- Capacitado para aprender de sus alumnos continua, irreversiblemente.

4) *Investigador de su quehacer* para la mejora en espiral de su práctica docente, como imperativo de compromiso profesional, con la siempre fundamental tarea de educar.

PREPARACIÓN ACADÉMICA IDÓNEA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.
No todas las titulaciones otorgan las condiciones de *entendidos y renovadores de su área de*

conocimiento, filósofos y educadores. El que la enseñanza se encuentre abierta a todos los titulados, sin más requisitos que una oposición en la que lo más valioso sea la capacidad de memorización*, demuestra la escasa comprensión y la reducida valoración dada a la formación didáctica, y, desde ella, a la posibilidad de una mejor docencia, también en la Universidad.

Mi opinión es que todo profesor/a que no haya cursado una *carrera docente* debería pasar por una o, en su defecto, por una formación *profesionalizadora* por un periodo no inferior a dos años [semejante al MIR de la carrera de Medicina], en el que exclusivamente se desarrolle una adecuada formación esencialmente psicológica y didáctica, junto a un *Prácticum* bien tutorizado, intenso y extenso.

La realidad no es ésta. Hoy, como antes:

Si [los profesores] poseen formación universitaria, es de otro sentido y destino. (V.) Profesores sin pedagogía y a veces sin ciencia, deben proceder por sugestión o intuición, no por principios. Algunos exhiben la falta de preparación con gran alarde, casi como un título. Proclaman una honda vocación natural que sienten. Es evidente que esta condición es fundamental, pero ella no existe solamente con declararla; hay que probarla y vigorizarla durante un periodo de formación para el profesorado en los establecimientos que el Estado sostiene con ese fin (J. Mantouanni, 1947, p. 254).

Por tanto, la titulación idónea sería aquella que aportara:

- a) LA MAYOR FORMACIÓN ESPECÍFICA POSIBLE.
- b) LA MAYOR FORMACIÓN FILOSÓFICA POSIBLE.
- c) LA MAYOR FORMACIÓN EDUCADORA POSIBLE²: psicológica, pedagógica, organizativa, didáctica general y didáctica específica.
- d) UNAS *pRACTICAS DOCENTES* TUTORIZADAS por experimentados activos y competentes, orientadas a la autonomía profesional del estudiante y con una duración aconsejable de un año, en las que pueda aprender tanto a *perfeccionarse* como a *desempeñarse*, mediante una reflexión científica, *desegotizada* y coherente.

* Si Lledó, López Quintás o Gustavo Bueno, en caso de querer, se presentasen a una oposición para enseñar Filosofía en Educación Secundaria, posiblemente no la aprobarían. Entonces, ¿cuál es su validez? Esta cuestión fundamental es extensible a todas las etapas educativas.

² Mejor, mucho mejor, en forma de un segundo ciclo universitario. () sea, después de la formación *en y sobre las disciplinas específicas*, cuando la madurez cognoscitiva está mejor dispuesta a dar un paso más en el sentido de esta otra orientación de!conocimiento.

V RESISTENCIAS, FRENOS y TRABAS

Paradójicamente, no es fácil acometer la tarea de la reforma de la educación universitaria desde la mejora de su enseñanza. A mi juicio, esto ocurre por una serie de razones que se pueden agrupar en cuatro núcleos:

- a) **CENTRADAS EN EL *EGO DOCENTE***. Por *ego* docente (A. de la Herrán, 1997, pp. 231-249) entendemos la parte del yo menos madura, más egocéntrica, limitada y condicionada que impregna la vida cotidiana de los profesores de todas las etapas educativas, tanto con sus alumnos como con el resto de los miembros de la comunidad educativa. Su consideración, según M.Á. Santos Guerra (2002) es "imprescindible" para el desarrollo de la profesión docente. Su apercepción puede procurar un cierto «desempeoramiento» que capacita inicialmente para ser mejores profesores y profesoras, no tanto desde cambios centrados en conocimientos objetales (sobre la técnica, sobre el alumno, sobre la organización, etc., aunque sus *palpos* hasta a eso lleguen), sino desde el propio yo y las propias actitudes. El *aprender a ser* propuesto por los últimos documentos de la UNESCO cobra, también en el hacer docente, una forma precisa, que a veces llega a unos niveles de concreción tan intensos que repugnan a varios, aunque para la mayoría de los *poquísimos inquietos* sobre todo pueda significar *potencia autopedagógica* inmediatamente y mediatamente aprovechable. Este *ego*, mucho más próximo al del budismo que al del psicoanálisis, es un estorbo, un verdadero *tapón* para la formación docente, aunque hasta en la universidad ya se han dado pasos concretos: ' para su consideración inteligente.
- b) **CENTRADAS EN CREENCIAS IMPLÍCITAS O IDEAS INSTRUMENTALES⁴, ASENTADAS ARGUMENTOS PREJUICIOSOS E INTERSUBJETIVOS, AVALADOS POR LA TRADICIÓN**, que intentaremos contestar con *contraargumentos* más completos o *inesgados*:
 - 1) **QUIEN NO SABE, NO PUEDE ENSEÑAR**. *Pero nopor "saber más" se va a enseñar mejor.*
 - 2) **CON SABER BIEN, BASTA PARA ENSEÑAR**. *Bastaría, si sólo se ejercitara ese saber.*
 - 3) **ENSEÑAR BIEN ES LO QUE SE HACE NORMALMENTE**. *Se puede enriquecer o perfeccionar significativamente todo lo que se hace. Y sobre todo enseñar en la universidad.*

³ Por ejemplo, con el taller "Desempeoramiento Centrado en el Ego Docente del Profesor Universitario", organizado por el CAI (ICE), de la Universidad Autónoma de Madrid, el 18 de junio de 2000.

⁴ Todas ellas encontradas en conversaciones informales con docentes universitarios/as.

- 4) LOS ALUMNOS, DE HECHO, NO CUESTIONAN ESTA FACETA. *El ser humano tiene una gran capacidad para percibir como bueno todo, con tal de que dure el tiempo suficiente.* Quizá porque llega un momento en el que, como mecanismo de defensa, las correspondientes rutas sinápticas se insensibilizan a la valoración negativa, quedando inmunes al dolor. Hasta que -las cosas pasan y, con la perspectiva que otorgan el tiempo o nuevas experiencias, se recupera la visión y la conciencia.
- 5) EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO SOBRA, ES SUPERFLUO *¿En qué ámbito del saber ocurre que sobre el conocimiento de aquello que trata?* Recordemos a J. Piaget (1986), y constatemos lo altamente transferible de su denuncia a la enseñanza universitaria:
al ser la pedagogía en tanto que aplicación un arte al mismo tiempo que una ciencia, el maestro [de secundaria] que tiene el don de la enseñanza y del contacto educativo llega a la suposición de que tal don basta para todo, y que un conocimiento detallado de los mecanismos mentales es sano para los maestros de enseñanza primaria, que tienen que trabajar con alumnos pequeños, mientras que al nivel de la adolescencia [o juventud] tales análisis psicológicos no ayudan nada a la experiencia cotidiana de un buen maestro que conoce individualmente a sus alumnos (p. 151).
- Esta actitud es, por desgracia, típica, y creo que la Pedagogía y la Didáctica tienen bien merecida la fama. ¿Los causantes? Probablemente, la gran cantidad de pedagogos/as y de didactas *desenfocados*, que no bajan a la práctica, ni profundizan, ni relacionan lo suficiente, ni son políticos en su hacer, ni se aplican lo que enseñan día tras día.
- 6) LA ENSEÑANZA ES UNA PROFESIÓN INFERIOR. La enseñanza no puede ser una profesión inferior, si personas, sociedades y ámbitos dependen de ella. y esto es un hecho, aunque O. Wilde o discípulos de Ruskin hayan dicho insensateces como que: "El que sabe, aprende. El que no sabe, se dedica a la enseñanza", porque lo que es seguro es que quien afirma esto, en sentido estricto no sabe de lo que habla. Cabría una demostración lógica: Si quien opina así se dedica a la enseñanza, probablemente desarrolle su trabajo con resignación, porque lo que quisiera hacer sería *seguir aprendiendo*. Si quien así piensa tiene otras ocupaciones, o se las crea o las busca, quizá lo último que haga sea *enseñar* y/o menospreciar tanto a los profesionales que lo hacen (porque no saben), como a la dificultad de su trabajo. Por tanto, si no han llegado a constatar la complejidad objetiva de su trabajo, porque ni siquiera se han entregado plenamente a su desempeño, hablan desde el desconocimiento y la inexperiencia. Lo que significa que, tanto si ejercen -¡pobres alumnos!- como si no lo hacen, no saben de lo que hablan.
- 7) FORMAS DE ENSEÑAR *UGADAS AL SEXO (YA LA ETAPA EDUCATIVA)*. En el siglo XXI, puedo destacar que algún docente universitario concreto (*viviente el fósil*) piensa esta clase de cosas. Concretamente, que eso de

preocuparse de las formas de *desarrollar la comunicación didáctica*, de *orientar* y de pretender *atender* en profundidad las necesidades formativas de los estudiantes, etc. es algo que se aproxima a la *educación de las primeras etapas educativas*, obviamente *feJllinizadas*. [Corno si enseñar mal fuera algo propio de varones o de la Universidad! Pues otra cosa más para aprender todos/as de todos/as.

- 8) **FORMAS DE ENSEÑAR UGADASA LA EXPERIENCIA DOCENTE (YA LA EDAD)**. Si el anterior epígrafe ha podido sorprender y chocar en alguna medida, los docentes que protagonizan éste no le van a la zaga, aunque por desgracia sea mucho más frecuente. y es que para muchos/as docentes, la edad o los años de experiencias parecen eximir de la profesionalidad (voluntad, interés y trabajo orientado a la *autoformación* y al verdadero *cultivo de su área*⁶), el cambio y el esfuerzo por hacer las cosas cada vez mejor. Como mecanismo de defensa, denominable *refugio en la mediocridad*, a algunos de los docentes más experimentados les da entonces por asegurar que el deseo de profesionalidad es propio de los más recientes (o de otras áreas), viniendo a decir algo así como que: "Ya te igualarás a mi actitud". Pero creo equivocarme poco al concluir con que los docentes que han tenido esa inquietud alguna vez, al menos la mantienen después, no la pierden. Y que quienes presentan extrema pobreza didáctica -que aún suelen *defenderse* más que los otros-, no han presentado una *motivación pedagógica* prácticamente nunca. Lo que reduce su actitud y su saber pedagógico a la continuación de una mera inercia *acomodatia*.
- c) **CENTRADAS EN LO QUE SE SABE Y EN LO QUE NO SE TIENE, O SEA, EN MECANISMOS DE DEFENSA CONTRA LAS FORMACIONES AUSENTES**. Cuando en alguna ocasión se ha planteado el dilema ¿pedagogos o licenciados en los contenidos de la especialidad o de la *didáctica especljica*?, o bien, ¿filósofos o prácticos?, y otros dualismos parecidos, se están planteando soluciones incompletas, que casi compiten entre sí en *absurdidad*. Con estas disposiciones pueriles como trasfondo, en la mayoría de los casos, se verifican *actitudes defensivas*, *confrecuencia* triviales, que puede ser relevante exteriorizar:
- 1) **LO ÚNICO IMPORTANTE ES EL SABER ESPECÍFICO**. Es frecuente que esta postura sea *defendida* por titulados en *contenidos especljicos* (no-pedagógicos), que rechacen lo pedagógico y se refugien en los saberes que defienden.
 - 2) **SON DOS CONOCIMIENTOS DE DISTINTA NATURALEZA Y CONSISTENCIA**. Cuando alguien asiste a un curso sobre cáncer o sobre ingeniería genética, acude dispuesto a aprender contenidos nuevos. Pero cuando

⁵ Que, como comentaba el catedrático de Didáctica M. Fernández Pérez en una clase, puede ser *negativa*, en cuyo caso, como criterio paradójico que es, cuanta menos, mejor hubiera sido.

⁶ Al que es aplicable la *paráboladelostalentos*: Mejor será pretender conservarla que deteriorarla, aspirar a aportar que a mantenerla.

estos profesores asisten a un curso sobre didáctica, sospecharán que casi nada nuevo van a aprender. Si acaso, alguna obviedad mejor o peor sistematizada. Para estos docentes, es obvio que, con independencia de toda clase de condiciones internas (conocimientos previos, prejuicios, madurez profesional, etc.) y externas (ámbito, formador/a, actitudes de otros, etc.), se trata de conocimientos de distinta naturaleza.

- 3) **CONOCER BIEN, BASTA.** Para éstos, es aplicable lo que J. Piaget (1986) expresaba pensando en los profesores de enseñanzas medias: "ocurre que cuanto más dominado está el profesor de segundo grado por la rama que enseña, menos se interesa por la pedagogía como tal" (pp. 150, 151).
- 4) **LA NEGACIÓN DE LA CONDICIÓN DE PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN.** Aunque *omnilatente*, esta actitud emerge sobre todo en situaciones de fracaso flagrante. En éstas puede llegar a aflorar este razonamiento denotador de falta de autoconciencia profesional, en la medida en que se identifica la ocupación docente con la titulación X de partida o el quehacer deseado, y no con el desempeño profesional: "Al fin y al cabo, yo no soy profesor, soy químico [o lo que sea]".
- 5) **LO ÚNICO IMPORTANTE ES EL SABER FILOSÓFICO.** Es habitual que esta postura sea *defendida* por titulados en filosofía o muy amantes de ella, hasta haberla *omnipotenciado*, como hizo, *mutatis mutandis*, el divino Platón.
- 6) **LO ÚNICO IMPORTANTE ES EL SABER pRACTICO**, que no se adquiere con teorías, sino con práctica y más práctica.
- 7) **LO ÚNICO IMPORTANTE ES EL SABER DIDACTICO.** Es frecuente que esta postura sea *defendida* por titulados en profesorado, ciencias de la educación, educación, pedagogía, psicopedagogía, etc., que interpreten:
 - Casi como *intrusismo profesional* el que licenciados y doctores diversos "den clase sin saber".
 - Como *profundo error* la *querencia* de algunos centros educativos universitarios y no-universitarios a contratar, sin criterios pedagógicos (o de sentido común), incluso por prestigio o escaparate, a titulados rprofesionales e investigadores diversos, para enseñar a alumnos así mismo diversos o incluso a quienes tienen que preparar a educadores de niños de 4 . 9 años.
 - Que los alumnos son los principales perjudicados en esta *falta de responsabilidad, inicialmente administrativa*.

En común tienen ese extremo y reiterativo encabezamiento: "Lo único importante es..." Desde mi punto de vista, la respuesta a esta *coincidencia* se encuentra en la comodidad, en la falta de humildad (conciencia de los límites del propio conocimiento), en el exceso de *narcisismo colectivo*, socialmente reforzado, en la identificación o dependencia colectiva encaminada a la *supervivencia de lo propio* y de *lo entendido como propio* por encima de cualquier otra cosa, o exceso de egoísmo o de ignorancia.

d) CENTRADAS EN LIMITACIONES:

- 1) ORGANIZATIVAS: Falta de tradición, falta de tiempo, falta de figuras dinamizadoras y aceptadas para el diseño, desarrollo y evaluación de programas, asesoramiento puntual, etc.
- 2) ECONÓMICAS: Ausencia de sistema de incentivos, ausencia de apoyo a la investigación didáctica universitaria y su difusión, etc.
- 3) FORMATIVAS: Falta de instrumentación técnica para ahorrar iniciativas centradas en la mejora de la docencia (inicial y continua), para la investigación en docencia, etc.

VI.- UNA RESPUESTA INSTITUCIONAL CONCRETA: PROYECTO DEL INSTITUTO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA (I.D.U.)⁷.

ÁMBITOS DE ACTUACIÓN: Calidad de enseñanza, formación docente, investigación en didáctica y apoyo a la docencia.

OBJETIVOS:

- 1) Promover el debate sobre la calidad de la enseñanza universitaria.
- 2) Diseñar, desarrollar y evaluar programas de formación docente.
- 3) Apoyar la investigación sobre didáctica universitaria.
- 4) Asesorar sobre los diversos aspectos de la práctica docente.
- 5) Coordinar necesidades de enseñanza demandadas por los diferentes centros o áreas universitarias

ACCIONES FORMATIVAS:

- 1) CARÁCTER: Voluntario (es un servicio técnico), demandado (intrínsecamente motivado, organizado sobre peticiones más o menos amplias, relacionadas o profundas), incentivado (reconocido desde el punto de vista del currículum vitae), funcional (desembocando en *utilidad para la práctica* y para el *crecimiento personal*, y actuando y solucionando necesidades y problemas reales o cotidianas), autorregulativo (preferentemente con docentes de la propia Universidad), y selecto (en cuanto al profesorado invitado).
- 2) ACCIONES ESPECÍFICAS: Sistema flexible de formación inicial y permanente por créditos profesionales o formativos, unos obligatorios y otros optativos, otorgables según cursos u otras actividades, orientadas a formación inicial o a perfeccionamiento.

⁷ Este proyecto, ha sido propuesto y debatido en varias universidades: Universidad Nacional de Villa María (Argentina) (agosto de 1999), PUCE (Sede Tulcán) (julio, 2000), a la PUCE (Sede Quito) (agosto, 2000), Universidad Técnica Particular de Laja (2000/1), PUCE (Sede Ibarra) (2000/01), y PUCE (Sede Santo Domingo) (agosto, 2000/01).

- El *programa* sería generado por la comisión correspondiente de profesores, para que no sea tomado como impuesto y *nazca bien*, sorteando las barreras emocionales y aprovechando las posibilidades motivacionales que puede otorgar la motivación desde una implicación personal colegiada y organizada.
- De este modo, sería el equipo docente quien avala las iniciativas y las propuestas dirigidas a otros compañeros interesados o aspirantes a ingresar como profesores en la universidad.
- Los profesores actuarían así como diseñadores, coordinadores, destinatarios, actores y evaluadores de su propia acción formativa.
- Sería interesante que se elaborase desde diagnósticos de necesidades realizados por todos los docentes interesados y sus estudiantes, y canalizados por los miembros de la comisión docente.
- Orientación sobre las actividades:
 - De formación inicial: postgrado en enseñanza superior aplicada, y otros cursos y fórmulas.
 - De autoformación: Actividades internas (seminarios *epidisciplinarios: multi, inter, trans* o *metadisciplinarios*, talleres, foros docentes, foros de estudiantes y docentes, etc.), y actividades externas (conferencias, jornadas de intercambio de experiencias, congresos), revista de didáctica universitaria, etc.
 - De investigación sobre la práctica: Formación en investigación didáctica, asesoramiento para la investigación, difusión de procesos y de resultados: revista de Didáctica Universitaria, publicaciones...

ORGANIZACIÓN:

- 1) **NATURALEZA:** Centro independiente, para toda la Universidad.
- 2) **PERSONAL:** Cinco grupos: personal del IDU, tutores de todos los centros docentes de la universidad", personal de otros centros de la universidad, representación de estudiantes de la universidad, e investigadores y docentes invitados, nacionales y extranjeros.

EVALUACIÓN:

- 1) **CUANTITATIVA:** Coste, personas, actuaciones, difusión, etc.
- 2) **CUALITATIVA:** Satisfacción, actitudes, utilidad profesional o *sentido profesionalizador*, evaluación de las actividades formativas (cursos, talleres, grupos de trabajo, seminarios, intercambios de experiencias, proyectos de investigación, etc.), cambios generados, etc.

8 Por ejemplo, comisionando delegados que acudan a recabar informaciones y experiencias docentes relevantes, quizá por áreas de conocimiento o facultades, etc.

9 A mi juicio, mejor si a la vez son voluntarios y ocupan cargos institucionales. En caso de tener que optar, siempre sería más favorable el criterio de voluntariedad.

- 3) TRANSFORMADORA: Relevancia en el conjunto de la Universidad, relevancias personales (en participantes, en formadores, en gestores, etc.), relevancia en el campo científico de la Didáctica Universitaria, etc.

CLAVES DE ESTRATEGIA ORGANIZATIVA:

- a) Implicación de la totalidad del profesorado, a través de representantes o comisionados de todas las áreas o facultades. Secundariamente o idealmente, es deseable la representación del alumnado, aunque sólo sea con voz pero sin voto.
- b) Es preferible trabajar con voluntarios innovadores que con cargos representativos (directores de área, directores de departamento, decanos, etc.) que frenen. De donde se deduce que el mejor perfil es el de los docentes que sean a la vez cargos representativos cuya actitud sea el cambio y la mejora profesional en el plano didáctico.
- c) Empezar a coordinar planes y acciones con pocas personas, a las que gradualmente puedan adscribirse más. Es preferible esto a comenzar con muchas que poco a poco se vayan *descolgando*, aunque los implicados al final puedan ser más: de menos a más se interpretará como *ganancia*; de más a menos se tendrá como *pérdida*.
- d) La consigna organizativa siempre ha de ser la *mayor operatividad posible*, para la *mayor profesionalidad posible*. Los IDUs (o como se prefieran denominar) podrían acabar por convertirse en *células* útiles e internamente renovadoras de savias nuevas para los docentes de la universidad.
- e) En casos especiales, quizá puedan ser más operativos si son *interuniversitarios*, aunque a priori una organización así pueda alejar su operatividad potencial y la implicación y comunicación docentes-IDU.

VII.- HACIA UNA EVALUACIÓN VÁLIDA DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA

INTRODUCCIÓN. La *evaluación inválida de la docencia universitaria* es uno de los *problemas radicales de la universidad*. Es por su especial entidad por lo que la abordamos aparte.

- a) DOS OBJETOS EVALUATIVOS FRECUENTES. A vista de pájaro, parece que la expresión *docencia universitaria* tendría que estar principalmente relacionada con la *enseñanza* o con la *didáctica* desarrollada en las aulas de la universidad. Pero, ¿se reconoce institucionalmente esta asociación? La respuesta parece no ser positiva, porque, si lo fuera, la *calidad de la docencia* se evaluaría de otro modo, y no atendiendo, sin ninguna clase de *relatividad*, principalmente a:
 - 1) LAS PUBLICACIONES DEL ÁMBITO ESPECÍFICO. La *calidad de la docencia* no puede verse reflejada en los trabajos de investigaciones publicados, porque la docencia fundamentalmente es *comunicación didáctica*, y las investiga-

ciones no-didácticas son antes o después de la comunicación con los alumnos. Este criterio parece confundir *evaluación de la docencia universitaria* con valoración del *prestigio científico* o con *evaluación de las producciones investigadoras de quien se ocupa de llevar a término esta docencia*. En todo caso e idealmente, su enseñanza podría versar sobre lo que el propio docente haya podido investigar directamente. En el mejor de los casos, una buena investigación repercutiría en la calidad de los objetivos-contenidos didácticos, pero no en toda la complejidad de la comunicación didáctica. Digamos, pues, que estos objetos de evaluación valoran la comunicación didáctica indirecta y parcialmente. Luego, casi, son inválidos.

2) VALORACIONES DE LOS ALUMNOS/AS SOBRE LA DOCENCIA.

- En el conocido estudio de M. Rodin, y B. Rodin, de 1972, contradicho posteriormente, se estimaba que, cuanto más agradable era un profesor, el alumno aprendía menos. Aunque posible, esto no tiene por qué ocurrir. Lo que sí que es empíricamente verificable es que la creación de un buen *clima de relaciones* favorece la satisfacción emocional en la comunicación didáctica, la motivación de los alumnos y su mayor agrado en su trabajo autónomo productivo y en el estudio. Al mismo tiempo, condiciona positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la *satisfacción del alumnado* pueda ser un indicador parcial y más bien escaso y centrado en el *substrato didáctico*, pero *indicador al fin*, de la *calidad de enseñanza*.
- A partir de esta premisa, las opiniones de los alumnos pueden ser útiles para detectar deficiencias y ratificar algunos comportamientos o pautas. Globalmente, pueden reflejar un sentir, una satisfacción comunicativa y unas opiniones que convendría tener en cuenta, porque son tan válidas como las que nosotros pudiéramos hacer sobre un docente que nos impartiera clase a nosotros. Y en ese caso, ¡ay, egocentrismo!, deduciríamos por mayoría que siempre será mejor hacerlas que no hacerlas.
- Para incrementar su validez, es importante a mi juicio contemplar la posibilidad de los instrumentos *semiabierto*s de recogida de datos, que sería preciso diseñar con mucho cuidado, a ser posible entre profesores y alumnos, y revisar sistemáticamente con mucho cuidado.
- Sin embargo, el principal sentido de la evaluación en la enseñanza es mejorar la propia docencia y el aprendizaje. Desde esta premisa fundamental, se debe reconocer que estas encuestas serán un recurso *evaluador-formativo*, sólo para los profesores dispuestos a mejorar, que no son todos, con independencia de su validez en situaciones determinadas.
- Hay alumnos -pocos- que interpretan estas encuestas de evaluación de la docencia como posibilidades de descarga, exenta de todo control ético, a su vez muy vinculadas a reactivos emocionales inmediatos (algún problema reciente con el profesor/a, por ejemplo. En otras ocasiones, son los

grupos quienes alteran su percepción por causas relacionadas con la ansiedad (días pre-examen, por ejemplo) o cognoscitivas (por ejemplo, la percepción de un saber de una tercera persona con *ascendiente* que acaban de escuchar y que ha contradicho tesis del docente, a quien compulsivamente no se atribuye la razón, etc.).

- Hay docentes -más- que se han *autoinmunizado* a las valoraciones, como *mecanismo de defensa* de las propias constancias. Los primeros, porque, quizá desde su frustración (no necesariamente con ese profesor) y su complejo experimentan *lafalsa* posibilidad de control y de dominio de una situación dualizada. Los segundos, porque pueden entender estas valoraciones como *agresiones institucionales (de bajo nivel)* a su ego, que no saben o no quieren reciclar. Al fin y al cabo, hace cinco, quince o treinta años que nadie les ha evaluado.
 - Entre los que sí lo están, en ocasiones, la falta de conocimiento y de recursos didácticos muchas veces limita su propio rendimiento y la capacidad técnica de cambio y de enriquecimiento.
- 3) VALIDACIÓN. ¿Se mejora la *calidad de la docencia universitaria* reforzando (reconociendo, recompensando) la investigación no-didáctica de sus docentes? ¿Si se publica mucho se enseñará mejor? ¿Se mejoraría con unas encuestas aún más válidas y fiables? Creo que la respuesta a estas cuestiones podría ser que *no*, o bien que *escasamente*, porque, generosamente interpretadas, podría decirse de ellas que recogen facetas necesarias (por ejemplo, los contenidos de enseñanza, que no son poco, pero que no son todo), pero no suficientes (en el caso de las encuestas de los alumnos, por ejemplo, si no hay diálogo y devolución formativa).
- b) FALSOS INDICADORES DE CALIDAD, E INVALIDEZ A PRIORI. Si se identifica *calidad de enseñanza* con lo que *a priori* puede estar definiendo un instrumento de medida, quizá estemos anteponiendo la *observación de la realidad* a la *realidad misma*. Así, la falta de reflexión autocrítica puede proponer criterios que, como muy bien argumenta M. Fernández Pérez (1990), pueden ser algo así como *indicadores invertidos, paradójicos* o, *sencillamente, potenciales indicadores de calidad docente*. Algunos ejemplos, tomado de este autor:
- 1) Medios didácticos audiovisuales, incluidos los sofisticados: Indicarán *calidad*, si se utilizan bien. Si no, la verdadera *calidad* se verá reflejada por el hecho de no haber realizado esa inversión. Porque, ¿desde cuándo la *económica* didáctica de Sócrates pudo considerarse de *calidad* mejorable, porque mientras él sólo argumentaba, otro filósofo utilizara un pizarrón? Análogamente, un coche muy sofisticado puede ser absurdo para determinados conductores y usos.
 - 2) Número de alumnos: Si los profesores no hacen algo distinto con veinte alumnos que con quinientos (M. Fernández Pérez, 1989), éste será un indicador inverso, "puesto que, obviamente, tiene calidad superior aquella universi-

- dad que, con menos costo, produce unos graduados y profesionales de calidad similar" (M. Fernández Pérez, 1990, p. 18). Del mismo modo, si se conduce mal, se hará haya o no hay muchos transeúntes cruzando por la calle.
- 3) La *numerización vitalicia* a todo el profesorado puede ser otra paradoja, si los rendimientos bajan. De hecho, no en todas las universidades se *fija* esta costumbre. Análogamente, con periodicidad nos examinamos del carnet de conducir, lo que está plagado de lógica.
 - 4) El progreso de la aplicación de las pruebas objetivas, frente a la arbitrariedad, puede ser un auténtico regreso, si con su expansión se paga:

el precio de la atrofia más total de los aspectos más ricos de la mente humana, tales como la lógica, la crítica, la creación, el establecimiento de relaciones significativas entre los conocimientos y/o entre los conocimientos y sus aplicaciones tecnológicas/prácticas (p. 19).
 - 5) Lo mismo podría decirse de otros posibles indicadores: los diseños curriculares existentes (si se relegan o si se tienen demasiado presentes, cerrando de hecho el currículo), el no-solapamiento de contenidos programáticos, el clima social de las aulas, etc.
 - 6) A éstos, que no corresponden a la realidad generalizable de la vida universitaria, sino a una investigación realizada desde el ámbito de la *didáctica universitaria*, podríamos añadir, razonando de idéntica manera, los dos que sí se emplean para el mismo efecto: las publicaciones de los profesores/as en su ámbito específico, y las valoraciones de los alumnos.

LAS FUENTES DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

- 1) **INTRODUCCIÓN: LA IDEA ESTRUCTURAL DEL CAMBIO.** J. Ortega y Gasset diferenciaba entre dos clases de personas: las personas-masa y las personas-con proyecto. *Proyecto* hace referencia a lo que se plantea *en perspectiva*, para la acción y para el futuro, desde la actualidad. Un *proyecto* es un problema creado, para mejorar, para obtener de sí lo mejor y darlo. Un *proyecto* es y tiene siempre unos gramos de *utopía*, porque espera y aspira a conseguir algo mejor. Pero ningún buen *proyecto* es gratuito. Exige esfuerzo y más trabajo, en dirección a una mayor complejidad y compleción.
- 2) **LA ASUNCIÓN HONESTA DE LA CAUDAL DE LA ENSEÑANZA COMO PROYECTO.** Se puede entender la *calidad de la enseñanza* [demasiado] ampliamente, como hace la UNESCO (1998), entendiéndola como:

concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario (UNESCO, 1998). Sin embargo, si el concepto no se transforma en *proyecto compartido*, valdrá de muy poco haberlo ideado. Si se pretende esto, será importante reparar en dos aspectos fundamentales, capaces de actuar como rieles de las actitudes constructivas:

- COMPROMISO. El auténtico cambio pasa por el compromiso y la motivación por el cambio, arraigada tanto individual como colectivamente
 - PRETENSIÓN DE REFORMA DIDÁCTICA. La auténtica reforma es la reforma didáctica. En caso contrario, estaríamos *remozando* el exterior, sin llegar a lo de dentro.
- 3) NIVELES DE COMPROMISO y FUENTES DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA. *Compromiso y reforma didáctica* se dan cita en todos los niveles de concreción educativa, como proyectos sucesivos, que condicionan la calidad de los niveles siguientes¹⁰ :
- NIVEL DE PROYECTO SOCIAL, DE CARÁCTER POLÍTICO, establecido para una comunidad amplia, de ámbito nacional, y que suele condensarse en las constituciones, leyes orgánicas o disposiciones de amplio espectro y alcance. No es cierto que en este nivel en siguiente no se pueda intervenir. Porque ese proyecto no es sólo un *diseño*, sino, en sentido estricto, un *diseño-desarrollo-evaluación*, en unicidad.
 - NIVEL DE PROYECTO EDUCATIVO, DE CARÁCTER ADMINISTRATIVO, prescrito por cada administración educativa, basado en aquello de que ninguna administración política se resiste a decir lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender. Si bien en el nivel universitario esto parece más tenue o incluso inexistente, con frecuencia otras instituciones menores ocupan el lugar de las mayores, dando como resultado un desenlace por desgracia equivalente.
 - NIVEL DE PROYECTO EDUCATIVO DE CARÁCTER INSTITUCIONAL, diseñado sobre los grandes fines de cada centro educativo concreto, en función de su entorno y circunstancias. A partir de este nivel de concreción de *compromiso-proyecto*, cada centro podría desarrollar sus propias propuestas y ser sí mismo desde su profesionalidad y su circunstancia, que no hay nada más básico y deseable para quienes aman la educación desde su trabajo en ella y para los alumnos.
 - NIVEL DE PROYECTO CURRICULAR, DE CARÁCTER ORGANIZATIVO-DIDÁCTICO.
 - NIVEL DE PROGRAMACIÓN DE AULA, DE CARÁCTER DIDÁCTICO.
 - EN SU CASO, NIVEL DE ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES, DE CARÁCTER DIDÁCTICO.
 - NIVEL DE COMUNICACIÓN-EVALUACIÓN DIDÁCTICA. Basada en la *programación anterior* y desarrollada conforme a ella. Serviría, además, como el referente más fiable para evaluar los niveles de concreción anteriores.

¹⁰ Ha de tenerse en cuenta que, aunque parezcan lejanos o impropios, todos ellos se condensan en mentalidades individuales que a su vez los realizan, bien directamente, bien a través de los niveles de concreción mayor o sucesivos.

- Sobre ella, cabe expresar, con relación al origen de los contenidos de aprendizaje, que la mejor enseñanza es aquella que versa sobre los mejor seleccionados, pero también sobre los originales. O sea, sobre los *de primera mano*, o investigados por el propio docente, al modo de S. Ramón y Cajal y de otros grandes investigadores que desarrollaron actividades docentes sobre su ámbito de trabajo.
 - Porque sólo de este modo, *reinventando y reproduciendo* al menos parcialmente los procesos investigadores y las conclusiones productivas derivadas de la natural indagación, se puede desarrollar la más excelente didáctica, porque se podrá comunicar con mayor probabilidad la belleza ligada a la construcción del conocimiento científico, fundamental para la formación de investigadores en cualquier ámbito. Saboreemos esta alusión a su experiencia, realizada después de recibir el premio Nobel en 1906:
Como el entomólogo que persigue mariposas de brillantes colores, mi atención cazaba, en el jardín de las flores de la materia gris, células con formas delicadas y elegantes, las misteriosas mariposas del alma, los latidos de cuyas alas pueden algún día ¿quién sabe? clarificar el secreto de la vida mental (en E.O. Wilson, 1999, p. 155).
- 4) CAMBIOS DE ACTITUDES y COMPORTAMIENTOS. El diseño y desarrollo de estos compromisos exigen cambios de esquemas de enseñanza-aprendizaje, que tradicional o habitualmente se han basado en ideas como:
- DISCIPLINARIEDAD RÍGIDA. Una organización disciplinaria sin fisuras, sin huecos, sin flexibilidad, tanto desde el punto de vista de los espacios como de los horarios.
 - JERARQUÍA INTERPERSONAL. Una organización jerárquica entre el profesorado y entre el profesorado y los alumnos.
 - RELEGACIÓN DE LA FORMACIÓN DIDÁCTICA. Una desatención a la vertiente didáctica, preactiva (planificación y programación), interactiva (comunicación) y posactiva (evaluación).
 - AUSENCIA DE COOPERACIÓN. Docente, discente y *mixta*.
 - PERFIL DEL DOCENTE COMO PRÁCTICO RUTINARIO. Un perfil de profesor como mero práctico-rutinario, de unos programas que han podido ser diseñados por sí mismo o no.

ÁMBITOS DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN y MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN CENTRADOS EN LOS PROFESORES/AS:

- a) PRELIMINAR: DESIDENTIFICACIÓN ENTRE ENSEÑANZA y DIDÁCTICA. El primero no sería un criterio, en sentido estricto, sino una observación preliminar: no hacer equivaler *evaluación de la enseñanza* con *evaluación de la didáctica*. Porque, como afirma M.Á. Santos Guerra (1990):

Curiosamente, suele hablarse de calidad de la enseñanza y no de calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje. Parece darse por supuesto que basta que exista calidad de enseñanza para que se produzca un eficaz aprendizaje. Como si una lección bien impartida garantizase la comprensión por parte de los alumnos. El dogma didáctico, defendido desde la práctica profesional y desde algunas teorías pedagógicas, de que la enseñanza es causa del aprendizaje, es un dañino principio que dinamita el rigor de la reflexión sobre la práctica (p. 49).

- b) **PRIMER ÁMBITO: ACTUALIZACIÓN y ACCIONES DE INVESTIGACIÓN EN, HACIA Y DESDE EL ÁREA ESPECÍFICA**¹¹. Desde un punto de vista didáctico, esta importante faceta afectaría fundamentalmente a la calidad de los contenidos comunicados a los alumnos/as.
- c) **SEGUNDO ÁMBITO: FORMACIÓN INICIAL**. Tomando buena nota de esa caución, me parece un indicador posiblemente relevante la participación activa de los profesores universitarios en actividades de formación inicial. Con todas las reservas que se quieran, relativas a su calidad, a su duración, a su aprovechamiento, etc. Ninguna formación garantiza una práctica impecable, pero sí la posibilita.
- d) **TERCER ÁMBITO: FORMACIÓN CONTINUA y AUTOFORMACIÓN**. A partir de aquí, sería de alto interés la constitución de un programa de formación permanente (aunque en sentido estricto pueda ser inicial en muchos casos) y la participación normalizada, pero siempre voluntaria, de grupos de reflexión, de innovación, de intercambio inter y transdisciplinar, de grupos de seminarios, de grupos de trabajo específicos, de jornadas de intercambio de experiencias, de comisiones de planificación e innovación, de congresos de didáctica universitaria (y de otras etapas, que fácilmente pueden entrar en relación metodológica con ella), de talleres, etc. desde los que favorecer, llamados por la profesionalidad, el crecimiento de la universidad desde lo que constituye, quierase o no, sus verdaderas entrañas.
- e) **CUARTO ÁMBITO: INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA, AMPLIA y PROFUNDAMENTE CONTEMPLADA**. El buen docente está permanentemente reflexionando, investigando y promoviendo cambios perfectivos más complejos con sus alumnos, y esto es lo que debería evaluarse. Porque si la evaluación tiene algún sentido, ése es la mejora de aquello que se valora. ¿No sería más lógico, por tanto, evaluar y crecer sobre esa reflexión? En este sentido sí podría ser adecuado el reconocimiento de trabajos de investigación didáctica que precisamente se desarrollaran a partir de estas reflexiones sobre la práctica. Podría ser de alto interés por tanto, con los convenientes asesoramientos, desarrollar esquemas de investigación autoformativos, con los que los docentes universitarios creasen una verdadera *teoría de la didáctica universitaria* desde su propia acción-reflexión-cambio, espiralmente considerados.

¹¹ Según se pueda desarrollar disciplinar o *epidisciplinariamente*.

- f) QUINTO ÁMBITO: PLANIFICACIÓN. Diseño y desarrollo. de:
- El proyecto educativo del centro universitario.
 - El proyecto curricular de cada ciclo, tramo de carácter autónomo o titulación, al menos desde cada departamento y desde cada equipo didáctico de curso, a partir de la máxima coherencia.
 - La programación de aula, que adecue las decisiones anteriores al grupo de alumnos concreto.
 - Las adaptaciones curriculares individuales que en su caso sean necesarias, dentro de la programación de aula, diseñadas desde la propuesta curricular del grupo de referencia para los alumnos concretos que así lo precisen.
- g) SEXTO ÁMBITO: AUTOEVALUACIÓN COLECTIVA E INDIVIDUAL Y EVALUACIÓN POSACTIVA Y FORMATIVA DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA, desde indicadores concretos, a la luz de los anteriores niveles de planificación y programación. Estarían destinadas a adecuar, enriquecer y modificar diseños *espiralmente*; a planificar y valorar los desarrollos realizados, orientando los esfuerzos a la adquisición de más y mejores *recursos* (entiéndase el vocablo con amplitud), para perfeccionar la comunicación didáctica; a aprender de los errores, a consolidar aciertos; a intercambiar experiencias, y a plantear innovaciones y cambios de toda índole.

11 CRITERIOS DE EVALUACIÓN CENTRADOS EN LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS:

- a) FORMACIÓN COGNOSCITIVA CON CAPACIDAD UNIVERSAL: Compleja, relacionante, flexible, tolerante, ampliaprofunda, *cooperativa, no-egocéntrica*, etc.
- b) FORMACIÓN ACADÉMICA: Ampliando en lo posible el *dominio de contenidos enseñados*, hacia lo creativo y hacia otras clases de contenido no-conceptuales.
- e) FORMACIÓN INVESTIGADORA: Capacidad para superar los conocimientos de partida, para inquirir, descubrir y contrastar con ellos *y lo* más allá de ellos.
- d) FORMACIÓN ÉTICA-DEMOCRÁTICA: Ligada a los propios valores del espíritu ético que debe cultivar la universidad, para mejorar la propia *democracia*, ampliamente entendida.
- e) FUNCIONALIDAD Y TRASCENDENCIA FORMATIVA PARA EL FUTURO: Tanto desde el ámbito de sus conocimientos como de la sociedad a la que pertenece, no solamente espacial, *nacionalmente*, sino abierta a otras culturas y formas de vida, menos o más desarrolladas, menos o más evolucionadas que la propia, con el fin de enriquecernos y enriquecer, converger y completarse.
- f) SATISFACCIÓN FORMATIVA: Profesional, personal y socialmente considerada.
- g) DEVOLUCIONES CRÍTICAS: Realizadas por los propios alumnos conceptuados como *agentes formativos* directos. El punto de partida podrían ser cuestionarios

válidos de proceso y de opinión, que cumplimentarían los estudiantes tanto sobre su profesor/a como sobre su propia contribución a la buena marcha de las clases. Quizá por *comisiones de estudiantes voluntarios* y en dos o tres veces a lo largo del curso, tendrían lugar encuentros con cada docente, para compartir de un modo maduro la autocrítica de todos, la crítica a la metodología seguida y acordar propuestas convenientes para la mejora de la calidad de la enseñanza, contemplada desde su concreción.

- h) VALIDEZ PROFESIONAL MEDIATA: Podría evaluarse mediatamente, una vez los alumnos egresan, prestando especial atención a sus aportaciones constructivas, de la más variada gama, y tomando en consideración:
- La eficacia y validez de lo enseñado para la práctica profesional.
 - La inquietud por el conocimiento comunicado durante la carrera.
 - Observaciones relativas a los planes de estudio, las programaciones y las clases.

111 CRITERIOS COMPARTIDOS POR PROFESORES/AS y ESTUDIANTES:

- a) VIVENCIA COTIDIANA DE LIBERTAD.
- b) INTENSIDAD DE TRABAJO.
- c) IGUALDAD GARANTIZADA.
- d) EXPERIENCIA Y APRENDIZAJE DE LA COOPERACIÓN.
- e) RESPONSABILIDAD COMÚN.
- f) PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA.

PRIMERAS CONCLUSIONES. Todos estos hechos traen como consecuencia una actitud didácticamente conservadora de la universidad, superior a la del resto de la escuela. Pero no porque en este tramo de enseñanza guste *conservar*, en el sentido de *estancar*, sino porque se *sabe* poco, se *quiere* menos y porque es poco significativo lo que innova, de hecho, en cuanto a fundamentos y práctica didáctica universitaria se refiere:

- a) En cuanto a fundamentación, porque actúa sin una autoconciencia clara y compartida de su profunda función necesariamente preclara, imaginativa, intuitiva y certera sobre un eje organizador y orientado que la enlace funcionalmente con el sentido de la evolución humana.
- b) Por lo que se refiere a la práctica, porque sus lecciones actuales, en poco o nada difieren de las lectios que hace seis o siete siglos se desarrollaban en las universidades primigenias.

Si la universidad carece de una prognosis técnica suficientemente realista, trascendente, amplia, avanzada y detallada, es posible que carezca de la motivación necesaria para plantearse el desarrollo de una didáctica renovada desde sus raíces.

El docente universitario no es un primus inter pares. No es un par, ni lo será nunca. Pero eso no significa que deba asumir acrítica e inercialmente el mandato social que la

sociedad hace a la universidad de generación en generación: Algo así como "*Sea estructurado) sistematicamente sus ideas y preséntelas ordenadamente*".

Por éstas y otras razones, tanto las reformas universitarias como las de los tramos de educación no universitaria mantienen inalterable la estructura de la universidad. Sus vigas más íntimas (o sea, sus modos de comunicación didáctica) prosiguen, vetustas, hacia la siguiente nueva ingenua ley que quiera confiar en la capacidad de cambio de quien, en la mayoría de los casos, no quiere, no sabe o no puede cambiar. Las leyes de reforma universitaria no entienden la universidad como parte de la escuela, ni como consejera de la sociedad. Quizá hagan bien.

Como ocurre con el resto de la escuela, para la formación del profesorado universitario no debería actuarse a golpe de prescripción y de decreto, sino más bien incorporando de un modo principal propuestas *lógicas-dialécticas*) formuladas como síntesis, resúmenes o conclusiones representativas, conforme a las consecuencias derivadas de la práctica de una creciente preparación didáctica de sus docentes.

La prescripción es la vía errónea de los gobernantes incapaces, de los profesores incapaces o de las instituciones discapacitadas por éstos. En última instancia, es éste un problema ético, de ignorancia o derivado de una mal acuñada cultura general.

Ciertamente, cuando se leen deseos y motivaciones como las formuladas por el que fuera rector de la Universidad Complutense de Madrid, al declarar que lo que se pretende para la renovación de la misma Universidad es *fomentar la capacidad de investigación e innovación) para estar a la altura de las nuevas exigencias sociales*) etc. (G. Villapalos Salas, 1993, adaptado), cosa que cualquier otro rector suscribiría, sólo se puede concluir, recordando a A.H. Maslow (1954), que esto sólo será posible -incluso *plenamente* posible- si antes se han solucionado bien otros rangos de necesidades más básicos. En este caso, actuar contrariamente es una temeridad, o bien un modo de proceder poco útil, poco fértil, porque importantes lagunas seguirán sin cubrir.

PERO LA UNIVERSIDAD PUEDE SER EL MEJOR CRISOL DEL CAMBIO DE COORDENADAS PARA LA NUEVA RACIONALIDAD. Sin embargo, la universidad podría constituirse en el vínculo válido sobre el que todo su personal [especialistas y generalistas, humanistas y naturalistas, religiosos y científicos, reflexivos y técnicos) adquieran una visión más amplia de lo que ocurre y de lo que tenemos entre manos, radicada en un humanismo y un evolucionismo necesarios, que, a su vez, se constituyesen en organizadores de una clarividencia *omniversitaria*, convergente y universal, que debe tener.

Si la universidad es un sistema organizado de profesionales, básicamente, estudiantes y docentes, sus posibilidades de cambio radican, primero, en la mentalidad de sus *agentes personales*, y después y como consecuencia lógica de ello, en la organización de su oferta formativa y en su *didáctica universitaria*. De ello deducimos que la *mentalidad* siempre tiende a ir por delante, y el apego a la organización tradicional puede ser el factor *lentificador* de la renovación más crítica, el auténtico *tapón* de la innovación didáctica.

La universidad, o es *universal*, o no se diferenciará formalmente de otra clase de instituciones productivas. A partir de su organización, estructuralmente aristocrática y vieja, no es extraño que la formación que promueve quede condicionada por ella, a pesar de que el *nuevo paradigma* haya puesto ya sobre la mesa una opción más completa y humana de proceder:

El resultado *educativo* suele traducirse en *unaformación* descompensada: *biperinstracción*, por un lado (*exteriorización, conocimiento objetal*), hacia lo que desde la sociedad se le impera con urgencia, e *hipoinstrucción*, por otro lado (*interiorización, evolución o universalidad interior*).

Pero, desde un punto de vista *epistémico*, aun la faceta *hiperinstruida* adolece muy frecuentemente de parcialidad o desequilibrio entre un relativo exceso de profundización *vertical* y una casi ausente *complejización horizontal* *relacionante* e incluso *profunda* de los aprendizajes, que probablemente el reciénegresado tendrá que completar posteriormente.

En gran medida, este conflicto se debe a una dualidad no-superada, y que E. Lledó (1999), conceptúa como dilema *ensetianoa profesional para la utilidad social y enseñanza de las humanidades*. Pisi; sugiere: "esforcémonos en cultivar lo humano, en enseñar las verdaderas humanidades y olvidémonos de estas supuestas utilidades, que acaban sirviendo a la agresión, al dominio, a la muerte del saber" (p. 79). Y posteriormente añade:

El texto es de Walter Benjamín y convendría que se lo metieran nuestros pedagogos en la cabeza, también los programadores de planes de estudios y los ministros de educación: "*Al orientar desde un principio a los estudiantes hacia fines profesionales, se deja necesariamente escapar como algo estimulador el poder inmediato de la creación. La misteriosa tiranía de la idea de la utilidad, de la profesión, del ganarse la vida es la más profunda de las falsificaciones y la muerte más profunda del futuro conocimiento. Lo que tiene de más terrible es que todas esas falsificaciones, sobre todo la de la utilidad, llegan al centro de la vida a eadomaniqailándoiy, desde que la vida de los estudiantes está sometida a la idea de utilidad y de profesión, semejante idea excluye la ciencia, excluye el progreso, excluye la sabiduría, excluye el conocimiento e incluso excluye la misma realización del mundo moderno*" (en E. Lledó, 1999, p. 80).

Creo que la postura del filósofo Lledó es dual, luego superable. Un modo de hacerlo es ampliando las concepciones de *preparación profesional* y la *idea de utilidad*. Por otra parte, puede ser saludable cuestionar en qué medida la *enseñanza de las humanidades*, en cursos preuniversitarios y universitarios, puede ser realmente *útil* (con perdón para la formación de la persona), ¿Acaso están *extraordinariamente humanizados* quienes las enseñan?

Mi propuesta es otra: esas enseñanzas no ayudan a madurar, necesariamente, por su profunda naturaleza *objetal*. De ellas, algo sirve, a veces, demasiado poco. Pero el epicentro de lo verdaderamente práctico quizá sea lo que hace referencia -porque contribuya a disolverlo-, al propio ego, que de hecho permea y satura la vida cotidiana y profesional, y puede frenar la altura interior o la conciencia de la persona.

APERTURAS NECESARIAS, PUERTAS ATRANCADAS y CAMBIOS PROFUNDOS. En síntesis, se requieren cambios profundos, a diversos niveles:

- a) MENTALIDAD: Hacia la complejidad, la apertura y la *transdisciplinariedad*, pero también hacia una mayor profundidad.
- b) ORGANIZACIÓN: Para permitir y fomentarla.
- e) SENSIBILIDAD Y AUTOCONCIENCIA: De poder ser una institución para el cambio esencial, que le favorezca desarrollar su función social, hondamente renovadora.
- d) FORMACIÓN DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: Que favorezca todo lo anterior, centrando la enseñanza en la *reflexión*, los *procedimientos* y la *producción creativa*. La entiendo en este contexto como una parte esencial de la profesionalidad del docente universitario.

Pero para acceder a esos cambios, el *laberinto* de la enseñanza superior tiene varias puertas *atasgadas*: La formación didáctica universitaria, más allá de la ignorancia; la realización de proyectos didácticos conjuntos e individuales, más allá del *encastillamiento* de las áreas, que cada vez menos *soportan* la realidad que las desborda; el espíritu verdaderamente cooperativo y el trabajo en equipo, más allá de los *egocentrismos comunitarios* y sus *microintereses*, a veces *microcéfalos*, porque olvidan o relegan al alumno; la investigación en didáctica, más allá del abandono metodológico; el apoyo entusiasta a la originalidad, más allá de las *envidias* y los *mecanismos de defensa agresivos y mediocres*; la orientación y tutoría universitaria, más allá de la *sola-instrucción*; la autocrítica personal e institucional, más allá de *las vigas de ojos ajenos*; las alturas personales y humanas, más allá de la técnica; y quizá por último, el deseo de madurez profesional hacia la maestría, incluso más allá del buen hacer docente.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Cañas, J.L. (2000). Prólogo. En A. de la Herrán, Globalización y educación. Manuscrito. Madrid.
- Fernández Pérez, M. (1989). Así enseña nuestra universidad: Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria. Madrid: Hispagraphis, S.A.
- Fernández Pérez, M. (1990). Elaboración de Alternativas para la Capacitación Docente del Profesorado Universitario. las Tornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades.
- García Garrido, J.L. (1997). Formación de Maestros en Europa. Congreso Internacional Conmemorativo del 25 Aniversario de la Incorporación de los Estudios de Magisterio Españoles a la Universidad. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Santa María" Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

- Hernández, F., Y Sancho, J.M. (1989). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: Laia.
- García Hoz, V (1946). Pedagogía de la lucha ascética (3ª ed.). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto «San José de Calasanz», de Pedagogía.
- Herrán Gascón, A. de la (1997). El ego humano. Del yo existencial al ser esencial. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- Ibáñez Martín, J.A. (1982). La Formación Pedagógica del Profesorado y el Plural Concepto de la Filosofía de la Educación. Revista Española de Pedagogía (158), 61-72.
- Kuhn, T. S. (1975). La estructura de las revoluciones científicas. Madrid: Ediciones F.C.E. España, S.A. (e.o.: 1962).
- Lledó, E. (1999). Pasión y sabiduría. En VV.AA., La enseñanza de las humanidades. Madrid: Editorial Santillana, S.A.
- Marañón, G. (1953). La Enseñanza en el Mundo Actual. ABC, 25 de enero.
- Maslow, A. H. (1954). Motivación y personalidad. Madrid: Sagitario.
- Ortega y Gasset, J. (1935). Prólogo. En J.F. Herbart, Pedagogía general derivada del fin de la educación (3ª ed.). Madrid: Editorial La Lectura (e.o.: 1806).
- Panikkar, R. (1999). Invitación a la sabiduría. Barcelona: Círculo de Lectores, S.A.
- Piaget, J. (1986). Psicología y pedagogía. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, S.A. (e.o.: 1969).
- Santos Guerra, M.Á. (1990). Criterios de Referencia sobre Calidad del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad. las Jornadas Nacionales de Diaáctica Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades.
- Santos Guerra, M.Á. (2002). Prólogo. En A. de la Herrán, e I. González, El ego docente, punto ciego de la enseñanza. Madrid: Editorial Universitas, S.A. (en prensa).
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. París: UNESCO.
- Villapalos Salas, G. (1993). Informe de presentación. Proyecto del Libro Blanco de la Universidad Complutense. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Secretaría General del Libro Blanco.
- Watts, A. (1992). Naturaleza, hombre y mujer (2ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1989).
- Wilson, E.O. (1999). Consilience. La unidad del conocimiento. Barcelona: Círculo de Lectores, S.A.