

La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior.

JUANA MARÍA MADRID IZQUIERDO
Universidad de Murcia

Resumen:

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior necesita que el profesorado universitario tenga una formación docente adecuada. Los responsables administrativos y académicos de la universidad tienen que planificar y financiar esa formación. También, es necesario que la universidad valore e incentive la buena docencia (de la misma manera que ya lo viene haciendo con los méritos investigadores del profesorado). Para ello es necesaria una evaluación de la formación y una evaluación docente del profesorado.

Palabras clave:

Espacio Europeo de Educación Superior, Formación de Profesorado, Evaluación Docente Profesorado, ANECA, Evaluación del Plan de Formación Docente.

Abstract:

The creation of the European Space of Superior Education needs that the university teaching staff has a suitable educational formation. The administrative and academic people in charge of the university must plan and finance that formation. Also, it is necessary that the university values and stimulates good teaching (in the same way that it already comes it doing with the investigating merits of the teaching staff). For it is necessary an evaluation of the formation and an educational evaluation of the teaching staff.

Keywords:

European Space for Higher Education, Teacher Training, Educational evaluation Teaching staff, ANECA, Evaluation of the Plan of Educational Formation.

Sommaire:

La création de l'Espace Européen d'Éducation Supérieure a besoin que le professorat universitaire ait une formation enseignante adéquate. Les responsables administratifs et académiques de l'université ont que planifier et financer cette formation. Aussi, il est nécessaire que l'université évalue et stimule le bon enseignement (la même manière qui le fait déjà avec les mérites investigateurs du professorat). Pour cela une évaluation de la formation est nécessaire et une évaluation enseignante du professorat.

Mots essentiels:

Espace Européen d'Éducation Supérieure, Formation de Professorat, Évaluation Enseignante Professorat, ANECA, Évaluation du Plan de Formation Enseignante.

1. La función ideológica de la universidad condiciona las posibilidades de un cambio institucional.

Pocos universitarios habrá que no hayan oído hablar de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dado que las universidades españolas, en mayor o menor medida, están inmersas en un proceso de cambio estructural (armonización de currículos orientados a la mejora del aprendizaje autónomo de su alumnado) donde los planes de estudio se diseñan a partir de perfiles profesionales realistas. Nuevamente son las transformaciones del modelo económico (revolución tecnológica, globalización económica) las que presionan para que se produzcan cambios en todos los niveles académicos del sistema educativo. Se habla de la necesidad de adaptar la formación a las exigencias del mercado laboral, con el fin de evitar la exclusión social de los ciudadanos/as. Ahora bien, este discurso, que ya viene siendo una constante en las últimas décadas (inversión en capital humano, igualdad de oportunidades, educación permanente,...) ha llegado -coincidiendo con la llegada del nuevo milenio, de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje para toda la vida, y con el proyecto de creación del Espacio Europeo de Educación Superior- a la *universidad*, último eslabón del proceso de formación, y ha situado en el centro del debate la *función profesionalizadora* de la misma.

En efecto, en esta ocasión, se pide a la universidad un cambio de rumbo (actividad centrada en el aprendizaje del alumno, en la adquisición de competencias profesionalizadoras, en la eficiencia, en *the lifelong learning*...), que propicie el acercamiento de la "academia" a las necesidades del mercado de trabajo. Con este nuevo enfoque, se provoca un debate sobre qué tipo de formación es viable en la universidad del siglo XXI: ¿se trata de una moda que requiere una solución técnica?; ¿existe un compromiso político serio de transformar las funciones y planes de estudio de las titulaciones universitarias, porque se han quedado obsoletas en la sociedad desbocada del cambio rápido e imparable, que demanda la nueva revolución tecnológica?; ¿en qué sentido se han de orientar estas innovaciones que afectan a la propia organización, gestión y acreditación del saber oficializado?; la nueva metodología basada en las competencias y en el aprendizaje del alumno, ¿es más idónea que la actual para que los egresados universitarios tengan una formación más actualizada y/o adaptada a las exigencias del mercado laboral y de una

sociedad democrática?; ¿realmente los empleadores exigen esta formación universitaria o prefieren ser ellos quienes formen, en sus empresas y bajo sus particulares criterios de productividad, a sus cuadros técnicos medios y superiores?; la universidad del siglo XXI, ¿qué funciones tiene asignadas y qué otras funciones lleva a cabo, quizá, de manera menos visible?

Que la universidad actual no esté formando para el mundo laboral (obsolescencia de los contenidos, orientación ideologizada, etc.,) no significa que lo esté haciendo para crear ciudadanos éticos, cultos, responsables y críticos, comprometidos con la profundización de los valores democráticos (...). No hay más que mirar las aulas y comprobar que andamos bastante perdidos: *la universidad, cuando deja de hacer una cosa (formar profesionales), no es porque esté haciendo lo contrario; puede ser, sencillamente, que esté dejando de hacer lo que, tradicionalmente se le ha venido asignando: formar personas cultas, formar científicos y formar profesionales. Asimismo, la ceremonia de la confusión está servida y reforzada a medida que nos alejamos de los principios sociológicos que demuestran la relación existente entre la universidad y las formas de legitimación social; y, en este sentido, hemos de admitir que, en la sociedad del siglo XXI, lo que está en juego es la credibilidad de la universidad, de sus títulos académicos¹, en tanto que credenciales que avalen la justicia*

1 C. Lerena (1987:190-193) es muy explícito: "Esta universidad ni criba, ni imprime dotes de mando, ni da respeto, ni nada. Alejada del microcosmos cultural de las empresas, la universidad sirve, sobre todo, - como desde que se constituyó hace siglos- para producir eternos estudiantes, es decir, profesores; todo lo más, esforzados opositores al funcionariado. Esta es, asimismo, la hora de la marcha atrás. Porque en definitiva, resulta que una cosa es la justicia y otra cosa es la rentabilidad.

(...) sería un modelo de universidad dual. Fácil es dibujar el cuadro: por una parte, una concesiva universidad de masas y, por otra, una exigente universidad de minorías; aquélla le rinde tributo a la justicia, mientras ésta última levanta el estandarte de la eficacia; una, discutiendo sobre la calidad social garantizada; una, dispensando diplomas desvalorizados, la otra otorgando títulos de alta cotización; aquélla puesta de cara al consumo y como alternativa al fenómeno del desempleo, ésta conectada a la producción; en fin, una sostenida como un servicio público -con un profesorado gris, burocratizado y uniformizado- y la otra tendiendo puentes a la empresa privada haciendo, y deshaciendo jerarquías en el campo del conocimiento. ¿Por qué no decir abiertamente que es esto de lo que se trata?".

Para más profundización, véase Madrid, JM y Esteban, M (2005): Carlos Lerena Aleón: una visión crítica sobre el discurso tecnocrático y la crisis de legitimidad de la universidad. En MA Pereyra (Ed.), *Convergencias de la educación superior en el ámbito europeo y latinoamericano. Actas del IX Congreso Nacional de Educación Comparada* (pp. 283-288). Granada: Grupo Editorial Universitario.

de la distribución de posiciones sociales, *de la selección social realizada en función del mérito y la capacidad individuales*. Nuevamente hay que reconocer la dimensión política –y no sólo técnica- de este proceso para la convergencia europea en educación superior:

“El examen tiende a serlo todo, precisamente cuando el título tiende a no ser nada, ahora, que los diplomas han perdido credibilidad y valor social. No es que la universidad produzca ese célebre *déficit de contenidos profesionales*, como quiere la jerga habitual. Se trata de algo mucho más serio. (...). Pero la actual universidad (...) ya no tiene fuerza para imponer socialmente el valor de sus títulos. No es que no forme o deje de formar: es que no selecciona con eficacia. Naturalmente es esto lo que no se atreve a decir abiertamente el discurso tecnicista, aunque sea justamente de ello de lo que se trata “. (Lerena, 1987, p.187).

“¿Para enseñar o para examinar? Centrémonos en el centro, quiero decir en el examen, sagrario del templo de la educación y de la cultura. Repárese en el carácter estratégico que tiene (...) esa pieza crucial que es el examen y su correlato, el diploma. Concédase que toda la actividad escolar gira en torno a ese eje y ello cada vez más claramente: extender certificados, otorgar títulos”. (Lerena, 1987, p.180).

En efecto, qué duda cabe que el actual planteamiento profesionalizador de la universidad guarda estrecha relación con los postulados del discurso tecnicista, y que términos como la productividad, la eficacia, las competencias profesionales (...) pueden dirigirnos hacia una universidad pragmática, reproductora, tecnocrática y mercantilista, exclusivamente atenta a las necesidades del mercado y del consumo, como queriendo reforzar la idea de que las personas somos, antes que nada, consumidores. En este sentido, también hemos de reconocer que el discurso dominante sobre la convergencia universitaria europea recoge varios aspectos clave relacionados con las certificaciones, calificaciones y/ o títulos, sin los que no se podría hablar de transparencia, calidad, reconocimiento y objetividad del sistema: los créditos europeos (ECTS), las titulaciones y ciclos, el suplemento al diploma, la acreditación y calidad. Se pone, pues, de manifiesto que la universidad perdería su verdadero sentido, si dejase de expedir diplomas y credenciales académicas, de certificar el saber de sus egresados. La sociedad europea del siglo XXI le pide que siga realizando esta función, y que lo haga lo mejor posible con el fin

de asegurar la comparabilidad de procesos y resultados, de facilitar la movilidad de estudiantes y profesorado.

“Efectivamente, una enseñanza sin exámenes y sin diplomas sería una enseñanza pura. (...). Sólo que, en sus efectos, esa enseñanza estaría desactivada. Sus productos estarían desprovistos de valor de cambio, esto es, socialmente no tendrían un reconocido valor oficial, por de pronto, en la esfera de la producción. (...).

Otorgar distintos títulos, diferentes valores sociales: es de eso de lo que trata el sistema escolar y concretamente la institución universitaria. Por ello, este elemento –el examen- explica los mecanismos más profundos del sistema de enseñanza: una invariante histórica que constituye la raíz de la constitución y del funcionamiento de dicho sistema, así como de las relaciones de éste con la estructura de clases y con la estructura social. (...)

(...) Formación es lo que precisamente pueden hacer las empresas, no la universidad. (...). Formar exige tener muy a mano a la realidad: un toma y daca con ella. Esto, a no ser que se trate de escindir estudio y trabajo, o de separar la teoría de la práctica. Ciertamente eso, en donde mejor se aprende es en la universidad. Así nos va”. (Lerena, 1987, p.181-182).

Otro ejemplo actual de la importancia que se les concede a los diplomas universitarios y a su reconocimiento social lo encontramos explícito en *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España. Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), celebrada el 8 de julio de 2002:*

“El proceso de convergencia planteado para la presente década, basado en una estructura de dos niveles (grado y posgrado), con el fin de asegurar la comparabilidad de los diferentes sistemas educativos y facilitar la movilidad de estudiantes y profesores dentro de la Unión Europea, permitirá flexibilizar y armonizar la oferta universitaria dentro de esquemas de evaluación y acreditación de la calidad, que redunden en la prestación de un mejor servicio público por parte de las universidades. Las universidades vinculadas a la CRUE apoyan los procesos de evaluación y acreditación en el ámbito europeo, coordinando los sistemas de evaluación de los diferentes Estados por medio de la cooperación internacional, bien a través de acuerdos multilaterales o del establecimiento de agencias de acreditación. (...). Con el fin de promocionar efectivamente tanto la accesibilidad universal a la educación superior (con sujeción exclusiva a los principios de mérito y capacidad) garantizando con ello el flujo de estudiantes hacia las universidades europeas (...).”

Ahora bien, también hoy es posible concebir una educación superior para la vida como algo diferente de una educación superior para el mercado de trabajo y la productividad económica. Para ello *se ha de insistir en la dimensión ética*, en el saber ser y estar con los demás que también está presente en el concepto de competencia. De lo que se trata es de saber qué hacer con lo que se sabe; de que los universitarios, gracias al diseño curricular de sus especialidades, sepan establecer relaciones entre el mundo de la comprensión pura y el mundo de la acción. No basta con adquirir competencias (saber hacer), también es necesario tener la capacidad de reflexionar críticamente sobre ellas. No somos autómatas y consumidores compulsivos; somos ciudadanos que saben pensar, que toman decisiones y que quieren formarse para encontrar un empleo que dignifique sus vidas. Y aquí, Barnett (2001, p. 49) matiza esta cuestión tan significativa para quienes apostamos por conseguir una formación basada en los principios del EEES:

“La sociedad moderna depende del conocimiento, su transmisión, comprensión, aplicación, acumulación, análisis crítico y desarrollo. Las instituciones de educación superior son las únicas encargadas de cumplir con todas estas funciones”.

En este sentido, hemos de estar muy atentos para aprovechar la oportunidad de cambio que ahora tenemos, con el fin de orientarlo hacia una reforma de las titulaciones universitarias, cuya orientación sea formar para *el mundo de la vida (the life-world)*, hacia las metacapacidades, no separando la teoría de la práctica, ni el trabajo intelectual del manual; en definitiva, no enfrentando el conocimiento con la producción:

1. *Las universidades* son esenciales de cara al desarrollo de la sociedad europea. Crean, salvaguardan y transmiten conocimientos vitales para el bienestar social y económico a nivel local, regional y global. Las universidades cultivan los valores y la cultura europeos.
2. *Las universidades* abogan por una Europa del conocimiento, sustentada sobre una potente capacidad investigadora y una educación basada en la investigación en las universidades (...).
3. El desarrollo de las universidades europeas se sustenta sobre un conjunto de valores fundamentales: *equidad y acceso; investigación y erudición en todas las disciplinas como parte integral de la educación superior; alta calidad académica; diversidad cultural y lingüística.*
4. *Los estudiantes* son miembros esenciales de la comunidad académica. Las

Reformas de Bolonia permitirán: facilitar la introducción de vías de aprendizaje flexibles e individualizadas para todos los estudiantes; mejorar la capacidad de obtención de empleo de los titulados y hacer nuestras instituciones atractivas para estudiantes de Europa; y de otros continentes.

5. *Las universidades europeas* actúan a escala mundial, haciendo aportaciones a la innovación y al desarrollo económico sostenible. La competitividad y la excelencia deben mantener un equilibrio con el acceso y la cohesión social. Las Reformas de Bolonia sólo tendrán éxito si las universidades se preocupan tanto del desafío de la competencia global como de la importancia de fomentar una sociedad civil más fuerte en Europa.
6. *Las universidades* deben seguir promoviendo el más alto nivel de calidad, gobierno y liderazgo". (European University Association, 2003: 1).

Este enfoque profesionalizador exige un cambio de mentalidad profundo entre los actores principales (profesorado, gestores, administradores, estudiantes); pero, sobre todo, supone un *cambio de la cultura docente universitaria*, ya que los planes de estudio se han de planificar mediante competencias que desarrollen los diferentes cometidos de la universidad europea del siglo XXI (De la Cruz, 2005) como son: educar, formar e investigar; la formación integral del alumnado; la formación de profesionales competentes; la formación de ciudadanos cultos y responsables; tener una función cultural y ética; tener una función crítica.

2. Cambios en la cultura docente de la universidad.

Como ya se ha mencionado, el proceso de armonización europea en educación superior promueve y requiere un cambio de mentalidad en el profesorado, verdadero protagonista de este proceso. Ahora bien, en ningún caso estamos hablando de un voluntarismo, sino que se precisan también *decisiones políticas* con el fin de *cambiar las condiciones institucionales y el currículum de la universidad*, para adoptar los ECTS y conseguir un aprendizaje autónomo e integral del alumnado. Así, habrá que acondicionar espacios, dotar de recursos materiales y humanos, reorganizar horarios y calendarios, cambiar metodologías docentes y discentes, seleccionar y planificar contenidos de forma coordinada en equipos docentes, establecer qué competencias se pueden desarrollar desde la universidad, considerar la docencia como un mérito relevante

del profesorado por medio de la evaluación y la equiparación a los méritos investigadores,(...). Según Martínez (2005, p. 101,105-106):

“Este cambio debe orientar hacia un modelo de docencia universitaria más centrada en el que aprende que en el que enseña, más en los resultados del aprendizaje que en las maneras de enseñar, y más en el dominio de unas competencias terminales procedimentales y actitudinales que meramente informativas y conceptuales. (...)

El estudiante universitario debe seguir aprendiendo contenidos informativos y conceptuales, pero también debe saber aplicarlos, debe saber proyectarlos sobre la realidad, si conviene, de una manera personal y debe aprender un conjunto de actitudes y valores que le capaciten como profesional y ciudadano activo y responsable. (...)

Tenemos que dedicar más tiempo a pensar cómo hacer que nuestros estudiantes piensen y estudien, que a hablar y explicar en clase, sin que ello implique dejar de hacerlo. Hay que explicar, pero es necesario haber seleccionado muy bien lo que explicamos para que los contenidos sobre los que hablamos sean suficientemente atractivos para hacer pensar, analizar, comprender críticamente, establecer relaciones y analogías, sintetizar y, en definitiva, aprender a jugar con la información para dotarla de significación y así transformarla en conocimiento”.

También De la Cruz (2005) analiza el cambio de la cultura docente, indicando la importancia y las consecuencias que tiene el haber pasado del *modelo de universidad del enseñar* (centrada en los objetivos de enseñanza y en el profesor, en el aprendizaje de la información, pasividad del alumnado y protagonismo del enseñante, evaluación sumativa e individualismo) al *modelo de universidad del aprender* (caracterizada en los objetivos del aprendizaje y centrada en el estudiante, en el aprendizaje de competencias, en la actividad para aprender, en el profesor guía, en la evaluación formativa y en el trabajo docente en equipo). Es decir, pasamos de un aprendizaje fundamentalmente memorístico (reproductivo, segmentado, individualista, de contenidos genéricos, con una motivación externa y dirigido por el profesor) a un aprendizaje significativo²

2 JI. Pozo (2001), en su obra, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, p. 341, expone, con la lucidez intelectual que le caracteriza, “Las Tablas de la Ley del aprendizaje” en las que menciona los “mandamientos” o referentes en los que se debe basar la intervención del profesorado: “ I – Partirás de sus intereses y motivos. II- Partirás de sus conocimientos previos. III- Dosificarás la cantidad de información nueva. IV- Harás que condensen y automaticen los conocimientos básicos. V- Diversificarás las

(constructivo, holístico y en red, producto de una construcción social, con contenidos contextualizados, con una motivación intrínseca y promotor de la autonomía del estudiante)³.

En efecto, la nueva cultura docente va en esta dirección y, haciendo honor a la verdad, también hay que reconocer que una parte del profesorado universitario ya se viene identificando con la misma. Nos estamos refiriendo a esos docentes que dedican su tiempo a preparar sus clases de forma que mejoren los aprendizajes de sus estudiantes, que investigan nuevas metodologías y criterios de evaluación, que reflexionan sobre los estilos de aprendizaje en la universidad del siglo XXI –donde las TICs introducen novedades interesantes en el procesamiento, asimilación y proyección de la información y del conocimiento en su alumnado–, que realizan investigación-acción, que se coordinan con otros compañeros para conseguir una formación intelectual, científica y ética en sus estudiantes (...). Este profesorado ya existe en nuestra universidad, y dedica gran parte de su tiempo a formarse pedagógicamente, a preparar actividades y materiales que faciliten los aprendizajes, realiza actividades de innovación, (...), por lo que la adopción de los ECTS no supone un gran cambio de su trayectoria docente; sólo bastaría con que desarrollase algunas técnicas metodológicas que profundizaran y mejoraran su estilo de enseñanza. Para ello, estos buenos enseñantes, lo que precisan es *tiempo* real para coordinarse y realizar una docencia e investigación de calidad, tener modelos de buenas prácticas concretas y relacionadas con su área de conocimiento, que les sirvan de ejemplo para diseñar los

tareas y aprendizajes. VI- Diseñarás situaciones de aprendizaje para su recuperación VII- Organizarás y conectarás unos aprendizajes con otros. VIII- Promoverás la reflexión sobre sus conocimientos. IX- Plantearás tareas abiertas y fomentarás la cooperación. X- Instruirás en la planificación y organización del propio aprendizaje.

Y estos diez mandamientos se condensan en los dos siguientes: I- Reflexionarás sobre las dificultades a que se enfrentan tus aprendices y buscarás modos de ayudarles a superarlas. II- Transferirás progresivamente a los aprendices el control de su propio aprendizaje sabiendo que la meta última de todo maestro es volverse innecesario". Evidentemente, J I Pozo, se refiere al aprendizaje significativo como la mejor opción teórica y metodológica del aprendizaje, también en la universidad.

- 3 Ahora sólo falta que los estudiantes también sean partidarios de este tipo de formación/ aprendizaje significativo; lo digo, porque se suelen quejar de la metodología tradicional centrada en la enseñanza del profesor. No obstante, no descarto que las rutinas, la comodidad y la cultura estudiantil no acompañen el nuevo diseño de enseñanza-aprendizaje, donde se atribuye un papel muy activo al alumnado. Esperemos que sean coherentes y consecuentes con sus críticas al sistema tradicional, implicándose en los nuevos enfoques metodológicos.

nuevos planes de estudio y la manera de llevarlos a cabo⁴.

Ahora bien, sobre este escenario de cambio, la inercia institucional sigue planeando y cuestiona, si el nuevo modelo educativo (EEES) supone una mejora en la formación de los estudiantes, y si la universidad es capaz de ofrecer una formación en competencias (dada su estructura, horarios, rutinas, cultura de centro, su tradición,...), o se trata de una *moda pedagógica* que puede devaluar el nivel de exigencia del alumnado y de su erudición y dominio científico. Evidentemente, se precisa, en primer lugar, un *marco legislativo general claro* que elimine incertidumbres normativas, al tiempo que las comunidades autónomas, las universidades, las facultades, los departamentos (...) promuevan actuaciones que faciliten la puesta en marcha de los nuevos planes formativos (es decir, propiciar condiciones estructurales relativas a recursos, espacios, organización de horarios, reconocimiento institucional de la docencia,...). En palabras de Martínez (2005: p. 98):

“A las universidades y a los universitarios, en general, no nos hacen falta estímulos que nos orienten hacia el cambio, sino la voluntad de cambio y garantía de que éste contribuirá a la mejora. Esta falta de claridad sobre lo que significa “mejora” en el mundo universitario, genera prudencia ante los cambios en general y, especialmente, ante aquellos que no comportan claramente más ayudas o recursos al profesorado para su promoción profesional o de la investigación. Este es el caso de los cambios orientados a la mejora de la calidad de la docencia”.

4 Evidentemente, existe una conciencia clara, al menos entre los formadores pedagógicos del profesorado universitario, de que nos encontramos en un momento clave para poder introducir mejoras metodológicas para conseguir un aprendizaje eficaz, de que si no se aprovecha esta oportunidad que nos ofrece el escenario del EEES para ello, el efecto desalentador y la frustración pueden ser catastróficos, especialmente para ese núcleo de profesores que lideran el cambio institucional. Así mismo, y como se viene repitiendo a lo largo del artículo, se precisa una formación pedagógica efectiva y adaptada a las directrices de este cambio: no se trata, pues, de sobresaturar al profesorado de técnicas metodológicas, planificadoras y evaluadoras que se imponen dogmáticamente. Muy al contrario, y siguiendo los principios del aprendizaje significativo, esa formación docente tiene que partir de las experiencias y de los conocimientos previos que ya tiene el profesorado, para ir avanzando en este proceso formativo, atendiendo a sus demandas de formación y acompañándole en la profundización de su desarrollo profesional docente (para ello es muy útil el análisis de *buenas prácticas docentes* de otros compañeros). Asimismo, esta formación bien definida es necesaria para el EEES, sin embargo, también hay que apuntar, que no es suficiente para ello: se requiere, obviamente, la concurrencia de una implicación institucional real de las universidades y de una legislación clara que apoye el proceso de implantación del EEES.

Y, en segundo lugar, también se requiere un *convencimiento del profesorado* sobre la necesidad de acercar la formación universitaria a las exigencias de la sociedad y del mercado, de formar profesionales. Y ello tiene consecuencias directas sobre los agentes del cambio: se necesita creer en lo que uno hace (docencia), se necesita amar la enseñanza e implicarse en este proceso de desarrollo profesional, se requiere un compromiso ético y sentido de la responsabilidad social. Igualmente, el profesorado, sometido a multitud de demandas y presiones, debe visualizar los beneficios del cambio y debe ser apoyado en este proceso, facilitándosele la formación adecuada y contextualizada que le profesionalice como docente, es decir, que parta de necesidades concretas y reales, que esté orientado a la calidad y a la innovación, así como a la autonomía del profesor y a su capacidad de trabajar en equipo y redes. *Esta formación es viable, no tiene por qué ser exhaustiva, pero sí tiene que estar muy directamente relacionada con la práctica diaria del profesorado* (está demostrado que esta formación fomenta las iniciativas de autoformación). La ventaja que tenemos es que existen *buenas prácticas docentes* contrastadas, y ese es el camino: conocerlas, analizarlas y adaptarlas a nuestro contexto institucional, introduciendo las modificaciones pertinentes. Pasamos analizar este aspecto.

3. En busca de una formación docente que mejore la calidad de los aprendizajes.

En la universidad española no ha existido una tradición o una cultura institucional que considerase fundamental la formación docente de su profesorado. Casi quedaba sobreentendido que, con la experiencia del profesor (tanto en su etapa de alumno como por el ejercicio mismo de la enseñanza), bastaba para ser considerado un buen profesional, un buen comunicador-transmisor del conocimiento. En este sentido, sólo cuando se ha planteado un nuevo enfoque de los objetivos y funciones de la Universidad del siglo XXI (creación del Espacio Europeo de Educación Superior), es cuando se ha hecho visible la necesidad de replantear la formación docente del profesorado universitario. El nuevo perfil se basa, fundamentalmente, en⁵:

5 Véase, en el anexo, la figura 1: Competencias básicas y profesionales del profesorado para el EEES. Para mayor profundización, se recomienda la consulta del ESTUDIO EA2003-0040 (DGU, MEC), dirigido por el profesor M. Valcárcel sobre la "preparación del profesorado español para la convergencia europea en educación superior".

- Tener *competencias cognitivas* sobre su disciplina que faciliten el aprendizaje de su alumnado.
- Tener *competencias meta-cognitivas* que le conviertan en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza para mejorarla.
- Tener *competencias comunicativas* o dominio de los lenguajes científicos y de sus diferentes registros (artículos, informes, ensayos, conferencias, lecciones,...)
- Tener *competencias gerenciales de la enseñanza* (utilización de recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje).
- Tener *competencias sociales* que le permitan el liderazgo, la cooperación, el trabajo en equipo, (...).
- Tener *competencias afectivas* que aseguren una docencia responsable y comprometida con la formación de su alumnado.

En definitiva, además de ser un experto en su disciplina, deberá tener una amplia gama de competencias profesionales básicas: el conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos, no formales e informales; la planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica; la utilización de métodos y técnicas didácticas adecuadas; la gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los estudiantes; la evaluación, el control y la regulación de la docencia y del aprendizaje; el conocimiento de normas legales sobre derechos y deberes del profesor y del estudiante; gestión del desarrollo profesional docente.

Pero, ¿qué piensan, los responsables administrativos más implicados en el EEES, sobre el papel y la preparación del profesorado en este proceso de cambio estructural de la universidad? El profesor Valcárcel (2003) y su equipo de investigación han trabajado sobre esta cuestión y nos dicen que los vicerrectores de ordenación académica y de profesorado consideran como los elementos claves: la implicación del profesorado (35%), la gestión de los responsables universitarios (20%) y la formación del profesorado (15%). Asimismo, el 80% de los encuestados considera como los *obstáculos* más relevantes *del profesorado* en relación al EEES: la falta de formación sobre el nuevo proceso enseñanza-aprendizaje, la falta de tradición en la participación activa del estudiante, la resistencia a disminuir contenidos específicos, el escaso reconocimiento a la labor docente: financiación, y la escasa consolidación del sistema de evaluación/acreditación. También, en relación con las propuestas de

acción que han de realizarse para implicar al profesorado, se considera fundamental que las universidades deben estimular los procesos de adaptación del profesorado a nuevas metodologías más centradas en el aprendizaje (92.8), que deben dedicar más recursos a la formación e implicación del profesorado (90.5), que es necesario un cambio en el sistema de evaluación del profesorado (87.8), que hay que realizar un balance entre conocimientos específicos y formación en habilidades y capacidades (85.8), que hay que cambiar la valoración de la dedicación docente y de la atención personalizada (85.7), que se necesita un nuevo diseño de plantilla docente como consecuencia de la convergencia europea (85.7). Algunas de las *propuestas* específicas que realizan tras el estudio: *necesidad de definir la nueva dedicación docente, de establecer la evaluación del "nuevo" profesor universitario, así como medidas de incentivación del profesorado.*

De nuevo, el profesor Valcárcel ha coordinado el estudio EA2004-0036 de la DGU, MEC (*Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior*), donde se propone, en una fase inicial de formación, un módulo básico de unas 30- 40 horas de talleres referidos a las implicaciones docentes de la convergencia europea, a la planificación de la docencia, a las nuevas metodologías docentes, a las nuevas metodologías para la evaluación, a la acción tutorial, a la guía docente para las materias. En la segunda fase, se realizarían seminarios específicos complementarios, de profundización y de especialización relativos a la formación en teorías y conceptos sobre educación superior, formación para la planificación docente, metodologías activas en enseñanza superior, métodos de evaluación, competencias de los docentes, aplicaciones específicas por áreas de conocimiento.

Así, pues, asistimos a una novedosa y desigual revalorización de la formación (inicial y permanente) del profesorado universitario y, desde nuestro punto de vista, se trata de una ocasión privilegiada para mantener la ilusión, de los que ya andaban ocupados en esta tarea, y para empezar a ilusionar a los que se van incorporando: *crear una cultura docente responsable, prestigiada y comprometida con las buenas prácticas, con la satisfacción profesional.* Creemos que, se trata de una buena y necesaria opción para ir entretejiendo la calidad dentro de nuestras universidades, para mejorar la credibilidad social de esta institución. Marcelo (2005) hace referencia a los principios en los que debe basarse la formación del profesorado universitario:

- Institucionalidad: reconocida, promovida, valorada e integrada en la política institucional de la universidad.
- Continuidad: proceso a lo largo de la vida profesional del docente.
- Diversidad: dar respuesta a la variedad de momentos y situaciones del profesorado.
- Transparencia: de la política y de los procesos de formación, acreditación y de incentivos para la formación.
- Integración de conocimientos disciplinares y psicopedagógicos, de la teoría y la práctica, de los esfuerzos individuales y colectivos.
- Racionalidad: no se improvisa. Requiere un diagnóstico de necesidades, una planificación, un desarrollo y una evaluación de la misma.
- Flexibilidad: permitiendo que el profesorado cree su itinerario formativo.
- Compromiso profesional y social: la formación como un derecho y como un deber del profesorado universitario.
- Participación y gestión del conocimiento por parte del profesorado.
- Excelencia: es necesario contar con procedimientos para evaluar la calidad de esta formación.

Igualmente, se requiere una definición de la nueva dedicación docente (dado el incremento cualitativo y cuantitativo de la misma), una evaluación de la misma y un reconocimiento e incentivación equiparables a los que se vienen realizando con los méritos investigadores del profesorado universitario⁶. Si queremos una universidad de calidad, necesariamente hemos de contar con el apoyo de su profesorado, que requiere una formación adaptada a las nuevas necesidades docentes y una revalorización de su esfuerzo y dedicación. Estamos de acuerdo con el profesor Valcárcel (2005a) cuando insiste en que un reto actual es el de erradicar entre el profesorado la creencia de que dedicarse a la docencia es (casi) perder el tiempo a efectos de reconocimiento, promoción, etc.

Ahora bien, ¿conocemos modelos de formación docente que cumplan bien su objetivo? El profesor Zabalza (2005) menciona varios de ellos:

- Modelos basados en el *apoyo mutuo* (senior teachers, tutorías, integración graduada en la carrera).

6 Véase el apartado siguiente de este texto donde haremos mención, muy especialmente, a los trabajos e investigación desarrollados por el profesor M. Valcárcel, líder institucional con gran autoridad moral entre quienes conocen su trayectoria y su empeño en revalorizar e incentivar la función docente del profesorado universitario.

- Modelos basados en programas de *investigación-acción* (elaboración de materiales o guías para el aprendizaje, estudio de variables didácticas, proyectos de investigación pedagógica, incorporación de las TICs)
- Modelos basados en el *enriquecimiento doctrinal* (cursos y talleres convencionales, manejo de bibliografías especializadas).
- Modelos basados en la *reflexión* (observación de las propias clases).
- Modelos basados en la *acreditación*.

En el caso de las universidades españolas, es evidente la heterogeneidad de modelos de formación docente. La ANECA ha diseñado un programa de evaluación de los planes de formación docente de las universidades (durante tres años) que va a empezar a aplicar, en su fase piloto, de enero a octubre de 2006 en tres universidades: Valladolid, Girona y Politécnica de Valencia. La primera convocatoria se realizará en noviembre de 2006 y abarcará 25 universidades. En la segunda convocatoria (noviembre de 2007) se aplicará a todas las universidades que lo soliciten. Esta evaluación está orientada a la mejora; no tiene como objetivo proponer ningún modelo de formación determinado, pero sí “pretende contribuir al desarrollo, entre el profesorado y los dirigentes universitarios, de una cultura institucional que reconozca el valor de la docencia y su importante papel en la formación de nuestros estudiantes. Y reforzar los nuevos enfoques, en torno a la formación universitaria, que insisten en la necesidad de exigir altas competencias docentes a todo el profesorado y reconocérselas a quienes ya las poseen” (Zabalza, 2005a). Bienvenida sea esta iniciativa de la ANECA porque contribuye a institucionalizar y revalorizar la formación docente necesaria para mejorar los aprendizajes, para que las universidades ofrezcan una mejor preparación de sus estudiantes gracias, en este caso, a la competencia profesional del profesorado.

Recientemente, en el *Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario*⁷ -organizado por la ANECA, la Junta de Andalucía y la Universidad de Almería- hemos tenido ocasión de conocer diferentes modelos de formación docente que coexisten en España, cada uno con sus singularidades y adaptado a su contexto institucional. Ha sido una experiencia interesante para tomar contacto con compañeros y compa-

7 Para una consulta más detallada, véase la página WEB de la ANECA (www.aneca.es). El encuentro tuvo lugar en Almería, los días 12 y 13 de diciembre de 2005.

ñeras que se ocupan de planificar y desarrollar esta formación en cada universidad. También, porque se ha vuelto a considerar la necesidad real de que la docencia se revalorice e incentive, si queremos centros con calidad en los aprendizajes del alumnado; por lo que es urgente, que se elabore un estatuto o real decreto sobre el profesorado universitario donde se recojan estos aspectos.

4. La evaluación docente del profesorado universitario es posible.

Se trata de una dimensión imprescindible si queremos incentivar la docencia de calidad y el cambio al EEES, que debe ser asumida por la universidad como un referente externo. No obstante, hasta ahora, la evaluación docente del profesorado universitario ha consistido, sobre todo, en considerar los años de docencia (quinquenios) del profesor/a y los resultados de las encuestas de su alumnado, de tal manera que los resultados de esa evaluación docente no han tenido consecuencias (son tramos automáticos), ni discriminan. Un enfoque integral de la evaluación docente implica considerar varias dimensiones (Valcárcel, 2005b): la *trayectoria docente* (variedad, intensidad, tipología), la *valoración de la trayectoria docente* (autoinforme, opinión estudiantes mediante encuestas, la opinión de responsables académicos y la opinión de expertos externos en la disciplina) y las *actividades de mejora docente* (cursos recibidos, publicaciones docentes, participación en innovaciones docentes, actividades de implicación en el EEES,...). En definitiva, no se trata de un sistema punitivo, sino una herramienta de estímulo y mejora; es un eslabón de la revitalización y revaloración de la docencia del profesorado universitario; debe implicar un sistema riguroso y transparente de estímulos internos y externos (aumento sustancial de las retribuciones por tramo docente)⁸; debe compatibilizarse con la evaluación integral del profesor (especialmente de la actividad investigadora); en definitiva:

⁸ Ver, en el anexo, la figura 2: medidas de incentiación del profesorado universitario. Asimismo, en M. Valcárcel: ESTUDIO EA2003-0040. DGU, MEC, se señalan como *indicadores de la calidad docente*: el contenido/ planificación de la asignatura y coordinación con otras de la titulación. La calidad de la metodología, clima de aula, presentación de contenidos y gestión del curso. La enseñanza fuera de clase/ tutorías. La calidad de los aprendizajes. La producción de materiales docentes. La actitud profesional y crítica ante la docencia. El trabajo institucional colegiado para la calidad de la docencia y del aprendizaje.

la universidad que tenga establecido un sistema estable y riguroso de evaluación del profesorado, fomentará la mejora docente y apoyará a su profesorado en concursos de habilitación (plazas de numerario) y acreditación (plazas de contratado).

La ANECA está diseñando un programa de apoyo a las universidades para realizar la evaluación (individual) de la docencia de su profesorado. Primero en la Jornada sobre la formación del profesorado ante el EEES (Murcia, junio de 2005) y después en el Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario (Almería, diciembre de 2005), Valcárcel ha informado de este procedimiento para la evaluación docente, que consiste en que cada universidad elabore su manual de evaluación de acuerdo con unas referencias o acuerdos de mínimos entre universidades. Después, la ANECA certifica los manuales de evaluación, una vez que se han negociado las no conformidades; y ya, cada universidad evalúa a su profesorado y propone la concesión de los tramos docentes. Como puntos fuertes de este procedimiento encontraríamos que *se trata de un proceso innovador que discrimina con fundamento, pues evalúa la actividad docente de manera integral y en su propio contexto, pero empleando referencias externas y un manual interno de evaluación docente validado*. Como puntos débiles encontraríamos: la escasa tradición y el exceso de papeleo, la poca objetividad de los informes de los gestores que evalúan la docencia individualizada, (...). También sabemos que las universidades andaluzas van a realizar la evaluación docente de su profesorado a partir de enero de 2006, siguiendo el procedimiento expuesto. Asimismo, para realizar esta evaluación, hay que tener en cuenta el marco legal: artículos 55.3 y 69.2 de la LOU (el gobierno del Estado podrá establecer programas de incentivos docentes e investigadores) y artículos 55.2 y 69.3 de la LOU (las CC.AA. podrán establecer retribuciones adicionales ligadas a méritos individuales docentes, investigadores y de gestión).

Por último, y a modo de conclusión, parece imprescindible que cada universidad concrete y clarifique el perfil de su profesorado y, a partir del mismo, diseñe la formación docente del mismo, que ofrezca las infraestructuras y financiación necesarias, con el fin de reducir la incertidumbre ante este proceso de cambio. Asimismo, las administraciones públicas han de reconocer el trabajo bien hecho de cada universidad y de cada profesor/a porque es una manera de reivindicar la dignidad del trabajo docente y, en definitiva, de apostar por la calidad.

Bibliografía.

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Cruz, M A de la. (2005). Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias. ICE Universidad de Murcia (presentación en Power Point, documento inédito).
- European University Association (2003). *Declaración de Graz. Después de Berlín: el papel de las universidades*. Bruxelles: Brussels Office).
- Fernández, A. (2005). El cambio en la docencia. En M. Valcárcel (Ed.), *Diseño y validación de actividades de formación para profesores...*, op.cit., (206-234).
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal Universitaria.
- Lerena, C. (1987). Universidad, formación y empleo. (Crítica de una crítica), en C. - Lerena (Ed.), *Educación y Sociología en España. Selección de textos*, (pp.163-193). Madrid: Akal Universitaria.
- Madrid, JM y Esteban, M (2005). Carlos Lerena Alesón: una visión crítica sobre el discurso tecnócrata y la crisis de legitimidad de la universidad. En MA Pereyra (Ed.), *Convergencias de la educación superior en el ámbito europeo y latinoamericano. Actas del IX Congreso Nacional de Educación Comparada* (pp. 283-288). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Marcelo, C. (2005). Los principios generales de la formación del profesorado. En *Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario*. En <http://www.aneca.es>.
- Martínez, M. (2005). Implicaciones para la docencia derivadas del proceso de convergencia en el EEES. En M. Valcárcel (Ed.), *Diseño y validación de actividades de formación para profesores...*, op.cit., (98-117).
- Paricio, J. (2005). Gestión en los procesos de mejora de la docencia. Algunas claves para el diseño de planes de formación del profesorado e innovación docente. En M. Valcárcel (Ed.), *Diseño y validación de actividades de formación para profesores...*, op.cit., (254-271).
- Pozo, J I (2001). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial (Psicología y Educación).
- Valcárcel, M. (2004). *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*. En http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf.
- Valcárcel, M. (2005). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación superior*, (Estudio EA2004-0036 subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. Córdoba: Ediciones Gráficas Vistalegre.
- Valcárcel, M. (2005a). La formación del profesorado ante la adaptación al EEES: aspectos críticos y estratégicos (presentación en Power Point). En <http://www.um.es/ice/jornadas>.
- Valcárcel, M (2005b). La formación, evaluación, reconocimiento e incentivación del profesorado (presentación en Power Point). En *Encuentro sobre la Formación del*

Profesorado Universitario. En <http://www.aneca.es>.

Yániz, C. (2005). El diseño curricular desde las competencias. En M. Valcárcel (Ed.), *Diseño y validación de actividades de formación para profesores...*, op.cit., (235-253).

Zabalza, M A (2005). La docencia en el nuevo marco de las enseñanzas universitarias. En C Ruiz-Rivas y otros (Ed.), *Curso Profesorado y Políticas Universitarias de Calidad*, (documento inédito). Santander: UIMP.

Zabalza, M A (2005a). Programa ANECA de evaluación de los planes de formación docente. En *Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario*. En <http://www.aneca.es>.

Anexo

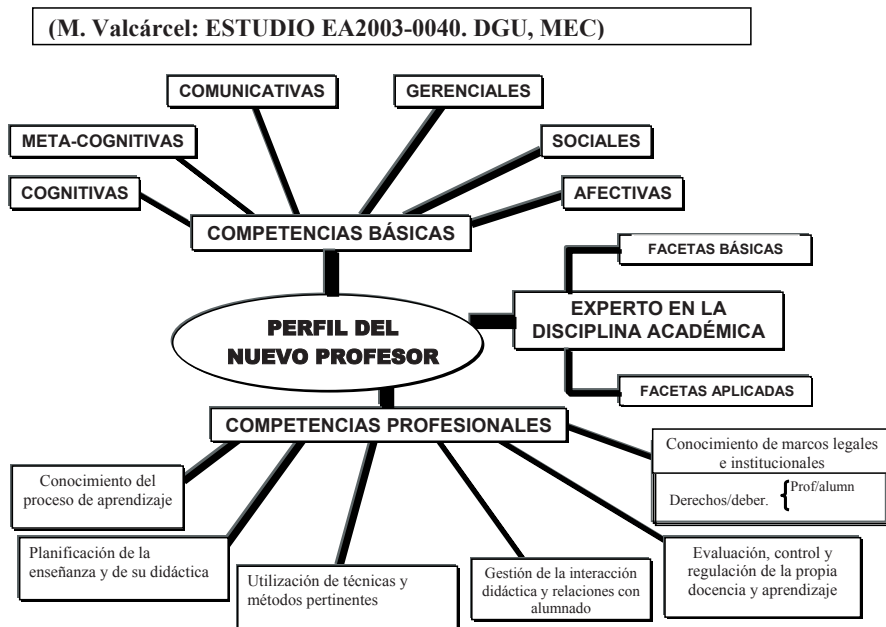


Figura 1. Competencias básicas y profesionales del profesorado para el EEES.

(M. Valcárcel: ESTUDIO EA2003-0040. DGU, MEC)

(IMPORTANCIA CRUCIAL DEL ESTÍMULO PARA LA IMPLICACIÓN)

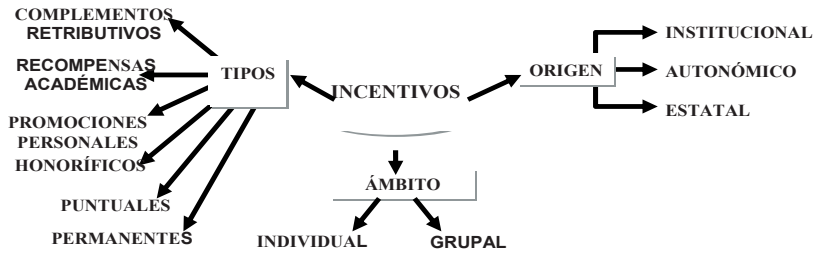


Figura 2. Medidas de incentivación del profesorado universitario.