



CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO (*)

MARIO DE MIGUEL DÍAZ (**)

RESUMEN. El propósito de este trabajo es justificar la estrecha relación que existe entre calidad de la enseñanza universitaria y la formación pedagógica del profesorado. Asumiendo que el ejercicio de la docencia universitaria requiere una formación especializada y un entrenamiento permanente de carácter pedagógico, consideramos prioritario que, entre las políticas institucionales para el aseguramiento de la calidad, se potencien aquellas que promueven el desarrollo profesional del docente a lo largo de su carrera. Ahora bien, este objetivo no será posible mientras no se efectúe una profunda revisión del concepto de «excelencia académica» y exista un serio «compromiso» de los responsables académicos con la mejora de la función docente. Por ello, dado que en este momento las universidades deben desarrollar su marco legal y estatutario a consecuencia de la implantación de la LOU, sugerimos algunas de las propuestas orientadas a potenciar la formación pedagógica y el desarrollo profesional del profesorado como una estrategia fundamental para la mejora de la calidad de la enseñanza.

ABSTRACT. The aim of this work is to explain the close relation existing between the quality of university education and pedagogical training of the teaching staff. Taking into account that university teaching requires expert training and permanent pedagogical training, we consider it to be a priority that among institutional policies for quality assurance, those which promote professors' professional development throughout their careers should be fostered. However, this objective will not be achieved until we make a deep revision of the concept of «academic excellence» and until there be a serious «commitment» on the part of academic heads to improve the teaching function. Therefore, given the fact that universities should now develop their legal and statutory framework, as a consequence of LOU implementation, we present some proposals led to the promotion of pedagogical training and professional development of the teaching staff, as a central strategy to improve the quality of education.

(*) Este trabajo ha sido elaborado a partir del texto de la Lección Inaugural del curso académico 1999-2000 que he impartido en la Universidad de Oviedo con el título «Calidad de la enseñanza Universitaria y Excelencia Académica».

(**) Universidad de Oviedo.

INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado universitario siempre ha constituido una de las cuestiones más controvertidas de la enseñanza superior. El origen de la polémica radica en que, de alguna forma, se identifica calidad de la enseñanza con calidad del profesorado y, en consecuencia, se considera que la mayoría de los problemas que gravitan sobre la docencia en este nivel, tienen su origen en los procesos de selección, formación y evaluación de los profesores. Basta analizar los comentarios y críticas que actualmente se formulan respecto a las enseñanzas universitarias, para percibir con claridad que la mayoría de los argumentos que se utilizan giran, de una forma u otra, en torno a esta vinculación entre calidad de la enseñanza y docencia universitaria.

Este es, igualmente, uno de los argumentos que se utilizan para justificar la promulgación de la nueva *Ley Orgánica de Universidades* (LOU). En el preámbulo de la misma se dice que es necesario otorgar un nuevo marco a las universidades con el fin de que estas puedan cumplir el legado más valioso que pueden aportar a la sociedad: «una docencia de calidad». Para ello, se señala en otro momento que «la sociedad necesita profesores cualificados que formen a los estudiantes ya que la mejora de la calidad del sistema universitario constituye un objetivo irrenunciable de esta ley». Con este fin, el texto legal propone un nuevo sistema de acceso y selección del profesorado que garantice los principios de igualdad, mérito y capacidad, al tiempo que establece las condiciones necesarias para promover un sistema universitario más competitivo y de mayor calidad.

El supuesto que subyace en esta polémica es que, en última instancia, son los profesores quienes establecen las diferencias de tal forma que la calidad de institución depende de la calidad de sus docentes. Cuando se asume este principio, es lógico que toda preocupación e interés

por la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria concluya, finalmente, en la formulación de una serie de propuestas sobre la formación y evaluación del profesorado. La estrecha vinculación que existe entre estos conceptos determina que en el momento actual, en el que el interés por la calidad de enseñanza tiene un crecimiento exponencial, se haya igualmente incrementado la preocupación por las cuestiones relacionadas con la selección, formación, evaluación y promoción de los profesores universitarios.

Ahora bien, aunque en el articulado de la nueva *Ley* se citan reiteradamente los términos «calidad de la enseñanza» y «calidad del profesorado», el texto no clarifica cómo define el legislador estos conceptos. Tan sólo se limita a regular los procedimientos que se establecen para garantizar dicha calidad (en el Título V sobre las enseñanzas y en IX sobre el profesorado). Más aún, la LOU señala que las referencias sobre criterios de calidad a tener en cuenta en la selección del profesorado –tanto el contratado como el funcionario– se determinarán en función de sus «méritos docentes e investigadores» pero no especifica qué se entiende por «méritos docentes e investigadores». La única cita explícita al respecto aparece en el art. 56 al señalar que la posesión del título de doctor es una condición necesaria para obtener la «plena capacidad investigadora».

Al margen de la escasa atención que han tenido estos temas en la nueva normativa legal, actualmente nadie cuestiona que la función docente universitaria constituye una actividad compleja e importante que implica un conjunto de habilidades y técnicas específicas para que su ejecución tenga un razonable nivel de éxito. Por ello, los que se dedican a esta actividad –como cualquier otro profesional– necesitan adquirir, desarrollar y mejorar estas habilidades y técnicas que les permitan realizar su trabajo de forma más eficaz.

Partiendo de este supuesto, parece lógico que fueran las universidades las que dedicaran los mayores esfuerzos a seleccionar y formar a sus profesores ya que de ello depende la calidad y el prestigio de sus enseñanzas. De ahí que *la sensibilidad que una institución manifiesta por las cuestiones relativas a la formación de los recursos humanos constituya un claro indicador de su interés y preocupación por el aseguramiento de la calidad de la función docente.*

Este es el tema que abordamos en este trabajo. Pretendemos analizar la interrelación que existe entre calidad de la enseñanza y políticas institucionales orientadas a la formación del profesorado. Queremos justificar que no es posible hablar de calidad sin tener en cuenta la formación de uno de los agentes principales del proceso, y que tampoco se puede abordar la formación del profesorado sin establecer criterios y políticas institucionales orientadas a potenciar la calidad de la función docente. Ambas cuestiones se implican mutuamente. Cualquier planteamiento que se haga sobre la selección, formación y perfeccionamiento del profesorado, exige previamente establecer claramente lo que debe hacer y cómo lo debe hacer; en definitiva, abordar los criterios que determinan la calidad de la enseñanza universitaria. Recíprocamente, toda aproximación al constructo «calidad de la enseñanza» conlleva necesariamente delimitar los parámetros que deben orientar la formación y el desarrollo profesional del profesorado como uno de sus principales agentes. De ahí la oportunidad de reconsiderar esta temática en este momento en que nuestras universidades tienen que acometer su desarrollo normativo para adaptarse a la nueva *Ley*.

CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

El primer problema con que nos encontramos a la hora de aproximarnos al tema

es el propio concepto de calidad, ya que se trata de un término multidimensional que puede ser operativizado con criterios muy diversos (Rodríguez, 1991; Green, 1994). Mientras que en el ámbito de la investigación y la gestión universitaria los criterios utilizados para definirlo habitualmente tienen un elevado grado de consenso, en el caso de la enseñanza este acuerdo es más difícil de conseguir, debido a las características de los fenómenos que intervienen en los procesos docentes y a las distintas expectativas y valoraciones de los resultados que tienen las diversas audiencias implicadas en los mismos.

No obstante, a pesar de las controversias al respecto, cabe utilizar dos perspectivas o aproximaciones teóricas diferentes. Desde el punto de vista intrínseco, la calidad de la enseñanza constituye la búsqueda de la «excelencia académica en la transmisión del conocimiento por el conocimiento», independientemente de su adecuación al que aprende y al programa de formación. Es una tradición muy consolidada en nuestras instituciones afirmar que nuestro objetivo es la formación científica de los alumnos —mantener un nivel de excelencia—, por lo que sólo los expertos en una disciplina pueden emitir juicios sobre la forma de llevar a cabo la enseñanza, lo que, en cierta forma, quiere decir que cada profesor es una autoridad en su materia.

La aproximación extrínseca a la calidad es más problemática. Inicialmente se podría aglutinar los enfoques utilizados para definir este concepto en tres grupos contrapuestos que defienden respectivamente los intereses del Estado, los del estamento académico y las necesidades sociales y del mercado. Por ello, como señala Clark (1998), a la hora de evaluar la calidad de una institución deberíamos situarnos en el centro del «triángulo de la tensión» que tendría por vértices los criterios de estos tres grupos. De ahí que, desde esta perspectiva, actualmente se considere

que la definición de «calidad» es un problema a negociar entre las partes, ya que un enfoque unilateral conllevaría riesgos evidentes (Vroeijsstijn, 1995).

Esto es lo que habitualmente sucede. Cuando las universidades están sometidas al control estatal, son los gobiernos los que establecen y aplican los criterios de calidad de enseñanza. Cuando las universidades son autónomas, en ocasiones, una interpretación sesgada de este derecho está posibilitando que los intereses de las «corporaciones de funcionarios» se sitúen por encima de las demandas y los derechos de los destinatarios, tal como hemos podido observar recientemente con la reforma de los planes de estudio (Vallés, 1997).

Frente a estas tendencias, durante los últimos años han ido tomando fuerza los enfoques que consideran que las universidades deben ser organizaciones efectivas para los propósitos que la sociedad demanda, conectadas a sus necesidades económicas y culturales, eficaces en su gestión y capaces de dar a los individuos una educación flexible que les facilite la adaptación a un mundo tecnológica y culturalmente cambiante. Quienes defienden el tercer vértice insisten en que las demandas sociales deben constituir la preocupación y ocupación fundamental del sistema universitario, y que esta orientación hacia el mercado proporcionará a las instituciones

incentivos para aumentar su productividad y mejorar la calidad de sus prestaciones (UNESCO, 1995; Harvey y Knight, 1996; Mora, 1998)¹.

Si nosotros consideramos que para equilibrar fuerzas es necesario apoyar esta perspectiva social, dado que las demandas de los destinatarios son legítimas, cabe entonces abordar la evaluación de la enseñanza desde la «filosofía» y las teorías sobre la calidad que actualmente se utilizan en el ámbito de otras organizaciones sociales (Drummond, 1995; Rao y al., 1996). Las universidades, aunque pueden ser consideradas organizaciones peculiares, no dejan de ser instituciones que realizan actividades de prestación de servicios y a las que son aplicables los métodos y técnicas sobre gestión de la calidad que postulan estas teorías (Lewis y Smith, 1995; Peña, 1997; Quintanilla, 1998).

Éste es el punto de vista que vamos a asumir para definir la calidad de la enseñanza universitaria porque —queramos o no— son las «nuevas reglas de juego», que cada vez afectarán más al quehacer universitario. Para ello, siguiendo las pautas que establecen las teorías sobre la Calidad Total aplicadas a instituciones de Educación Superior (Craft, 1992; Vught y Westerheijden, 1993), abordamos el tema en tres planos diferentes: *la evaluación de la calidad de los productos (aprendizajes de los alumnos)*, *la evaluación de la calidad de los*

(1) Éste es igualmente el criterio de la Comunidad Europea, explícito en el Memorandum sobre Educación Superior, donde se afirma que «los ciudadanos están interesados en la justificación de la utilización de los fondos invertidos, ... los jóvenes tienen derecho a conocer el nivel de calidad de los cursos impartidos con el objeto de poder elegir aquellos que responden a sus preferencias y que les permiten adquirir la competencia requerida, ... por lo que la mera evaluación de la calidad científica de la investigación y del personal docente ya no bastan para garantizar la calidad de la enseñanza, siendo necesario evaluar la calidad de los planes de estudio, de los métodos didácticos, de los sistemas de gestión, y de las estructuras y comunicaciones». Commission of the European Communities (1993) (Punto 14). Quality management and quality assurance in European Higher Education. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Las recomendaciones a los estados miembros sobre la necesidad de crear sistemas transparentes de evaluación es una constante en todas las declaraciones del Consejo de la Unión Europea. Una de las últimas (98/561/CE), relativa a la cooperación europea para garantizar la calidad de la Enseñanza Superior, ha aparecido en el Diario Oficial de la Comunidad con fecha 7/10/98.

procesos que generan dichos productos (gestión de las enseñanzas) y la evaluación de los sistemas establecidos dentro de la institución para asegurar la calidad tanto de los procesos como de los resultados; es decir, la mejora continua (excelencia académica). Lógicamente, dado el propósito de este trabajo, en cada uno de estos planos trataremos de apuntar –a título de aproximación– las implicaciones que nuestro análisis sobre la calidad tiene respecto a la formación del profesorado universitario.

LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES

La aproximación más común a la evaluación de una organización es a través de los productos que genera. Los tres criterios que se vienen utilizando para llevar a cabo dicha evaluación se definen con los términos de eficacia, eficiencia y efectividad. Globalmente se pueden identificar los tres como indicadores de la productividad, ya que suponen la relación entre entradas y salidas, aunque se empleen criterios distintos. Cuando comparamos los resultados en función de los objetivos previstos, hablamos de eficacia; si relacionamos los resultados con los recursos aplicados para su obtención lo denominamos eficiencia; y si consideramos la funcionalidad de los resultados para satisfacer las necesidades y expectativas de los destinatarios y producir cambios a largo plazo lo conocemos como efectividad.

En el ámbito de la enseñanza, la utilización del término «productividad» es un tema controvertido tanto desde el punto de vista conceptual como por las dificultades que implica su operativización. Lo habitual es entender como producto el aprendizaje de los alumnos y evaluarlo mediante los resultados académicos, utilizando para ello los criterios anteriormente expuestos. De ahí que sea bastante común utilizar el número de alumnos que obtienen su titulación en el tiempo previsto

(tasas de éxito, retraso y abandono), los gastos que supone dicha graduación (coste por graduado) o la tasa de inserción profesional, entre otros muchos, como indicadores de la eficacia, eficiencia y efectividad de la función docente de las universidades.

Esta concepción sobre la calidad de la enseñanza basada en un modelo de producción es claramente restrictiva ya que los aprendizajes de los alumnos no pueden ceñirse a una simple cuestión numérica. Cuando se utiliza una perspectiva educativa, los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje deben contemplar, además de la adquisición de conocimientos, otras dimensiones relativas al desarrollo personal de los alumnos –habilidades, procedimientos, técnicas de trabajo y de investigación, etc.– y al dominio de las competencias y actitudes específicas relacionadas con el mundo laboral. Por ello, la evaluación de la calidad de la enseñanza no puede limitarse a la utilización de indicadores sobre resultados académicos, basados en el dominio de conocimientos nocionales y memorísticos, sino que tiene que abordar la calidad de los distintos aprendizajes adquiridos ya que son estos los que posibilitan un desarrollo global del alumno. Mientras que no identifiquemos el «saber» como algo más que la acumulación de información, estaremos evaluando de forma sesgada el progreso del alumno (Astin, 1991; Brown y Knight, 1994).

Ahora bien, cuando se asume un enfoque centrado en la «calidad», la evaluación de los resultados (aprendizajes) viene dada por la «ratio entre unos *inputs* y unos *outputs* formulados con unos estándares específicos», lo cual significa que, previamente a cualquier proceso evaluativo, es necesario concretar las características de los aprendizajes que pretendemos que alcance el alumno (Martin y Kettner, 1996). La calidad de un producto se identifica por su ajuste a las

condiciones técnicas establecidas en su diseño. El denominado control de calidad tiene precisamente esta función: *comprobar el ajuste o desviación de un producto respecto a las especificaciones definidas en su diseño.*

Por ello, una condición previa para determinar la calidad de las prestaciones universitarias es determinar con claridad los objetivos que se desean alcanzar, y matizar cada uno de estos objetivos a través de una serie de requisitos o especificaciones precisas que nos permitan estimar en cada caso los nuevos aprendizajes de los estudiantes. De esta forma, podremos evaluar la calidad de la enseñanza en términos del «valor añadido»; es decir, identificando las ganancias –nuevos aprendizajes– que obtiene el alumno al superar una materia o el conjunto de materias que compone una titulación. Este criterio se puede aplicar igualmente para evaluar la calidad de una institución, estimando la diferencia entre el nivel de formación de los estudiantes al ingreso y a la salida de la misma (Brown y Atkins, 1993; Knight, 1995).

Desde esta perspectiva, la calidad de la enseñanza depende del tipo de objetivos que se pretenden alcanzar, las precisiones técnicas que se establecen sobre cada uno de ellos y el ajuste de los aprendizajes alcanzados por los alumnos a dichas especificaciones. Ello significa que todo el proceso de selección y evaluación de los aprendizajes tiene que tomar como referencia las metas propuestas en el programa de formación sobre lo que debe conocer y saber hacer cada uno de nuestros alumnos, y utilizar como criterios de referencia los indicadores, establecidos previamente, que nos informan de que dichas metas han sido alcanzadas por los sujetos. Produce una ligera sonrisa que una botella de agua envasada o una lata de conservas tenga más indicadores como producto de calidad que una titulación universitaria.

Cuando no existen objetivos e indicadores claros y explícitos, la evaluación de la calidad de los resultados queda supeditada a las opiniones de los implicados. Y esto es lo que sucede actualmente. Ante la falta de especificaciones, para los empleadores la formación universitaria abunda en el dominio de conocimientos generales y adolece, en cambio, de las habilidades y destrezas que requiere actualmente el mercado sociolaboral. Los alumnos se quejan del predominio de los conocimientos teóricos sobre los prácticos y de recibir una formación poco vinculada a la realidad profesional. En resumen, se cuestiona la conexión entre la formación académica y actividad profesional (Dreijmanis, 1997).

El núcleo del problema radica en la discusión sobre el perfil del profesional que deseamos formar. Necesitamos clarificar este perfil, concretando tanto los conocimientos como las destrezas, habilidades, técnicas de trabajo, actitudes y valores que hoy se consideran necesarios para que los titulados puedan adaptarse a un mundo social y laboral en constante proceso de cambio. Necesitamos reconceptualizar las nuevas necesidades psicosociales de los alumnos e incorporarlas a los programas de formación (Gibbs, 1995). Mientras no hagamos esto, la fragmentación actual de los planes de estudio hace que cada profesor se ocupe de que los alumnos dominen los conocimientos de «su asignatura», pero nadie es responsable del resto de los aspectos que también son necesarios; es decir, de todo lo que incide en la formación global de los titulados.

Desde mi punto de vista, el fallo fundamental está en el concepto de plan de estudios que rige dentro de nuestras instituciones. Generalmente se entiende como un «simple reparto» de materias, asignaturas y créditos, cuando debería plantearse como la construcción de «un programa de formación para dar respuesta a las exigencias que demanda la sociedad actual a

unos profesionales concretos» (De Miguel, 1995). Ello implicaría generar previamente un debate interno de la comunidad universitaria en torno a lo que significa la «construcción de los currícula» para cada titulación, cuestionando la adecuación de lo que se enseña, cómo se enseña, cómo se evalúa y para qué. Las últimas reformas de los planes se han limitado a un cambio por decreto del rango y denominaciones de las asignaturas en vez de aprovechar la ocasión para *diseñar titulaciones con denominación de origen*.

La respuesta de la academia ante este reto ha sido, hasta el momento presente, poco innovadora. Por ello, dada la tendencia a sobrecargar de contenidos teóricos los programas, convendría tener muy en cuenta a la hora de elaborar y revisar los planes de estudio de una titulación el «principio de economía de la enseñanza» que Ortega y Gasset (1930) formula al hablar de la misión de la universidad: «En vez de enseñar lo que, según un utópico deseo, debería enseñarse, hay que enseñar sólo lo que se puede enseñar; es decir, lo que se puede aprender...»². Asumir este principio implica un giro radical en la definición del perfil de una titulación y en la construcción de los currícula, desplazando el eje de lo que «sabe» el sujeto que enseña hacia lo que «debe saber» el sujeto que aprende (Escotet, 1991). En otros términos: los objetivos y contenidos de los programas de formación deben ser elaborados de acuerdo con lo que el alumno necesita aprender y no en función de los conocimientos que el profesorado prefiere enseñar.

De acuerdo con ello, la calidad de la enseñanza no depende tanto de lo que el profesor «sabe» como de lo que «planifica» como objetivos de la materia en función de las necesidades y posibilidades de los

alumnos y lo que «hace» para ofrecer a todos los estudiantes oportunidades para el aprendizaje. Para que una enseñanza sea efectiva, además de conocimientos sobre la materia, un docente deberá dominar las habilidades y técnicas que le permitan *seleccionar los objetivos pertinentes en relación con el programa de formación que sigue el alumno, enseñar contenidos adecuados que ofrecen a todos los estudiantes las máximas oportunidades para aprender y establecer las especificaciones oportunas que permitan comprobar los aprendizajes adquiridos*. Ésta es, por tanto, una característica esencial que define la «calidad de una actuación docente». De ahí que la elaboración del plan de estudios, la delimitación de los programas de las disciplinas y, especialmente, la concreción de los aprendizajes a evaluar constituyan cuestiones básicas en las que la relación entre calidad de la enseñanza y formación pedagógica del profesorado se hace más patente.

LA CALIDAD DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La otra cara de la moneda son los procesos de enseñanza que se llevan a cabo dentro de las instituciones para promover los aprendizajes de los alumnos. La lógica común nos advierte de que algo tiene que ver la calidad de estos procesos con los resultados. Por ello, además del diseño del producto, deberemos planificar la forma de llevar a cabo las actividades de enseñanza y velar para que su gestión se realice con competencia y eficacia con el fin de alcanzar los objetivos propuestos. Es decir, lograr la máxima adecuación y eficiencia en la gestión de los procesos con el fin de que, al ofrecer a todos los alumnos las máximas y mejores oportunidades de aprendizaje, éstos puedan obtener los mejores resultados.

(2) José Ortega y Gasset: «La misión de la Universidad». *Revista de Occidente*, Madrid, 1930, p. 49.

Ahora bien, en el caso que nos ocupa, esta relación entre la calidad de los procesos y la calidad de los resultados presenta algunas connotaciones que procede resaltar. Por una parte, no existe una cultura académica que potencie pautas de normalización —al igual que sucede en el mundo empresarial— sobre cómo se deben gestionar los procesos de enseñanza, lo que impide efectuar su análisis utilizando estándares de calidad³. Hasta la fecha, la actividad docente que realiza un profesor se lleva a cabo siguiendo criterios y procedimientos de carácter individual. Aún existen entre los profesores posturas reticentes a cualquier iniciativa que promueva sistemas de coordinación y control institucional utilizando para ello de forma equívoca la denominada «libertad de cátedra».

Por otra parte, la valoración que los alumnos realizan sobre los procesos siempre está condicionada a la calidad de la prestación, por lo que, cuando esta no implica ganancias claras, tienden a ser más críticos con la organización, el programa y quién lo ejecuta, circunstancia que padecemos últimamente dada la masificación de nuestras instituciones y la devaluación progresiva de los títulos universitarios. Se pueden utilizar, por tanto, argumentos muy diversos para cuestionar los procesos de enseñanza. Mientras unos alumnos consideran que realizar estudios universitarios no es un valor seguro y buscan solamente el diploma —por lo que critican de forma indiscriminada todo lo que les haga más incómodo el trámite—, otros demandan cada vez más calidad, porque son conscientes de que una buena formación académica les ofrecerá más posibilidades

en el futuro. De ahí que se cuestionen las valoraciones sobre calidad de la enseñanza que se establecen a partir de encuestas de opinión a los estudiantes.

Ante las críticas que habitualmente se formulan sobre la forma de llevar a cabo los procesos de enseñanza en las instituciones universitarias, cabría esperar que éstas, a la hora de modificar sus planes de estudio, introdujeran cambios significativos para mejorar esta situación, dado que gozan de libertad para ello. Sin embargo, esto no ha sido así. Tanto los sistemas organizativos como las creencias y los métodos dominantes en la enseñanza universitaria siguen siendo muy tradicionales, a pesar de las posibilidades que ofrece la tecnología actual. Lo único que se ha hecho últimamente en la enseñanza universitaria con la reforma de los planes de estudio ha sido agravar la carga del alumno (más materias, más contenidos por materia, más horas de clase, más cuota de trabajo personal, etc.). De lo cual podemos concluir que *la reforma pedagógica de la enseñanza universitaria sigue siendo una cuestión pendiente* (De Miguel, 1998).

Actualmente no se puede sostener que el éxito o el fracaso de un alumno dependa únicamente de sus capacidades (condiciones de entrada) y del tiempo que dedica al estudio. Una visión más realista del fenómeno enseñanza-aprendizaje nos llevaría a considerar que los resultados académicos deben ser explicados desde diversas fuentes de atribución (Rodríguez, 1995). Por una parte, evidentemente, dependen de la calidad de los *inputs*, pero no sólo de los relativos a los alumnos (conocimientos previos, interés por los estudios,

(3) Las peculiaridades de la organización universitaria no sólo impiden la utilización de sistemas de normalización de los procesos que se utilizan en otras organizaciones, como son las denominadas Normas ISO, sino que también dificultan la aplicación de modelos de gestión de calidad como es el caso del EFQM (European Foundation Quality Management). No obstante, cabe señalar que se está realizando un importante esfuerzo para adaptar estos modelos como herramientas de autoevaluación de los diferentes servicios universitarios.

etc.) si no de otros factores que atañen al profesorado —que tienen que ver con su formación científica y pedagógica (cualificación, prestigio, interés por la docencia)— y a la dotación de medios y recursos para la enseñanza. Lógicamente, si contamos de entrada con buenos recursos humanos y condiciones favorables, es previsible que los procesos se desarrollen con un mayor nivel de calidad.

Ahora bien, el desarrollo de los «procesos de enseñanza-aprendizaje» conlleva una serie de tareas que comprometen tanto a los profesores y a los alumnos como a las instituciones. Inicialmente son los órganos académicos los que tienen la responsabilidad de la organización de las enseñanzas relativas a las titulaciones, por lo que ellos deben asumir todas las actividades de gestión que conlleva la oferta de un programa de formación: planificación docente, organización académica, desarrollo de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes. La forma de gestionar los distintos aspectos a considerar dentro de cada una de estas fases del proceso constituye un condicionante importante del trabajo que han de realizar tanto los profesores como los alumnos y, en consecuencia, de la calidad de los resultados⁴.

Por ello, no podemos confundir la evaluación de la enseñanza con la evaluación de la actividad docente que realiza un profesor en el aula. Al contrario, debemos partir de un modelo que analice estos procesos antes en el ámbito institucional que en el individual, lo cual significa comenzar evaluando antes las tareas que son competencia de los órganos de decisión académica que las actuaciones individuales del profesorado en el aula (Dahllöf,

1990). Éste es el objetivo que trata de impulsar el movimiento a favor de la evaluación institucional: *generar una cultura que nos permita captar la relación entre la calidad del servicio que ofrece una institución (enseñanza) y la del producto que se obtiene a lo largo de una titulación (aprendizajes)*.

Esta falta de atención y adecuación de los procesos de enseñanza a las exigencias de nuestro tiempo se percibe más nítidamente cuando utilizamos para su evaluación los criterios de calidad que habitualmente aplicamos a otras prestaciones sociales. Al igual que reclamamos nuestros derechos en otros servicios públicos como la sanidad o el transporte —e incluso consideramos justo obtener compensaciones por fallos en estas prestaciones—, entiendo que no es ninguna utopía hacer un esfuerzo para reconceptualizar la función docente de la universidad como un servicio social comprometido con las necesidades de nuestros alumnos y de la comunidad respectiva. Basta leer cualquier manual de calidad para percibir nítidamente cuáles son los principios de buenas prácticas que deben regir todos los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario (Elton, 1993; Wright, 1995; Sorcinelli, 2002).

De ahí que no podamos prescindir de la valoración que realizan las audiencias implicadas sobre cómo las instituciones llevan a cabo la gestión de los procesos de enseñanza. Ignorar el grado de satisfacción social sobre nuestros servicios es una postura absurda que no nos ayuda a mejorar. Más aún, corremos el riesgo de potenciar otras organizaciones alternativas que planifican y llevan a cabo la formación del alumnado con procedimientos más satisfactorios. Si esta tendencia se generaliza,

(4) Una especificación detallada de los diversos aspectos a considerar dentro de cada una de estas cuatro dimensiones de la gestión docente se puede ver en las Guías de Evaluación de la Enseñanza del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid: Consejo de Universidades/Secretaría General, 2001. También se pueden consultar los trabajos de Dahllöf, 1990; Rodríguez, 1998 y De Miguel, 1991 y 1999.

los gobiernos podrán modificar el sistema de relación con las universidades adoptando otro modelo de financiación, tal como sucede en muchos países de nuestro entorno.

Necesitamos clarificar qué tipo de «servicio» debemos ofrecer —para mayorías o minorías— y si contamos con los medios necesarios para ello. Y en esta reflexión los poderes públicos tienen su cuota de responsabilidad, que no se resuelve solamente con el contrato-programa. No podemos navegar más tiempo en la contradicción de permitir un acceso masivo a la enseñanza universitaria y luego, por razones muy diversas, dar un servicio selectivo que sólo pueden rentabilizar unos pocos, lo que nos hace responsables, en parte, de la frustración y el fracaso humano de muchas personas. Considero que esta situación no debe prolongarse más tiempo, ya que está dañando gravemente la imagen de nuestra institución, la de las personas que en ella prestan servicios y, sobre todo, la formación de nuestros alumnos.

De todo lo cual cabe deducir la estrecha relación que existe entre calidad de los procesos y calidad de los resultados y, en consecuencia, entre la preparación didáctica que tiene el profesor sobre cómo se deben llevar a cabo estos procesos y la eficacia que manifiesta en el desarrollo de su actividad. Ciertamente, como ya hemos apuntado, la gestión de los procesos relativos a la enseñanza-aprendizaje es prioritariamente una cuestión colectiva cuya coordinación depende de los responsables académicos, pero ello no implica que el profesor pueda eludir su responsabilidad ante los mismos. Al contrario, *la calidad de la actividad docente implica ambos tipos de compromisos: participar activamente en la gestión colegial de los procesos académicos y realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje de la forma más eficaz y eficiente*. Ambos compromisos exigen formación, reflexión y trabajo en equipo.

POLÍTICAS PARA ASEGURAR LA CALIDAD

La teoría de la Calidad Total avanza un paso más. No sólo centra su atención en los productos y los procesos sino que trata, además, de incorporar políticas que posibiliten asegurar e incrementar la calidad. Para ello, considera necesario establecer dentro de las organizaciones sistemas de autorregulación y gestión que permitan detectar alteraciones no previsibles que pueden afectar tanto a la calidad de los procesos como de los productos. Su objetivo es velar por la calidad de la organización y anticiparse en el diagnóstico de los factores que actúan negativamente, con el fin de establecer a tiempo los adecuados mecanismos de corrección que permitan la mejora continua.

Cuando se habla de procedimientos de autorregulación y gestión para asegurar la calidad, generalmente se alude a las herramientas que utilizan las organizaciones empresariales y que habitualmente se agrupan en cuatro bloques: planificación, liderazgo, coordinación y control. Cada una de estas estrategias tiene sus propias técnicas que, aplicadas al mundo de las organizaciones, contribuyen a mejorar de manera significativa los procesos y a obtener resultados de mayor calidad (Warner y Palfreyman, 1996; Apodaka y Grao, 1997).

Desde la implantación de la LRU, y sobre todo durante los últimos años, se viene insistiendo en la necesidad de introducir en nuestras instituciones sistemas de autorregulación y gestión semejantes a los utilizados en el mundo empresarial, con el fin de mejorar tanto los procesos como los resultados académicos (Kells, 1992). Sin embargo, hasta la fecha, este tipo de estrategias no es frecuente. Estamos habituados a oír críticas referentes a que la planificación universitaria es muy precaria, que actualmente no existe liderazgo académico, que la organización interna es bastante anárquica, y que los sistemas de control

son claramente permisivos. Tengan o no razón estas críticas, cabe preguntarnos por qué no se utilizan mejor las herramientas de gestión de la calidad, puesto que tenemos autonomía para ello. Quizás, en estas cuestiones, en vez de enseñar, deberemos aprender.

Para explicar nuestras diferencias respecto a otras organizaciones cabe utilizar todo tipo de hipótesis. No obstante, la mayoría de ellas tienden a plantear que el sistema de gobierno que rige en nuestras instituciones no parece el más adecuado para lograr una gestión eficaz⁵. Ciertamente, el modelo colegial ha posibilitado la modernización y desarrollo de nuestras instituciones, pero también ha generado disfunciones internas muy importantes. En el ámbito de la gestión, debemos reconocer que las prácticas habituales en nuestras instituciones no pueden ser tipificadas dentro de los modelos colegiales o gerenciales ya que están más próximas a los modelos burocrático-administrativos (Quintanilla, 1999).

Al margen de que haya o no que revisar el modelo de gobierno de nuestras universidades, lo cierto es que existe un problema grave en relación con la toma de decisiones. En principio, debemos considerar que la autonomía universitaria permite a las universidades tomar decisiones para llevar a cabo procesos de autorregulación. Ahora bien, las decisiones las toman las personas, no las universidades, por lo que debemos identificar a los que deciden en nombre de las universidades, ya que ellos deben asumir la responsabilidad de la gestión. Quienes tienen en sus manos la capacidad de decidir son los que pueden introducir los procedimientos y técnicas

de autorregulación que permitan lograr una mayor eficiencia en el uso de los recursos y una mayor eficacia de los procesos (De Miguel, 1996).

En el ámbito de la enseñanza, lamentablemente, la estructura bicéfala de nuestra organización —centros y departamentos— constituye una de las principales dificultades para la eficacia de la gestión académica ya que, aunque ésta es una responsabilidad de los centros, está condicionada por las decisiones que toman los departamentos. La falta de coordinación entre ambos órganos constituye una de las principales causas del detrimento de su calidad. La ausencia de un único órgano con competencia y responsabilidad no sólo ha impedido la creación de una cultura favorable a la función docente sino que, además, tampoco ha estimulado la colaboración y el trabajo en equipo del profesorado en temas de enseñanza, circunstancia que sí se ha dado en el campo de la investigación. Al igual que sucede en el mundo del fútbol, los buenos fichajes son fundamentales, pero el éxito está condicionado a la coordinación del equipo durante el partido, y para ello es vital que los jugadores actúen siguiendo las estrategias y recomendaciones del entrenador.

Sin embargo, salvo contadas excepciones, las universidades no han generado políticas eficaces orientadas a promover el aseguramiento de la calidad. Hasta la fecha son muy pocas las que tienen establecidas normativas y procedimientos adecuados para ello —planes para estimular la calidad, planificaciones estratégicas por titulaciones, estudios sistemáticos sobre la satisfacción de los implicados, comités externos para el seguimiento de

(5) Inicialmente podría ser tipificado como una mezcla del modelo burocrático y colegial, ya que, hasta la fecha, los elementos correctores de carácter social no han hecho posible impulsar una gestión profesionalizada y eficiente. Más aún, en ocasiones, se ha utilizado la autonomía universitaria como escudo para encubrir un corporativismo de miras estrechas y corto alcance (Quintanilla, 1999). De ahí que, según Vallés (1997), pueda ser tipificado el gobierno de nuestras universidades como una «burocracia profesional con vetos estamentales».

los programas de formación, proyectos de innovación pedagógica, sistemas eficaces de coordinación intra e interdepartamental, etc.—, tal como se ha puesto de relieve a través de los informes sobre las titulaciones que han sido evaluadas durante los últimos años dentro de los Planes de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Igualmente son pocas las que han implementado políticas orientadas a promover el desarrollo profesional del profesorado a través de la formación, la reflexión sobre la propia práctica, el trabajo en equipo y la evaluación formativa dado que son estas estrategias las que más pueden ayudar a los profesores a mejorar cada día su «excelencia» como docentes. Lógicamente estas carencias institucionales constituyen factores que tienen clara incidencia sobre la calidad de los procesos y, en consecuencia, sobre la calidad de los resultados.

EXCELENCIA ACADÉMICA Y FUNCIÓN DOCENTE

Del análisis que hemos efectuado en los puntos anteriores se puede concluir que, entre las diversas políticas que se pueden arbitrar para asegurar la calidad de la enseñanza, las que hacen referencia al profesorado resultan prioritarias ya que, aunque consideramos muy importantes las actuaciones en el ámbito institucional, finalmente son las personas las que hacen posible el éxito de las organizaciones. Por ello, sería lógico que las universidades dedicaran el máximo esfuerzo y cuidado a los procedimientos que utilizan para seleccionar, formar, asignar tareas, evaluar y promocionar al personal que desarrolla la «función docente» en nuestras instituciones; es decir, que se propusieran como objetivo lograr la «excelencia académica de su profesorado» (Ellis, 1993; Roth, 1999). Sin embargo, la realidad es bien distinta. Actualmente,

la Academia selecciona y promociona a sus profesores utilizando, preferentemente, criterios de excelencia relativos a la función investigadora.

El problema radica en que la cultura académica actual sólo reconoce como mérito un tipo de producción específica: *los índices de impacto en revistas internacionales especializadas*. Hasta la fecha, la valoración de la competencia docente, las publicaciones didácticas y otros méritos académicos siempre es residual porque el prestigio de un profesor universitario se construye a partir de su currículum investigador y la relevancia social de los cargos que desempeña. La preocupación por impartir una enseñanza de calidad y los resultados obtenidos en ella no constituyen mérito alguno a efectos de promoción. La cultura y valores dominantes en las instituciones universitarias es de total predominio de la investigación sobre la docencia, hasta tal punto que premiamos a los buenos investigadores liberándoles de «carga docente» —¿por qué la denominaremos carga?— y no reconocemos a los buenos docentes su dedicación y saber hacer.

Esta concepción de la excelencia académica basada sobre la función investigadora se apoya en un principio muy extendido que considera que lo importante para enseñar es «saber» y que las publicaciones son la forma tangible de manifestar lo que un profesor «sabe». Esta creencia induce a otra que constituye uno de los mitos clásicos de la enseñanza superior que igualmente debe ser desterrada por inexacta: los buenos investigadores son buenos docentes (Terenzini y Pascarella, 1994). Lo correcto sería afirmar que para ser buen docente se necesita investigar, pero creer que la calidad de la enseñanza de un profesor fluye directamente de su trabajo como investigador es un absurdo porque ambas funciones son actividades diferentes y exigen, por tanto, conocimientos y habilidades distintas (Gibbs,

1995). Lo cual no significa que no estén relacionadas⁶.

Si partimos del supuesto que docencia e investigación requieren patrones de análisis y valoración distintos, resulta necesario que las instituciones tengan que definir de forma sistemática y rigurosa los requisitos que se consideran básicos para desempeñar la función docente; es decir, los estándares que debe reunir un graduado universitario para poder ejercer como profesor. *Las universidades están obligadas a regular con urgencia el nivel formativo que deben reunir sus profesores, no sólo con el fin de promover una enseñanza de calidad sino como estrategia para garantizar a la sociedad que los seleccionados reúnen las condiciones necesarias para desempeñar las tareas docentes.* No se trata, por tanto, de que dominen la disciplina que profesan sino que, además, reúnen los requisitos para enseñarla (Donney y Romainville; 1996; SEDA, 1996). Ambas cuestiones deben ser exigidas a la hora de seleccionar a los profesores.

Hasta la fecha, la complejidad de factores e intereses implicados en la enseñanza universitaria ha impedido la consolidación de un modelo global del perfil del docente universitario y, en consecuencia, no contamos con un conjunto de requisitos coherentes aceptados por todos que pueda servir de pauta a la hora de seleccionar, formar y evaluar al profesorado. En definitiva, no contamos con unos estándares de calidad que definan la función docente de un profesor universitario. El criterio que más se suele utilizar a este respecto es el de la competencia que demuestra en el desarrollo de su trabajo en el aula

(*teacher/faculty effectiveness*) aunque, hasta la fecha, la operativización de este constructo y su medida no ha sido resuelta de forma satisfactoria. Normalmente se enfoca desde una perspectiva individualista limitada a las opiniones de los alumnos sobre las actuaciones del profesor en el aula por lo que sus limitaciones son evidentes. No se puede abordar el tema de la calidad de la función docente sin tener en cuenta que la enseñanza universitaria es una actividad colegial que se desarrolla dentro de una organización que le exige al profesor el desempeño de distintas tareas y roles. Por ello, este enfoque evaluativo sobre la competencia docente implica un reduccionismo que actualmente resulta insostenible.

La excelencia académica es algo más, tiene muchas más dimensiones que la competencia docente (Dunkin, 1995; Elton, 1996). Un profesor excelente, además de ser competente en el aula, deberá demostrar su capacidad y habilidades en otra serie de funciones y tareas —organización de cursos, diseño de currícula, innovaciones didácticas, investigaciones pedagógicas, elaboración de materiales, desarrollo de la función tutorial, intercambio de experiencias, contribuciones a la didáctica de la disciplina, procedimientos de autoevaluación, etc.— que hoy se consideran imprescindibles para el ejercicio de una buena docencia. Cuando se utiliza este enfoque para operativizar la excelencia académica estamos aludiendo a factores que no sólo permiten mejorar la calidad de la organización y los procesos de la enseñanza sino que también definen

(6) Para establecer el perfil de un profesor universitario debemos considerar que las tres grandes funciones que configuran esta profesión —docencia, investigación y gestión académica— no son entre sí independientes por lo que, al establecer modelos y criterios de evaluación, procede tener en cuenta la relación entre estas tres funciones, especialmente entre docencia e investigación. Ahora bien, las diferencias entre estas dos funciones son patentes. Una aproximación a la distinta valoración y atención que prestan las Universidades a los procesos de selección, formación y desarrollo de la función docente e investigadora del profesorado se puede analizar en los siguientes textos: Boyer, 1990; Gellert y et al., 1990; Gibbs, 1995.

los ámbitos y contenidos que debe abarcar la formación que se considera necesaria para el ejercicio de la función docente y que, por tanto, deben ser tenidos en cuenta a la hora de efectuar la selección y los programas de entrenamiento y actualización del profesorado.

De todo lo cual cabe deducir que para lograr la excelencia académica se requiere un plan en el que se especifique tanto lo que deben conocer y dominar los profesores antes de obtener la «plena capacidad docente» como lo que deben realizar a lo largo del ejercicio profesional para mejorar la calidad de su trabajo. En definitiva, se requiere el establecimiento de políticas institucionales que coordinen de forma coherente y progresiva los procesos de selección, formación, evaluación y promoción del profesorado. Ésta es la única vía razonable para abordar el tema de la excelencia académica de la función docente. Ahora bien, *en este terreno no valen las palabras sino los hechos. Solamente cuando existe un compromiso claro y explícito de los responsables académicos respecto a la formación del profesorado podemos considerar que la mejora de la calidad de la enseñanza constituye un objetivo prioritario en nuestras instituciones.* De ahí la importancia de evaluar las políticas que cada universidad establece con este fin (Barnett, 1992; Sel-din, 1995).

Asumir este compromiso supone considerar que el ejercicio de la función docente implica un proceso continuo de formación y desarrollo, a través del cual cada profesor puede mejorar progresivamente su excelencia académica. Al igual que sucede con la función investigadora, el desarrollo profesional del docente también se puede evaluar en términos de impactos. Tan sólo debemos consensuar los indicadores que consideramos oportunos en cada caso para estimar los efectos que genera la actuación de un profesor sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos, sobre la calidad de

los cursos y programas de formación en los que participa, sobre la calidad de la propia institución, y sobre la calidad que tienen sus aportaciones al desarrollo de la disciplina en el ámbito nacional e internacional. Los métodos para evaluar algunos de estos impactos ya están definidos en la literatura, sólo hay que tomar la decisión de utilizarlos (Elton y Partington, 1993; Wright, 1995; Aylett y Gregory, 1996).

Considero que éste es el camino. Si las universidades, a partir de la normativa derivada de la reciente Ley, establecen un «nuevo marco» a la hora de seleccionar, formar, evaluar y reconocer la «función docente», harán que el profesor dirija sus pasos en esa dirección, al igual que ha sucedido anteriormente en el ámbito de la investigación. Mientras esto no suceda, el profesor, atrapado por la cultura dominante, cada vez dirigirá más su esfuerzo a situar trabajos en revistas de prestigio —sin caer en la cuenta de que la mayoría de las citas es desplazada de las bases de datos por obsoleta, ya que sólo un número muy reducido queda como referencia histórica— y olvidará que el impacto que produce en sus alumnos permanece durante toda su vida.

Éste es el origen del problema. La cultura de la excelencia centrada exclusivamente en la investigación nos está haciendo perder nuestra dimensión de formadores. Una vez más debemos insistir que para el ejercicio de la función docente no bastan los conocimientos. Dada la complejidad y los riesgos que tiene el mundo actual, necesitamos que la enseñanza universitaria facilite a los alumnos los medios que les permitan integrarse en la sociedad de forma creativa y libre (Maassen y Vugth, 1996). Para ello, tan importantes como los conocimientos son las actitudes y las habilidades que logremos desarrollar a través de los procesos de enseñanza con el fin de que nuestros alumnos aprendan a conocer, a hacer, a ser y a

convivir. Ello implica redefinir el perfil docente universitario más cerca de la figura del tutor que de la del instructor.

Debemos darnos cuenta de que la universidad actual no es la única depositaria del «saber» y tiene que competir, en condiciones no muy favorables, con otros «mercados» (medios de comunicación de masas, redes informáticas, etc.) que también facilitan conocimientos actuales e interesantes (Escotet, 1996; Castells, 1997). Por ello, no podemos centrar la enseñanza únicamente en la transmisión de información. *El desafío al que está llamada la enseñanza universitaria en el momento presente es formar a los alumnos para que no sólo puedan acceder a la información sino para que aprendan a seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla* (Delors, 1996). Nuestro reto es ganar el futuro y entiendo que, para ello, la formación es la única alternativa. De ahí que debemos replantearnos con urgencia la misión que tiene la universidad en la sociedad actual y, sobre todo, el tipo de profesor por el que apostamos a través de las políticas que establecemos para su selección, formación y desarrollo.

CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

De todo lo anterior, fácilmente se puede deducir la estrecha relación que existe entre calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional que el profesor manifiesta en el desempeño de su función docente. Por ello, a medida que se ha hecho más patente la vinculación entre estos dos conceptos, han ido surgiendo diversos movimientos y programas orientados a preparar al profesorado para que pueda desempeñar su tarea con competencia; en definitiva, para que adquiera un mayor nivel de excelencia. Es lógico que, teniendo en cuenta el número y la complejidad

de las tareas a realizar, las instituciones se ocupen en la preparación de sus profesores —especialmente los neófitos— con el fin de que desarrollen su tarea eficazmente. Más aún, dado que la excelencia de la función docente constituye una meta a conquistar cada día, resulta igualmente imprescindible que esta preocupación a favor del desarrollo profesional del profesorado constituya uno de los objetivos prioritarios de las estrategias para el aseguramiento de la calidad de la enseñanza en las instituciones universitarias. Incluso a aquellos que consideran la enseñanza como un arte se les puede decir que cada artista necesita desarrollar su técnica antes de aplicarla. No hay, por tanto, artista o profesor que no pueda mejorar sus habilidades (Seldin, 1995).

Por este motivo durante los últimos años han ido surgiendo diversas teorías, asociaciones y programas que, en términos genéricos, están orientados a promover de forma sistemática el desarrollo del profesorado universitario. Entre éstos, cabe citar los enfoques que promueve la Professional and Organizational Development Network in Higher Education (POD Network), una asociación americana dedicada a promover el desarrollo profesional del profesorado, conocidos como *faculty development, instructional development y organizational development*. Aunque todos ellos pretenden el desarrollo del profesorado, cada uno pone el énfasis formativo en cuestiones distintas: dominio de las habilidades personales que requiere el desempeño de las tareas docentes, la adquisición de las estrategias relativas a la planificación de los currícula y los programas de formación para los alumnos y participación en la gestión de una organización donde la estructura y los procesos de las diversas unidades están relacionadas.

Desde una perspectiva técnica, aunque cada uno de estos programas tiene sus propias características y ámbitos de actuación no se excluyen mutuamente. Lo

habitual es que, en cada caso, se ponga mayor énfasis en uno u otro enfoque en función de las necesidades y prioridades del contexto académico y los objetivos de la institución. No obstante, trabajos recientes sobre el tema (Fink, 2002; Diamond, 2002), consideran necesario matizar las diferencias entre estos enfoques y el denominado «desarrollo profesional del profesorado» (*professional development*) que es el que predomina en la actualidad. La primacía de este último radica en que constituye, al mismo tiempo, una síntesis y una alternativa. Constituye una síntesis en la medida que aglutina e integra los objetivos que promueven los tres enfoques ya citados (*faculty, instructional y organizational development*). Se considera una alternativa porque no promueve acciones puntuales sino que apuesta claramente por una aproximación formativa centrada sobre el *desarrollo profesional del profesor a lo largo de toda su carrera docente*.

De acuerdo con este último enfoque, aunque se debe valorar toda estrategia que se establezca para mejorar la selección, formación y evaluación del profesorado universitario, cuando nuestro objetivo se orienta a promover la calidad de la enseñanza, son más interesantes y eficaces aquellas políticas que enfocan estas tareas de una forma global y coordinada ya que ello permite considerar y actuar, al mismo tiempo, sobre los distintos parámetros que condicionan el nivel de excelencia de la función docente. De ahí que las políticas institucionales relativas al profesorado sean más interesantes y eficaces en la medida que parten, al mismo tiempo, de una definición operativa del trabajo docente (lo que caracteriza la docencia universitaria excelente) y de un modelo sobre la carrera docente del profesorado (ámbitos de desarrollo profesional). Para ello es necesario que exista un marco institucional de referencia sobre el «desarrollo profesional a lo largo de la carrera» que dé sentido y coherencia a las

distintas prácticas y criterios que se puedan arbitrar para llevar a cabo los procesos de selección, formación y evaluación del profesorado.

Éste es el motivo por el que, teniendo en cuenta las posibilidades que nos ofrece la nueva *Ley Orgánica de Universidades*, consideremos muy importante retomar este tema y volver a resaltar, una vez más, la estrecha relación que existe entre calidad de la enseñanza y políticas institucionales orientadas a promover el desarrollo profesional de los docentes. La citada *Ley* considera como objetivos prioritarios respecto al profesorado, de una parte, establecer procesos de selección que garanticen los principios de igualdad, mérito y capacidad mediante un procedimiento más abierto, competitivo y transparente y, de otra, diseñar el desarrollo de la carrera docente mediante la creación de nuevas figuras contractuales y la introducción de incentivos según parámetros de calidad. En resumen, se propone mejorar los criterios y procesos de selección y establecer nuevos parámetros sobre la carrera docente, pero no incorpora ni en los argumentos ni en las disposiciones el tema de la «formación y desarrollo profesional de profesorado». Ello determina que, a este respecto, la nueva *Ley* no pueda ser considerada como innovadora.

No obstante, el tema no está aún cerrado. El nuevo marco legal posibilita que las administraciones educativas, las universidades y, en su caso, las agencias de evaluación —nacional y autonómicas— podrán legislar sobre estos temas dentro de la esfera de sus competencias. Una vez promulgada la ley como documento marco, las disposiciones legislativas subsiguientes que tienen que elaborar estas instituciones podrán incorporar algunos de los «olvidos» de la LOU —entre ellos, el tema de la formación del profesorado— y matizar y reglamentar con más detalle otros aspectos que aparecen en el texto de forma incompleta o poco precisa. Especialmente,

las universidades públicas no pueden eludir su responsabilidad ante la sociedad asegurando que los procedimientos establecidos para la selección y formación del profesorado garantizan una enseñanza de calidad. Por ello entendemos que es un buen momento para reconsiderar el tema y sugerir algunas propuestas relacionadas con las políticas orientadas a potenciar el desarrollo profesional del profesorado con el fin de que puedan ser consideradas por quienes tienen que tomar decisiones al respecto ya que, como hemos justificado, constituyen factores determinantes de la calidad de la enseñanza.

PROPUESTAS PARA MEJORAR EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

Las propuestas que formulamos a continuación pretenden plantear puntos de reflexión a quienes en estos momentos están comprometidos en procesos de toma de decisiones para el desarrollo del marco legislativo de las instituciones universitarias. Lógicamente, nuestras consideraciones se limitan al ámbito que hemos abordado en este trabajo —la relación entre calidad de la enseñanza y formación del profesorado— y tienen como finalidad insistir, una vez más, en *la necesidad de regular políticas institucionales relativas al desarrollo profesional de los docentes como estrategia para el aseguramiento de la calidad de la enseñanza universitaria.* Tomando como marco de referencia este supuesto efectuamos las siguientes propuestas a considerar por las partes implicadas:

- *Identificar y publicar los criterios que definen la excelencia de la función docente.* Reiteradamente hemos señalado la confusión que se establece a la hora de evaluar a los profesores entre docencia e investigación. Mientras existe un elevado

consenso respecto a los méritos de actividad investigadora, los relativos a la función docente no están tan claros. El art. 33.3 de la LOU establece que «la actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional». Sin embargo, en el texto no se precisa qué entiende el legislador por «actividad», «dedicación» y «formación». Lamentablemente, la *Resolución de 17 de octubre de 2002* en la que se publican los criterios generales de evaluación para la contratación del personal docente e investigador tampoco precisa los indicadores específicos que se van a utilizar en cada caso para verificar si un titulado universitario reúne los requisitos necesarios para poder ejercer la docencia universitaria. Ante esta ausencia consideramos prioritario que las Administraciones y las universidades definan con mayor precisión qué entienden por «excelencia docente» con el fin de que podamos contar con un «modelo o marco de referencia» tanto para los procesos de formación y selección de las nuevas figuras contractuales como para la evaluación del desempeño de la actividad profesional del profesorado. Mientras no tengamos criterios e indicadores claros y públicos sobre los conceptos de «docencia» y «excelencia docente», la evaluación del profesorado siempre estará mediatizada por sus méritos investigadores, como sucede en la citada Resolución. Como ya hemos dicho anteriormente, los criterios y estándares que definen estos conceptos están

claros en la literatura, sólo hay que tomar la decisión de aplicarlos.

- *Establecer y acreditar programas destinados a la formación pedagógica del profesorado.* Como se recoge en la normativa citada, la formación –científica y pedagógica– constituye uno de los criterios básicos a la hora de evaluar los méritos docentes del profesorado, especialmente en los contratos iniciales. Ahora bien, mientras la formación científica tiene indicadores claros para su evaluación no sucede lo mismo con la formación pedagógica, entre otras razones, porque no existen programas de formación preceptivos para el ejercicio de la docencia universitaria como sucede en otros contextos. Aunque algunas de las iniciativas promovidas en este sentido son muy estimables, no podemos asumir que «todo vale» y, en consecuencia, que «todo cuenta» a la hora de evaluar la formación para la docencia de los candidatos al profesorado. Es necesario establecer previamente sistemas de acreditación de los programas y actividades que desarrollen las instituciones para la formación pedagógica del profesorado con el fin de poder discriminar con claridad aquellas actividades que deben ser o no consideradas a la hora de emitir los informes de evaluación preceptivos para la contratación. La evaluación de la «formación para la docencia» no puede establecerse mediante el simple «cómputo de horas» sin estimar previamente la calidad y la coherencia de los programas y las actividades realizadas. De ahí la necesidad de que exista un plan que organice la formación inicial, durante el ejercicio y para el desarrollo profesional de forma coordinada y sistematizada,

y se establezca una reglamentación clara sobre cómo debe acreditar el profesorado su capacitación y actualización para ejercer la docencia en la enseñanza universitaria.

- *Establecer pruebas para la contratación y selección del profesorado por las universidades.* Como ya es conocido, la LOU establece dos procedimientos para el aseguramiento de la calidad del profesorado: la habilitación para los profesores funcionarios y los informes perceptivos sobre los «méritos docentes e investigadores» para el personal contratado. La habilitación ya está regulada (*RD 774/2002, de 26 de julio, BOE del 7 de agosto*). Sin embargo, la selección del personal contratado, al quedar en manos de las universidades, posibilita que este profesorado alcance la categoría de definitivo solamente a través de «evaluaciones mediante papeles», sin tener que demostrar públicamente su competencia científica y pedagógica, lo que implicaría una ausencia de garantía social. Ante los problemas discriminatorios y sociales que pueda generar esta doble vía de acceso, parece lógico que las Comunidades Autónomas y las universidades respectivas a la hora de concretar la reglamentación pertinente establezcan un procedimiento de selección del profesorado contratado –especialmente para obtener la categoría de definitivo– con criterios similares a los que se le exigen al funcionario. Ello implicaría establecer en los distintos procesos de selección y concurso de acceso del profesorado –tanto del contratado como del funcionario– pruebas que permitan comprobar de forma práctica el dominio científico que tiene el candidato sobre la disciplina a la

que opta y la capacidad y experiencia pedagógica que manifiesta para el ejercicio de la función docente en un determinado contexto; es decir, establecer una reglamentación similar a la habilitación.

- *Exigir requisitos para otorgar la «plena capacidad docente» al profesorado contratado.* Dado que la competencia de un titulado para el ejercicio de la docencia universitaria es una cualidad a demostrar, parece oportuno que no asuma la «plena capacidad docente» desde el mismo momento que obtiene un contrato como ayudante, ayudante doctor o profesor colaborador, máxime si esto se efectúa sin que el candidato tenga que superar determinadas pruebas prácticas específicas con tal fin. La LOU deja este tema igualmente abierto ya que estipula que los profesores que superen las pruebas de habilitación tendrán «plena capacidad docente» pero nada indica sobre el profesorado contratado. Lo procedente sería que los profesores contratados adquieran esta condición una vez superados los períodos iniciales como ayudantes y profesores ayudantes doctores, al igual que sucede con la función investigadora donde la Ley estipula que solamente se adquiere la «plena capacidad» cuando se obtiene el grado de doctor. Consideramos necesario establecer requisitos que garanticen ante la sociedad que el profesorado contratado reúne las condiciones para ejercer la docencia universitaria. Ello significa que durante todo el período que duren los contratos iniciales los profesores no deberían tener «plena capacidad docente» por lo que el ejercicio de su actividad

profesional tendría que estar dirigida o supervisada por un profesor senior. Aceptar esta propuesta conlleva reglamentar los procedimientos pertinentes respecto a la situación de «profesor en período de formación» y «profesor senior o con competencia demostrada» e introducir estos conceptos dentro del modelo de la carrera docente.

- *Vincular las políticas de promoción y retribución a criterios de calidad docente.* Finalmente, la Ley en su art. 69 establece que se podrán establecer retribuciones adicionales ligadas a méritos individuales docentes, investigadores y de gestión, pero no precisa cuáles van a ser los méritos a considerar y el peso entre los distintos criterios a la hora de emitir los informes preceptivos. Ante este vacío legal queremos resaltar que el reconocimiento a los profesores debe considerar como prioritarios criterios de excelencia en la función docente frente a los méritos de investigación y gestión. Si realmente queremos mejorar la calidad de la enseñanza, necesariamente deberemos vincular las políticas institucionales de promoción y retribución del profesorado a la evaluación de la competencia que éstos demuestran en el ejercicio de su función docente. No se pueden reconocer «méritos docentes» sin que existan datos válidos y fiables que nos demuestren la competencia y desarrollo profesional del profesorado ya que, de lo contrario, la estrategia sería claramente negativa, tal como viene sucediendo con los quinquenios actuales. Por ello, necesitamos plantear cuáles van a ser los criterios a utilizar como indicadores de calidad de la función docente y las prácticas evaluativas

que se van a utilizar para ello. A título de orientación, como ya hemos apuntado en otro momento (De Miguel, 1999), entendemos que los méritos a tener en cuenta para evaluar la calidad de la función docente del profesorado se pueden agrupar en torno a los siguientes aspectos: *la competencia que demuestra en el desempeño de sus tareas docentes, la capacidad que manifiesta de integración en el contexto académico y en el contexto derivado del espacio europeo de educación superior, la productividad de su trabajo docente y el nivel de excelencia alcanzado a lo largo de su desarrollo profesional*. Cada uno de estos factores debe ser especificado y ponderado mediante los oportunos indicadores en función de la finalidad del informe que se emite sobre el profesor y las características concretas del contexto académico (Seldin, 1999; Arreola, 2000).

Precisamente porque consideramos que un buen uso de estos procedimientos, especialmente los relativos a la evaluación del profesorado, pueden reconducir tanto los procesos de selección y formación como los de promoción, nos ha parecido oportuno retomar este tema con una serie de propuestas orientadas a mejorar la función docente en este momento en el que las instituciones deben establecer sus objetivos estratégicos. Entendemos que la normativa y orientaciones que próximamente se establezcan a través de las Comunidades Autónomas, las universidades y las Agencias Nacionales y Regionales para la evaluación y acreditación del profesorado universitario tendrán un papel determinante en lo que sucederá en este ámbito durante los próximos años. El profesor orientará su formación y sus trabajos en aquellos campos que tienen un mayor

peso a la hora de obtener su acreditación. De ahí la importancia de delimitar previamente cuáles son los estándares de calidad que determinan la excelencia académica de un profesor universitario a fin de no caer nuevamente en la confusión habitual entre méritos relativos a la función docente y méritos propios de la función investigadora.

BIBLIOGRAFÍA

- APODAKA, P. y GRAO, J.: «Herramientas de gestión para el cambio y la mejora institucional en la Enseñanza Superior», en P. APODAKA y C. LOBATO (Eds.): *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona, Laertes, 1997.
- ARREOLA, R.: *Developing a comprehensive faculty evaluation system*. Bolton, Anker, 2000.
- ASTIN, A.: *Assessment for Excellence*. New York, MacMillan, 1991.
- AYLETT, R. y GREGORY, K. (Eds.): *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. London, Falmer Press, 1996.
- BARNETT, T.: *Improving Higher Education: Total Quality Care*. London, SRHE/Open University Press, 1992.
- BROWN, G. y ATKINS, M.: *Effective Teaching in Higher Education*. London, Routledge, 1993.
- BROWN, S. y KNIGHT, P.: *Assessing learners in Higher Education*. London, Kogan Page, 1994.
- CASTELLS, M.: *La era de la información, vol. 3*. Madrid, Alianza Editorial, 1997.
- CLARK, B. R.: «The Entrepreneurial University: Demand and Response». *Tertiary Education and Management*, 4, 1 (1998), pp. 5-16.
- CRAFT, A. (ed.): *Quality Assurance in Higher Education: Proceedings of an International Conference*. London, Falmer Press, 1992.
- DAHLÖF, W.: *Evaluation de l'enseignement: pratiques et développement*. París, OCDE, 1990.

- DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana, 1996.
- DE MIGUEL, M.: «Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria», en DE MIGUEL, MORA y RODRÍGUEZ (Eds.): *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades/Secretaría General, 1991.
- «Revisión de programas e innovación en la enseñanza superior». *Rev. de Educación*, 306 (1995), pp. 427-454.
- «Autorregulación y toma de decisiones en las instituciones universitarias». *Rev. de Educación*, 308 (1996), pp. 63-80.
- «Evaluación y Reforma Pedagógica de la Enseñanza Universitaria», en P. APODAKA y C. LOBATO (Eds.): *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona, Laertes, 1997.
- «La reforma pedagógica. Una cuestión pendiente de la Ley de reforma Universitaria», en J. M.^a LUXAN (Ed.): *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona, Cedecs, 1998.
- «La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente». *Rev. de Educación*, 315 (1998), pp. 67-83.
- «La evaluación de la enseñanza. Propuesta de indicadores para las titulaciones», en Consejo de Universidades: *Indicadores en la Universidad: Información y decisiones*. Ministerio de Educación y Cultura, Servicio de Publicaciones, 1999.
- DIAMOND, R.: «Faculty, Instructional y Organizational Development. Options and Choices», en K. GILLESPIE, L. HILSEN y E. WADSWORTH: *A guide to Faculty Development*. Bolton, Anker Publishing Company, 2002.
- DONNAY, J. y ROMAINVILLE, M.: *Enseigner à l'Université*. Bruxelles, Boeck y Larcier, 1996.
- DREIJMANIS, J.: «Higher Education and Employment: a Problematic relationship». *Higher Education in Europe*, 17, 4 (1997), pp. 485-493.
- DRUMMONG, E.: *Qué es Calidad Total: el movimiento de la Calidad*. Bilbao, Deusto, 1995.
- DUNKIN, M.: «Concepts of teaching and teaching excellence in Higher Education». *Higher Education Research and Development*, 14, 1 (1995), pp. 21-33.
- ELLIS, R. (Ed.): *Quality Assurance for University Teaching*. London, Poen University Press, 1993.
- ELTON, L.: «Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education», en R. AYLETT y K. GREGORY (Eds.): *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. London, Falmer Press, 1996.
- ELTON, L. y PARTINGTON, P.: *Teaching Standards and Excellence in Higher Education: Developing a Culture for Quality*. Sheffield, Universities Staff Development Unit, 1993.
- ESCOTET, M. A.: *Aprender para el futuro*. Madrid, Fundación, 1991.
- *Universidad y Devenir*. Buenos Aires, Lugar, 1996.
- FINK, L. DE: «Establishing and Instructional Development Program: An Example», en K. GILLESPIE, L. HILSEN y E. WADSWORTH (Eds.): *A guide to Faculty Development*. Bolton, Anker Publishing Company, 2002.
- GELLERT, C. et al.: *Research and Teaching at Universities: International and Comparative perspectives*. Bern, Peter Lang, 1990.
- GIBBS, G.: «The relationship between quality in research and quality in teaching». *Quality Higher Education*, 1, 2 (1995), pp. 147-157.
- GILLESPIE, K., HILSEN, L. y WADSWORTH, E. (Eds.): *A guide to Faculty Development*. Bolton, Anker Publishing Company, 2002.
- GREEN, D. (ed.): *What is Quality in Higher Education?* London, SRHE/Open University Press, 1994.
- HARVEY, L. y KNIGHT, P.: *Transforming Higher Education*. London, SRHE/Open University Press, 1996.

- KAPLAN, M. y LIEBERMAN, D. (Eds.): *To improve the academy*. Bolton, MA, Anker, 2000.
- KELLS, H.: *Self-Regulation in Higher Education*. London, Jessica Kingsley Publishers, 1992.
- KNIGHT, P.: *Assessment for Learning in Higher Education*. London, Kogan Page, 1995.
- LEWIS, R. y SMITH, D.: *Total Quality in Higher Education*. London, Kogan Page, 1995.
- MAASEN, P. M. y VUGHT, F. A. (Eds.): *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. Enschede, CHEPS, 1996.
- MARTIN, L. y KETTNER, P.: *Measuring the performance of human services programs*. London, Sage, 1996.
- MORA, J.: «La evaluación institucional de la Universidad». *Rev. de Educación*, 315 (1998), pp. 29-44.
- PEÑA, D.: «La mejora de la calidad de la educación». *Boletín de Estudios Económicos*, VII, 161 (1997), pp. 207-226.
- PITAS, P.: «A model program from the perspective of faculty development». *Innovative Higher Education*, 25 (2000), pp. 97-110.
- QUINTANILLA, M. A.: «En pos de la calidad: notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español». *Rev. de Educación*, 315 (1998), pp. 85-95.
- «La misión y el gobierno de la Universidad». *Rev. de Occidente*, 216 (1999), pp. 117-146.
- RAO, A. et al.: *Total Quality Management*. New York, Wiley and Sons, 1996.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S.: «Calidad universitaria: enfoque institucional y multidimensional», en DE MIGUEL, MORA y RODRÍGUEZ (Eds.): *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades/Secretaría General, 1991.
- «Evaluación de la Enseñanza Universitaria», en E. OROVAL, (Ed.). *Planificación, Evaluación y Financiación de Sistemas Universitarios*. Madrid, Civitas, 1995.
- «La evaluación institucional en España: Análisis y planteamientos futuros», en J. M. LUXAN (Ed.): *Política y reforma universitaria*. Barcelona, Cedecs, 1998.
- ROTH, R. (Ed.): *The Role of University in the Preparation of Teachers*. London, Falmer Press, 1999.
- SEDA: *The accreditation of teachers in Higher Education*. Birminham, SEDA, 1996.
- SELDIN, P. y ASS (Eds.): *Improving college teaching*. Bolton, Anker, 1995.
- SYKES, G.: «No standards or new standards? The future of Teacher Certification», en R. ROTH (Ed.): *The Role of University in the Preparation of Teachers*. London, Falmer Press, 1999.
- TERENZINI, P. y PASCARELLA, E.: «Living with myths». *Change*, 1 (1994), pp. 28-32.
- UNESCO: *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*. París, Unesco, 1995.
- VALLES, J. M.: «Gobierno universitario: entre la autogestión estamental y la responsabilidad social», en *Forum Universidad-Empresa* (1997), pp. 129-146.
- VROEIJENSTIJN, A. I.: *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charydis*. London, Jessica Kingsley Publishers, 1995.
- VUGHT, F. A. y WESTERHEIJDEN, D. F.: *Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education*. Enschede, CHEPS, 1993.
- WARNER, D. y PALFREYMAN, D. (Eds.): *Higher Education Management*. London, SRHE/Open University Press, 1996.
- WRIGHT, A. (Ed.): *Successful Faculty Development: strategies to improve university teaching*. Boston, Anker, 1995.
- WRIGHT, D.: «Program Types and Prototypes», en K. GILLESPIE, L. HILSEN y E. WADSWORTH: *A guide to Faculty Development*. Bolton, Anker Publishing Company, 2002.