

PROFESORES Y PROFESORAS DE UNIVERSIDAD ¿QUÉ PROFESIONALES?

M.^a Lourdes Montero*

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

En los albores del siglo XXI las universidades semejan estar atravesando las llanuras del tránsito hacia territorios de cambio y redefinición de su papel para adecuar sus estructuras organizativas y sus profesionales a las nuevas demandas sociales.

La disminución del apoyo financiero, las continuas llamadas a la "calidad", la preocupación por la pérdida de alumnos, el cuestionamiento de su lugar privilegiado en la construcción de conocimiento, el aumento de la diversidad de sus alumnos... están socavando la función tradicional de transmisión de conocimientos y forzando a sus profesionales al encuentro con otros modos de ser profesor. Y si bien esta situación adquiere tintes diversos bien se trate de las universidades de nuestro país, las europeas, o las americanas, no resulta difícil encontrar elementos comunes entre todas ellas con profundas derivaciones para la enseñanza.

¿Está la universidad en crisis? ¿Lo están sus profesionales? ¿Qué está pasando?

En este marco de interrogantes, pretendo poner sobre el tapete algunas reflexiones acerca de las características peculiares de los profesores y profesoras de universidad como profesionales de la enseñanza y dar alguna cuenta de mi particular contribución a la indagación de estas cuestiones.

Palabras clave: Profesores de universidad, profesionales de la enseñanza, enseñanza universitaria, investigación y enseñanza

ABSTRACT

At the beginning of the 21th century, universities seem to be in a situation of change, redefining their roles in order to adequate their organization structures and their professional bodies to the new social demands.

The decrease of financial support, the continuous calls to the question of quality, the concern about the loss of students, the questioning of their privileged status in the construction of knowledge, the increase of diversity among their students... are mining their traditional role of transmission of knowledge and are forcing their professionals to face new ways to behave as teachers. And although this situation can be different when we refer to universities in our country, european universities or american universities, it is not difficult to find out common elements to all of them which have deep consequences for teaching. Are universities in crisis? Are in crisis their professionals? What's happening? Considering these questions I want to pose some of my reflections about the peculiar characteristics of university teachers as teaching professionals and, at the same time, offer the readers some details of my contributions to research on this matter.

Key words University teachers, teaching professionals, teaching in higher education, research and teaching.—

* Dpto. de Didáctica e Organización Escolar

INTRODUCCIÓN

En los albores del siglo XXI las universidades semejan estar atravesando las llanuras del tránsito hacia territorios de cambio y redefinición de su papel para adecuar sus estructuras organizativas y sus profesionales a las nuevas demandas sociales. En la era de la globalización, el poder del mercado, la omnipresencia de las tecnologías de la información y la comunicación, de la competitividad y las competencias, de la demanda de mayores ajustes entre el sistema formativo y el mercado laboral... la universidad se encuentra sometida a un proceso de reconsideración de su sentido en la sociedad, puertas afuera y puertas adentro de la propia institución.

La disminución del apoyo financiero, las continuas llamadas a la “calidad”, la preocupación por la pérdida de alumnos, el cuestionamiento de su lugar privilegiado en la construcción de conocimiento, el aumento de la diversidad de sus alumnos... están socavando la función tradicional de transmisión de conocimientos y forzando a sus profesionales al encuentro con otros modos de ser profesor. Y si bien esta situación adquiere tintes diversos bien se trate de las universidades de nuestro país, las europeas, o las americanas, no resulta difícil encontrar elementos comunes entre todas ellas con profundas derivaciones para la enseñanza.

¿Está la universidad en crisis? ¿Lo están sus profesionales? ¿Qué está pasando?

Mis preguntas son claramente retóricas ya que no pretendo dar respuestas a todas ellas sino poner sobre el tapete algunas reflexiones acerca de las características peculiares de los profesores y profesoras de universidad como profesionales de la enseñanza y dar alguna cuenta de mi particular contribución a la indagación de estas cuestiones.

Obviamente no descubrí ningún mediterráneo si afirmo que, como en cualquier otro nivel del sistema educativo, la enseñanza en la universidad está condicionada por su profesorado, por la manera cómo éste la desarrolla y por cómo ha sido preparado para hacerlo. Y, en este ámbito, bien puede afirmarse que el profesorado de universidad no está viviendo su mejor momento. ¿Por qué? Altbach (1995) señala como factores causantes de esta situación: el descenso en el número de académicos dedicados a tiempo completo a la universidad; la pérdida del sentido de comunidad en la profesión; la erosión del estatus económico; la reducción institucional...

Sin embargo, los tiempos de cambios (y cada vez más es ésta una característica ineludible de los nuestros), pueden convertirse, en simultáneo, en tiempos para aprender algo más sobre nosotros mismos como profesionales, sobre las características peculiares de nuestro trabajo en la universidad, tiempos potenciales para la reflexión intensa y la experimentación atrevida, también como docentes. No estaría mal que también en la universidad nos hiciéramos eco del mandato de Hargreaves: “las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas”(1996: 287). Un mandato si cabe más exigente para aquellos que hacemos de la formación y el desarrollo profesional del profesorado nuestro objeto de docencia y de investigación.

PROFESORES UNIVERSITARIOS, ESOS DESCONOCIDOS

Espero no ofender a nadie si afirmo que los profesores de universidad nos parecemos a otros profesores y tenemos, a la vez, algunas características singulares que nos identifican como diferentes. Menges y Austin (2001: 1122) señalan entre otras: la naturaleza de la formación y la

carrera profesional; la orientación disciplinar; la preparación como especialistas en un campo científico más que como profesores; realizar nuestro trabajo en instituciones que desempeñan un papel social diferente al de las escuelas; trabajar con alumnos adultos, con diferentes edades y experiencia, algunos ya profesionales... Más lejano en el tiempo y en un contexto diferente, De la Orden (1987: 6) afirmaba:

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

Sin embargo, a pesar del reconocimiento de lo “compartido” con otros profesores, ha habido un escaso interés por indagar la actividad de la enseñanza en la universidad, una situación, sin embargo, en acelerado proceso de transformación en la actualidad urgido por la supervivencia de la institución en los tiempos que corren. Y si bien podemos localizar estudios sobre la enseñanza universitaria ya en el primer handbook de investigación sobre la enseñanza editado por Gage en 1963 (McKeachie, 1963), y constatar su incremento a lo largo de los ochenta y noventa en los posteriores handbooks (Dunkin y Barnes, 1986; Menges y Austin, 2001), las cuestiones ligadas al conocimiento de los procesos de enseñar y aprender en el seno de la institución universitaria; los procesos de socialización profesional de su profesorado y la influencia de la cultura de la institución en la práctica cotidiana de la enseñanza; la manera cómo está configurada la docencia por la disciplina o disciplinas objeto de enseñanza, por la cultura de las áreas de conocimiento, y por el propio profesor o profesora... permanecen como aspectos “menores” de la investigación sobre la enseñanza superior. En coherencia, las propuestas de formación como docentes se han formulado para un profesorado universitario casi desconocido, desde el supuesto de adecuación a un modelo teórico determinado, escasamente contrastado empíricamente con las características específicas del puesto de trabajo, las necesidades de la propia institución y del propio profesorado. Cómo venimos poniendo de manifiesto en otros trabajos (Gewerc, 1998; Gewerc y Montero, 1996, 1999), indagar estas cuestiones sobre las que, afortunadamente, vamos teniendo cada vez una información más amplia, contribuirá a tomar decisiones más adecuadas para la formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario.

Con frecuencia desconocemos qué sucede en el interior de la institución universitaria, qué prácticas se desarrollan en su seno, cómo están las mismas condicionadas por la organización universitaria, por los y las profesionales que las ejercitan, y por la propia historia de la institución. Ignoramos, además, la diversidad existente entre nosotros y las desigualdades favorecidas por la propia organización. Las características de ésta, las de su profesorado, las de su docencia, se mantienen semiocultas en el mundo de lo indocumentado, de los dichos de pasillos, de las preconcepciones, de aquello que “*todos saben*” por vivirlo, pero no porque se haya explicitado suficientemente a través de estudios que revelen las condiciones del trabajo cotidiano y las maneras como cada profesor y profesora las interpreta (Gewerc y Montero, 1999).

Por otro lado, ha sido también moneda corriente de los investigadores sobre la enseñanza la preferencia por estudiar las características específicas de la organización escolar, y la manera como la misma condiciona la enseñanza y el aprendizaje de profesores y alumnos en los centros de primaria o secundaria, que en estudiar al “*sujeto objetivante*” (Bourdieu, 1988); el sujeto que por su trabajo de investigación tiene como misión objetivar a otros sujetos, transformarlos en objeto de conocimiento.

La tarea de examinar cómo está condicionada la actividad profesional por las características de la institución en la que trabajamos y, en consecuencia, la contribución del lugar de trabajo a configurar una identidad profesional determinada, se convierte por tanto en un reto con el riesgo añadido de transformar en “*denunciante*” a quien ose hacerlo. En palabras de Bourdieu:

“Es sabido que a ningún grupo le gusta un ‘informador’ quizás especialmente cuando el transgresor o traidor puede decir que comparte sus mismos excelsos valores. Es probable que las mismas personas que no dudarían en aclamar la obra de objetivación como ‘valerosa’ o ‘lúcida’ si se aplicara a grupos extraños u hostiles, cuestionarán las credenciales de especial lucidez que reivindicara cualquiera que tratara de analizar su propio grupo” (Bourdieu, 1988: 5)

Probablemente sea ésta una de las razones para explicar la escasez de la investigación sobre la enseñanza del profesorado universitario. Las modificaciones sufridas por la universidad española en los últimos veinte años, tanto en lo referente a la expansión cuantitativa de su profesorado, en general, y del numerario en particular, como a las necesidades de transformación del rol tradicional de transmisor de conocimientos, justifican la necesidad de investigaciones que den cuenta de este nuevo tipo de profesional de la enseñanza que se está desarrollando en su seno.

Teniendo como foco estas preocupaciones, nuestros trabajos han estado dirigidos a la reflexión acerca de los papeles a desempeñar por el profesorado universitario, sus potenciales contradicciones y el estado de la formación (Montero, 1983, 1989, 1993; Gewerc y Montero, 1996, 1999; Montero y Rumbo, 1994); a la experimentación de nuevos roles profesionales y la repercusión de los mismos en nuestro desarrollo profesional (Montero y Vez, 1995); a la evaluación del profesorado (Montero, 1989, en prensa; Tejedor y Montero, 1990); al análisis de la investigación realizada en Galicia en este ámbito (Montero, 2003); a la dirección de tesis doctorales sobre el profesorado universitario (Bedón, 1998; Gewerc, 1998; Rumbo, 1995), tesis que han facilitado, a su vez, la búsqueda de redes conceptuales con las que profundizar en los significados de ser profesor de la universidad desde los propios profesores, indagando sobre los procesos de construcción de nuestra identidad profesional como tales.

El concepto de identidad profesional, presente en el campo de las ciencias sociales hace ya un tiempo, se emplea con frecuencia como una especie de indicador mágico de la profesionalidad; puede tener así el riesgo de conducirnos a la obtención de respuestas superficiales, especialmente en el campo de la formación de profesionales, donde su utilización puede muy bien conducir a la trampa de remarcar en exclusiva los factores individuales de la formación y ocultar los compromisos, las transacciones, negociaciones y mecanismos de poder presentes en los procesos de formación y desarrollo profesional; claro que también puede facilitar la emergencia de los mismos.

A pesar de este riesgo, esta noción se ha convertido en la postmodernidad en un referente obligado para quienes trabajan desde una perspectiva constructivista de integración de significados. Permite articular categorías de pensamiento antes separadas, como objetivo-subjetivo; individual-

social; pensamiento y acción; proceso y producto... y se está constituyendo en un paraguas conceptual particularmente útil para pensar y acompañar las transformaciones y recomposiciones que buscan recuperar al sujeto inserto en las estructuras objetivas (véase Gewrec, 1998).

Si bien queda, efectivamente, un camino a recorrer, es necesario reconocer también el considerable esfuerzo desplegado en el contexto español durante los últimos quince años en la dirección de investigar la enseñanza de profesores y profesoras de universidad, de manera tal que en la actualidad disponemos de un conjunto de estudios que nos aportan interesantes informaciones respecto a sus características específicas, problemas, significados, formación, construcción de la identidad... (por ejemplo, Fernández Pérez, 1989; Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; García Valcárcel, 1993, 2001; Gewerc, 1998; MEC, 1992; Mingorance, Mayor y Marcelo, 1993; Rumbo, 1995; Tejedor y Montero, 1990). No obstante, las investigaciones continúan siendo insuficientes y las realizadas permanecen además ignoradas, tanto en su posible contribución al reconocimiento y comprensión de las peculiaridades de la práctica profesional de la enseñanza en la universidad, cuanto a la potencial mejora de las prácticas estudiadas y la formación necesaria. También se están multiplicado las publicaciones, disponiendo de un amplio elenco suficientemente expresivo del interés que el tema suscita (por ejemplo, García Valcárcel, 2001; Mayor, 2003; Mayor y Sánchez Moreno, 2000; Villar, 2001; Zabalza, 2002, 2003) y, en particular, la utilización de las nuevas tecnologías (Área, 2001; Cebrián, 2003). Habría además que aludir al conjunto de eventos celebrados bajo el rótulo "Didáctica Universitaria" a partir de los noventa en distintas universidades (por ejemplo, Alicante, 1990; Las Palmas, 1991; Granada, 1993; Santiago de Compostela, 1999, Deusto, 2004), fuentes todas de interés para el estudio de la evolución del tema.

CONCURRENCIA DE PRÁCTICAS

La institución universitaria parece estar transitando de una cierta despreocupación por la docencia a embarcarse en un proceso de examinar y reclamar calidad institucional; el lado más visible de ésta es la calidad docente de su profesorado. En mi opinión, este proceso se desarrolla todavía con la boca pequeña, como si no se creyera en ella realmente y existiera, eso sí, la obligación política de demostrar su importancia. Y es que, mientras están meridianamente claros cuáles son los beneficios tangibles que se derivan de la investigación, todavía son inciertos los beneficios (económicos o de otro tipo) que esa supuesta mejora de la calidad docente va a tener para la propia institución. La amenaza del reparto del pastel de la futura población universitaria de signo menguante es probablemente la más clara responsable de este interés.

Si la enseñanza es la tarea que define por excelencia la actividad profesional de los profesores y profesoras de infantil, primaria y secundaria, profesores y profesoras universitarios recibimos, además, el mandato institucional de la investigación. La universidad, señala Rudduck (1985) es el único nivel educativo en el que ambas culturas –la de la enseñanza y la investigación– conviven. Unas diferencias que resulta necesario comprender para evitar fáciles extrapolaciones de unos perfiles profesionales a otros ya que, a pesar de los aspectos comunes compartidos, cada uno de ellos se llena de contenido en función del contexto de referencia. Sin duda compartimos la necesidad de tener competencias profesionales en los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza (la enseñanza universitaria es algo más que *dar clase*, el aspecto más visible de la misma) y, en ese sentido, probablemente sea necesaria una mayor preparación para desarrollar cada una de ellos. Sin embargo, como insistía anteriormente, esto no significa extrapolar sin más los

conocimientos sobre la enseñanza extraídos de la investigación sobre la misma en otros niveles del sistema educativo.

El énfasis de la estructura del puesto de trabajo del profesorado universitario en la investigación no ha supuesto, hasta el momento, volverse hacia la docencia como un problema más a investigar. Investigación y docencia pueden mantenerse perfectamente separadas, interrelacionarse, o depender una de otra, y en ese juego, favorecerse mutuamente, obstaculizarse o ignorarse. Constituiría un exceso tanto asegurar unas u otras relaciones sin disponer de la información pertinente, cuanto examinar el tema desde la generalización, sin tener en cuenta las diferencias existentes entre los profesores universitarios en función de su ubicación en campos de conocimiento diferenciados, cada uno con una historia determinada. Por lo tanto, profesores y profesoras universitarias desarrollan sus prácticas profesionales desde los supuestos de pertenencia a dos culturas diferentes valoradas también de manera diferente por la sociedad, la propia institución y los propios profesores universitarios (véase, Gewerc, 1998; Marcelo, 1993; Menges y Austin, 2001; Montero, 1993; Zabalza, 2002).

El prestigio de un profesor universitario descansa preferentemente en su curriculum investigador; la valoración de publicaciones didácticas y la realización de otras tareas conducentes a lograr una enseñanza adecuada para sus alumnos pueden, en ocasiones, constituirse más en demérito que en mérito. De Miguel afirma (1999: 19):

“...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’ y no reconocemos a los buenos docentes su dedicación y saber hacer”.

La enseñanza universitaria funciona con el principio de que para ser buen profesor lo importante es saber (para enseñar basta con saber la asignatura); que los buenos investigadores son, por tanto, necesariamente buenos docentes, es un ineludible corolario.

Esta peculiaridad propia del puesto de trabajo del profesorado universitario me llevó en su día a definir a los profesores de universidad como profesionales *dobles* (Montero, 1993), si bien para un buen número de ellos y ellas, el calificativo más apropiado sería el de *triples* ya que a las actividades de docencia e investigación hay que sumar las incluidas bajo el rótulo de la “*gestión*”; las peculiaridades de esta última, los significados atribuidos por quienes la realizan y su interrelación con la enseñanza y la investigación, son aspectos todavía bastante desconocidos.

De acuerdo con esta breve descripción, el trabajo de un profesor o profesora universitario se caracteriza por la complejidad a que da lugar la concurrencia de prácticas profesionalmente diversas, con exigencias de conocimientos, habilidades, disposiciones, valores... también diversos, que pueden o no entrecruzarse, apoyarse o contradecirse mutuamente. Cómo lo hagan, es un objeto de estudio interesante que, como señalaba en párrafos anteriores, nosotras hemos acometido en la Universidad de Santiago desde el análisis de la identidad profesional de profesores universitarios (Gewerc, 1998; Gewerc y Montero, 1996, Gewerc y Montero, 1999). De esa concurrencia de prácticas, me referiré exclusivamente a la interrelación docencia-investigación.

Una manera posible de estudiar el tema de la formación pedagógica de los profesores universitarios sería hacerlo a través de la que revelamos cuando practicamos como profesores.

Examinar qué tipo de profesores somos, cómo entendemos nuestra relación con los alumnos, con los conocimientos, cómo trabajamos cotidianamente en un aula, qué medios y recursos empleamos, qué lugar ocupan las nuevas tecnologías, qué procesos de pensamiento y acción favorecemos y qué resultados obtenemos... representan oportunidades magníficas para nuestro desarrollo profesional como profesores. En mi opinión, una determinada manera de ligar la docencia y la investigación es transformar la docencia mediante la reflexión en un proceso formativo que bien puede dar lugar a cambios o bien puede, sencillamente, consolidar actuaciones. Esa es la idea que gobierna mi actuación.

Sin embargo, como acabo de señalar, el énfasis de la estructura del puesto de trabajo del profesorado universitario en la investigación no suele significar volverse sobre la docencia para considerarla como un objeto más a investigar (y me refiero más específicamente al profesorado universitario que ejerce la docencia y la investigación en las disciplinas pertenecientes al campo de las Ciencias de la Educación). Los profesores y profesoras universitarios del campo educativo no solemos distinguirnos especialmente por una enseñanza innovadora en la que se proyecten los conocimientos obtenidos de la investigación educativa. A diferencia del resto del profesorado, y de manera paradójica, sí disponemos de formación pedagógica. Ahora bien,

¿Cómo proyectamos ésta?

Estar formados pedagógicamente... ¿marca algunas diferencias en la docencia que practicamos respecto al resto de nuestros colegas de otras áreas de conocimiento?

Hace un tiempo, en un trabajo dirigido a examinar los vínculos entre la investigación y la mejora de la enseñanza, Eisner (1985) se preguntaba, un tanto irónicamente, si puede realmente la investigación educativa mejorar la práctica. Para responder a su pregunta examinaba en qué forma es afectada la práctica de los profesores universitarios de educación por la investigación. Llega a la conclusión de que, en el ámbito de las instituciones universitarias que conoce (contexto norteamericano), los investigadores de la educación rara vez utilizan los conocimientos extraídos de su investigación para tomar decisiones en su práctica docente. Esta constatación le lleva a preguntarse lo siguiente:

...si los más informados de los hallazgos de la investigación educativa apenas hacen uso de estos para mejorar su práctica ¿cómo cabe esperar de aquellos cuyo conocimiento de dichos hallazgos no puede compararse con los primeros, que utilicen estos para mejorar su práctica?

Da la impresión de que, aquellos que nos dedicamos a la investigación educativa y proclamamos en nuestra declaración de intenciones el poder y sentido de ésta para la reconstrucción del conocimiento profesional y la mejora de la práctica, lo hacemos desde el pensamiento implícito de que es la práctica de otros la que es necesario mejorar; en ningún momento nuestra propia práctica, o la de las instituciones en las que nos movemos, sería connotada críticamente como mejorable. En este ámbito, nuestra responsabilidad quedaría cubierta con la información a nuestros alumnos de los hallazgos obtenidos por los diferentes estudios, como hipotéticamente puede hacerlo cualquier profesor o profesora de otros campos disciplinares.

La dialéctica de las relaciones teoría práctica, investigación-práctica, suele quedarse limitada a la reproducción de los planteamientos, procesos, métodos, teorías, modelos y resultados de la investigación (en función de nuestra disciplina pondremos el énfasis más en unos que en otros),

pero no en su potencialidad para informar nuestra práctica docente, en el sentido de tratar de utilizarlos como iluminadores de otras actuaciones a experimentar y evaluar con los alumnos (*learning by doing*). El mensaje implícito que enviamos a la comunidad educativa con este proceder es doble; por un lado, con nuestra actuación trasladamos la idea de la teoría como algo carente de valor para la práctica; por otro, las dificultades de la relación entre la teoría y la práctica en nuestra propia actuación.

Nuestro papel de modelos funciona así eficazmente. El tradicional mensaje de los formadores del profesorado de “*haz como digo pero no como hago*” facilita la reproducción de prácticas *sine die* en otros profesionales de otros niveles del sistema educativo. No puede extrañar que esos mismos profesionales desconfién en ocasiones de la viabilidad de nuestras propuestas, que las críticas de otros sectores sociales se agudicen, y que nuestra credibilidad como profesionales con alguna sana influencia en la mejora del sistema educativo quede seriamente afectada.

Soy consciente de la complejidad que ocultan mis palabras y no quisiera producir la impresión de simplificar poniendo el peso tanto en las contradicciones entre nuestros discursos y nuestras prácticas cuanto en los cambios que profesores y profesoras de “*educación*” debemos hacer en nuestra práctica docente, en la línea de un discurso moralista, una vez más para los otros y no para mí misma. No es ese su sentido.

También nosotros estamos enredados en una historia particular –la nuestra y la de las instituciones que han ido configurando nuestra identidad profesional. Sin embargo, esta postura no obsta para tratar de indagar el nudo problemático en el que se incrustan estas prácticas tratando de reconocer nuestra parte de responsabilidad en ellas e identificando las posibilidades para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos. En nuestro caso, la resistencia al cambio puede explicarse menos que en el de otros profesores por la desconfianza en nuestro saber ya que nuestro territorio es justamente el de la construcción del conocimiento pedagógico y didáctico. Lo que cabe preguntarse es por qué no en relación con nuestras prácticas docentes como profesores y profesoras de la universidad.

Con frecuencia, las hipótesis explicativas de este funcionamiento se dirigen a echar balones fuera. Felizmente hemos aprendido a atribuir eficazmente a las determinaciones sociales, institucionales, profesionales, personales... las responsabilidades de este estado de cosas. Estamos preparados para lanzar a cualquier crítico una retahíla de explicaciones convincentes que salvarán nuestras contradicciones momentáneamente lavando así nuestra cara. Rara vez volvemos nuestra mirada sobre nosotros mismos, nuestra interacción con otras instancias y, especialmente con nuestros colegas, nuestro grado de compromiso con nuestros alumnos, con la institución, nuestro talante educativo...

¿Por qué?

Probablemente haya que buscar la explicación en unas prácticas históricamente construidas en cada ámbito con valores de cambio diferentes (con la investigación *obtenemos cosas*; con la docencia *nos las dan*, quizás porque es una *carga* que tenemos que llevar) y, como señalaba en párrafos anteriores, en una socialización profesional indocumentada. Obviamente el análisis de por qué sucede esto, de si es así como sucede, o habría que formularlo de otra manera, y en todo caso el intento de comprender mejor estas cuestiones, excede los límites de este trabajo.

Lo que, con todas las reservas, podría calificarse de débil profesionalización en la enseñanza del profesorado universitario, se proyecta en la escasa atención al aprendizaje de nuestros alumnos (Brocbank y McGill, 2002; Guyot, 1980; Rumbo, 1995); en el desinterés por la preparación de las clases (y no me refiero sólo a los contenidos que se imparten); en la indagación de métodos que faciliten la mayor implicación de los estudiantes en la construcción del conocimiento, en la continua evaluación de nuestras acciones. No se valora ese tiempo de dedicación a los procesos menos visibles de la enseñanza, llevados a cabo con la clase vacía, como son los de planificación y evaluación (difícil tarea, por otro lado). ¿Qué tiempos dedicamos a uno y otro? La indagación y el reconocimiento social de la importancia de estos procesos probablemente estimularía la mejora de la enseñanza universitaria.

Paradójicamente la atención a la formación como profesores durante el ejercicio profesional es débil, en un ámbito profesional que privilegia como ningún otro la formación continua del profesorado en su dimensión como investigadores. Me pregunto, aquí, si acaso no siguen siendo válidas las palabras de Beard (1974: 13) cuando dice:

“...es muy sorprendente que, hasta hace poco, a la mayoría de los profesores de educación superior no se les había ofrecido ningún curso sobre métodos de enseñanza, y los que ahora se les han ofrecido son generalmente demasiado breves para ser verdaderamente efectivos. Además es bien conocido que en las universidades los éxitos en enseñanza contribuyen poco a la promoción en comparación con los éxitos en investigación. El desarrollo de nuevas técnicas de enseñanza es por esto una ocupación de a ratos perdidos, aún cuando el interés y el valor potencial de un nuevo método parecería justificar un trabajo intensivo durante un trimestre académico o un período más largo.”

Obviamente no dispongo de respuestas definitivas para este interrogante sino, más bien, de algunas hipótesis de trabajo. Nuestros intereses suelen estar en otras cosas, más atractivas, más rentables social y económicamente hablando; dedicar tiempo y energías a introducir alguna pequeña variación en la enseñanza con la intención “científica” de examinar si se produce alguna mejora en nuestra actividad y ésta tiene alguna contribución positiva en el aprendizaje de nuestros alumnos... tiene una escasa repercusión en aquellas esferas socialmente valoradas. Jugamos también con las contradicciones de los alumnos, con su creciente conformismo, con la búsqueda de buenas calificaciones aunque éstas no tengan su correlato en conocimientos valiosos.

Este estado de cosas es quizás el responsable de que, a pesar de los años de experiencia docente, el dilema entre enseñanza e investigación me constituya como un interrogante molesto nunca satisfactoriamente resuelto:

¿A qué doy prioridad, a la docencia o a la investigación?

Atender una significa disponer de menos tiempo para la otra; una es considerada más valiosa que otra. Por tanto...

¿Qué elegir?

¿Es éste un falso dilema?

En función de lo dicho hasta aquí sigo pensando que no; sin embargo, como profesora universitaria constituye una fuente abundante de conflictos y observo que lo es también para otros profesores. En esta dirección, Menges y Austin (2001), en su revisión sobre la investigación en

la enseñanza universitaria en el contexto anglosajón, ofrecen algunas evidencias empíricas de las dificultades para combinar ambas "misiones". Señalan tres enfoques en la indagación realizada sobre las relaciones docencia e investigación: a) la percepción de esta relación por los profesores universitarios; b) las relaciones entre las actividades en cada una de estas áreas y, c) las relaciones entre la productividad en cada área. Uno de los estudios referidos en este último es el metaanálisis realizado por Hattie y Marsh (1996) de 58 trabajos. Me parece interesante traer a colación esta observación de los autores con la que pretendo dejar abierta esta contribución con el compromiso de seguir profundizando en estas cuestiones:

"It would be folly to conclude that teaching at universities should not be based on research,, but this does not mean that only those who partake in research can be effective communicators of this research... At minimum, it is just not defensible to claim that only good researchers are the most effective teachers, or that good teaching follows from more research. Some of our best university teachers do not undertake research. (Hattie y Marsh, 1996: 533).

Referencias bibliográficas

- ALTBACH, P. G. (1995).** Problems and possibilities: The U.S. academic profession. *Studies in Higher Education*, 20, 27-44.
- ÁREA, M. (2001).** Las redes de ordenadores en la enseñanza universitaria: hacia los campos virtuales. En A. García Valcárcel (Coord.) (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla, 231-260.
- BEARD, R. (1974).** *Pedagogía y Didáctica en la enseñanza universitaria*. Barcelona: Oikos-Tau.
- BEDÓN, A. (1998).** *Evaluación de necesidades de formación y desarrollo profesional docente del profesorado universitario en Ecuador: Un estudio de caso*. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago de Compostela.
- BENEDITO, V. (COMP.) (1991).** *La formación del profesor universitario*. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado/MEC.
- BENEDITO, V, FERRER, V. Y FERRERES, V. (1995).** *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- BOURDIEU, P. (1988).** *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- BROCBANK, A. Y MCGILL, I. (2002).** *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- CEBRIÁN, M. (2003).** *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- DE LA ORDEN, A. (1987).** Formación, selección y evaluación del profesorado universitario. *Bordón*, 266, 5-30.
- DE MIGUEL, M. (1999).** *Calidad de la enseñanza universitaria y excelencia académica*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- DUNKIN, M. J. Y BARNES, J. (1986).** Research on teaching in higher education. En M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching. Third Edition*. New York: Macmillan, 754-777.
- EISNER, E. (1985).** *Can educational research inform educational practice? En E. Eisner. The art of educational evaluation. A personal view*. Sussex: The Falmer Press, 125-138.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989).** *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una Didáctica Universitaria*. Madrid: Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense.

- GARCÍA VALCÁRCEL, A. (1993).** Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 194, 27-53.
- GARCÍA VALCÁRCEL, A. (COORD.) (2001).** *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- GEWERC, A. (1998).** *Hacia una interpretación de la identidad profesional del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Catedráticos: trayectorias y prácticas*. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago de Compostela.
- GEWERC, A. Y MONTERO, L. (1996).** Profesores universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional. *Enseñanza*, 14, 65-79.
- GEWERC, A. Y MONTERO, L. (2000).** Victor: ¿Profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación*, 321, 371-398.
- GUYOT, Y. (1980).** Quelques remarques sur la formation des enseignants. *Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie*, 42 (169), 1-16.
- HARGREAVES, A. (1996).** *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- MARCELO, C. (1993).** El perfil del profesor universitario y su formación inicial. En *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones del ICE de la Universidad, 189-211.
- MAYOR, C. (COORD.) (2003).** *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.
- MAYOR, C. Y SÁNCHEZ MORENO, M (2000).** *El reto de la formación de los docentes universitarios. Una experiencia con profesores noveles*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.
- MCKEACHIE, W. J. (1963).** Research on teaching at the college and university level. En N. L. Gage (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 1118-1172.
- MENGES Y AUSTIN (2001).** Teaching in Higher Education. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching. Fourth Edition*. Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- MINGORANCE, P., MAYOR, C. Y MARCELO, C. (1993).** *Aprender a enseñar en la universidad. Un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla.
- MONTERO, L. (1983).** Reflexiones en torno al papel del profesor universitario a distancia. Comunicación presentada al *Congreso Internacional de Universidades Abiertas y a Distancia*. Madrid: UNED.
- MONTERO, L. (1989).** Evaluación del profesorado y mejora de la enseñanza. En C. Rosales (Coord.). *Perspectivas sobre evaluación educativa*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- MONTERO, L. (1993).** El perfil del profesor universitario y su formación inicial. En *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones del ICE de la Universidad, 213-227.
- MONTERO, L. (1996).** *Evaluación y desarrollo profesional del profesorado*. En C. Rosales (Coord.). *I Congreso de Innovación Educativa. Vol. I*. Santiago de Compostela: Tórculo, 207-215.

- MONTERO, L. (2003).** Didáctica e Organización Escolar. En M. A. Santos Rego (Dir.). *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)*. Santiago de Compostela: ICE (publicación en CD).
- MONTERO, L. Y RUMBO B. (1994).** La formación del profesor de universidad: una asignatura pendiente. En *La Universidad Española y Europa*. Granada: Universidad de Granada. 219-232.
- MONTERO, L. Y VEZ, J. M.. (1995).** O desenvolvemento profesional dos profesores: A experiencia "IT-INSET Galicia". *Adaxe, 11*, 87-96.
- RUDDUCK, J. (1985).** Teacher research and research-based teacher education. *Journal for Education for Teaching, 11* (3), 281-289.
- RUMBO, B. (1995).** *Un punto de vista acerca de la calidad de la enseñanza universitaria: las concepciones y actuaciones profesionales del profesorado de la Universidad de la Coruña*. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago de Compostela.
- TEJEDOR, F. J. Y MONTERO, L. (1990).** Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía, 186*, 259-279.
- VILLAR, L. M. (DIR.) (2001).** *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. Sevilla: ICE.
- ZABALZA, M. A. (2002).** *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2003).** *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.