

VECTOR PEDAGÓXICO E PROFESORADO UNIVERSITARIO: SENTIDO E SENSIBILIDADE

Miguel A. Santos Rego
Instituto de Ciencias da Educación (ICE)
Universidade de Santiago de Compostela

1.- BREVE ANOTACIÓN INTRODUCTORIA

A formación de formadores aparece no actual panorama da educación, tanto formal como non formal, baixo unha perspectiva asociada á necesidade de innovación no tecido social e productivo, poñendo énfase en novas maneiras de xestionar o cambio necesario nun contexto cultural que xa non é posible entender ó marxen do impacto extraordinario das novas tecnoloxías. A sociedade da información, do aprendizaxe, e do coñecemento obriga a unha mudanza cognitiva de amplo alcance na cidadanía. Esa mudanza ten moito que ver cunha nova alfabetización, na que o sistema educativo se xoga, nada mais e nada menos, que a súa mesma supervivencia como tal.

O alicerce da formación inicial e continúa está na base de calquer proxecto de mellora nunha dinámica socioeconómica e cultural caracterizada pola globalización e a competitividade. Curiosamente, nestes tempos, o logro de axeitados niveis de calidade nos servizos que se ofertan ós usuarios marca a diferenza entre as organizacións, sexa cal sexa o ámbito de actividade ó que dirixamos a nosa mirada.

O paso dunha universidade de acceso restrinxido a outra de masas, feito acontecido desde a década dos setenta, ten incidido bastante na calidade dos servizos educativos proporcionados ós estudantes universitarios, sen que iso supoña afirmar que a houbera con anterioridade. Pero a universidade de masas ten servido, entre outros aspectos, para sacar á luz moitos dos problemas pedagóxicos da universidade. Esa expansión fíxonos ver, como apunta Schulmeister (1993) o déficit pedagóxico da antiga universidade, ó tempo que puxo diante don nosos ollos outra realidade, que as Facultades e Escolas Superiores non eran, non son, para nada, institucións de corte pedagóxico.

Ademais da masificación na 'educación superior' (termo que aquí homologamos co de 'educación universitaria'), outros aspectos que están afectando á docencia na universidade teñen que ver coas restricións orzamentarias dos derradeiros anos (como consecuencia, moitas universidades vense na obriga de 'facer mais con menos cartos'), o imperativo da calidade nun clima social caracterizado polo crecente 'rendemento de contas' (*accountability*), o cambio nos métodos de ensino e no rol dos docentes universitarios, e a perda do monopolio na produción do coñecemento científico.

Na terminoloxía educativa emprégase ás veces a expresión 'educación postsecundaria' para referirse a unha maneira mais ampla de ver a educación universitaria, posto que, en certa maneira,

vale a pena analizar o alcance e contido dunha educación superior concebida como formación básica dentro dun proceso de educación permanente (Vázquez Gómez, 1999). Xusto por iso resulta elocuente oír falar de 'educación postsecundaria'.

Se agora xurde con certa forza a demanda de formar pedagógicamente ó profesorado universitario débese, nunha apreciable medida, ós procesos de avaliación do ensino que se veñen desenvolvendo. Non podemos enganarnos, e agora menos que nunca. Sen avaliación sería dos procesos educativos tampouco podemos agardar moita mellora sostible deses mesmos procesos. Cousas moi sinxelas, desde logo, pero que aínda continúan soando extraño no aparello cognitivo-social da nosa 'Alma Mater'. Dito con brevidade, e recollendo unha cita de Dalceggio (1993, p. 33), cando falamos de formación pedagóxica do profesorado, mentamos actividades con un propósito: mellorar a calidade do ensino. Pensando na profesora ou no profesor como individuo, pero tamén como profesional da docencia, e como membro dunha organización, que ten misión e obrigas.

2.- A CALIDADE NO ENSINO UNIVERSITARIO: SENTIDO E SENSIBILIDADE

Con tódolos riscos da afirmación, pódese dicir que unha das poucas institucións donde non se aprecia suficiente ansiedade real por camiñar de presa na dirección da calidade é a Universidade. Fai unhas semanas que a directora do Instituto de Ciencias da Educación da Universidade Politécnica de Madrid (González Tirados, 1999) recoñecía abertamente que a metodoloxía do ensino permanece relativamente invariable, e que moitos profesores seguen, ás portas do ano 2000, utilizando só a pizarra e a tiza.

Non se trata de negar a teórica sensibilidade dos equipos de goberno hacia o tema, nin tampouco de rebaixar os edificantes esforzos desplegados nalgúns institucións, sobre todo a resultados do plan nacional de avaliación da calidade das universidades, reparando en indicadores que poidan orientar a xestión de xeito públicamente presentable.

Cómpre igualmente saudar, facendo xustiza, ós equipos que se interesan a cotío polos proxectos ou actividades de mellora do ensino e da aprendizaxe do alumnado universitario. Pero o que importa suliñar, eiquí e agora, coa frialdade que a situación aconsella, é que os resultados non están sendo satisfactorios. Pódese dicir, eso sí, como nota esperanzadora, que nunca coma hoxe se ten falado, e discutido, da cuestión en relación coa educación superior no noso país.

Tense dito, e con bastante razón, que o problema é de orden simbólico mais que de estruturas e regulamentos. Debemos cambiar, pero en serio, a valoración da docencia, establecer parámetros de esixencia na mesma, contemplar servizos de soporte técnico e axuda pedagóxica ós profesores noveis, comprometer a colegas experimentados dentro da institución, marcar espazos e tempos de interacción e debate experiencial.

Cando falamos dunha nova cultura na universidade temos que revitalizar vellas esencias, e unha destas esencias é a da cultura docente que, como din Esteve, Gross, e Romañá (1997), non se fai ou se xenera por decreto, senón compartindo proxectos, integrando nunha mesma dimensión

a formación inicial e a formación continúa do profesorado universitario, que é xustamente o mesmo que promover un traballo conxunto entre profesores expertos e novos, tendo coidado de evitar a prevalencia categorial dentro da plantilla académica para estes efectos.

É totalmente certo que o concepto de calidade é polisémico; incluso ten servido como unha sorte de paraguas para incluílo todo, sen concretar aspectos que en calquer modelo de universidade, liberal ou intervencionista, conforman eixos fundamentais na misión a desenvolver, cara adentro e cara afora.

Nese senso, a formación do profesorado universitario en clave pedagóxica, complementando, se así se prefire, o soporte de coñecementos e técnicas da propia especialidade, non é merecedora -nos centros e departamentos- da receptividade que cabería outorgar a unha dimensión central da calidade na educación superior. É tan sinxelo como que os alumnos e a sociedade conciben a universidade como lugar de aprendizaxe; xa que logo, teñen dereito a esperar que a institución encargue o servizo da ensinanza a persoas que saiban de técnicas e estratexias para dar pulo a unha dinámica de aprendizaxe con significado educativo na formación científica e profesional dos estudantes.

Que esta non sexa a tónica xeral da universidade non quere dicir que non haxa nela magníficos profesores, nen que esa necesidade de preparación ou entreno didáctico teña que ser satisfeita exclusivamente por pedagogos. A búsqueda da calidade na docencia universitaria non ten por qué discurrir polos mesmos vieiros en tódolos ámbitos do coñecemento, aínda que sexan claras determinadas consistencias, caso, por exemplo, dos plans de formación inicial do profesorado, que xa empezan a ser unha realidade nalgunhas universidades, incluído o explícito recoñecemento institucional en concursos e principio de carreira académica.

Estamos convencidos de que nas actuais circunstancias do noso país, a mesma idea da formación pedagóxica dos que desexen adicarse á docencia na universidade supón, como condición previa, o apoio á colaboración eficaz, cos medios oportunos, entre especialistas seniors en pedagogía universitaria e profesores seniors, con recoñecida trayectoria na respectiva especialidade, para proceder con proxectos de innovación que, sen desatención ás tarefas de investigación, axuden a recuperar o valor da boa ensinanza. Non pode haber desenvolvemento profesional no marco dunha carreira docente sen atención especial ós patróns básicos da intervención didáctica na universidade. Sen embargo, o desafío nuclear está situado nos chamados plans de desenvolvemento estratéxico que tanto proliferan nestes intreos nas institucións de ensino superior.

Precisamente, o terceiro dos capítulos do documento de bases para un plano estratéxico da USC facíase eco dunha paradoxa, xa clásica e ben coñecida entre nos, a teórica presenza de controles de calidade (avaliación do profesorado), que pode contribuir en algo, pero que non garante nengunha mellora. Para isto, como alí se advirte, é imprescindible que os mecanismos de control teñan efectos, xa que non ten moito sentido recoller unha información que despois non se emprega para melloralo sistema e, en xeral, é contraproducente establecer sistemas de avaliación e control que non teñan consecuencias prácticas.

Afondando nesta cuestión, é suficientemente claro o texto do plan estratéxico da universidade holandesa de Utrecht, unha das mais prestixiosas do continente, no que se apela ó efectivo aproveitamento dos centros de excelencia que poida ter a universidade nestes mesmos intres, a fin de poder desenvolver o vector da profesionalización docente (incluso como vía única de carreira académica) xunto cun sistema de acreditación apropiado a esa tarefa (Santos Rego e Van Vucht, 2000, en prensa).

3.- CAMBIO DE ENFOQUE E VECTORES DE FORMACIÓN PEDAGÓXICA

Chamamos á defensa dun cambio de enfoque en relación co modelo de profesorado na universidade. A normatividade anacrónica dun enfoque modélico (“conxunto de cualidades atribuídas ó bo profesor nunha sociedade e momento histórico determinados”), de perfil estereotipado, aínda moi presente no imaxinario colectivo da nosa comunidade, debe ser substituída polo mais amplo espectro dun enfoque descriptivo, considerando as características do profesor no marco da interacción dinámica que se da nas aulas, seminarios, laboratorios, etc.

Lonxe de marcar o ‘deber ser e actuar’, trátase de describir a actuación co obxecto de identificar estilos e pautas de mellora. Sobresae, pois, unha dimensión relacional, interactiva, susceptible de ser abordada desde un paradigma de corte holístico na pedagogía. Nese operativo estamos obrigados a encontrarnos se pensamos en serio unha pragmática da calidade no ensino universitario.

Pensamos, xa que logo, que é manifestamente contrario a calquer lóxica educativa seguir esquecendo vectores de formación pedagóxica na selección do profesorado universitario, e resultará aínda mais extraño se non se aproveitan os plans estratéxicos para dinamizar e asentar novas formas de acceso e permanencia na función docente. E unha ledicia, por iso, saudar a recente aprobación, nalgúns universidades, e coa entidade, duración, recoñecemento, e demais esixencias do caso, de accións-tipo en relación coa formación para a docencia universitaria, tamén denominados “diploma de formación pedagóxica para o profesorado universitario”.

Permítasenos referir, a modo de exemplo, os eixos programáticos do chamado “diploma de formación pedagógica para el profesorado universitario” que ven de convocar para o ano 1999-2000 o ICE da Universidade de Zaragoza. Cunha duración de doce créditos e dous bloques organizativos, o programa aprobado pola Xunta de Goberno daquela universidade marca unhas condicións de participación, estipuladas do seguinte xeito:

- As candidatas e os candidatos deben amosar un interese persoal na participación no programa.
- As persoas que presenten unha solicitude de participación no programa deben dispor de tempo suficiente para implicarse nas actividades previstas.
- A necesidade de contar coa aprobación do departamento ó que pertenza o solicitante en cuestión.

No que atinxe ós obxectivos, fálase, entre outros, de coñecer o marco no que se desenvolve a labor docente e investigadora, que inclúe aspectos organizativos e legais, así como de identificar os problemas básicos que plantexa unha axeitada planificación e desenvolvemento da docencia. Pero tampouco se deixa de lado a análise dos problemas de aprendizaxe no alumno universitario, nen tampouco a programación, o dominio de estratexias de intervención didáctica, os procesos comunicativos nas aulas, e mesmo as técnicas de avaliación que poden favorecer a aprendizaxe das alumnas e alumnos.

Lóxicamente, os contidos, que aparecen distribuídos en módulos de duración variable, destilan correspondencia instructiva coas metas suliñadas, incluíndo a relación entre motivación e aprendizaxe e a tutoría e orientación do estudo dos universitarios.

Sen maximalismos nen retórica de ningún tipo, accións así enfocadas son as que supoñen verdadeiras apostas e compromisos, non precisamente etéreos ou volátiles, coa xestión do cambio e a introducción de patróns innovadores na cultura docente das nosas universidades.

Somos moitos, por isto, quenes pensamos que o enganche histórico para esta e outras tarefas debe situarse no reforzo institucional do papel outorgable ós Institutos de Ciencias da Educación (que poderían reorientar a súa función como instancias para o estudo da educación superior) nun proceso que xa non admite moitas mais dilacións. Todo elo, por suposto, sen perxuício da imprescindible colaboración entre os ICEs e os Departamentos que estean en disposición de ofrecer medios humanos e tecnolóxicos apropiados. Pero dividir artificialmente as tarefas, inducir confusión na comunidade universitaria, ou non artellar con firmeza as canles de coordinación interna, conducirán ó desánimo e, o que é moito peor, á perda de credibilidade e de competitividade social por parte da institución.

Tamén desde o mesmo Instituto de Ciencias da Educación da USC pensamos que os cursos e accións que vimos ofrecendo (ver ICE, 1999), algúns con notable éxito de audiencia, non son suficientes, nen poden conformar por si mesmos ningún modelo de formación docente. Pero sí estamos convencidos de que as cousas serían doutro xeito si as universidades empezaran a pedir compromisos, cos oportunos recoñecementos no desenvolvemento profesional dos profesores, no ámbito dos centros e departamentos, respecto da formación pedagóxica para mellora-la interacción e os procesos de aprendizaxe dos alumnos.

O contexto próximo de docencia en cada campo do coñecemento debe ser unha referencia fundamental no discurso práctico da formación. Só así será posible dinamizar mais participación, mellores lugares para intercambiar experiencias reais, e foros de comunicación (o diálogo na Rede está propiciando mais intercambio do que creemos a simple vista) que sirvan ós obxectivos dunha formación continúa.

Cómpre tamén aproveitar a preocupación polo tema, que se empeza a vislumbrar en algunhas áreas de coñecemento. Axudaría a neutralizar o efecto da “excesiva” presenza dos pedagogos no tratamento da cuestión. E contribuiría a ir clarexando dentro de cada institución espazos de responsabilidade e ámbitos de competencia sobre a calidade do ensino.

Trátase dunha tarefa donde sobran discusións estériles ou a demagógica búsqueda de prebendas para un centro ou área determinada dentro da universidade. E unha tarefa a privilexiar na dinámica estratéxica de cambio e mellora dos recursos humanos, presentes e futuros, que debe alentarse sen complexos e de xeito coherente cunha cultura da calidade, da avaliación dos servizos, e da responsabilidade institucional na implementación de políticas públicas. Do que se trata é de que os ventos da universidade soplen, por fin, na mesma dirección dos que soplan nas organizacións innovadoras.

A formación para o exercicio da docencia concíbese tamén como desenvolvemento de habilidades que permitan poñer en práctica novos modelos e métodos de ensino, aproveitando, desde logo, os recursos tecnolóxicos ó noso alcance. Témonos que decatar de algo que xa respiramos no ambiente: que a formación do profesorado e a do alumnado neste novo século será parella con esta constante tecnolóxica e a súa irrupción masiva no decurso vital da cidadanía.

Cóñecemos xa algún que outro manual de civilidade para ir acostumbrándonos a vivir no ciberespacio ou, facendo uso da mellor expresión de Echeverría (1995, 1999), en Telépolis, esa urbe que identifica un terceiro entorno, no que todo cambia; sobre todo, as formas de vida, porque as relacións serán menos próximas e máis a distancia, menos presenciais e moito máis representacionais, todos situados en nodos reticulares dunha Rede que nos abrangue como nunca ningún outro dispositivo na historia humana.

Pensem na importancia das redes telemáticas na transformación dos intercambios informativos no mundo, xunto cos efectos extraordinarios sobre a maneira de concebir o traballo e as relacións laborais. Non será posible desligar a xestión do cambio nas universidades das tecnoloxías multimedia, pero tampouco da pericia pedagóxica no seu uso. Do contrario, podemos entrar nunha fase, se é que non temos entrado xa, de utilización ritual das tecnoloxías (“efecto dunha especie de mitificación que atinxe á maneira de percibir a chamada ‘Era da información’”), á marxe da súa utilidade educativa e pedagóxica.

Teremos que ter en conta, desde logo, as novas facianas comunicativas desta sociedade-rede, que ten en Internet o seu canon principal por antonomasia, a cota máis alta, polo de agora, da revolución tecnolóxica. As novas formas de coordinar as accións de persoas ubicadas en distintos lugares implican tamén outras formas de relación entre os profesores, provocando reagrupamentos externos, creando comunidades de docentes entre colegas distantes. E isto pode ser, de feito, un problema ó transformar as relacións persoais e profesionais no seo das áreas e departamentos.

Sen embargo, por mais que cambien os conceptos de espazo e tempo, as tecnoloxías da información e da comunicación poden afianzar os vínculos intelectuais e os intereses comúns entre os docentes se a institución promove e reforza canles de colaboración acordes coa misión da universidade.

Considerar, en definitiva, como algo exótico a xestión de competencias pedagóxicas na universidade define a quen sostén tal perspectiva pero, o que é peor, proxecta unha lamentable imaxe da institución que o permite. Temos claro, naturalmente, que esa xestión de competencias tense que levar adiante en sintonía coa preparación científica ou tecnolóxica. Pero o novo profesional

da docencia universitaria, o que precisa unha sociedade aberta e interculturalmente comunicable, non é concebible desde os marxes estreitos dun modelo profesoral anclado na racionalidade técnica (que se expresa, mais ou menos, do seguinte xeito: “son un profesional e un científico que non necesito para nada coñecer e comprender cómo se produce a aprendizaxe, a comunicación que se da nas aulas, ou os procesos de avaliación..”).).

Temos que rentabilizar, con outra mirada universitaria, unha visión profesoral acorde cunha racionalidade práctica (expresable nestes termos: “son un profesional que podo desenvolverme por min mesmo, traballando no seo dun equipo, buscando como facer as cousas mellor desde a observación e reflexión sobre o que ocorre nas aulas, laboratorios, seminarios,etc.”). Estes modelos, que parten dunha concepción dos profesores como prácticos que exploran e indagan sobre o significado e os valores da súa actividade (Santos Guerra, 1993; Pérez Gómez, Barquín Ruiz, e Angulo Rasco, 1999) facilitan vieiros de cambio ó fornecer nos docentes outros marcos de comprensión da realidade.

Será fundamental espolear no profesorado unha inqueda colectiva dirixida á mellora da práctica mediante novas vías de acción. Para isto, ou se dan canles racionais, con criterios homologables, a determinadas visións, interesadas e maniqueas da carreira académica universitaria, na que priman, ‘de facto’, conductas insolidarias e de pura ganancia individual, ou nos veremos abocados á desilusión permanente neste eido da vida universitaria.

Para mellorar a práctica, é importante que os profesores nos convenzamos da necesidade de destrezas que favorezan a conducta apropiada a cada situación. Sostía Imbernón (1994) que isto consiste, sinxelamente, na capacidade de decidir, con fundamento, qué facer en situacións reais e concretas, cando hai que tomar decisións ante situacións dilemáticas e que provocan unha enorme incertidume.

4.- PLANTEXANDO OBXECTIVOS NO MARCO DUN PROGRAMA DE FORMACIÓN

Ainda que os diagnósticos e avaliación de necesidades marquen os patróns centrais da acción a medio e longo prazo, pouca dúbida cabe de que debemos proceder de inmediato, situando determinados elementos e estratexias como xeito de avanzar nunha dirección de mellora respecto do que temos nestes intres.

E isto hai que facelo con decisión, ordenando os pasos a dar nun camiño que, por ser bastante novo, terá que reclamar –sobre todo na primeira fase- condicións de efectividade no imprescindible compromiso institucional.

A estas alturas as dúbidas non son de recibo si de verdade se quere cambio e innovación en dosis consistentes cos retos do futuro inmediato. Os órganos de goberno da universidade deberían considerar xa aspectos de formación mínima, axeitados ás metas proclamadas, nun contexto de análise institucional sobre pertinencia e calidade, formas de estimular a participación dos axentes e protagonistas, valoración desa implicación, e mesmo avaliación permanente dos procesos de formación e de innovación docente.

Con todo, creo que os principais obxectivos a considerar no plan de formación poden pasar polos seguintes:

- identificar eixos de interese formativo, referidos á calidade da docencia, nos profesores universitarios, atendendo especialmente a quenes están a iniciar unha carreira académica.
- creación dunha infraestrutura básica, con previsión de dispositivos de formación, innovación e avaliación da calidade educativa no ensino universitario.
- liderar o establecemento de redes de formación e innovación na docencia universitaria como medio estratéxico para a xestión do cambio diante dos novos enfoques organizativos e o impacto das novas tecnoloxías.
- Reforzar a consideración e dignificación da docencia de calidade como mecanismo de socialización profesional e de motivación persoal no marco dunha carreira docente universitaria.

5.- AS PROPOSTAS. TIPOLOXÍA DE ACCIÓNS POSIBLES

A tipoloxía de accións para a formación inicial, innovación docente, e desenvolvemento profesional na educación superior ten adquirido, en lectura comparada, unha fisonomía moi variopinta. Relacionáanse, lóxicamente, co perfil da institución e coa misión, estratéxicamente proxectada, que a universidade quere realizar nun tempo histórico determinado.

Non se pode esquecer que o avance na calidade da universidade como institución de educación superior, aínda recoñecendo a necesidade de proxectos macropolíticos, atinxe moito mais a reformas micropolíticas no seu seo, porque é nese nivel donde se mixtura o influxo que exercen as persoas cos elementos organizativos e de xestión, que tanto afectan ós procesos de ensino-aprendizaxe.

E algo obvio que a realidade universitaria próxima suxire a calquer analista mais cantidade, e calidade, de accións que poidan contribuir a optimizala. Imos suliñar de seguido accións e dinámicas que cómpre acometer nos nosos campus. Estamos persuadidos de que as propostas que siguen poden supor, como valor engadido, vías interesantes para a desexable xestión do cambio nos vindeiros anos.

a) Formación inicial. Profesores noveis

Como ningún nace formado en nada, é hora xa de predicar tal máxima cando falamos de preparar profesores para que cheguen a ensinar axeitadamente na universidade. E isto mesmo, ensinar axeitadamente, supón hoxe pensar en cómo aprenden, como entenden, os alumnos aquilo que pretendemos ensinalos (Davies, 1998).

E indiscutible, polo tanto, que os candidatos a un contrato (e non esquezamos que a razón docente informa algo -¡nótase a ironía!- a lóxica da contratación) na universidade no sempre posúen as cualidades e competencias que demanda a función que van a desenvolver. Se isto é así, temos

que argallar programas de inducción (que non son nengunha novidade en universidades cunha cultura docente desenvolvida) que axuden ós profesores novos a entender o sentido do traballo na institución universitaria. Lembrarei sempre o silencio que invadeu a sala do seminario no que participaba fai dez anos na Universidade de Illinois cando confesei que no meu país un 'programa de inducción' para novos profesores podería ser confundido cunha viaxe espacial.

Así pois, falamos de accións e programas dirixidos ós novos profesores (axudantes, asociados, etc.) que se incorporan por primeira vez á docencia universitaria. Tamén se podería incluír bolseiros de investigación nos últimos anos de vixencia da bolsa. Esa implicación podería ser de xeito xeral, ou seleccionando áreas cunha meirande posibilidade de crecemento, sempre que non se estime a pertinencia de accións concretas por grandes áreas.

Tales accións de formación inicial, en forma de cursos e seminarios, a combinar con proxectos de innovación nos departamentos, serán de duración variable, e dirixiranse a conseguir ou mellorar, entre outros, os seguintes coñecementos e habilidades:

- Habilidades de programación didáctica no ensino universitario, incluíndo estratexias de avaliación.
- Habilidades de comunicación pedagóxico-didácticas en grupos pequenos, medianos e grandes.
- Habilidades relacionadas coa función titoral na universidade.
- Coñecemento e aplicación de medios tecnolóxicos no ensino universitario.
- Elaboración de proxectos relacionados coa docencia, investigación, cooperación internacional, etc.
- Habilidades sociais, de xestión e manexo de xuntanzas, grupos, etc.
- Habilidades organizacionais: ser capaz de traballar eficazmente con outros colegas.

A participación e aproveitamento nas accións de formación tería que ser obxecto de consideración específica no correspondente apartado da normativa para a selección de persoal docente, interino e contratado da universidade. Congruentemente, esa mesma consideración asumírase no recoñecemento da docencia a tódolos niveis.

Queremos reiterar aquí un punto que mencionamos páxinas atrás. E moi aconsellable poder contar nos seminarios, cursos ou calquer outra actividade, non só con profesores axeitados da universidade e de fora, segundo cada caso, senón con profesores 'seniors', con dotes de liderazgo e calidade motivacional, nas respectivas áreas de coñecemento.

E a través desa implicación como poder xurdir o que se ven chamando "grupos de formación na acción", donde o profesorado 'senior' (que ben poidera estar formado por profesores permanentes con mais de dez anos de antigüidade) e o profesorado mais xoven ou con menos experiencia elaboran, conxuntan, e comparten unha dinámica de análise e tratamento dos problemas docentes. Nen que decir ten que os principais catalizadores do procesos son decanos e directores de departamento.

b) Proxectos de innovación docente

Cómpre dicir, de entrada, o que entendemos por innovación educativa na universidade, tratando despois de artellar esa concepción nunha dinámica de mellora e desenvolvemento profesional, neste eido concreto do profesorado.

Falar de innovación non significa outra cousa que falar de ideas e prácticas que tratan de introducir melloras, normalmente planificadas, en relación con procesos ou metas que se teñen ou sinten como axeitadas na optimización do ensino-aprendizaxe dos alumnos das distintas áreas e titulacións. Trataríase, xa que logo, de fuxir do cambio polo cambio, senón de pensar en cambios secuenciados, conectados cos obxectivos estratéxicos da institución.

Os procesos de innovación na universidade non poden depender exclusivamente da formación externa, ou sexa, da que recibimos de outros, senón que a súa forza real se ten que vencellar ós contextos intersubxectivos das áreas, centros e departamentos porque só ahí é posible esperar cambios progresivos no que atinxe ás metas, estruturas de funcionamento organizativo, e mesmo nas estratéxicas pedagógico-didácticas. Neste senso, a constitución de redes entre o persoal docente, e mesmo a colaboración en proxectos de investigación-acción, pode afectar positivamente á mellora do ensino superior.

No ano 1997, sen ir mais lonxe, a Universidade Compostelana xa fixo, a través do seu Vicerrectorado de Profesorado, a que aínda segue a ser primeira convocatoria de proxectos de innovación docente na USC. Esa convocatoria, en línea con programas ben avaliados dentro do Estado, permitira operativizar unha línea de axudas a unha ducia de proxectos e iniciativas de distinto alcance. Por algo comencen sempre as novas dinámicas. Cando hai precedentes innovadores nunha organización universitaria, o sensato é aproveitálos, facendo, por suposto, as modificacións oportunas á nova coxuntura e axeitando os termos, medios e detalles ós obxectivos que se propoñen, e que o plan estratéxico sanciona en función do rumbo a tomar. A fin de direccionar os esforzos con diáfana vigorosidade, sería importante dispor dalgún departamento ou centro disposto a comandar un verdadeiro proxecto integrado de mellora da calidade docente.

Os proxectos arrancarán da reflexión compartida sobre temas que atinxen á docencia universitaria, tal como son percibidos a cotío, nas súas diversas manifestacións (teoría, práctica, titoría, coordinación, practicum, etc.). Deste xeito, non ten por que ser complicado elaborar un proxecto centrado na análise e planificación dalgunha estratexia de cambio, acorde co obxectivo que se pretenda, avanzando unha metodoloxía de traballo, especificando un tempo de realización, e prevendo de que maneira se poden avaliar as innovacións introducidas para mellorar a docencia.

Posto que os recursos son poucos, cómpre clarificar criterios, que deben ser públicos antes da convocatoria, que informen a selección de propostas presentadas. Indiquemos algúns.

- Os temas de traballo deben estar absolutamente claros e teñen que procurar algún tipo de innovación no seu marco de referencia docente.

- Os proxectos deben ter conexión coa experiencia do profesorado na nosa Universidade. E necesario fuxir dos experimentos, e tamén da mera elucubración, neste ámbito de implicación no ensino superior.
- Será de menos utilidade apoiar proxectos que non supoñan a colaboración de distintos profesores da área ou departamento. O ideal é a colaboración de distintas áreas e departamentos, do mesmo ou distinto centro. Nunha primeira fase, poderían ter preferencia os proxectos feitos conxuntamente entre dous campus.
- Pode que non haxa máis remedio que admitir proxectos instalados nunha soa materia de estudio, pero mellor sería un meirande radio de acción.
- Parte importante da efectividade dun proxecto de innovación na universidade ven dada pola participación dos alumnos na súa implementación. Recoméndase ter moi presente este aspecto.
- Cada proxecto debe ser identificado cun profesor ou persoa responsable. Estarán obrigados a entregar un informe cando remate a experiencia.

Por outra banda, será indispensable crear a figura de coordinador xeral de proxectos de innovación docente na universidade. A tales efectos, hoxe por hoxe, a mellor posibilidade consiste en definir unha área na instancia mais preparada para esos menesteres, léase Instituto de Ciencias da Educación ou equivalente, en asociación co que poidera ser un “Gabinete de Avaliación e Innovación Docente”.

A facilitación de medios, recursos e contactos, xunto coa información, asesoramento e planificación de procesos e accións, dependerá desta figura, que se relaciona co mellor xeito de difundir as boas experiencias. Precisamente estas, as experiencias dignas de ser contadas, poideran dar lugar a publicacións, plataformas de debate internas e con outras universidades, ou ser motivo para actividades de formación desde o ICE, en colaboración con centros, departamentos, e mesmo outros institutos universitarios.

Algúns centros de interese a considerar neste proceso de innovación docente poderían ser:

- Proxectos vencellados á realización de documentos breves (textos-guía), a fin de artellar conexións máis directas entre teoría e práctica nalgúns ámbitos de coñecemento.
- Proxectos para unha nova acción tutorial na Universidade.
- Proxectos dirixidos á elaboración e aplicación de novos recursos no ensino universitario (videos, discos, materiais específicos, etc.)
- Proxectos co seu epicentro situado na innovación organizativa da docencia (coordinación de programas, prácticas, seminarios, etc.).
- Proxectos pensados para introducir novas estratexias de acción docente e de avaliación dos aprendizaxes discentes.
- Proxectos multimedia, que estarían enfocados a modo de desenvolvemento e diseño de recursos tecnolóxicos para o cambio nos procesos de ensino-aprendizaxe. Poderían supor a creación dalgún grupo de traballo que primara o diseño de aplicacións informáticas con este cometido.

c) As novas tecnoloxías da información e a comunicación no ensino universitario

Neste intre, un dos factores que con máis insistencia se asocia coa calidade docente e coa innovación educativa é a utilización das novas tecnoloxías da información e a comunicación. Agora ben, para que esas posibilidades se concreten na práctica, é necesario ter en conta algo máis que os aspectos técnicos destas ferramentas. Cómpre centrarse nos aspectos didácticos e organizativos da súa integración no proceso educativo e, de xeito especial, no apoio que hai que prestar ós profesores para facilita-lo seu uso e aproveitar as súas potencialidades.

No que atinxe ás liñas de actuación, o importante é que a tecnoloxía posibilibite novas modalidades na interacción profesor-alumno. Así, teríamos:

- * Comunicación Sincrónica: relaciónase con cursos en directo (tele-educación e tele-ensino), con interacción e participación en tempo real de alumnos situados en diferentes lugares.
- * Comunicación Asíncrona: posibilidade de participar e intercambiar información desde calquer sitio e en calquer momento, permitindo a cada suxeto traballar ó seu propio ritmo, tomando o tempo necesario para leer, reflexionar e revisar antes de compartir a información cos outros.

A modo de síntese, podense sinalar unha serie de momentos ou aspectos do proceso educativo que parecen susceptibles dunha aplicación de tecnoloxías audiovisuais, informáticas e de telecomunicacións:

- a presentación da información do profesor ós alumnos: coa posibilidade de integrar varios soportes (transparencias, videos, software de presentación, etc.) e mesmo de empregar canles de comunicación diferentes ós convencionais (videoconferencia, redes locais ou Internet).
- a interacción profesor-alumno: a través do envío de tarefas en soporte informático ou telemático, a corrección interactiva dos traballos e exercicios ou a titoría telemática.
- o material de consulta e estudo dos alumnos: os soportes multimedia facilitan a interacción cos contidos; a integración de textos, imaxes fixas e en movemento e sons; o rápido acceso a grandes cantidades de información; as consultas relacionais (e non secuenciais) mediante os sistemas de hipertexto ou hipermedia; a repetición sen límites dos contidos, auto-avaliación inmediata, etc.

As posibilidades das novas tecnoloxías abrangerían, entre outras, o acceso remoto a materiais educativos. Nese senso, Internet e, nomeadamente, a World Wide Web (WWW) consolídase como vía de difusión informativa na Universidade. Teríamos tamén a titoría telemática, coa súa modalidade máis simple que é o correo electrónico, combinable con outras que facilitan a aprendizaxe cooperativa mediante a comunicación de grupos (foros de debate, noticias,...). O mesmo que a videoconferencia, permitindo reproducir no ensino a distancia as condicións das clases presenciais.

Reitérase, sen embargo, que aparte do problema de infraestructuras, a xestión do cambio na Universidade, no marco dos obxectivos estratéxicos, precisa dunha inequívoca decisión sobre o tipo de incentivos e a valoración que outorguemos a estas tarefas nos campus e na carreira docente das profesoras e profesores.

En canto ás implicacións nun plan de formación, cómpren algunhas recomendacións, coincidentes coas dos mellores expertos na materia:

- aplicación das novas tecnoloxías da información e a comunicación á formación continua e de postgrado, prestando especial atención ás posibilidades do ensino a distancia.
- configuración de grupos de profesores para iniciar e desenvolver experiencias (seminario permanente, grupos de traballo, proxecto de innovación en disciplinas concretas, etc.).
- creación dunha unidade de apoio técnico e metodolóxico, que actúe como interlocutor e preste asistencia respecto das aplicacións concretas, deseño de experiencias, elección das tecnoloxías máis apropiadas, aprendizaxe de sistemas, axuda na produción de material didáctico, avaliación dos procesos, e outras.

Con todo isto, atrévome a suxerir, pola bondade e alcance da dinámica estimulante que podería xerar nas nosas universidades, a posta en marcha de experiencias-piloto en centros e departamentos en torno á introducción das novas tecnoloxías (por exemplo, configuración de redes locais, posteriormente ampliables), que combinen ensino presencial con ensino a distancia. A experiencia de cambio que representa a Universitat Oberta de Catalunya debe terse presente. Non esquezamos que moitos dos estudantes do sistema universitario galego sono precisamente a tempo parcial nas aulas dos respectivos campus.

Rematamos sinxelamente cunha mensaxe esperanzadora. O tempo e o progreso histórico acostuman a poñer as cousas no seu sitio. As contradicións non dan para máis, nen os desafíos que xa están aquí van permitir mirar para outro lado que non sexa o da innovación nos procesos, incluídos aqueles que atinxen á comunicación educativa na universidade.

Poucos dubidan dos avances na investigación social en xeral. Entón, ¿por qué seguir renuentes diante da boa investigación educativa, que hoxe proporciona coñecementos sólidos (contra-intuitivos) nunha faceta tan central da nosa condición de universitarios?.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOWEN, W. G. & SHAPIRO, H. T.** (eds.) (1998) *Universities and their leadership*, Princeton University Press, Princeton.
- BROMLEY, H. & APPLE, M. W.** (eds.) (1998) *Education, Technology, Power. Educational computing as a social practice*, SUNY, New York.
- DALCEGGIO, P.** (1993) “La formación pedagógica de los profesores de enseñanza superior (Informe sobre actividades de formación pedagógica durante los últimos quince años)”, en Lázaro, L.M.(ed.) *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*, Universitat Valencia-C.I.D.E., Valencia, 31-63.

- DAVIES, J. L. (1998) "The shift from teaching to learning: issues of staffing policy arising for universities in the twenty-first century", *Higher Education in Europe*, 33, 3, 307-316.
- ECHEVERRÍA, J. (1995) *Cosmopolitas domésticos*, Anagrama, Barcelona.
- ECHEVERRÍA, J. (1999) *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*, Destino, Barcelona.
- ESTEVE, J. M.; GROS, B.; & ROMANA, T. (1997) *La formación de profesores. Un análisis crítico*, Ponencia Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Pamplona (mimeografiado).
- GONZÁLEZ TIRADOS, R. (1999) "La innovación educativa en las universidades", *Aula Abierta*, 73, 93-102.
- I.C.E. (1999) *Cursos de formación para miembros da comunidade universitaria 1999-2000*, Instituto de Ciencias da Educación da USC, Santiago de Compostela.
- IMBERNÓN, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graó, Barcelona.
- LÁZARO LORENTE, L. M. (ed.) (1993) *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*, Universitat Valencia-CIDE, Valencia.
- NEWBLE, D. & CANNON, R. (1995) *A handbook for teachers in universities and colleges*, Kogan Page, London.
- O'BRIEN, G. D. (1998) *All the essential half-truths about higher education*, The University of Chicago Press, Chicago.
- PÉREZ GÓMEZ, A., BARQUÍN RUIZ, J., e ANGULO RASCO, J.F. (eds.) (1999) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Akal Textos, Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993) "La investigación, sendero y destino en la formación del profesorado universitario", en Lázaro Lorente, L.M. (ed.) *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*, Universitat Valencia-CIDE, Valencia, 177-191.
- SANTOS REGO, M. A. (coord.) (1998) *Política y Universidad. La función de la Universidad*, Ponencia Seminario Interuniversitario de Teoría da Educación, Málaga (50 pp; mimeografiado).
- SANTOS REGO, M. A. & VAN VUCHT, L. (2000) "The academic profession", en Varios, *Handbook on management of academic staff*, European Union/Alfa Program (en prensa).
- SCHULMEISTER, R. (1993) "Formación pedagógica para profesores de enseñanza superior", en Lázaro, L.M.(ed.) *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*, Universitat Valencia-C.I.D.E., Valencia, 139-165.
- TÓJAR, J. C. et al.(coords.) (1998) *Promover la calidad de la enseñanza universitaria*, ICE, Universidad de Málaga.
- USC (1998) *Bases para un plano estratéxico (1998-2010)*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1999) "La educación superior como educación básica en el marco de la educación permanente", *Aula Abierta*, 73, 3-20.