

De cómo orientarse en la encrucijada o sobre el mesianismo docente del profesorado universitario.

Bernardo Báez de la Fé¹ y Blas Cabrera Montoya²

*Comunicación presentada a la X Conferencia de Sociología de la Educación.
Universidad de Valencia, 18-20 de Septiembre de 2003*

Resumen

1. Un escenario contradictorio
 2. Nuevos desafíos a la carrera universitaria
 3. Explorando mentalidades académicas
 4. Grandes propósitos, certidumbres escasas
 - 4.1. Alma, soledad y vocación docente
 - 4.2. Complicidad y desapego profesor-alumno
 - 4.3. Autoridad profesoral
 5. Un carrera artesanal, voluntariosa y dependiente
 - 5.1. El milagro de la transmutación docente
 - 5.2. Asimetría docencia-investigación
 - 5.3. Lealtades en conflicto
 6. Algunas conclusiones provisionales
- Referencias

Resumen

Progresivamente la docencia universitaria parece que deberá dejar de ser el concepto difuso y subsidiario que apenas necesitaba mayor esfuerzo justificador. Con unos pocos atributos morales y actitudinales, anclados de forma importante en el paso del tiempo, bastaba para definir desde los referentes personales lo que, por otro lado, casi nadie cuestionaba. Tal vez porque los actores académicos de hecho han ejercido funciones de acreditación y legitimación de los espacios políticos, económicos y sociales.

De forma lenta pero decidida, el último cuarto del siglo veinte elabora un nuevo escenario de calidad universitaria, tornando a su forma reflexiva y bilateral el juicio legitimador. Los actores públicos desarrollan nuevos sistemas de control, muy convergentes en perspectiva internacional, que cuestionan la premisa mayor: los detentores del poder sobre el conocimiento deberán acreditar ser merecedores de confianza. Así, los nuevos sistemas de evaluación universitaria constituyen un espacio privilegiado para indagar cómo se sitúa el profesorado en este cruce de racionalidades.

Esta comunicación presenta resultados obtenidos mediante una técnica de grupos de discusión sobre las mentalidades docentes, en el marco de un proyecto de investigación más amplio sobre el impacto de las políticas de evaluación en la Universidad de La Laguna.

Nuestros hallazgos sugieren que el profesorado universitario desarrolla su actividad en el contexto de un continuo conflicto de lealtades sociales: públicas, organizaciones, profesionales, científicas y estatutarias. Ello deriva en una compleja gestión de justificaciones y prácticas, incluida la exigencia de que cada cual se

¹ Profesor titular de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Campus de Guajara. Universidad de La Laguna. 38.025 La Laguna. Islas Canarias. E-mail: bbaezfe@ull.es

² Profesor titular de Sociología. Centro Superior de Ciencias Políticas y Sociales. Campus de Guajara. Universidad de La Laguna. 38.071 La Laguna. Islas Canarias. E-mail: bmontoya@ull.es

construya una biografía, única forma de “existir” en la universidad. Este permanente trabajo sobre sí genera un amplio abanico y diversidad de trayectorias en el conjunto del profesorado, que más allá de los fracasos o éxitos absolutos, conduce a la afirmación de determinadas facetas de su actividad frente a otras. En todo caso, el ámbito de la clase parece un terreno relativamente seguro, protegido al menos. Sólo así se entiende el voluntarismo, apasionado y artístico, mediante el que reconstruyen sus relaciones con el alumnado. Esta emotividad parece garantizarles que todas las almas pueden ser salvadas. Si este objetivo no se alcanza, la responsabilidad fundamental se atribuye a la organización, que es percibida como si no fuera también el producto de estos actores privilegiados.

1. Un escenario contradictorio

La promulgación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) y sus decisivos desarrollos legales parece pretender, entre otras cosas, incorporar la universidad española al movimiento internacional de reforma universitaria, particularmente en lo exigido por la convergencia europea (Declaraciones de París 1998, Bolonia 1999, Praga 2000, Salamanca 2001). Una propiedad básica de ese movimiento homologador es la necesidad de certificación y acreditación externa de la calidad del trabajo académico. La herramienta fundamental para afrontar ese reto es la evaluación institucional, según demuestran los pasos sistemáticos dados en tal dirección en apenas los últimos años.

En varios trabajos (Cabrera y Báez, 2001; Báez y Cabrera, 2001), hemos argumentado que en el caso español este esfuerzo reformista contiene serias paradojas y contradicciones entre principios y propuestas o entre diagnóstico y medidas adoptadas. Tal vez lo más evidente sea lo referido al intento de compatibilizar un rancio reglamentarismo centralista (rendir cuentas de resultados ante el Estado para garantizar su continuidad o para obtener financiación diferenciada), con la capacidad de las propias universidades para desarrollar autoevaluaciones formativas o responder a la satisfacción de sus clientes.

Otra notable ausencia en esos mecanismos de control, igualmente sospechosa y preocupante, es el vacío institucional en el que pretende situarse, de forma que las definiciones de calidad están por construir, su consecución es algo ahistórico y la metodología aplicable se basa en una supersimplificación genérica del trabajo universitario. No digamos ya la indiferencia mostrada ante lo que, al menos desde cierta lógica directiva –aún de liderazgo autocrático- parece elemental: las potenciales fuentes de resistencia provenientes del ‘modo habitual de hacer las cosas’ en el seno de la academia. Con ello, el administrador central deja en manos del administrador regional y local (consejerías de educación y rectores) la no desdeñable tarea de afrontar la discrecionalidad del trabajo docente y la labilidad de las prácticas organizacionales del profesorado.

Así pues, esta invocación del control responde más a una nueva edición del problema de la relación universidad-estado-mercado que a una demanda de las propias comunidades universitarias, que si por algo se caracterizan históricamente es por la evaluación permanente de su quehacer: sistemas de selección, acceso, socialización y certificación de alumnado y profesorado; procedimientos de control de calidad en las distintas facetas del estudio y la investigación académica: tesinas, tesis, congresos, becas y proyectos de investigación, publicaciones, etc.

2. Nuevos desafíos a la carrera universitaria

Un elemento distintivo de la nueva oleada de control universitario es que no parece conformarse con la rendición de cuentas, valoración *a posteriori* en definitiva.

Bajo el ropaje de la acreditación lo que se esconde es el cuestionamiento de la premisa mayor: la propia credibilidad académica, algo tácito hasta ahora en los sistemas habituales de control de la carrera docente o del funcionamiento institucional. A partir de ciertos mínimos de cumplimiento, en gran parte internamente establecidos por la institución, la competencia y la disponibilidad se daban por supuestas; sin embargo, con los mecanismos de supervisión periódica que estamos a punto de estrenar, nada se dará por conseguido de una vez y para siempre. Lo cual puede considerarse ciertamente un avance teórico relevante de los procesos evaluadores: las organizaciones sociales no son entidades inertes, están sujetas a procesos de transformación, pueden degenerar. Es una lástima que tal conquista conceptual sea el producto de una reflexión sesgada hacia los problemas, sobre todo cuando ya éstos pudieran consolidarse.

Aunque sólo sea de pasada, a la cultura de la sospecha y a la conocida incapacidad histórica de los modelos educativos de déficit, podemos oponer los datos que permiten a los analistas hablar del “milagro universitario español” en las últimas décadas del siglo XX (Báez y Cabrera, 2001; Bricall, 2000; CECS, 2000).

El divorcio entre la agenda política universitaria y el funcionamiento cotidiano de facultades y departamentos se deja sentir en la ‘cultura profesoral’ y en la ‘fábrica de vida académica’ según revelan los estudios al respecto (Adams, 1998; CECS, 2000; Johnsrud y Heck, 1998; Rotger, Rodríguez y Martínez, 1996):

- a) Cerca de la mitad del profesorado opina que la enseñanza es una actividad infravalorada; que no importa tanto lo que se hace sino lo que los directivos perciben que se hace. No se concede mucho crédito a la retórica administrativa de que una buena docencia es algo valioso e importante para la promoción.
- b) La dificultad para disponer de buenos instrumentos de medida de la docencia y, por tanto, para poder juzgarla, reconocerla y premiarla de forma fiable y válida, la sitúan en una posición de debilidad respecto a la investigación.
- c) Una cuarta parte del profesorado parece orientarse básicamente hacia la docencia, otra cuarta parte a la investigación y la mitad restante trata de establecer un equilibrio entre ambas actividades.
- d) El profesorado no se opone a los procesos de evaluación y de mejora; apoya los valores reformadores de equidad, eficiencia o interdisciplinariedad. Sin embargo, desconfía de reformas que se limitan a aumentar el “trabajo marginal y burocrático” dada la escasez de tiempo, la falta de recursos y la sobrecarga que suelen acompañarlas.
- e) A pesar de que las reformas cambian la naturaleza y el volumen de su trabajo, a la vez que recortan sus oportunidades profesionales – particularmente la presión para investigar en detrimento de una enseñanza cada vez más compleja pero no mejor reconocida-, el profesorado se siente satisfecho con su trabajo.
- f) La satisfacción proviene del prestigio asociado a la academia y de la autonomía en el puesto: la oportunidad para desarrollar tareas originales; la flexibilidad de horario; o la independencia para investigar y el valor social del propio juicio profesional.

En estas valoraciones late un interrogante inmediato: ¿cómo casa el profesorado la aparente paradoja entre el cinismo atribuido a la administración universitaria y la satisfacción profesional con su propio desempeño? Probablemente la explicación es compleja y se relaciona con la contumacia de la cultura profesoral y, más concretamente, con el escepticismo hacia el poder del administrador para influir

sobre los elementos centrales del propio trabajo docente. Y ello no sería tanto una cuestión de resistencia activa al cambio – algo que requiere un desgaste importante-cuanto de acomodaciones derivadas de la propia naturaleza del quehacer académico: socialización dependiente de proximidades y lealtades personales, tareas docentes cuyas propiedades son artesanales antes que profesionales, altísima discrecionalidad en el puesto, debilidad y labilidad de los vínculos organizativos e institucionales, burocratización formal e inspección superficial, etc. En definitiva, un amplio abanico de propiedades de la docencia que cuestionan de raíz los presupuestos de racionalidad y predictibilidad exigibles a cualquier mecanismo de supervisión que se precie de tal.

3. Explorando mentalidades académicas

El marco general hasta aquí planteado constituye una oportunidad valiosa para indagar sobre la dialéctica que se establece entre las racionalidades en juego: el nuevo orden universitario internacional, la reedición aparejada de control social, estatal, regional y local sobre la universidad y la propia carrera académica.

El proyecto de investigación que venimos desarrollando en la Universidad de La Laguna sobre el impacto de las políticas evaluadoras nos permite reflexionar justamente sobre el conflictivo diálogo establecido entre la presión del administrador y la racionalidad práctica del profesorado, más en concreto, su desempeño docente. En el seno de esta investigación³, lo que aquí nos interesa es el análisis de las mentalidades docentes exploradas mediante grupos de discusión. La recogida de datos fue realizada entre abril y mayo de 2001 con un total de 16 profesores y 5 profesoras, pertenecientes a todos los centros y seleccionados según el criterio de prestigio docente reconocido. Se establecieron cinco grupos de trabajo, claramente heterogéneos según la procedencia disciplinar, cada uno de los cuales realizó una sesión aproximada de hora y media, grabándose en audio sus opiniones sobre diversas facetas del trabajo académico. A efectos de la presente comunicación comentaremos lo obtenido sobre las concepciones de la buena docencia universitaria y los procesos conducentes a la formación del profesorado.

El clima de trabajo fue muy positivo, los participantes mostraron gran interés por los asuntos planteados, atribuyéndoles gran importancia en el contexto de su trabajo, realizando aportaciones en su mayor parte muy elaboradas y justificadas a partir de su propia experiencia profesional.

Las cintas fueron transcritas y analizadas para proceder a una categorización simple de las opiniones manifestadas, mediante el procedimiento de buscar las ideas principales y las tendencias generales, basándonos en las frecuencias y las redundancias, pero sin renunciar a mostrar el panorama global, incluso en términos de posiciones individuales, de las opiniones vertidas. En este sentido, puede decirse que el enfoque teórico adoptado podría calificarse de cognitivo-conductual, de acuerdo con la propuesta metodológica de Krueger (1988). El resultado es una categorización tentativa de baja inferencia, agrupando las opiniones por similitud y recogiendo un amplio muestrario de las producciones verbales que la originan. Las categorías obtenidas se recogen en los cuadros 1 y 2, presentadas a modo de proposiciones fundamentales que articulan y sintetizan a nuestro entender las representaciones de los participantes, lo que, entre otras cosas, permite al lector desarrollar su propia reflexión y contrastarla con la de los autores.

³ Lo que se expone y analiza a continuación se apoya en la información producida mediante grupos de discusión, momento preliminar y particular de una combinación de herramientas de investigación (análisis documental, entrevistas, delphis) en el marco de una investigación más amplia (*Calidad docente e impacto de la evaluación de la calidad docente en la Universidad de La Laguna. Revisión y propuestas*), que se está desarrollando en estos momentos.

4. Grandes propósitos, certidumbres escasas

Según muestra el Cuadro 1, las aportaciones de nuestros informantes permiten construir un retrato muy completo del trabajo docente, incluyendo la mayor parte de dimensiones y tópicos fundamentales señalados por especialistas e investigadores ya sea con fines explicativos, evaluadores o formativos de la enseñanza universitaria (Álvarez, García y Gil, 1999; Saunders y Saunders, 1993; Braskamp y Ory, 1994; Gregory, 1996; De Miguel, 1999; Zabalza, 1999). Ello constituye una fuente de validez para los resultados y redundante en la pertinencia de los informadores elegidos, en tanto que trabajadores universitarios con una probada capacidad de reflexión, justificación y sistematización de su quehacer profesional.

En síntesis, la buena enseñanza universitaria consistiría en una articulación coherente de los grandes componentes del ejercicio docente, estableciendo un equilibrio relativo entre requisitos personales (conocimiento, honestidad, esfuerzo, dedicación, entusiasmo), recursos didácticos (planificación rigurosa, transmisión clara, escenificación desafiante y cautivadora, respetuosa proximidad al alumnado), y condicionantes institucionales (supeditación a las destrezas y motivaciones del alumnado; tensión docencia-investigación-gestión). El sistema de categorías propuesto en el Cuadro 1 formula diversas proposiciones que define al buen docente universitario como personas que saben mucho y planifican a conciencia, saben transmitir y enseñan a pensar, escenifican la clase y disfrutan enseñando, cuidan la empatía y motivan al alumnado sin adoctrinarle, son optimistas y se esfuerzan honestamente, son respetados, tienen estilos particulares o diversos y están condicionados por limitaciones propias de la institución o procedentes de las características de su alumnado.

En todo caso, este retrato de la buena docencia universitaria es una reconstrucción de experiencias particulares insertas en un contexto situacional (organizacional, social, ideológico) que pauta las racionalidades posibles a la vez que legitima las opciones particulares, es decir, constituye un sistema concreto de *habitus*⁴ (Bourdieu, 1998). De hecho, existen varias interpretaciones posibles de las visiones que dan los informantes sobre lo que es un buen profesor. Visiones además diferenciadas según prácticas y concepciones contextuales y personales (tipo de estudios, primero o segundo ciclo, perfiles profesionales teóricos y/o reales, materias obligatorias u optativas, carácter más o menos aplicado de la enseñanza en cuestión...).

4.1. Alma, soledad y vocación docente

A pesar de las diferencias comentadas, nuestros informantes asumen que lo sustantivo para ser un buen profesor es la posesión de ciertas actitudes y características de personalidad que constituyen los soportes del proceso: sentido vocacional, responsabilidad, dedicación, capacidad de feedback, habilidad relacional, justificación permanente y racionalizada de lo que se hace, convencimiento, sentido dialéctico, capacidad de diálogo, facilidad de discriminación de la información, puesta en escena, ... De lo que se deduce, entre otras cosas, que la libertad de cátedra no constituye una cesión de autonomía para agrandar al profesorado, sino el contexto necesario para garantizarle las condiciones mínimas que posibiliten la buena docencia.

⁴ El *habitus* es básicamente un particular estilo de vida de un grupo en relación con el de otros grupos, socialmente construido, pero a la vez socialmente productivo, generador de sentido para el propio grupo y respecto a los demás (Bourdieu, 1998).

Además, la libertad de cátedra parece entenderse como un derecho y una guía individual de acción, amparada en las organizaciones (departamentos, titulaciones...), pero sin demasiada mediación por parte de las mismas toda vez que cada profesor asume ser el responsable público de una materia concreta. Esta perspectiva aislacionista estaría a la base de la docencia universitaria, lo que conlleva la falta de iniciativas de las organizaciones sobre estos temas, al carecer de legitimidad teórica o práctica para hacerlo, aún cuando al mismo tiempo los informantes critican esa falta de iniciativa, por ejemplo, al echar de menos discusiones con los colegas y lamentar la ausencia de mecanismos regulares de control de las organizaciones sobre los profesores.

La referencia a las actitudes docentes y al mandato moral que las justifica, antes que a los componentes prácticos de la enseñanza, es algo relativamente corriente entre el profesorado según diversas investigaciones. Ya sea como crítica al carácter fragmentario y reduccionista de las encuestas docentes al uso (Franz *et al.* 1996; Kember y Wong, 1996; Lewis, 1993), ya sea como dificultad básica de la docencia para responder a la ideología derivada de la definición canónica de profesión –ausencia de formación específica, inexistencia de organización disciplinar, ... (véase Elton 1993, 1996)-, los docentes suelen sintetizar la definición global de su trabajo refiriéndose al *alma* y a los *sentimientos* que lo animan. Este hallazgo no es contradictorio en absoluto con algunas de sus propiedades básicas, tales como la adquisición por vía experiencial, el desempeño necesariamente público e inevitablemente escrutado en todo momento, o la implicación global de la personalidad en su ejercicio.

En esta línea, observamos como el trabajo docente se halla en una situación continua de incertidumbre a la que se ven abocados los profesores en el contacto con el alumnado, derivando en un alto costo emocional y en la continuidad de espacios privados y profesionales: difícil diferenciación de ámbitos de trabajo - investigación, docencia, gestión-; fragilidad de la tarea docente -intangibilidad y ausencia de trascendencia-; desnudez sistemática, nada es seguro de una vez y para siempre; cambio continuo de alumnos; tensión entre lo que sabe el profesor, qué enseñar y cómo; capacidad y posibilidad de hacer atractivo el contenido y los procedimientos para transmitirlo, etc.

Esta soledad profesoral constituye un aspecto recurrente en la explicación de la enseñanza, actividad descrita en términos artesanales o cuasiprofesionales, plagada de ambigüedades e inseguridades y que persigue continuamente la búsqueda de certidumbre, mediante el uso de mecanismos para evitar problemas y mantener bajo control sus múltiples fuentes de amenaza. En ausencia de una rigurosa tecnología pedagógica para afrontar estas demandas, y de forma relativamente paradójica, ello aboca al celularismo docente, entendido tanto como un efecto de la búsqueda de autonomía o la preservación patrimonialista del aula, cuanto como una realidad producida por organizaciones donde la responsabilidad colectiva aparece diluida o es inexistente.

La investigación educativa de corte post-positivista recuperó a lo largo de los años ochenta estos elementos característicos de incertidumbre y desazón docente, llamando la atención sobre las limitaciones de los planteamientos lineales y mecanicistas que alcanzaron su máxima expresión en los modelos técnicos de habilidades docentes y sus exhaustivas descripciones del “profesor eficaz” o, mejor expresado, de las conductas propias de la “enseñanza eficaz” (Montero, 1996). En todo caso, y sin afán de eclecticismo, los acercamientos mediacionales han permitido evolucionar a aquellas descripciones conductuales relativamente simples, aparentes y directas, hacia modelos mucho más sensibles para dar cuenta de la complejidad

del trabajo docente, en términos de las concepciones y las estrategias cognitivas que impregnan las tareas y procesos de planificación, interacción y evaluación educativa (Hativa y Birenbaum, 2000; Johnston, 1996).

4.2. *Complicidad y desapego profesor-alumno*

Otro elemento común en las visiones de los informantes es una concepción de la formación del alumnado relacionada fundamental y casi exclusivamente con las clases presenciales. Sólo así puede explicarse la gran cantidad de horas que los estudiantes permanecen en el aula cada día, prácticamente sin tiempo para desarrollar trabajo paralelo o hacerlo de manera consistente.

Además, y en contraste con sus elaboradas concepciones docentes, en general nuestros informantes no ofrecieron reflexiones muy sistemáticas sobre los procedimientos mismos de aprendizaje más allá de la importancia del esfuerzo, del trabajo duro y del respeto por el profesor y la materia. Igualmente, si bien se considera interesante o imprescindible el aprendizaje autónomo y el desarrollo de estrategias y hábitos de trabajo por parte del alumnado, se tiende a considerar que éste ya debe disponer del impulso básico sobre el que el profesorado pueda ejercer su labor formativa.

En este contexto general de dependencia mutua se entiende fácilmente la preferencia del alumnado por profesores que sean muy claros y organizados –más que enfoques activos, significativos y autorregulados- repetidamente constatada por la investigación con encuestas docentes y sobre estilos de aprendizaje (Elen y Lowyck, 1998; Hativa y Birenbaum, 2000; Kember y Wong, 1996). Lo cual no es óbice para que podamos conceputar teóricamente los modelos transmisivos (impartir información lógica, clara, simplificada, de fácil asimilación) y utilitarios o estratégicos (motivación competitiva, resolución de problemas, orientación al rendimiento), como sólo una de las alternativas posibles frente a apuestas docentes decantadas por el cambio conceptual, el aprendizaje profundo o el enfoque transformador frente al meramente transmisor (integración crítica, expresión, discusión, motivación interna) (Brockbank y McGill, 1999; Entwistle y Tait, 1990; Franz *et al.*, 1996).

En todo caso, no se trata simplemente de orientaciones teóricas personales del docente, ya que la lógica interna de la disciplina y las propiedades técnicas y sociales del campo de estudio o de trabajo, constituyen también mediadores fundamentales. Por otro lado, tampoco se arriesga mucho suponiendo que el enfoque docente magistral y presencial ofrece notables virtudes de gestión y economía en centros con enseñanza masificada, no sólo en lo relativo a la planificación e impartición de las clases, sino particularmente también a las tediosas tareas de corrección y gestión exigidas por la evaluación y certificación de los aprendizajes. Incluso cuando las asignaturas no tienen una matrícula muy numerosa, las virtudes del trabajo estandarizado hacen casi impensable alternativas personalizadas; aunque sólo sea por el tiempo que restan a la dedicación en otras actividades más recompensantes a título personal y/o más recompensadas por la institución. Beneficios éstos que pueden hacerse extensivos también al trabajo del alumnado, como ahora veremos.

Esta racionalidad hegemónica coexiste con algunos efectos indeseables que merecen ser mencionados, tales como un tutelaje permanente del profesor que fortalece su autoridad y responsabilidad en el proceso, a la vez que mantiene en una minoría de edad permanente al alumnado. Por otro lado, el fomento del narcisismo profesoral sirve de coartada a la irresponsabilización del alumnado sobre su propia formación, que depende finalmente de lo que el profesor le enseñe y de sus apuntes, del mismo modo que es culpa del profesor que no le motive, que no aprenda... Si a

eso añadimos el corto espacio de tiempo que convive en el aula cada profesor particular con su alumnado (multitud de pequeñas asignaturas con pocos créditos), el resultado es que el profesorado construye su materia y las estrategias docentes sobre una percepción teórica (obviamente interesada) del alumnado (y no del alumnado real) previa al contacto y con dificultades evidentes para reestructurarse sobre la marcha. Que en esas condiciones se encuentre y se obtenga lo esperado no refleja necesariamente sagacidad analítica, sino capacidad de producción del contexto, anclada en la autoridad y la habilidad del profesor y en el interés del alumnado por superar la materia, porque hay que decir que este complejo de relaciones simplifica, facilita y dota de seguridades al alumnado mucho más que procesos donde ellos se responsabilicen de sí mismos y de sus resultados.

4.3. Autoridad profesoral

El entramado de relaciones descritas permite comprender el hecho de que las variantes en los modelos docentes asumidos por los profesores fortalecen en cualquier caso el principio de autoridad, sean éstos directamente autoritarios o emancipadores: finalmente dependen del modelo de universidad, de profesional, de profesor y, si acaso, de sociedad, que tenga cada profesor particular. También, obviamente, de la impresión que el profesorado quiera causar en su alumnado en un movimiento tendente a trascender (ser querido, respetado, recordado a largo plazo...) y a obtener estima diferencial individualizada en el contexto. Aunque es evidente que todo ello fortalece el poder del profesor, no necesariamente este producto es previsto y conscientemente planificado. Aún más, tampoco tiene por que haber nada espurio en el proceso; muy probablemente las decisiones de los profesores estén mediadas por racionalizaciones consistentes tendentes a garantizar la mejor formación posible del alumnado. Sin embargo, parece claro que las llamadas a evitar el adoctrinamiento, a fomentar la autonomía intelectual y la crítica del alumnado, aparte de que deben entenderse en un contexto fuertemente pautado, corresponden a un otorgamiento generoso del profesor, que afirma más que cuestiona la naturaleza de su poder.

Lo dicho vuelve más admirable el profundo sentido de la responsabilidad que tienen los informantes con su poder profesoral: aún cuando existan referencias a que hay grupos imposibles, son escasos o inexistentes los comentarios sobre el alumnado como justificación para excusar la mala docencia (falta de formación, de interés, de trabajo...), lo que constituye una nota atípica en relación con otras investigaciones similares (Álvarez, García y Gil, 1999). La voluntad de mejorar y de resolver retos parece que pueden con cualquier inconveniencia del alumnado: actitud de respeto con el alumnado, capacidad para captar el clima de la clase, sensibilidad a las sugerencias del alumnado, transmitir convencimiento y entusiasmo, combinar trabajo para el conjunto de la clase y atención diferenciada, situarse en la perspectiva del alumnado... El anclaje fundamental para el éxito, además del conocimiento global, la actualización permanente o la capacidad de autocrítica, lo constituye el convencimiento sobre lo que uno hace, cimiento esencial para resultar creíble al alumnado. Este sentido de trascendencia moral, es algo relativamente compartido y señalado en múltiples aportaciones al estudio de las mentalidades docentes (Johnston, 1996; Lucio-Villegas, 1996; Woodward, 1993), como ya señalamos en un epígrafe anterior,

5. Una carrera artesanal, voluntariosa y dependiente

El Cuadro 2 resume las opiniones de los grupos de discusión sobre los procesos conducentes a la calidad de la enseñanza, absolutamente coincidentes en

el modelo de ensayo y error personal que lleva a la adquisición del estatuto de profesor universitario. A través de un lento y prolongado aprendizaje experiencial los profesores jóvenes suplen la ausencia de mecanismos regulares para asegurarse cierta formación didáctica, evidenciando así un vacío institucional que ignora lo que desde cualquier lógica elemental habría de ser una preocupación estratégica de la universidad: garantizar la preparación docente del profesorado. Seguramente el escepticismo con que nuestros informantes miran hacia las teorías y las investigaciones educativas que habrían de alimentar esa formación psicopedagógica es, en parte, resultado de ese doble proceso de aprendizaje individual y desprecio institucional, si bien no deja de reconocerse por ello la necesidad de la misma.

5.1. *El milagro de la transmutación docente*

Lo recogido en este epígrafe es inseparable de lo ya discutido sobre la incertidumbre docente, ya que los informantes insisten una y otra vez en que:

- se aprende por ensayo y error
- no existe un único modelo de buen profesor
- hay una indeterminación del objetivo básico que debe orientar una buena docencia: *legal* -es un derecho de los alumnos-, *moral* -es nuestro deber-, *social* -formar buenos profesionales, personas críticas-
- coexisten explícitamente modelos diversos aunque tiende a prevalecer alguno: *tradicional* (como magistralismo distante y como paternalismo), *tecnocrático*, *sociocrítico*, *populista* ...
- la base es lo vocacional y el voluntarismo individual (en forma de llamadas a la ética profesional)
- deben poseerse condiciones innatas (*sic*) y grandes habilidades de representación y puesta en escena.

La misma incertidumbre rodea al cómo hacer buenos profesores ante la despreocupación institucional por la docencia. Cuando concretan un poco el tipo de aprendizaje deseable para el profesorado joven, nuestros informantes proponen alternativas escasamente revolucionarias y que más bien se apoyan en la recuperación de una tradición que algunos de ellos vivieron: la observación obligada de los viejos profesores; las oposiciones pre-LRU (Ley de Reforma Universitaria, vigente entre 1983 y 2001) porque dan una visión de conjunto o el restablecimiento del respeto jerárquico (lo que les coloca sin saberlo en sintonía con la recuperación nostálgica del pasado con que la LOU resuelve este tema). En síntesis, las propuestas se hacen en el seno de un mayor fortalecimiento y definición de la autoridad y en una perspectiva de control piramidal en cuya cúspide estaría un catedrático. Frente a ello, son minoritarias las propuestas basadas en concepciones democráticas (debates entre colegas, seminarios, con el alumnado), justificadas en la necesidad de una preocupación individual compartida y que se orientan a propósitos transformadores sustentadas en el convencimiento progresivo de los actores.

Un elemento común destacable es la desconfianza sobre los procedimientos estandarizados, aún avalados por conocimiento experto, para decidir sobre la calidad de la docencia. Parece producirse un refugio radical en la autonomía tanto del profesor particular como del campo de conocimiento en cuestión. Además, generalmente el conocimiento sistemático sobre la docencia de las disciplinas especializadas en este ámbito (psicología educativa, didáctica...) carece de credibilidad y se duda que tengan algo fundamental que enseñar realmente. Sus actuaciones se toman como interferencias en un saber considerado inseparable del conocimiento del profesor y que, por tanto, tiene poco que aportar a lo que no se

resuelva por el conocimiento disciplinar propio, la experiencia, el afán de mejorar y buenas dosis de sentido común.

A nuestro juicio, estas opiniones se relacionan con aspectos diversos, tales como el absurdo procedimiento que regula el acceso a las plazas universitarias, el exceso de expectativas depositadas en teorías educativas más bien modestas, el conflicto de lealtades en el que se debate el profesorado, la escasa relación de áreas de conocimiento a menudo afines que frecuentemente luchan por el control de parcelas curriculares discutidas, o la absoluta debilidad que caracteriza a los vínculos organizacionales que lo sujetan a la institución académica.

Para empezar con lo elemental, es necesario constatar por enésima vez el gran milagro de la transmutación docente que permite a un titulado convertirse en profesor universitario. Básicamente consiste en permanecer a la espera de la oportunidad de demostrar su carrera investigadora, empaquetándola en un documento que se llama *proyecto docente*, y sobre el cual ha tenido amplia oportunidad de acceder a ejemplares precedentes más o menos exitosos (Báez y Cabrera, 2001). El hecho de que esta evidencia haya sido sistemáticamente investigada (Rotger, Rodríguez y Martínez, 1996) le añade un plus morboso y un aura sobrenatural.

En cuanto a las teorías educativas, el pesimismo observado se asocia probablemente a la hegemonía histórica de perspectivas tecnocráticas y con ausencia de anclajes consistentes en los contextos reales de enseñanza y con el conocimiento a enseñar. Los propios estudiosos reconocen la debilidad de los modelos iniciales de destrezas didácticas simples, genéricas y libres de contexto, su incapacidad para representar mínimamente las peculiaridades y exigencias del conocimiento a impartir, la complejidad de la situación del aula o las íntimas dimensiones personales del acto docente. Por eso, el estéril debate entre métodos y contenidos (Escudero, 1999) ha dejado paso a propuestas formativas que tratan de establecer equilibrios entre los diversos elementos implicados:

- a) Las propiedades disciplinares de las materias a impartir, analizables en un marco de legalidad académica (Kekäle, 2000).
- b) Las concepciones docentes mismas, planteándolas además como un diálogo entre las nociones y la sabiduría práctica del profesorado y definiciones teóricas de calidad docente mucho más válidas y ambiciosas que las contenidas en las encuestas al uso (Báez y Cabrera, 2001; Lucio-Villegas, 1996).
- c) Las exigencias institucionales y condiciones materiales del trabajo docente, cuya comprensión excede el estrecho marco de la explicación racional-burocrática en favor de los modelos de racionalidad limitada (Schmidtlein, 1999).

5.2. Asimetría docencia-investigación

Cualquiera que sea la relación establecida por los informantes entre docencia e investigación, siempre está presente esta doble función como substrato de las intervenciones. Ello evidencia una buena asimilación del diseño de profesor universitario realizado por la LRU, impuesto como racionalidad dominante (lo que explica la poca atención prestada a este tema en el conflicto proceso hasta la aprobación de la LOU, en la que esta concepción aparece aún más fortalecida), pese a que son múltiples los problemas que entraña esta vinculación: dificultades objetivas para mantener una conexión real entre ambos ámbitos; tendencia a la devaluación y despreocupación por la docencia debido a la investigación (garantía fundamental para la promoción y el reconocimiento institucional); escasas probabilidades de que

ambos espacios rocen la excelencia; conocimiento de casos de excelencia en uno u otro ámbito y mediocridad en el otro; confusión entre investigación, investigación de la docencia y trabajo para la docencia, etc.

También se observa un fuerte consenso sobre el carácter más objetivado de la investigación frente a uno mucho más etéreo e indeterminado de la docencia. A la base de esta concepción pueden estar cuestiones evidentes como que la investigación es más controlable por los profesores (incluyendo decisiones sobre objetos, métodos y procesos) y se manifiesta en resultados tangibles que circulan con independencia a los investigadores (carácter mercantil) como proyectos y publicaciones; que existan acuerdos más consistentes entre las comunidades científicas sobre sus procedimientos de evaluación; que en los casos en los que la investigación es aplicada genera procesos de intervención directa fuera de la casa y, en consecuencia, ayudan a construir nuevas redes sociales con los poderes públicos y/o privados; que puede generar ingresos extras y actividades paralelas, y, en suma, que da la impresión de que es la ocupación fundamental de la actividad del profesorado. Obviamente también que esta opción es racional de acuerdo a la estabilidad y la promoción. Por último, en el aprecio de la investigación parecen influir otros dos aspectos también valiosos: que se le otorga un carácter más creativo y que sus procedimientos de aprendizaje para los profesores noveles son mucho más consistentes y precisos que en el caso de la inexistente formación para la docencia.

En este marco de preocupaciones, la perspicaz distinción entre investigación y estudio apuntada por Carabaña (2002) puede arrojar alguna luz sobre el debate radical entre los que creen que sólo puede enseñarse con garantía aquello que se investiga y los que, en el otro extremo, entienden que la prevalencia de la investigación propia o personal en la docencia es un grave obstáculo para la integridad de la formación del estudiante, tanto en lo relativo a los contenidos como, particularmente, en la metodología didáctica, importante cuestión que suele terminar subordinada o desplazada. Si admitimos que, más allá de compartir la importancia de la curiosidad y el espíritu crítico, existen serias diferencias entre *investigación* – entendida como búsqueda especializada y prolongada de saberes nuevos *en sí* mediante experimentación de diversa índole, guiada por objetivos y motivos tales como anticipar, diferenciar, rebatir, sorprender, autoafirmarse, enseñar...- y *estudio* – entendido como la adquisición de saberes ya conocidos mediante lectura principalmente, guiado por propósitos y valores como divulgar, integrar, comprender, humildad, aprender, ...- admitiremos también, siguiendo con el argumento de Carabaña, algunas de sus incompatibilidades organizativas.

5.3. *Lealtades en conflicto*

En nuestros grupos de discusión se observa la dialéctica entre lo individual y lo colectivo habitual en instituciones donde los órganos legitiman sus actuaciones en supuestos democráticos. Así, existe entre los informantes una manifiesta tendencia a la irresponsabilización individual sobre los procesos (sistemáticamente señalados como insuficientes e inadecuados) para aprender a ser buenos profesores. No parecería que las situaciones y estrategias concretas fueran producto de la mediación de decisiones colectivas, en las que estuvieran implicados estos actores. La realidad dominante y las prácticas normales de funcionamiento son interpretadas como imposiciones indeseables y no como producto de las actuaciones de los profesores. La consecuencia es la exculpación permanente: no existen modelos definidos de formación para la docencia (a veces ni modelos docentes de llegada); en los departamentos y los centros no existe auténtica preocupación por la docencia

ni espacios de reflexión o de análisis sobre la misma; la actuación de los tribunales de habilitación y la misma obtención de complementos retributivos docentes según un elemental procedimiento de oficio, evidencian la devaluación de la docencia frente a la investigación; las llamadas de los responsables institucionales a la calidad docente son retórica sin contenidos concretos, etc.

Estas visiones nos sitúan ante un dilema decisivo en el funcionamiento de las organizaciones: la ausencia de sintonía entre lo particular-individual y lo colectivo. O, si se quiere, la paradoja entre un principio radical de discrecionalidad individual (libertad de cátedra, por ej.) y la deseable autoridad colectiva de los órganos de gestión y de gobierno de las universidades. La consecuencia es que en una negociación continua entre ambos ámbitos de responsabilidad, bs profesores son celosos defensores de la autonomía individual, lo que evita que se aborden estos temas y si se hace no le otorgan la legitimidad suficiente para que puedan administrarse las decisiones en condiciones adecuadas.

Las teorías organizacionales ofrecen algunas hipótesis plausibles del comportamiento del profesorado que lo sitúan en una dialéctica permanente entre fuerzas disgregadoras (intereses particulares relacionados con la propia promoción profesional) y estructuradoras (las reglas imprescindibles que dotan de seguridad a la promoción y le dan sentido moral a la propia institución). En otro lugar (Báez y Cabrera, 2001) presentamos con cierto detalle el debate entre las concepciones racional-burocráticas y los modelos de construcción social que dan credibilidad a esa posición explicativa y los niveles de análisis a los que las aplicamos. Posición que, por otro lado, sirve para entender las relativas inconsistencias y paradojas que permiten gestionar el triple conflicto de lealtades a que se enfrenta el profesorado universitario (Johnston, 1996; Elton, 1993): a) al campo disciplinar y su necesidad de destacar ya sea en la modalidad de investigación, profesión o ambas; b) a la docencia, guiada por el imperativo moral o la necesidad de ofrecer la mejor formación posible al alumnado, y c) a la universidad como empresa, dado que es en el amplio y difuso contexto institucional donde aquellas actividades tienen sentido. Para completar este conflicto de lealtades pensamos que habría que añadir, al menos, otros tres más: d) yo como trabajador, frecuentemente funcionario o deseoso de serlo, pese a todo sujeto a una condición salarial; e) ocupando una posición determinada en una jerarquía académica, estructurada burocráticamente, pero también en términos de prestigio y de capacidad de influencia institucional, y f) yo como ciudadano, con intereses ideológicos definidos según un modelo de sociedad determinado.

El reciente trabajo de Schmidlein (1999) es una adecuada ilustración del vigor de los modelos de racionalidad limitada para acercarnos a la comprensión de esa sutil y cambiante maraña de relaciones –estructura débil según el ya clásico concepto de Weick (1976), pero estructura al fin- sobre la que se funda la fábrica de vida académica. Al señalar las múltiples constricciones que debe afrontar la organización del trabajo universitario, particularmente las temporales e informativas, esta perspectiva pone sobre la mesa el formalismo vacío con que se definen las metas institucionales, se identifican los problemas de funcionamiento y se formulan las soluciones de gestión. Sólo en el ámbito del análisis es posible establecer fuertes relaciones lógicas entre esos elementos; análisis públicos formales que además, y de forma muy interesante para lo que nos ocupa, no siempre tienen lugar *a priori*. En síntesis, el argumento sostiene que limitaciones como la escasez de tiempo, la saturación informativa, la debilidad metodológica o los problemas de equidad, abocan a los responsables universitarios a supeditar la racionalidad lógica a una racionalidad social, vale decir política, que les permita administrar los conflictos de

intereses y el interjuego permanente de necesidades y requerimientos de sus diversos componentes individuales y organizacionales. En otras palabras, el valor de las decisiones no reside tanto en su argumentación racional cuanto en su capacidad para comprometer a las partes y negociar su mutua acomodación.

Sobre ese trasfondo, de naturaleza dinámica y cambiante, se entiende que el profesorado sólo pueda encontrar soluciones relativamente contingentes y provisionales, incluso contradictorias, para afrontar su conflicto de lealtades hacia la disciplina, el alumnado y la institución en su conjunto, conciliando parcialmente las exigencias derivadas de su pertenencia a diversas unidades organizacionales: área de conocimiento, departamento, facultad o centro y universidad; amén de las posibles demandas procedentes de otras instituciones o agencias extrauniversitarias que pueden ser de carácter académico, profesional, político o social. Además, la negligencia, el descuido o el abandono parcial de alguna de estas lealtades no es igualmente visible ni evitable en cada caso, ni tampoco va seguido de las mismas consecuencias, ya sean seguridad o certidumbre personal, influencia profesional, reconocimiento de colegas y directivos, estima social o incentivo económico.

6. Algunas conclusiones provisionales

Los hallazgos obtenidos apenas constituyen un encuadre parcial de un retrato cuya composición requiere de otras fuentes informativas y metodologías exploratorias. Por ejemplo, análisis documentales, entrevistas a responsables políticos universitarios y extra-académicos, cuestionarios a informantes clave del conjunto de la plantilla o grupos de discusión formados con estudiantes. Así pues, y en el marco de esa continuidad del estudio, planteamos una serie de reflexiones finales que merecerían ser tenidas en cuenta.

En las actuales procesos de reforma universitaria y sus políticas de evaluación, el nivel de análisis organizacional (universidad, centros, departamentos,...) parece una realidad contingente con caracteres de entelequia, y ello tanto para las administraciones públicas como para el profesorado. Para las administraciones, las unidades organizativas no son más que la mera suma de esfuerzos, actitudes, realizaciones y producciones de los actores individuales. Para el profesorado son el soporte de las excusas, de las legitimaciones prácticas de las actuaciones indeseables, en suma, el lugar de lo problemático. Dando por sentado que ninguna reforma puede ser seria sin tener como centro a las organizaciones, el efecto perverso de estas actitudes es una invitación a la irresponsabilidad del nivel institucional, aun cuando, como en el caso de los profesores, tengan una gran capacidad de producir las políticas organizacionales desde dentro y, en el caso de las administraciones, diseñarlas, regularlas y dirigir las desde fuera.

Los modelos de racionalidad limitada tratan de apresar el carácter difuso e incoherente en ocasiones de las relaciones institucionales, atribuido principalmente a sus severas constricciones informativas y temporales. Así la debilidad de las representaciones mentales que desarrollamos sobre los vínculos organizacionales sería un fiel reflejo de la dificultad para conducirnos de manera eficiente en un entorno social y profesional lábil y contradictorio, sujeto a múltiples fuerzas de influencia sólo parcialmente visibles en cada momento y con una lógica interna relativamente caprichosa e inmanejable en el corto plazo. La frustración para convivir en un entorno de este tipo, puede explicar el desprecio por la participación institucional y la sustitución de lo cercano como fuente de legitimidad por los marcos alternativos que ofrece la globalización. Al fin y al cabo, las redes internacionales que vehiculan la actividad científica y académica constituyen espacios de encuentro relativamente bien definidos, accesibles e inmediatos a la vez que lejanos y

prescindibles en cualquier momento, inmateriales pero con resultados tangibles sobre el avance del trabajo y su reconocimiento, desprovistos de intereses más o menos espurios y presididos por la búsqueda del conocimiento, etc.

Centrándonos en la docencia, la pregunta que nos surge es automática ¿existe preocupación por la calidad docente?, o lo que hay por el contrario es preocupación por la evaluación de la docencia. Si bien pudiera considerarse que esto es mera retórica, no creemos que lo sea en mayor grado que la retórica habitualmente sostenida sobre esta cuestión por parte de la legislación, los administradores, los responsables institucionales y los gestores y administradores de la evaluación.

Tanto las opiniones de nuestros informantes, como los resultados de otras investigaciones y propuestas analíticas españolas e internacionales, permiten concluir sin mucho riesgo que mientras la docencia no tenga un valor institucional claro –en otras palabras, contrapartidas visibles, directas e inevitables que equilibren el mandato moral individual que parece ser su principal justificación-, el conflicto de lealtades del profesorado no va a decantarse de forma general hacia un mayor compromiso con la docencia. A nuestro juicio, el endurecimiento de la definición de excelencia académica contenido en la LOU aumenta la probabilidad de que el binomio respeto-esfuerzo subrayado por nuestros informantes deje más sitio a la dialéctica popularidad-facilidades. Esta suposición resulta reforzada por el hecho de que a la competición entre el profesorado y las instituciones para atraer y retener alumnado, debe sumarse otra fuente previsible de tensiones, procedente del aumento de los requisitos para acceder a los complementos retributivos en las universidades canarias, es decir a la amenaza real de no poder mantener el nivel salarial consolidado en los últimos cuatro años por la práctica totalidad de la plantilla universitaria en Canarias. El peligro del populismo no será, seguramente, algo exclusivo de la relación personal entre profesor y alumno, sino que afectará a las transacciones del *cliente y los profesionales universitarios* con los planes de estudio y la institución en su conjunto.

Referencias

- Adams, D. (1998): Examining the fabric of academic life: an analysis of three decades of research on the perceptions of Australian academics about their roles, *Higher Education*, **36**: 421-435.
- Álvarez, V.; García, E. y Gil, J. (1999): La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos, *Revista de Educación*, **319**: 273-290.
- Báez, B. y Cabrera, B. (2001): Para una evaluación democrática de la calidad de la enseñanza universitaria, *Revista de Educación*, **326**: 145-166.
- Bourdieu, P. (1998): *La distinción*. Madrid, Taurus.
- Braskamp, L. y Ory, J. (1994): *Assessing faculty work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bricall, J. M. (dir.) (2000): *Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Brockbank, A. y McGill, I. (1999): *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: Oxford University Press. Traducción española *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata; 2002.
- Cabrera, B. y Báez, B. (2001): La reforma que viene. Diagnósticos de la “crisis” y propuestas de reforma del sistema universitario. *VII Congreso Español de Sociología*, Salamanca, Septiembre, 2001.
- Carabaña, J. (2002): El ‘punto ciego’ de la reforma universitaria, *Claves*, **119**.

- CECS (Centro de Estudios del Cambio Social) (2000): *Informe España 2000*. Madrid, Fundación Encuentro.
- De Miguel, M. (1999): La evaluación de la calidad de la docencia universitaria. *I simposium iberoamericano de didáctica universitaria: calidad de la docencia en la universidad*, Santiago de Compostela, 2-4 diciembre, 1999.
- Elen, J. y Lowyck, J. (1998): Students' views on the efficiency of instruction: an exploratory survey of the instructional metacognitive knowledge of university freshmen, *Higher Education*, **36**: 231-252.
- Elton, L. (1993): University teaching: a professional model for quality. En Ellis, R. (Ed.): *Quality assurance for university teaching*. Buckingham: Open University Press; pp.133-146.
- Elton, L. (1996): Criteria for teaching competence and teaching excellence in higher education. En Aylett, R. y Gregory, K. (Eds.): *Evaluating teacher quality in higher education*. Londres: Falmer Press; pp. 33-41.
- Entwistle, N. J. y Tait, H. (1990): Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments, *Higher Education*, **19**: 169-194.
- Escudero, J. M. (1999): La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, **34**: 133-157.
- Franz, J. et al. (1996): Students' and lecturers' conceptions on learning in context: an interdisciplinary study, *Teaching in Higher Education*, **1**: 325-339.
- Gregory, K. (1996): The evaluation of the teaching individual academics in higher education: progress towards a construct. En Aylett, R. y Gregory, K. (Eds.): *Evaluating teacher quality in higher education*. Londres, Falmer Press, 1996, pp. 1-13.
- Hativa, N. y Birenbaum, M. (2000): Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles, *Research in Higher Education*, **41** (2): 209-236.
- Johnsrud, L. K. y Heck, R. H. (1998): Faculty worklife: establishing benchmarks across groups, *Research in Higher Education*, **39** (5): 539-555.
- Johnston, S. (1996): What can we learn about teaching from our best university teachers?, *Teaching in Higher Education*, **1**: 213-225.
- Kekäle, J. (2000): Quality assessment in diverse disciplinary settings, *Higher Education*, **40**: 465-488.
- Kember, D. y Wong, A. (1996): Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching, *Higher Education*, **40**: 69-97.
- Krueger, R. A. (1991): *El grupo de discusión*. Madrid: Pirámide (edición original: SAGE, 1988).
- Lewis, J. M. (1993): Teaching styles of award-winning professors. En R. Ellis, (Ed.) *Quality assurance for university teaching*. Buckingham: Open University Press; pp. 149-164
- Lucio-Villegas, E. (1996): Formación para la docencia universitaria. En: Rodríguez, S.; Rotger, J. M. y Martínez, F. (Eds.): *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria*. Barcelona: Cedecs; pp. 101-108.
- Montero, L. M. (1996): Comportamiento del profesor y resultados de aprendizaje del alumno: algunas relaciones. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (eds.): *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. 2. Madrid: Alianza; 3ª ed.; pp. 249-271.
- Rotger, J. M.; Rodríguez, S. y Martínez, F. (1996): Opinión del profesorado sobre políticas de desarrollo profesional en los ámbitos docentes y de gestión en la

- universidad española. En Rodríguez, S.; Rotger, J. M. y Martínez, F. (Eds.): *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria*. Barcelona: Cedecs; pp. 15-52.
- Saunders, C. y Saunders, E. (1993): Expert teachers perceptions of university teaching: the identification of teaching skills. En R. Ellis, (Ed.) *Quality assurance for university teaching*. Buckingham: Open University Press; 179-193.
- Schmidtlein, F. A. (1999): Common assumptions about organization that mislead institutional researchers and their clients, *Research in Higher Education*, **40** (5): 571-587.
- Woodward, R. (1993): Institutional research and quality assurance. En R. Ellis (Ed.): *Quality assurance for university teaching*. Buckingham: Open University Press; pp. 113-132.
- Zabalza, M. A. (1999): Coordinadas básicas para analizar la calidad de la enseñanza universitaria: qué caracteriza al profesor y la enseñanza de calidad. *I simposium iberoamericano de didáctica universitaria: calidad de la docencia en la universidad*, Santiago de Compostela, 2-4 diciembre, 1999.

CUADRO 1. CATEGORIZACIÓN DE LAS OPINIONES DE LOS INFORMANTES SOBRE EL BUEN DOCENTE UNIVERSITARIO.

Sabe mucho	Conocimiento amplio; rigor; saber; erudición: evitar la super-especialización, desarrollar visiones globales; actualización permanente; formación investigadora
Planifica a conciencia	Organizar; diseñar y preparar las clases; repensar la clase; redactar; especificar los requisitos; seleccionar materiales; anticipación y mucho trabajo previo; concretar lo que dirá; ajuste al perfil; realismo temporal; exigencia racional; flexibilizar
Sabe transmitir	Establecer claramente el objetivo; capacidad para transmitir y comunicarse; ofrecer un guión; distinguir lo esencial de lo accesorio; avanzar paso a paso, de lo simple a lo complejo; seguir una secuencia lógica; demostrar; argumentar; integrar, no parcelar; clarificar; ser riguroso; sistematizar; ordenar; hilar la clase; eliminar obstáculos, evitar la incertidumbre y controlar la ansiedad del alumno; chequear; asegurar la bidireccionalidad; no despreciar ninguna pregunta; saber contestar de formas diversas; indagar; plantear dudas; conectar con el futuro profesional; referirse a la vida cotidiana; conectar con los saberes del alumno; responder razonadamente; romper la monotonía, crear sorpresa; mantener el ritmo; irse un poco del tema con las preguntas para interesar y reconducir la clase; uso preciso de las nuevas tecnologías
Enseña a pensar	Equilibrio memoria-procedimientos; no contar sólo hechos, plantear conceptos; manejo de fuentes: que aprendan a buscar y manejar información; enseñar a "leer el libro"; enseñar a contrastar resultados y suposiciones; enseñanza de estrategias; enseñar a aprender; enseñar a formarse; formar hábitos de trabajo y mostrar la importancia del esfuerzo
Escenifica la clase	Dramatización o puesta en escena; conexión emocional; encantamiento; seducción; viveza; seguridad; dirección; gestión; pasear por el aula; autoanálisis y distanciamiento: capacidad para captar e interpretar las señales que continuamente se están produciendo en clase; conciencia de las normas sociales formales e informales del aula
Disfruta enseñando	Disfruta; se entusiasma; interés; pasarlo bien enseñando; se transmite mejor lo que a uno le gusta, los estudiantes lo notan
Motiva	Despertar el estado de ánimo adecuado; estimular, crear ilusión; contagiar; reforzar; desafiar; despertar el sentido crítico y la curiosidad; enseñar a disfrutar del conocimiento como aventura intelectual
Cuida la empatía	Proximidad; conocimiento del alumno; apertura; accesibilidad; aceptación; confianza; cordialidad; espontaneidad; autenticidad, ser tú mismo; relajación; romper barreras de comunicación
Es optimista	Transmitir entusiasmo y optimismo, ofrecer alternativas y un enfoque positivo
Se esfuerza honestamente	Honestidad; mostrar las reglas del juego y atenerse a ellas; dedicación; cumplimiento; esfuerzo; trabaja para toda la clase; tiene en cuenta las diferencias entre los alumnos y trata de llegar a todos; autocrítica; vocación; respeto; profesionalización: auto-revisión y mejora permanente; apertura a las valoraciones externas
No adoctrina	Propósito de influir sobre el alumno; pluralismo, no adoctrinamiento; respeto por la ciencia; fomentar la autocrítica y la autonomía intelectual; equilibrio dirección-autonomía
Depende del alumnado	Formación previa; capacidad para aprender; esfuerzo; cumplimiento; actitud hacia el conocimiento; <i>ratio</i> ; no todo se puede controlar; hay grupos y situaciones inmanejables
Tiene conciencia institucional	Espacios formales e informales de encuentro; colegialidad en torno a ciertas nociones de mundo, universidad, docencia, profesión; infraestructura y medios; gestión; control; condiciones laborales; clima de trabajo; tensión entre las tareas de docencia, investigación y gestión
Es respetado	Su valoración es sociológica; querido, respetado, admirado; recordado a largo plazo
Es diverso	No hay una forma única de ser buen profesor; heterogeneidad 1) Relación docencia / investigación (D-I): - <i>Integración</i> : El bagaje investigador es formativo para la docencia; si dejas de leer o investigador no puedes ser un buen docente - <i>Independencia</i> : Se puede ser buen D+I; mal D+I; buen D+mal I; mal D+buen I - <i>Conflicto</i> : La excelencia investigadora es incompatible con la calidad docente o está solo al alcance de unos pocos; la investigación está más al servicio del prestigio personal que de la calidad de la enseñanza; la docencia consiste sólo en cumplir 2) Relación docencia / profesión / especialidad: - La distinción saber/procesos/actitudes depende de la carrera - Tensión entre fundamentación conceptual y ejercicio profesional - Tensión entre formación básica y profesionalizadora - Tensión entre capacidad didáctica y pericia profesional (un profesional de prestigio reconocido no tiene por qué ser un buen profesor)

CUADRO 2. CATEGORIZACIÓN DE LAS OPINIONES DE LOS INFORMANTES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

A. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Somos autodidactas. Se aprende por experiencia, por ensayo y error, nadie te enseña, aprendes viendo las caras que ponen los alumnos, escuchando a los alumnos, pidiéndoles su opinión, preparando mucho las clases, con autocrítica, perfeccionando a partir de la práctica: a partir de un mínimo de profesionalidad tu vas a ir evolucionando y mejorando. Se aprende imitando, recordando a los buenos profesores que tuviste de alumno. Somos más artistas que profesionales, sabemos hacerlo pero no sabemos por qué, no hay reglas. Existen tres fases: 1ª) enseñas lo que sabes y lo que no sabes; 2ª) enseñas lo que sabes y 3ª) enseñas lo que el alumno necesita saber; para llegar a la última fase es esencial un conocimiento global que sólo lo da el estudio y la experiencia (ese era el valor de las oposiciones antiguas, darte una visión de conjunto).

B. AUSENCIA DE CARRERA DOCENTE

La selección del profesorado no siempre obedece a criterios rigurosos. Se dispara la matrícula y se mantiene el número de profesores (porque se crean universidades a golpe de BOE, sin dotarlas, universidades de baratillo). No existen políticas de calidad a nivel institucional. La carrera docente obstaculiza la cualificación pedagógica: ausencia de intercambio de experiencias, individualismo, mecanismos de contratación poco válidos (sesgo investigador), la funcionarización como tope máximo, profesorado joven escasamente motivado, ... No es fácil ser buen profesor dada la forma en que se trata a los estudiantes que serán futuros profesores (aprendizaje memorístico, falta de autonomía intelectual, ..). Los malos docentes (porque no les gusta, porque no pueden mejorar aunque lo intentan) no pueden abandonar la universidad; sufren en sus clases pero no tienen alternativa.

C. NECESIDAD DE FORMACIÓN ESPECÍFICA

Es necesario replantearse como se inician los profesores jóvenes, hay que planificar la formación inicial del profesorado universitario, permitir un aprendizaje progresivo a los noveles. Se puede empezar observando a modelos competentes, comentando y debatiendo luego en el departamento, ayudaría a eliminar vicios. Si el modelo es excelente puede acomplejar más que ayudar. No existen mecanismos institucionales para transmitir tus conocimientos, algo que antes si ocurría, el viejo mecanismo de socialización, la cátedra tradicional como escuela del maestro, que permitía observar al profesor experimentado y aprender poco a poco, existía una estructura que permitía aprender (observar, imitar, ...). Esto se deba a varias razones: a) el falso igualitarismo lo hace imposible; b) las plazas las dan las revistas internacionales, la docencia no cuenta para los jóvenes; c) los profesores jóvenes están sobrecargados de docencia y eso les impide aprender. el núcleo próximo que rodea al profesor novel es vital para su formación: el profesorado *senior* que ejerce magisterio (orienta, estimula, sugiere caminos, ...) desde una visión generosa y estratégica, atenta también al talento personal. En el ámbito de la investigación si sigue existiendo la relación maestro-aprendiz (transmisión boca a boca, mezcla de aspectos formales e informales).

D. ESCEPTICISMO PEDAGÓGICO

Se puede enseñar a enseñar, lo cual incluye dominar ciertas habilidades escénicas y de representación. El dominio de bases pedagógicas ayuda. Existe fracaso escolar que se debe al fracaso docente. Es necesario aprender técnicas docentes mediante procedimientos formales (observación, imitación, entrenamiento, ...). El buen profesor se hace con esfuerzo, a partir de condiciones innatas y vocación para luego aprender estrategias de enseñanza.

VERSUS

Se necesitan cualidades básicas que no todo el mundo tiene (actitudes, habilidades, capacidad de feedback, sensibilidad relacional, base vocacional, técnicas de comunicación y marketing: seleccionar lo esencial, no ser aburrido...). Hay que saber las materias para poder enseñarlas; así adquiere sentido el aprendizaje de estrategias didácticas. Es muy difícil enseñar a enseñar; los cursos didácticos son para enseñar sentido común; el profesor debe ser autodidacta. Es necesario querer aprender, tener una actitud honesta; hay personas que no quieren aprender. La mejora de medios e infraestructuras no necesariamente mejora siempre la docencia.

E. CONDICIONAMIENTOS INSTITUCIONALES

La fragmentación y centrifugación de los departamentos va en contra de la formación del profesorado; en ocasiones incluso no se basa en criterios disciplinares sino personales (guerras fratricidas, celos, jerarquización, miserias universitarias.); el conocimiento se lleva bien entre sí, los que nos llevamos mal somos los profesores. Frecuentemente no existen criterios de racionalidad a la hora de adscribir las asignaturas a los profesores. Se necesitan mecanismos institucionales para el intercambio de experiencias e información. Es importante tener convenios y acuerdos con empresas e instituciones. Es bueno rotar en las asignaturas (te permite actualizarte, no cometer errores, aprender continuamente, no anquilosarte). Ni en los consejos de departamento ni en las juntas de centro se dedica tiempo a hablar de la docencia. Imponerlo tampoco es la solución, porque podría entrañar riesgos de burocratización. Algunos grupitos si tienen interés y lo hacen a título personal. Es importante rodearse de la gente adecuada para estar al día. A los profesores muchas veces nos falta visión de conjunto y del papel de la asignatura en la carrera; existe deformación de manera que tiende a pensarse que nuestra asignatura es la más importante; otra cosa que ocurre es que pensamos que los primeros cursos son de tontos y tu asignatura es más importante si está en cursos superiores.