

El desarrollo profesional del profesorado universitario: Circunstancias, problemas y propuestas

Vicente S. Ferreres Pavía

Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.

Correo electrónico: vsfp@fcep.urv.es

Resumen

La aprobación de la LOU ha sido el punto crítico y el fin de un proceso sobre el desarrollo profesional del docente universitario. Eso nos ha obligado a fijarnos en algunos elementos fundamentales entre ellos el I y II Plan de Evaluación de la Calidad de las Universidades y, específicamente, la evaluación de las Titulaciones.

Con la revisión de estas y otras circunstancias y problemas y, previa la contextualización, académica y didáctica de la formación permanente, construimos una propuesta en la que, entremezclamos elementos administrativos con políticos e, indicadas algunas condiciones y principios, proponemos dos estrategias fundamentales: el estudio de caso y la solución de problemas.

Viendo, claramente, el camino que toma la Universidad, el discurso comunicativo, moral y académico, de la formación docente, lo hemos abandonado, por el momento, por otro "profesionalizador", entendiendo que es el más eficaz e, incluso en este momento, a nuestro entender, el único posible.

Abstract

The passing of the LOU has been a critical point and the culmination of a process about the professional development of University Professors. This has forced us to look at some fundamental elements. Among those the I and II plan of Quality Evaluation for Universities, more specifically the evaluation of awards.

With the revision of these and other circumstances and problems, and based in this context, academic and didactic of the permanent training, we have created a proposal in which we combine administrative and political elements, and outline a number of conditions and principles; two propositions fundamental strategies: the study of the case and problem resolutions.

Looking closely at the path taken by the university, the moral and academic discussion of the teacher training, we have forsaken for now for another "professionalization". Understanding that it is more effective and also at this moment, from our understanding, the only way.

0. Introducción: Entre lo académico, cultural, político y administrativo.

Quiero escribir sobre la formación permanente del profesorado universitario, contemplando al docente universitario como persona, profesional y como miembro de una institución y ... ¿por dónde empezar? ¡Me asaltan tantas dudas de que la respuesta venga de lo académico!

Hace más de 20 años que muchos docentes e investigadores estamos dando vueltas sobre la mejor propuesta, y, al día de hoy siento un cierto nivel de insatisfacción al percibir que se ha avanzado muy poco en la realidad de la innovación docente en nuestras universidades.

Al hacer el primer intento para esbozar un esquema general de lo que íbamos a exponer en este trabajo, pensé en tres grandes apartados que, hace unos días, me parecían los mejores:

- *Una introducción*, donde reflexionaremos sobre lo ocurrido hasta ahora, al menos desde 1993, en que se empieza a hablar, desde la academia y sistemáticamente, de evaluación y desarrollo profesional. Por otra parte, analizar la preocupación sobre la formación de los docentes universitarios, si es que realmente existe, desde todos los frentes (político, económico, administrativo, social y cultural), y ver cuáles son las evidencias que la avalan. Por último, apreciar los “modelos y perspectivas” que se están abriendo camino y desde qué perspectiva (al menos una reflexión introductoria) pues, entendemos que la Universidad es un ámbito de toma de decisiones formativas y el camino que éstas tomen va a condicionar, en alumnos/as y en el profesorado, un tipo u otro de formación.
- *Una contextualización* de la formación, con tres grandes apartados; uno, ver si la letra de la ley (LOU) abre algún camino hacia la formación de los docentes universitarios. Dos, valorar los esfuerzos que realizan cada una de las universidades para formar a sus docentes y, por último, analizar las tendencias más significativas alrededor del desarrollo profesional del docente.
- *Finalmente*, realizar algunas reflexiones, que no alternativas, desde la vertiente didáctica.

He comenzado a releer algunos trabajos presentados por nosotros a partir de 1993 (Ferrerres, 1993) sobre “Modelos de desarrollo profesional y autonomía”, hasta alguno de los últimos (Jiménez y Ferreres, 2001) “¿Necesidad de mejora o control administrativo en la evaluación universitaria? : Unas reflexiones” donde realizábamos, entre otros extremos, la defensa de *la mejora* frente al cambio porque entendíamos que si la palabra *cambio* solía/suele emplearse como concepto descriptivo, la *mejora* lo era/es intrínsecamente valorativo. Allí, seguíamos diciendo que “la mejora es siempre opcional, objeto de una decisión dependiente de un propósito moral. Entenderemos (entendemos) (...) que la innovación, ante todo, debe ser una actitud que no se mantiene sino en función de un compromiso ético y moral por realzar educativamente (entendido de forma amplia) la vida de nuestras alumnas y alumnos” y señalábamos, también, que *sin el compromiso moral la innovación queda limitada a unos cambios superficiales* y que, la evaluación, en general y tal como está planteada en nuestra universidad respecto al desarrollo profesional, no es más que una circunstancia. No existe ese compromiso moral por la mejora en nuestras universidades, sí acaso, otro tipo de compromisos.

Por último, en el III Congreso Internacional sobre la Dirección de Centros Educativos: Liderazgo y organizaciones que aprenden”, presentábamos un trabajo que titulábamos “Mejora educativa a través de la formación: Profesionales que aprenden, organizaciones educativas que ayudan” en la que “pretendemos (pretendíamos) establecer conexiones entre los procesos de aprendizaje y mejora de los centros y las ayudas que para tales propósitos significan la gestión y el desarrollo adecuados de acciones de formación” (Iranzo, Barrios y Ferreres, 2000:727).

De todo ello, en esta introducción, destacamos algunos elementos. Por una parte, *el profesional como persona*, su autonomía y responsabilidad y, por otra, la importancia de *la organización* en todo lo concerniente a la formación.

En otro plano, desde 1993, ha estado presente *la evaluación* sólo ‘en la forma’; en un principio, para después llegar al ‘fondo’, y es al final, cuando la evaluación entra de lleno en las instituciones (en el 93 éramos los académicos los que entrelazábamos ‘evaluación y desarrollo profesional’ ahora los términos ‘calidad, excelencia, eficacia, eficiencia...’ provienen ‘de afuera’ y a través de la evaluación). Por otra, las vueltas que le hemos ido dando a los paradigmas, perspectivas, tradiciones o modelos de formación, en general, y del profesorado universitario, en particular (Vid. De Vicente, 2002) que no sabemos hasta qué punto ha ayudado a reflexionar sobre es tema que nos preocupa.

¿Y qué ha pasado después de casi 10 años? ¿No se realizan actividades de formación permanente en la Universidad? ¿Sigue replanteándose el desarrollo profesional, la innovación en la docencia universitaria? ¿La formación que se hace puede decirse que satisface las mínimas normas de calidad según nuestra perspectiva? ¿La sentimos, al menos, como útil? ¿Han cambiado los contextos espacio-temporales y prácticos respecto a la docencia y la formación? etc. etc.

Estas y otras muchas preguntas nos asaltan y queriendo provocar la reflexión, desde las experiencias reales voy a contestarlas telegráficamente y en esta introducción (¿todavía en la introducción?) de manera sintética:

- Hemos seguido haciendo propuestas didácticas durante 10 años desde la colaboración, la mejora, las estructuras organizativas como contextos prácticos de formación, etc. se sigue, en la mayoría de los casos, haciendo lo mismo; cursos sobre “un modelo de lección magistral”, por citar una actividad de lo más contradictoria respecto a la Universidad que se intenta definir.
- ¿No se hace formación permanente en nuestras universidades? En todas se realizan actividades de formación, decimos en todas, las mismas – aunque en más cantidad – que se proponían hace 10 ó 15 años atrás. (Hemos revisado los Planes de todas las universidades) Pues, ¡qué más queremos si ya se realizan actividades! A lo mejor o a lo peor no son las que consideramos mejores para una nueva universidad, pero ¿no es suficiente con el ‘compromiso’ técnico por parte de las autoridades académicas? Aunque en algunos elementos reflejen una visión, al menos diferente y de potencialidad formativa.
- Se sigue replanteando la innovación en la docencia universitaria y cada vez, quizá, apreciamos que el problema está en *qué Universidad, qué modelo de Universidad, para qué Sociedad* y, desde aquí, *qué modelo de profesional*. (Vid. Escudero, 1999 o De Miguel, 1999). En el último Congreso de “Docencia e innovación universitaria” los tres grandes bloques de comunicaciones hacían referencia a “estrategias” (metodológicas), “evaluación” (del alumno y del profesorado) y las TIC (las más numerosas y las que tienen más actualidad).
- La formación ¿la encontramos útil, podría decirse que está bien planificada?, estimamos que no, por muchas razones, pero hay una fundamental: *el desarrollo profesional del docente NO es una preocupación fundamental de las autoridades académicas ni administrativas*. Y ésta es una de las razones fundamentales por las que la docencia no ha alcanzado el estatus que debe tener en una Universidad que, irremediablemente, ha de cambiar.
- ¿Han cambiado los contextos? (Aulas mejor dotadas, orden en los horarios, bibliotecas más o menos dotadas, ordenadores personales y conectados a Red, retroproyectores, cañones de vídeo, lugar para videoconferencias, mesas de los alumnos, etc.). Estimamos que sí, no sólo los espacio-temporales y organizativos sino, sobre todo, los prácticos. Y tampoco nos cabe duda que, también han cambiado, la historia profesional y nuestros esquemas prácticos y estratégicos, como formadores y como docentes y, todo ello, tiene mucho que

ver con la práctica de la formación y, ¿saben lo que hemos hecho? ...revisar los paradigmas, las orientaciones, los modelos, proponer estrategias, las más de las veces, de difícil desarrollo, a lo mejor predicar... olvidándonos, quizás, de nuestra realidad y sólo dando 'consejos' sobre lo que sería mejor en cada momento. Como señala Imbernón (1999) cuando dice: "Si miramos hacia dentro y nos centramos en la innovación de la docencia en la Universidad, es cierto que los obstáculos para esa innovación son muchos: las actitudes, la tradición, las barreras de trabajar en un concepto organizativo industrial y obsoleto como son los actuales departamentos, los concursos de acceso y promoción, las ideas postmodernas enmascaradas en actitudes 'críticas', la cultura individualizada que prima lo individual y que se asume como cultura profesional normalizada en el profesorado universitario, el síndrome universitario del 'enseñar a mi manera y dedicarme a mis cosas'... Se da, en muchos profesores y profesoras, una sobrevaloración de la experiencia subjetiva con el equívoco de cuanto más experiencia tienes mejor enseñas, experiencia que se ha adquirido mediante un empirismo elemental e individual y que les enquistas en la rutina y en la acomodación o frustración. Asimismo, a menudo se asocia únicamente la aportación universitaria con la investigación científica (desde una perspectiva técnica y un modelo de investigación y desarrollo promocionado por los poderes públicos académicos), dejando los aspectos docentes en segundo plano por no decir infravalorados" (p.125). (En lo único que no estaría de acuerdo sería en la caracterización que hace de los departamentos).

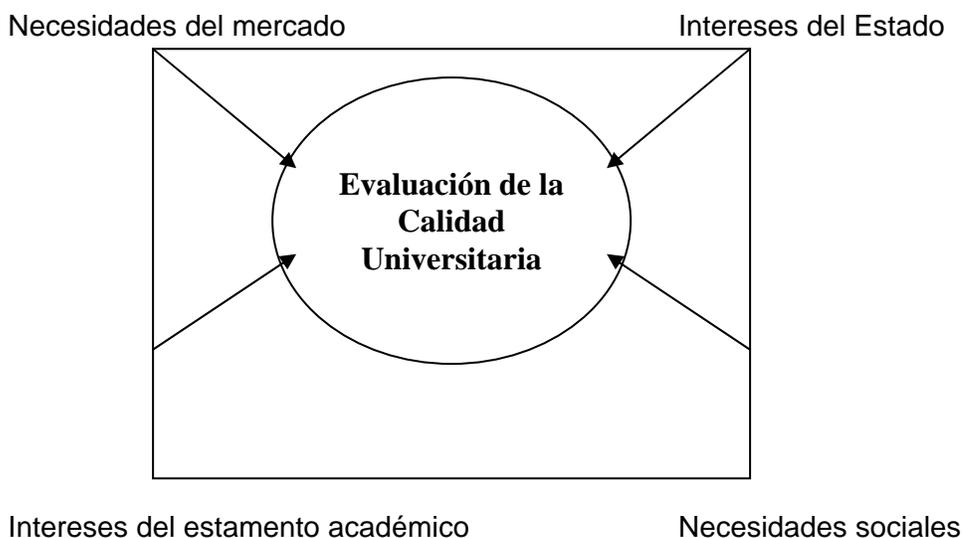
En síntesis, como señala Benedito (2000), la "nueva docencia" tiene una gran complejidad y para desarrollarla "se precisan cambios, innovaciones, desde la perspectiva institucional y personal" (pág.: 3). Realmente el problema es todavía bastante más profundo de lo planteado por Benedito, si añadimos el análisis que hace Escudero (1999), en uno de los trabajos más clarividentes sobre el problema y que debemos agradecer, cuando dice; "no creo que podamos hablar hoy de la formación permanente de los profesionales de la Universidad sin considerar (...) cuáles están siendo las relaciones que nuestra institución mantiene con los contextos sociales, políticos, culturales, científicos y tecnológicos más amplios. Una parte considerable de los imperativos actuales de mejora en materia de formación del profesorado, y particularmente de sus concepciones y prácticas como docentes, no son independientes en sus contenidos y propósitos del rediseño en ciernes de los sistemas escolares (*Ley de Calidad, ahora en el Congreso*) y por inclusión también en las Universidades y sus titulaciones (...) (*La LOU, ahora ya en marcha*) La primera de ellas nos lleva a considerar el asunto como una cuestión sumamente compleja, precisamente por sus *ingredientes culturales y políticos*; la segunda nos permitirá advertir, por su parte, el carácter ambivalente que en los tiempos actuales tienen las nuevas *agencias de calidad* y formación como resortes considerados ineludibles *para que la Universidad encare el futuro y la resolución adecuada de los desafíos que hoy tiene planteados*" (p.135). (Las cursivas son nuestras).

¡Ya hemos introducido con suficiente amplitud el tema que nos interesa! Vamos a intentar rehacer el primer esquema en su sustancia; nos había servido, desde un inicio, como racionalidad académica y didáctica para decantarnos, hacia otra racionalidad instrumental, de la realidad, más actual de nuestra Universidad en el momento en que empieza a desarrollarse la LOU como inicio de algo que ya había comenzado, y que nos incita a pensar en algunas tendencias publicitadas desde las administraciones:

- Descenso de la demanda de enseñanza superior.
- Generación de nuevos avances científicos, especialmente en lo relativo a las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

- Aumento de la competitividad y diversificación entre universidades orientadas a caracterizar un servicio público de calidad.

La palabra calidad hay que entenderla como se indica en diversos documentos de las Agencias de Calidad y de los Planes de Evaluación de la Universidad española, tomados de distintos trabajos conocidos desde la racionalidad técnica y desde dos visiones; una *intrínseca*, que hace referencia a la visión de la ciencia buscando la excelencia en la transmisión del conocimiento por el conocimiento; otra, *extrínseca* relacionada con el contexto social de desarrollo. Esto implicaría entender el concepto desde la multidimensionalidad y, además, que cada universidad puede proponerse diversos fines y sus propias demandas según su modo de entenderlo y según hacia dónde dirija sus preferencias. Esta versión sería la que plantea mayores problemas al tener que definir y complementar los intereses del Estado, los del estamento académico y las necesidades sociales y de mercado (Vid. De Miguel, 1999:6) y que nosotros presentamos así:



Cuadro 1: La calidad extrínseca. Elaboración propia (Fuente De Miguel, 1999:6)

Por último, ahora empieza a plantearse la perspectiva, en la línea que hemos planteado de la calidad, de la Gestión de la Calidad Total que "ha aparecido en escena recientemente como uno de los baluartes que, según algunos, promete más y mejor educación" (Escudero, 1998 en Escudero, 1999:139) pero, también, como señala De Miguel (Ibid: 7) "*queramos o no son las nuevas reglas del juego*". (La negrilla y cursiva son nuestras).

En esta larga introducción hemos dejado ver preocupaciones, a veces con cierta ironía, al respecto del desarrollo profesional de los docentes universitarios en la Universidad que se está configurando.

Nos preocupa la mejora, como compromiso moral de los grupos de profesores y profesoras, frente a la reforma, inducida o provocada desde arriba. Ante ella, y como proceso consolidado, la evaluación de la calidad de las universidades, ha generado una dinámica que debemos aprovechar. Aunque nos preocupe que sus fines, a veces espurios, no vayan en la línea que deseamos.

A pesar de los cambios producidos en los últimos años, las autoridades no han sabido generar una dinámica de formación en la que la vertiente personal e institucional hayan ido unidas; ni han tomado una postura decidida para que la docencia tenga un protagonismo del que ahora no se goza.

Las necesidades del mercado, intereses del Estado y del estamento académico, junto a las necesidades sociales, van a configurar el entramado que, queramos o no, generarán las nuevas reglas del juego.

Así pues, retomamos el discurso orientando nuestra reflexión, desde nuestra realidad; y lo hacemos desequilibrando, si es necesario, nuestras reflexiones más hacia la realidad que vivimos que hacia lo académico; más intentando contextualizar el tema, que comprenderlo para hacer, al final, propuestas que sean factibles en este momento, aquí y ahora.

1. Circunstancias y/o problemas

Como señala Escudero (1999) *“Cualquier fenómeno de cambio e innovación pertenece a la categoría de asuntos sociales y políticos resistentes a la racionalidad, a los procesos de gestión técnica, pues siempre e irremediamente están saturados de racionalidades encontradas, de pugnas entre instituciones y sujetos por hacer prevalecer unas u otras concepciones, culturales o ideológicas (...) los cambios en educación (...) han de entenderse no como soluciones sino como problemas eminentemente culturales y políticos”* (p.137).

Pensamos que esta complejidad es difícilmente irresoluble y que la LOU (por cierto, puesta en marcha sin el consenso de una gran parte de los que la tienen que desarrollar y a los que va dirigida) ha venido, desde la perspectiva planteada anteriormente, a complicar más, si cabe, el panorama universitario. De cualquier manera, hacer un juicio previo, antes de transcurridos unos cursos no sería política ni académicamente correcto aunque uno, después de tantos años en la Universidad, ya pueda intuir o mejor prever dónde van a surgir algunos de los problemas. De cualquier manera hoy ya no hay quien mejore la LOU así que nos vamos a ocupar de lo nuestro que se merece mucho esfuerzo.

Una de las circunstancias y/o problemas es la definición del modelo de Universidad que perseguimos. Yo, atento a lo que veo, no vislumbro ningún modelo universitario medianamente claro en el que la docencia sea el eje fundamental, -evidentemente, la docencia entendida en el más amplio sentido más formativo-.

Es curioso revisar lo que siempre hemos conocido como modelos universitarios, desde su inicio medieval con la función de impartir saberes, transmitir el conocimiento hasta la universidad que Porta (1998:29) denominaría como “institución multifuncional”. Siguiendo el orden en que él lo hace, nos interesa observar cómo se dirige, en su análisis, hacia lo que denomina “principales arquetipos” (p.31) o centros de origen.

Del modelo ‘humboltiano’ o ‘científico-educativo’ destacamos el trabajo en *seminarios* para aquellos alumnos más avanzados en los que estos comienzan a “participar” y no sólo a recibir. Es así, implantando esta metodología como aflora la libertad del individuo para que sea capaz de alcanzar el grado máximo de desarrollo de sus capacidades. La docencia y la investigación es un binomio indisoluble y “la idea de autorrealización” pasaría a ocupar un lugar preponderante.

Posteriormente tuvo que adaptarse a nuevas realidades ante una universidad para mayorías y orientada hacia estudios técnicos, especialización y práctica.

Con las universidades de Oxford (1178) y Cambridge (1250) y el nacimiento, en este caso, de la autonomía plena, se configura otro arquetipo del que destacamos el seguimiento de una educación general superior que aunque elitista era profundamente educativa, o si queremos, formativa. La misma estructura de dichas universidades obliga a un *sistema tutorial* que las ha hecho famosas, aunque por su costo se haya ido perdiendo su primigenio valor y se esté recuperando como algo académico -administrativo.

La universidad 'napoleónica' opta por la formación de profesionales y funcionarios. El pragmatismo se configura como eje y de ahí la creación de una universidad profesional. La intervención del Estado es patente y los inspectores generales condicionarían su desarrollo tanto para la mejora como para el control.

De todos estos arquetipos hemos ido recogiendo, en España a través de diversas reformas (Sanz del Río, Moyano, etc.), distintos elementos. Las ideas del primero señalan el interés por la docencia con la obra "La Universidad Española" una "universidad como una corporación autónoma, con la función de cultivar la ciencia, mediante su investigación y enseñanza; de la educación general de sus alumnos (...) de difundir la cultura en todas las clases sociales, (...) de la formación pedagógica, directa o indirecta, mediante las Normales, del magisterio en todos sus grados (Porta, 1998:44). ¡No habla de los docentes universitarios!

La universidad como organización tiene, según Porta (Ibid, 45 y ss.), dos raíces: por una parte la herencia del "College" residencial, para formar una élite muy minoritaria; por otra, el modelo alemán que daría lugar a otras universidades americanas.

Una caracterización relevante; la Universidad es/puede ser una institución rentable para la sociedad, de ahí su valor para dar respuesta a las necesidades de la sociedad y, por tanto, a la especialización en determinados ámbitos de interés social.

Muy pronto se adopta la estructura departamental (frente a las cátedras) como estructuras que favorecerán la innovación.

La investigación se hace preponderante frente a la docencia lo que, como señala Porta (1998) "no ha dejado de tener sus consecuencias sobre la calidad de la enseñanza" (p.48) y convertirse en una organización y una empresa de servicios. Todo ello, como referencia el autor, "está haciendo que se haya iniciado una revalorización de la docencia, se haya empezado a legislar sobre la dedicación del profesorado, se hayan iniciado programas de mejora de la docencia, e incluso que la "National Science Fundation" haya empezado a pedir información sobre su actividad docente al profesorado que presenta proyectos de investigación para obtener financiación" (Pags.: 48-49).

Hemos querido hacer este sintético repaso para reconocer aquello que nos une y nos distancia aunque las sociedades en las que se han desarrollado estos modelos sean tan distintas.

Si dan un repaso a lo que hemos ido destacando podrán apreciar, sobre todo por las cursivas que hemos ido introduciendo nosotros, aquellos elementos que hoy más llaman la atención. Porta (Ibid: 62) termina su trabajo diciendo que "se vislumbra un nuevo arquetipo de

universidad multifuncional, que debe tener en la educación de la persona su eje vertebrador y que se perfila como síntesis de la *universidad de investigación*, en la que irá tomando protagonismo la *universidad docente*, evitando sus defectos de antaño”.

Una de nuestras inquietudes comienza a disiparse: parece que sí que sabemos hacia qué modelo de universidad vamos, al menos a partir de este análisis y con toda la complejidad que hemos ido presentando con las notas de Escudero y Benedito, entre otros, aunque otra cosa distinta es observar cómo “el modelo” deja paso a una tendencia más bien económico-política, que académica y docente.

Hacemos notar que la visión de Porta es esencialmente humanista al considerar que su “eje vertebrador” sea “la educación de la persona” (por cierto, la formación de este autor no es humanística ni pedagógica, es ingeniero agrónomo) lo que nos da algún margen de esperanza.

Otra circunstancia fundamental haría referencia al II Plan de la Calidad de las Universidades (R.D. 408/2001 de 20 de abril) procedente del R.D. 1947/1995 de 1 de diciembre en el que se estableció el Plan Nacional de la Calidad de las Universidades. Como señala aquel Real Decreto “nuestro sistema universitario se suma a la iniciativa de la Unión Europea, a través de la participación en la ‘European Network for Quality Assurance’ y de los objetivos de la Declaración de Bolonia que en su punto quinto proclama *la promoción de la cooperación europea al fin de definir criterios y metodología comparables, para garantizar la calidad de la enseñanza superior*. El proyecto ‘Tuning Educational Structures in Europe’ que coordinan las Universidades de Deusto y Groningen, es el mejor ejemplo de preparación para la convergencia europea de la educación superior.

Así, al tiempo (...) se introducirán paulatinamente indicadores de las actividades y servicios de las Universidades y se experimentarán métodos de acreditación” (Preámbulo de R.D. 408/2001).

Sería largo describir lo que este R.D. representa no sólo en su totalidad sino en aquellos elementos que nos ayuden a contextualizar la formación permanente y a vislumbrar propuestas que no se alejen de la realidad que vivimos.

De entre todos los documentos que han surgido en torno a los planes de calidad y, sobre todo, alrededor de este término, dicen: La Calidad es una forma de pensamiento y actuación, donde la excelencia entendida como realizar bien las cosas a la primera, rige las decisiones y actividades de todos los integrantes de una organización y debe estar al frente la dirección para formular una política de calidad de la institución y constituirse en impulsora del cambio comprometiéndose con el mismo.

Nos llama la atención esta definición descriptiva porque introduce a la *dirección como principal protagonista e impulsor*, función que tanto necesita la mejora de la enseñanza y el desarrollo profesional del profesorado de la Universidad.

Existen muchas caracterizaciones de la calidad. Hay alguna que nos interesa destacar, por ejemplo en relación al usuario, este tiene que ver con la satisfacción en tanto que su percepción del servicio coincide o supera sus expectativas.

No vamos a relatar las opiniones entronadas que existen al respecto de la calidad aunque debemos ser conscientes de ello. Podemos hablar de diferentes orientaciones:

- *Calidad orientada al producto*, que aquí no nos interesa, en principio.
- *Calidad orientada al proceso*, lo que podríamos denominar “control de calidad”, durante el proceso.
- *Calidad orientada al sistema*, entendida como aseguramiento de la calidad, el mantenimiento, en principio, de ella.
- *Calidad orientada hacia la gestión*, lo que denominan ‘Gestión de la calidad’, enfocada al usuario, cuya base estaría en el desarrollo de los procesos y en la mejora continua.
- *Calidad orientada hacia la excelencia institucional o hacia las personas*. Responde a lo que conocemos como ‘Calidad Total’ al fijarse en toda la organización, en su globalidad.

Este sería el fin y los medios a través de los cuales se ha de llegar es lo que más nos interesa. Si bien tendríamos nuestras dudas, más que razonables, respecto a los fines últimos de la evaluación, no las tenemos tanto respecto a los medios si estos han de provocar un resurgimiento de la docencia como actividad fundamental junto a la investigación. Estimamos que la evaluación de las Titulaciones puede facilitararlo.

Respecto a los fines de la calidad explicitados en documentos de la Administración (tomada en su más amplio sentido) destacamos los conceptos de *Homologación*, entendido como la aprobación final de un producto, proceso o servicio, realizada por un organismo que tiene esta facultad por disposición reglamentaria. Entre sus aspectos más útiles cabe destacar el que puede detectar los problemas antes que se produzcan así como posibles defectos en su diseño, puede optimizar procesos y, a la vez, aumentar la confianza de los usuarios.

La *Certificación*, consistiría en la emisión de documentos que atestigüen que un servicio se ajusta a unas normas previamente determinadas. Posee la particularidad de ser voluntario, inicialmente.

La *Acreditación*, sería el procedimiento mediante el cual un organismo autorizado reconoce formalmente que una organización es competente para la realización de una determinada actividad, es decir, que los servicios cumplen unos requisitos específicos.

No discutiremos estos conceptos que son el fin de este proceso, cada lector sacará unas conclusiones respecto a lo que aquí nos interesa, sobre todo, en lo relativo a la enseñanza, calidad de la docencia y el desarrollo profesional del docente; lo que no cabe duda es que va a implicar, está implicando, un mayor control sobre la Universidad y sus servicios por parte de la Administración.

Si bien éste será el fin, el medio que lo está propiciando son los procesos de evaluación que se han generado y que en 2001 comenzó con el II Plan. *Para nosotros este proceso general tiene una potencialidad al tener como función primordial la mejora*, con unas fases que lo hacen singular e interesante respecto al desarrollo profesional: la autoevaluación, la evaluación externa y los informes.

Aunque las funciones que se le adscriben sean mejorar la calidad de la institución y rendir cuentas ante la comunidad del adecuado uso de los recursos asignados al cumplimiento de los fines previstos, lo fundamental, desde nuestro punto de vista, es *la necesidad de que las universidades, sus servicios y actividades se miren al espejo y, ellos, sin la ayuda de nadie, con la máxima libertad y en un proceso de colaboración amplio, puedan decirse cómo se ven, con sus*

fortalezas y debilidades para, terminado el proceso, puedan generar propuestas de mejora que ellos sean capaces de diseñar y desarrollar con las ayudas que estimen oportunas.

Este proceso, con todas las particularidades y casos que pudiéramos señalar, ha representado un gran cambio desde, al menos, dos puntos de vista:

- El profesorado ha entendido que es importante analizar lo que se está haciendo y cómo se desarrollan las tareas de toda una titulación de la cual, el profesorado, es uno de los principales responsables. Todavía quedaría pasar de una cultura de colaboración restringida e impuesta a otra de colaboración espontánea hasta llegar a una cultura de colaboración profunda. (Ferrerres ,1992).
- Por otra parte, el profesorado se ha hecho consciente que un proceso de evaluación no implica premio o castigo sino, y al menos, aumento de responsabilidades y toma de conciencia de que él o ella es uno de los actores fundamentales en la mejora, no de la titulación, sino también de los profesionales que forma.

Realmente estos procesos de evaluación no es que hayan sido perfectos y asumidos por todos como un proceso normal y habitual al que tendremos que acostumbrarnos y aunque el nivel de participación en los procesos de evaluación no ha sido total sí que está produciendo, a nuestro entender, dos efectos; por una parte, una cultura de la autoevaluación ligada a dos aspectos fundamentales, uno, a la titulación y otro al profesor/a como miembro de un Departamento al cual pertenece; por otra, que esta dinámica de la evaluación va a seguir y ha generado, a su vez, en los departamentos, básicamente, toda una serie de acciones de mejora a través, ya sea de las propuestas hechas en los informes o de la generación de planes estratégicos.

Podríamos plantear incluso más elementos de discusión, vistos los últimos informes de Agencias de Calidad, lo que puede/va a ocurrir a corto y medio plazo con todos estos procesos.

Sólo hemos querido presentar unas circunstancias importantes para lo que va a representar o puede representar la formación permanente del profesorado universitario en esa “nueva docencia” (Benedito, 2000:3).

2. La contextualización de la formación permanente

Hace un tiempo (1999), al hablar de desarrollo profesional del profesorado universitario, decía que no pretendía hacer un discurso académico, ni dar recetas para la innovación sino hacer un discurso moral sobre la formación permanente del profesorado experimentado y la innovación en la docencia porque, al fin, la moral no es más que un tipo de saber “que nos orienta para forjarnos en un buen carácter, que nos permita enfrentar la vida con la altura humana, que nos permita, en suma, ser justos y felices”. (Cortina, 1996:16)

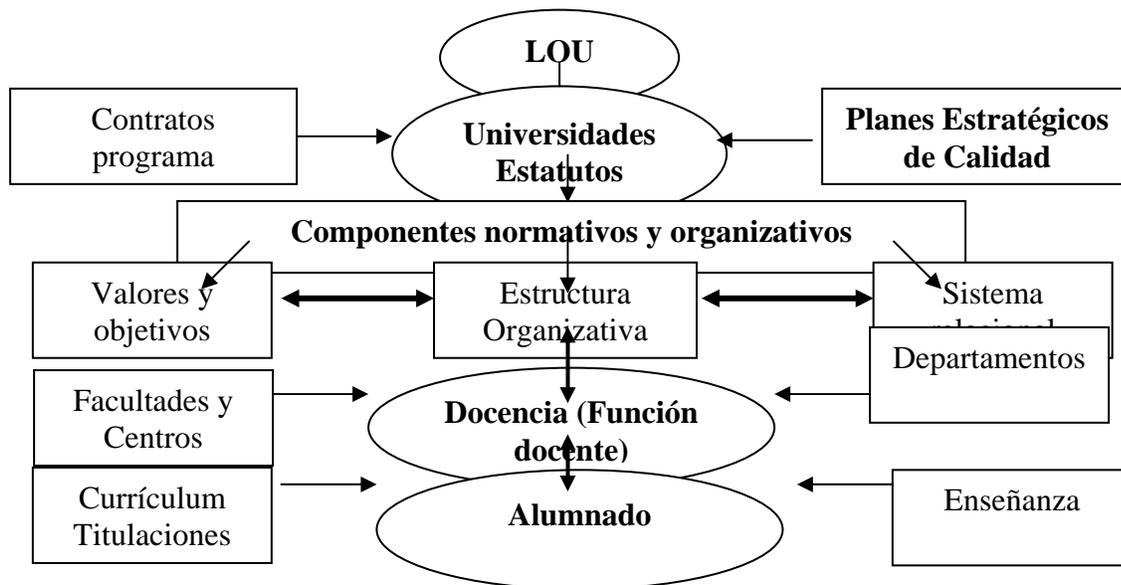
Estimo que ya hemos dado, yo mismo, ese tipo de discursos. El moral seguiremos dándolo pero no aquí y ahora, este discurso no sirve y el pragmatismo se impone, (son las nuevas reglas del juego, como decíamos antes) aunque la vertiente académica de mi moral profesional se resista. Ante esta decisión he optado por presentar dos vertientes en esta contextualización, por una parte la *académica* y por otra *la didáctica*.

a. Contextualización académica

Muy sintéticamente, presentamos aquellos ámbitos característicos del contexto universitario y que pueden/deben incidir en la mejora de la docencia.

- *Ámbito organizativo y normativo.* Es evidente que nuestras instituciones tienen unas estructuras organizativas que las hacen singulares, sobre todo, por su implicación respecto a la docencia.

Si partimos de los tres componentes básicos de las Instituciones educativas y su nivel de intensidad respecto a la docencia, nuestra percepción sería ésta (Cuadro 2):



Cuadro 2: Algunos elementos organizativos y normativos de la contextualización académica de la docencia.

Hacemos notar que estos elementos inciden/incidirán en la evaluación de la función docente en los tres niveles de análisis;

- La calidad de los *productos* (lo que denominamos el aprendizaje de los alumnos);
- La calidad de los *procesos* (gestión de las enseñanzas-Titulaciones o Programas formativos);
- *El aseguramiento de la calidad* o evaluación de sistemas organizativos para procesos y productos (excelencia académica).

A la vez, introducimos dos elementos que van a condicionar (están condicionando) el desarrollo profesional: los “contratos programa” (no conozco sí están presentes en toda España) y los Planes Estratégicos. Entendemos, y aquí ya lo anunciamos, la necesidad manifiesta de generar, en las universidades, un proceso de reflexión que nos lleve/ase a configurar “el modelo de universidad” que queremos todos y al profesional que pretendemos formar; llámese Proyecto Educativo de Universidad o Proyecto Formativo (por lo que de educativo pueda implicar), que

llegaría, primero o posteriormente, (de abajo a arriba o a la inversa) a clarificar, realmente, qué queremos hacer.

De alguna manera, salvaríamos tanto las necesidades sociales, los intereses del Estado, las necesidades del mercado y los intereses académicos; en este difícil equilibrio estaría la razón de ser de todas y cada una de nuestras universalidades y del desarrollo profesional que pretenden.

- Ámbitos de la práctica docente

En esta contextualización académica, una de las carencias fundamentales en el análisis y en la generación de estrategias de desarrollo profesional, es el no reconocer, en profundidad, las prácticas docentes, al entender que sólo en el aula se desarrollan aquellas.

Es evidente que el contexto espacial del aula es el genuino y más rico para poder analizar, fundamentalmente, los procesos de enseñanza-aprendizaje (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995:141); no obstante, es insuficiente para llegar a captar todos los significados. Los problemas de la práctica no están sólo en el aula, ni tan siquiera en el departamento, sino también en la Facultad, contexto práctico muy rico.

Tenemos tendencia a situar la práctica en contextos espaciales por la facilidad de acotarlos (Aulas, Departamento, Facultad o Centro), cuando sabemos que las interacciones entre esos contextos son continuas y, las acciones en el contexto aula tienen su razón en ella y en otros contextos que no se encuentran allí en ese instante; por ello la propuesta de Popkewitz (1986 cit por Gimeno, 1990) es importante para poder estudiar la práctica. Hay, al menos, tres niveles o contextos diferentes:

1. *El contexto propiamente pedagógico*, formado por las prácticas cotidianas de clase que completan el transcurrir de la vida dentro de los centros universitarios, lo que comúnmente llamamos "práctica". Este contexto define las funciones que de forma más inmediata tienen que ver con las profesoras y profesores.
2. *El contexto profesional de los profesores* que, como grupo, han elaborado un modo de comportamiento profesional arropado por ideologías, conocimientos, que legitima sus prácticas, condensando un tipo de saber técnico que, en muchos casos, no es sino la absorción de valores dominantes en otros contextos externos, o en el mismo centro o en todo el colectivo profesional.
3. *Un contexto sociocultural*, que proporciona valores y contenidos considerados como valiosos.

Todos conocemos cuáles son las características de nuestra profesión y aquellos elementos que la condicionan (Vid. Ferreres, 2002 en Jiménez y Mejías – Coord.-) pero no podemos quedarnos sólo en el análisis de lo observable, al menos debemos ser conscientes de la amplitud de las prácticas que se desarrollan en ámbitos muy diversos. Gimeno (1990) las denomina 'prácticas anidadas' y nosotros queremos reconocerlas en nuestros centros universitarios:

- *Existe una práctica educativa y de enseñanza universitaria en sentido antropológico*, anterior y paralela a la escolaridad, propia de una determinada sociedad y cultura.
- En este medio sociocultural se desarrollan las *prácticas educativas institucionales*:

- *Prácticas relacionadas con el funcionamiento del sistema universitario*, configuradas por el funcionamiento que deriva de la misma estructura que hemos presentado anteriormente.
- *Prácticas de índole organizativa*, asentadas en los propios usos de la organización de la propia universidad y facultad o escuela y departamento.
- *Prácticas didácticas y educativas propias del ámbito del aula*, contexto inmediato de la actividad pedagógica. Escenarios muy diversos según titulaciones y materias
- *Prácticas concurrentes*, no estrictamente pedagógicas pero influyentes en las catalogadas como institucionales.

Es evidente que los ámbitos de la práctica abarcan bastante más de lo que sería propiamente el aula. Por todo ello entendemos que la profesionalización del profesorado universitario es un proceso histórica y antropológicamente condicionado por las diversas prácticas en las cuáles, no sólo como individuo sino como miembro de una comunidad, debe participar y demostrar su competencia y, en las que, *los intereses comunitarios deben estar por encima de los personales* y la autonomía debe estar basada en la razón dialógica y en la autocrítica profesional.

Por otra parte, hacemos notar algunos aspectos de dichos contextos de la práctica en los que deberemos desarrollar las propuestas.

1. *El aula (contexto práctico-natural)*. Entre los muchos elementos de relación e influencias, deberemos pensar en la influencia de los experimentados respecto a los profesores noveles ya que estos asumirán las tendencias explicitadas en sus programas, desde el mismo diseño hasta las estrategias de evaluación con lo que los experimentados abriremos o cerraremos el campo de desarrollo de procesos de innovación curricular en el ámbito de las áreas y departamentos. Si bien como contexto espacial es diverso (aula, laboratorio, etc.) como contexto práctico no lo es tanto como pudiéramos imaginar.

Las actitudes y destrezas que desarrollen los experimentados tanto en la tutoría como en seminarios o las mismas publicaciones que realicen, van a configurar, también, un apartado importante en las creencias y valores de los noveles.

Hay que hacer notar, por otra parte, que el contacto directo entre experimentados y noveles no es habitual en el marco amplio de lo que denominamos contexto práctico natural del aula, aunque la práctica que desarrollamos todos y cada uno debería ser el elemento que propiciara esos contactos. La evaluación de Titulaciones y Departamentos puede/podría facilitarlos para trabajar juntos.

2. *La institución (contexto profesional fundamentalmente)*. El otro ámbito espacio-temporal importante donde deben llevarse a cabo los procesos de innovación y mejora se encuentran en la institución. Señalar que nos movemos en dos estructuras organizativas: Facultad o Escuela y Departamento y sus áreas, con mayor influencia profesional de este segundo y, a la vez, el mejor lugar de desarrollo y mejora docente. Sin embargo, la organización burocrática de nuestra universidad hace que se dedique mucho tiempo a reuniones cuyo objetivo es el resolver problemas administrativos, distribuir recursos, regular su utilización, proponer reformas de planes de estudio, etc.

Desde esta perspectiva se pierde realmente la función que tiene el Departamento de producir mejoras en la docencia e investigación, (a partir de la LOU, más la primera que la última) porque:

- Las reuniones del departamento son, mayoritariamente, para resolver 'problemas'. La docencia e investigación, en general, la coordinación de programas, las propuestas de innovaciones, análisis de la docencia, etc. no son asuntos que interesen y que ocupen la mayoría del tiempo, como sería deseable cosa que los planes de evaluación de la calidad van a provocar, si cabe, con más fuerza.
- En el caso de los experimentados, damos algunas impresiones al grupo departamental que no favorecen la innovación ni el desarrollo profesional; erróneamente mantenemos que:
 - En los programas de las asignaturas haciendo constar los contenidos a impartir y, más o menos, los exámenes a realizar, 'ya es suficiente' aunque este aspecto se haya mejorado bastante.
 - La enseñanza bien planteada es aquella que tiene como estrategia fundamental un discurso claro y bien estructurado. Como dice Santos, (1995) cuando el aprendizaje no se produce, es que los alumnos no hacen nada, no son inteligentes o están mal preparados.
 - Sólo se evalúa a los alumnos. Los exámenes se realizarán en épocas determinadas (día, hora y lugar) que incluso los marcará la Universidad.

Pero también aparecen, al hilo de las evaluaciones, grupos generalmente "seniors" u otros cercanos al poder académico o de dentro del mismo, que participan y comparten ese proceso de reflexión, Otros que piensan que es un proceso habitual en el marco de desarrollo de mejoras por parte del vicerrectorado de turno.

Estos y muchos acontecimientos van constituyendo un tipo de racionalidad que puede dificultar o facilitar, pero, en todo caso, hacen confuso el avance hacia las posiciones respecto a la innovación y el desarrollo profesional que nosotros defendemos.

3. *La cultura (contexto sociocultural)*. Es el aspecto más interesante desde la perspectiva que tratamos aquí pues estamos inmersos en una institución con una fuerte orientación profesional (multiservicio), donde se encuentran los expertos, los intelectuales, los poetas, los artistas, los científicos,... y donde se forman las jóvenes y los jóvenes que más posibilidades socioculturales poseen. En este ámbito aparecen aspectos, a veces contrapuestos a veces dilemáticos, sobre los que deberemos tomar posiciones frente a la Administración o frente a nuestras autoridades académicas. La misma sociedad y la administración y su normativa van a ir contraponiendo la investigación (producción) a la docencia (mérito docente). No son contrapuestas sino complementarias. Sobre el 'mérito docente' todos hablamos pero nos preocupa la investigación.

La *utilidad* de los productos, de aquellas carreras que producen más, frente a la *inutilidad* de los saberes, de los procesos. Lo científico frente a lo humanístico. En suma, evaluación de la docencia que se ha ido imponiendo a través de un tratamiento imposible de clarificar. No es el momento de hablar de la investigación y los tramos, aspectos de este ámbito que poco influyen en la docencia.

Esta es la descripción sintética de los contextos donde el desarrollo profesional, como elemento fundamental de la innovación, va a llevarse a cabo.

- Los Planes Estratégicos de las Universidades.

Otro de los elementos que hemos llamado “contextualización académica” hace referencia a diversos elementos que han aparecido con los cambios, a estructuras como las Agencias de Calidad o propuestas que la Administración, a través de la Evaluación de la Calidad de las universidades, como los Planes Estratégicos de Calidad (URV, 1998) y de los cuales ya hemos dado cuenta más atrás.

Si analizamos el documento de nuestra universidad, por ejemplo (URV, 1998), podemos apreciar que sus metas son realmente ‘preciosas’, veamos sintéticamente qué dicen:

- “(...) las universidades tienen el reto ineludible de servir a la sociedad desde sus funciones como:
- Comunidades de saber (...)
- Comunidades de la educación superior. Creadas para dar a la sociedad ciudadanos libres, formados y preparados a los más altos niveles, para hacerla avanzar.
- Comunidades garantes de los valores.

A través del conocimiento y de la educación fomenten, guarden y transmitan, de generación en generación, los valores culturales y sociales” (Preámbulo, p.5)

Pero inmediatamente después, entre otras muchas cosas, se dice: “(...) se plantean ahora, a la universidad, nuevos retos: los cambios tecnológicos, (...) la mayor exigencia social de calidad, de eficacia, y de eficiencia también, nuevas situaciones a las cuales se ha de dar respuesta: la disminución de la población joven, la contención del gasto público, (Preámbulo, p.5)”.

Siempre se ha hablado de una universidad masificada y sí ahora, circunstancialmente, disminuye la población joven, sería el momento de no tener una universidad masificada, puesto que tiende a desaparecer la dificultad que la provocaba. Realmente, lo que condiciona este tipo de Planes en Cataluña no es ni más ni menos y sólo, aunque podamos adornarlo, diciendo que, “cumplir el compromiso establecido en el Contrato Programa entre la misma URV y la Generalitat de Catalunya, firmado a finales de 1997” aunque se diga que “quiere anticiparse al futuro” (p.5) Realmente el presente y el futuro de la Universidad está condicionado por la Administración, al menos, ésta es nuestra impresión en el 2002.

Los Planes Estratégicos son presentados como “un instrumento de gestión para las organizaciones” (p.6) que consisten en:

1. Comprender el entorno (...)
2. Pensar con una amplia perspectiva del entorno, de los usuarios y en la propia organización como un sistema social y técnico.
3. Cuestionar la estructura y la actividad como una necesidad permanente de mejorar y adaptarse y/o anticiparse a los cambios.
4. Buscar soluciones a los problemas, definir y aplicar políticas a corto, medio y largo plazo que los resuelvan y creen ventajas para el futuro.

Al final lo que se pretende es “ir configurando un modelo unitario de gestión para las universidades europeas que pueda servir para tener, en un futuro, una metodología de evaluación y

un lenguaje comunes sobre cuya base se puedan intercambiar experiencias y profundizar en la mejora de la calidad universitaria” (p.10). Esto se va repitiendo en los dos Planes de Evaluación de la Calidad.

Termina el apartado de presentación señalándose: “En resumen, como Universidad estamos obligados a dar siempre un servicio público de Educación superior de máxima calidad” (p.12) si, para nosotros no fuera;

- Como consecuencia de que la mejora sea, del rendimiento académico de los estudiantes, de la investigación y del aprovechamiento de los recursos, y
- Que los ejes, para una mejora de la calidad, sean
 1. La formación y los estudiantes
 2. La generación y la transferencia de conocimientos
 3. Las relaciones con la sociedad
 4. Las personas
 5. La captación y el uso de los recursos
 6. La organización y los procesos
 7. El compromiso con el futuro

De los 17 objetivos que configuran el desarrollo de esos 7 ejes, sólo 3 “razonan” la búsqueda de ese profesional universitario que estimamos ha de reconstruirse:

- 1.1. Desarrollar una docencia de máxima calidad que garantice a los estudiantes el aprendizaje y el desarrollo al máximo nivel, de los valores y las capacidades personales y profesionales que la sociedad del conocimiento requiere.
- 1.2. Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.
- 4.1. Fomentar la participación, la creatividad, la satisfacción y el desarrollo integral de las personas, como primer valor de la universidad y principales agentes de la mejora de la institución.

¿Cómo desarrollar, una docencia de máxima calidad si, fundamentalmente, la tiene que llevar a cabo el profesorado y no está formado,... supongamos? Por ello el primer “objetivo para el futuro de la URV” sería, para nosotros el desarrollar un plan de formación docente surgido de las necesidades e intereses del profesorado, de los alumnos, departamentos, centros y universidad, cuyo principal fin sea el desarrollo profesional a través de la mejora de las titulaciones.

Tenemos que pensar, en principio, en palabras de Elliott (1986) que lo que se desea es *crear una responsabilidad contractual* (gerencial/técnica) (de ahí el nombre del Contrato-Programa firmado) y *no una responsabilidad moral* (práctica y comunicativa) y, sospechamos que la política, en este caso, se preocupa por incrementar el control político y administrativo sobre el profesorado universitario y no un desarrollo profesional hacia una mejora de la calidad de una universidad donde la docencia sea la primera función.

Para terminar, sólo señalar algunas estrategias de ese mismo “Plan Estratégico de Calidad”, que comentamos:

“1.1.1. Implantar procesos de evaluación y mejora de la docencia” (p.46) Más adelante se dice:

“1.1.1.4. Evaluar las enseñanzas siguiendo los procesos de evaluación de la calidad auspiciados por la agencia de Calidad del Sistema Universitario Catalán” (p.48).

Esto también es curioso porque los criterios de todas las Universidades, de cada Universidad, de cada Departamento *no van a surgir de las necesidades, intereses, carencias, demandas, posibilidades, contextos, etc. sino de las auspiciadas por esa agencia en la que, por supuesto, están representadas las universidades y la administración.* Es evidente que surge cuando la LRU indica el procedimiento para llevar a cabo la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado y ha de estar previsto en los Estatutos de cada universidad y la LOU, ya en marcha, lo ratifica. De ahí que:

- “La Universidad rinde cuentas a la Sociedad, y la Sociedad le da Autonomía a la Universidad” (A.Q.U., 1993:13)

Este es el ‘pago’ que la Universidad hace de su autonomía a la Administración y, al fin, a la Sociedad. Entendemos que, si bien estamos convencidos que los procesos de evaluación de las titulaciones están bien diseñados y desarrollados como medios para la mejora, los resultados y sus fines últimos no son, en principio, los deseados pues lo que no han de llevar a la mejora profunda y completa; es más, aquí la Evaluación significa lo que hemos dicho reiteradamente; *la mejora de la docencia no depende únicamente de la metodología utilizada en las aulas sino de una implicación decidida de la universidad y de todo el colectivo docente.*

Los planes de formación actuales siguen insistiendo en los aspectos técnicos de la docencia, en lo metodológico como si fuera la salvación de todos los males de la docencia universitaria, y porque hace tiempo que lo repetimos esto es/sería una visión estereotipada del conocimiento pedagógico, aunque haya alguna universidad, como la de Girona, en su Plan de Formación se diga; entre otras cosas; “Probablemente se necesita una reflexión en profundidad que promueva la innovación educativa” (Introducción), y sigue diciendo: “la importancia de la relación entre formación e innovación educativa. A veces, esta formación se entiende de manera individual y muy relacionada con el dominio de determinados procedimientos o técnicas educativas. No obstante, sin ánimo de denigrar el dominio de determinadas técnicas por parte del profesorado universitario, este tipo de formación tiene muy poca incidencia en la innovación y la mejora de la docencia. Parece que la formación efectiva es un proceso colectivo y grupal de un grupo de profesores y profesoras que se enfrentan con su propia práctica educativa y buscan mejorarla.” (Formació i Innovació Educativa. Universitat de Girona.)

Estamos hablando de las Bases del Plan de Formación e Innovación Educativa, no de una utopía. Y siguen: “La concepción grupal de la formación implica que, además de la reflexión global que se pueda hacer desde la universidad y de las directrices que se deriven, es el propio profesorado quien debe ser capaz de reflexionar sobre su propia práctica educativa y buscar los apoyos necesarios para mejorarla. La innovación educativa nunca surge por decreto o a partir de la voluntad impuesta de un proceso lento aferrado firmemente en la voluntad colectiva de un grupo del profesorado que piensa y cree que los procesos d’enseñanza-aprendizaje se pueden mejorar. Por esto, un programa institucional de Formación del Profesorado que busque la mejora y la innovación educativa debe poner el acento en la generación y dinamización de procesos colectivos delante de una formación individual que, como ya hemos dicho anteriormente, sus resultados son muy escasos (Universitat de Girona. Pla de Formació del Personal Acadèmic de la UdG. Vicerrectorado

de docencia y estudiantes, ICE. Af J. Gimeno. 22-03-2000) (Traducido del catalán)¹. Desgraciadamente, esta toma de postura tan clara y contundente sobre la docencia representa un caso aislado.

b. Contextualización didáctica

El final del último apartado transcrito del Plan de Formación de la Universidad de Girona podríamos entenderlo como un puente entre el organizativo y académico y el didáctico.

Hay elementos que deberíamos tratar especialmente; intentaremos valorar la innovación docente para apreciar su extensión y, al menos, saber hacia dónde queremos ir.

- *La innovación en la docencia*

Entendemos por innovación, en este momento, “una serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes” (González y Escudero, 1987: 16)

Desde esta perspectiva, con el ánimo de aclarar algunos términos utilizados relacionados con el de innovación, Bolívar (1999:38) nos presenta un cuadro-síntesis con las cuatro conceptualizaciones que queremos señalar:

Reforma	Cambio	Innovación	Mejora
Cambios en <i>la estructura</i> del sistema, o revisión y reestructuración del currículo.	<i>Alteración</i> a diferentes niveles (sistema, centro, aula) de estados o prácticas previas existentes.	Cambios en los <i>procesos educativos</i> , más internos o cualitativos.	<i>Juicio valorativo</i> al comparar el cambio o resultados con estados previos, en función del logro de unas metas educativas.
<i>Modificación, a gran escala</i> , del marco de enseñanza, metas, estructura u organización.	Variaciones en cualquiera de los elementos o niveles educativos. <i>Término general</i> que puede englobar a todos ellos.	Cambio <i>en el ámbito específico</i> o puntual en aspectos del desarrollo curricular (creencias, materiales, prácticas o acciones)	No todo cambio-innovación implica una mejora. Deben satisfacer <i>cambios deseables en el ámbito de aula/departamento/centro</i> , de acuerdo con unos valores.

Cuadro 3: Relaciones entre diferentes elementos (Inspirado en Bolívar. 1999)

Aclaremos algunos de los aspectos que más nos interesan. Como señala el mismo Bolívar (Ibid. 37-38) “innovación educativa” pertenece a una constelación o universo semántico formado, al menos, por cuatro términos: cambio educativo o curricular, reforma educativa, innovación educativa y movimiento de renovación”.

Todos ellos comparten tres elementos básicos:

- Percepción de *novedad* sentida por las personas afectadas en el cambio, novedad tanto en los modos de hacer como en los de pensar.
- *Alteración cualitativa* del estado previo existente, ya sea en el ámbito de estructura organizativa o curricular o en el ámbito de departamento o aula.

¹ Evidencia, a nuestro parecer, una visión profunda de lo que es la mejora de la docencia y que compartimos. En la mayoría de las universidades no es ésta la visión; hacemos notar que no conocemos otro Plan en que se planteen las cosas tan profunda y claramente aunque entendemos que, como señalábamos más atrás, no van por donde, aparentemente, van las nuevas reglas de juego.

- Consiste en una *propuesta intencional o planificada* de introducir cambios.

Si la palabra *cambio* suele emplearse como concepto descriptivo, *mejora* lo es intrínsecamente valorativo. El cambio puede imponerse, a ello podemos estar hasta acostumbrados, pero la mejora es siempre opcional o objeto de una decisión dependiente de un propósito moral. Entenderemos, desde nuestra perspectiva, que la *innovación, ante todo, debe ser una actitud* que no se mantiene sino en función de un compromiso ético y moral por realzar educativamente (entendido de forma amplia) la vida de nuestras alumnas y alumnos.

Por todo ello, siguiendo las palabras de Bolívar (1999:40), innovar es, en último extremo, una manera de entender la educación y el ejercicio de la enseñanza, donde hay/debe haber un compromiso para hacer las cosas mejor, inducir a otros en acciones comunes, liberar a los alumnos y alumnas de las condiciones sociales en que estén inmersos, en función de unos valores morales y opciones ideológicas.

Sin el compromiso moral que hemos presentado, la innovación queda limitada a unos cambios superficiales. Es bien cierto que esa actitud moral es difícilmente soportable en el ámbito individual y durante largo tiempo, de ahí que sea necesario convertirlo en una acción coordinada en el Área y Departamento, pero con algo, el currículo, la enseñanza todo lo que la envuelve en la línea que estamos hablando, las titulaciones podrían ser el ámbito académico y didáctico de mejora y, por tanto, de desarrollo profesional. A partir de aquí hablaremos de innovación y mejora.

¿Qué factores serían necesarios para hablar de innovación/mejora en la docencia universitaria? La caracterización más clara es la que hace Fullan (1987); ya clásica:

1. *Uso de nuevos recursos instructivos o materiales curriculares* (contenidos, secuencialidad, recursos didácticos, etc.)
2. *Nuevas prácticas o acciones* realizadas por agentes que intervienen en la mejora (cambios organizativos en el seno del departamento y/o centro, en los papeles de los agentes, etc.)
3. *Cambios en las creencias y asunciones* que subyacen en los nuevos programas, lo que exige un conocimiento y comprensión de los presupuestos de la innovación, una nueva concepción positiva del nuevo marco conceptual y, sobre todo, un compromiso para llevarlo a cabo.

Siguiendo a Bolívar (1999:41) los tres componentes están interrelacionados por lo que no cabe hablar de innovación plena si sólo es utilizado uno de ellos; afirmando que si bien el primero es el aspecto más visible, los más importantes son los que afectan a lo que los profesores hacen (*práctica*) y piensan (*creencias y concepciones*).

Cambiar es un proceso de aprender nuevas ideas y estrategias y debe conllevar cambios en conductas y creencias, por lo que el desarrollo profesional es una condición necesaria en la puesta en práctica de una innovación.

No vamos a entrar aquí en otros elementos que serían también interesantes y que sólo los enunciaremos, por una parte los problemas de la identidad profesional cuando las funciones son docencia, investigación y gestión (Ferreres, 2002) o la introducción de las nuevas tecnologías o las organizaciones educativas que ayudan a la mejora (Iranzo, Barrios y Ferreres, 2000; Bolívar, 1999 o Zabalza, 2002 cap. 2 entre otros, de los citados a lo largo del trabajo). El último, la relación necesaria entre la docencia y la investigación: debemos desechar el tópico de que lo importante

para enseñar es 'saber' y que las publicaciones son la forma explícita de lo que el profesor sabe, pues lo que esta premisa nos lleva a la que los buenos investigadores son buenos docentes.

No se puede ser un buen docente universitario sin ser un buen investigador pero, como señala De Miguel (1999:20) "Lo correcto sería afirmar que para ser un buen docente se necesita investigar, pero creer que la calidad de la enseñanza de un profesor fluye directamente de su trabajo como investigador es un absurdo porque ambas funciones son actividades diferentes y exigen, por tanto, conocimientos y habilidades distintas (...) Lo cual no significa que no estén relacionadas."

3. Las propuestas

Aunque sigamos insistiendo en que "un profesional no es sencillamente alguien que posee un conocimiento práctico; es también alguien que profesa una ética" (Elliot, 1986:247)... y reconozcamos el valor académico que plantea Zabalza (2002) al recorrer, paso a paso, desde el "sentido y relevancia de la formación" hasta su "organización", ésta es una visión que presenta todas las propuestas didácticas posibles (las que no están presentes, surgen de los dilemas y las sugerencias que hace Zabalza). Nosotros hacemos presentes otras visiones y elementos que nos parecen relevantes en este momento.



Cuadro 4. Algunos elementos básicos implicados en el Desarrollo Profesional del docente y propuestas de mejora.

La *multidimensionalidad* de las propuestas es fundamental, las vertientes individual, de desarrollo personal, y las mismas necesidades de la institución, nos obligan a ello o, al menos, como indica Zabalza (2002:147) se trataría de “hallar un cierto equilibrio entre las necesidades individuales y las institucionales” aunque la evaluación, en el marco de los Planes de Calidad, nos obliguen a pensar más en lo organizativo e institucional que en lo personal e individual.

Por todo ello, hemos querido presentar un esquema-cuadro en el que pretendemos recoger todos aquellos elementos que nos parecen singulares en un proceso que termina con dos estrategias de investigación convertidas en procesos de mejora.

¿Parece que nos salimos de la academia y vamos hacia la búsqueda de la calidad en nuestras facultades y centros? Sí, es bien cierto. No es que lo entienda yo, ya hace tiempo que lo entendieron De Miguel y Escudero (1999) o Zabalza (2002), entre otros.

Es evidente que esto no es fácil y por ello entendemos que el desarrollo de este proceso implica unas *condiciones fundamentales* y unos *principios básicos* estratégicos que nos ayudarán a enmarcar el camino.

a. Condiciones imprescindibles para la implantación y desarrollo de la formación del profesorado.

Además de precisiones que hemos ido presentando a lo largo del trabajo, consideramos importantes algunas condiciones que facilitarían y dinamizarían el proceso que estamos presentando:

- Tiempo para la formación. Las autoridades académicas han de optar decididamente por “ofrecer” tiempo al profesorado para su formación. Ésta no puede ser una actividad esporádica o puntual sino continuada. Escudero (1999:147) habla de proceso de formación “sostenido en el tiempo”.
- Dejar que los departamentos y sus profesoras y profesores “crezcan” juntos, dotándoles de medios para la investigación pero, sobre todo para la docencia, además de ayudarles, orientarles, provocarles,... para que se desarrollen como profesionales, a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos y alumnas y sus colegas, fundamentalmente. Las evaluaciones de las Titulaciones y Departamentos van a darles muchas pistas.
- El desarrollo del liderazgo comprometido con la docencia, donde se impliquen desde los niveles más altos de cada universidad (rectores, vicerrectores, decanos,...) hasta los equipos directivos de los departamentos. Estos últimos de forma clara y decidida. Su compromiso es fundamental para crear marcos receptivos y condiciones adecuadas en el lugar donde se desarrollen las acciones las acciones formativas. Este fuerte liderazgo no debe implicar una disminución del clima de participación.
- Los ‘Pactos de Dedicación’, en el seno de la Áreas y Departamentos, deben ser los instrumentos administrativos que articulen lo ocupacional y lo profesional en el ámbito del desarrollo institucional y que salvaguarden la vertiente personal de las profesoras y profesores.

- Crear y proporcionar una amplia diversidad de ofertas (la multidimensionalidad señalada) que, aún manteniendo una coherencia interna surgida de la política señalada y marcada por ese amplio nivel de colaboración, ofrece oportunidades de formación *en función de las necesidades e intereses sentidos y cambiantes de la mayoría de profesores* no sólo recogidos a través de una encuesta cerrada sino con otras estrategias, costosas en tiempo y recursos, pero consistentes respecto a sus resultados.
- No mezclar evaluación con formación, tema que preocupa excesivamente a las autoridades. (En esto vamos a seguir insistiendo, ya lo hacíamos en 1992 -Benedito, Coord.-) La evaluación de las instituciones, departamentos, profesores,... es otra cosa. Kraft, del "Centro universitario para la eficacia instruccional": Universidad de Eastern-Michigan (nótese el título del centro y el país), decía: "Alejaos de la evaluación universitaria. No juzgar, sólo ayudar" (Weymar, 1990:199) (La parrilla es nuestra). La Formación para la mejora sería el camino surgido de los procesos de evaluación (puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora). Es el proceso de evaluación para la mejora el que ha de facilitar el desarrollo profesional.

Además de las consideraciones anteriores, que van dirigidas primordialmente a las autoridades, existe un aspecto importante que también debería preocuparnos a todos nosotros, preocupa a las autoridades y a nosotros, es el tema de *los incentivos*. Por estas razones:

- Por la desvirtualización que se ha hecho de lo que verdaderamente representan.
- Por el mal enfoque que se les está dando, hasta ahora.
- Por la importancia que tienen en este apartado, en un sistema funcional con pocos profesores concienciados de la bondad de la formación y con pocas experiencias que logren entusiasmar a los profesionales.

Sería motivo de otro apartado, que aquí no podemos desarrollar, pero sumamente interesante aunque sí señalar, como indica Escudero (1999). En estos momentos nos llama la atención y nos preocupa enormemente; por una parte, las acciones que se están llevando a cabo en las que aparecen, de forma casi simultánea, evaluación y desarrollo profesional; por otra, que los incentivos, sean presentados solamente de la manera más formal, materialista y productiva, sin percibir la importancia que pueden tener acciones tales como *facilitar, ayudar, cooperar, compartir, reconocer, entusiasmar*,... Si llegara a pretenderse que la formación permanente centrada en la calidad y la mejora a través de las evaluaciones de las titulaciones, fuese uno de los valores de la Universidad, la decisión sería el reconocimiento que debería dársele para que se implicara a la comunidad y sus profesionales.

Sí se siguen valorando, casi en exclusiva, *los esfuerzos individuales y los resultados obtenidos en el dominio del conocimiento disciplinar y la actividad investigadora*, obviando el valor de la docencia, es imposible que la docencia y su mejora consigan el carácter que han de tener.

b. Principios para el diseño de estrategias.

Además de aquellas condiciones, que hemos denominado imprescindibles, hemos ido construyendo unos principios que pretenden ser inspiradores y guía del diseño y desarrollo de estrategias para la formación. Pretendemos que sean pocos y no hemos querido jerarquizarlos al darles una numeración:

1. Es necesario diseñar políticas de desarrollo profesional del docente universitario en las que las posibles prescripciones de la Administración, central y autonómica, sean

amplias y flexibles, en lo que hace referencia a la formación inicial: *orientativas*, cuando se refiera al novel, e *indicativas*, en lo relativo a la formación del experimentado. Los programas deben iniciarse ofertando ayuda y colaboración. La sensibilidad, en el espíritu de la letra, es fundamental.

2. Contribuir, desde todos los ángulos, a crear un clima institucional positivo hacia la calidad de la Universidad, en general, y la formación del profesorado para la mejora de la calidad, en particular; por una parte, valorando la docencia universitaria; por otra, fomentando el diálogo, la comunicación y la ilusión en todos los ámbitos del trabajo.
3. Considerar el departamento como el eje vertebrador de toda la formación, y las áreas como estructuras naturales aunque otras instituciones o servicios desarrollen propuestas, faciliten medios, asesoren a sus miembros;... los departamentos crearán sus propias propuestas.
Para ello se potenciará y primará el desarrollo de un liderazgo comprometido con la formación docente y la participación de los profesores en todas las tareas de diseño y desarrollo de su formación.
4. El eje de la formación ha de ser práctica en el sentido amplio pero, básicamente, la llevada a cabo en el aula, el laboratorio, la fábrica, la empresa... con dos correlatos:
 - La investigación en la acción, sobre la docencia, a ser posible en equipo, debería ser la meta inicial a conseguir. El “estudio de caso” y la “resolución de problemas” como estrategias fundamentales.
 - La potenciación de la evaluación y autoevaluación formativas sobre las propias actuaciones, pueden ser la base para el crecimiento profesional para hacer factible la innovación y el cambio.

No olvidamos el otro gran eje de la formación, la conexión entre el mundo de la teoría, propio de la formación universitaria, y los escenarios reales de trabajo, aunque optemos por el primero (Vid. Zabalza, 2002: 166-167).

5. El desarrollo profesional del docente universitario pasa por la liberación de gran cantidad de medios económicos, no sólo para fomentarlo sino para crear las mejores condiciones en que se desarrolle su labor, líneas potentes de investigación, estrategias de evaluación sistemática y profunda de las experiencias que se vayan llevando a cabo. (Vid. Benedito –coord.–, 1992 y Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995). Ha de pensarse, en términos económicos, que *la inversión en la formación centrada en la mejora de la calidad, será rentable a medio y largo plazo*. Los ‘Pactos de Dedicación’ nos ayudarán a cuantificar los medios y recursos necesarios.
6. Optar por una formación pedagógica, frente a la disciplinar centrada en la mejora de la docencia y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se imparte, tomando como referente la evaluación de las Titulaciones. Siempre hemos optado por ésta, aunque podamos entender a aquellos que defienden una orientación disciplinar al estar convencidos de que los aprendizajes están condicionados por los contenidos pero, entendemos, como hace Zabalza (2002) que los problemas a que se enfrenta el profesorado universitario, responden a cuestiones básicas y comunes para las que ha de formarse como son aspectos relativos a la motivación del alumnado, al dominio de recursos para el desarrollo curricular de las materias y de los distintos procesos que incluye su enseñanza, a la capacidad de transmitirles una visión de la vida del ejercicio

profesional y de la responsabilidad moral profesional, etc. que el enfoque centrado en la disciplina no proporciona.

Unas últimas consideraciones al hilo de la revisión y lectura final que hemos hecho.

Hemos pretendido ajustar nuestras propuestas de desarrollo profesional a las nuevas e imparables reglas del juego y a los conceptos y estrategias de calidad que se están imponiendo.

Hemos introducido muchos, a lo mejor demasiados, elementos que no son propios del desarrollo profesional sobre todo aquellos que tienen más que ver con lo socio-económico y administrativo que con lo académico y con lo didáctico, tales como los contratos programa, los mismos contextos socio-culturales para conocer no sólo las “necesidades de mercado”; los planes estratégicos urgidos como consecuencia de los contratos con las administraciones, el mismo precio a la autonomía que la Universidad debe pagar, el mismo proceso de calidad impuesto (o que se está imponiendo ante un “estado evaluativo” de las instituciones educativas, no sólo universitarias), los mismos “pactos de dedicación al profesorado”, que si bien se están imponiendo como instrumentos de control, entendemos que pueden ser autorreguladores de las tareas del profesorado de áreas y departamentos y un instrumento para equilibrar el desarrollo profesional institucional con la autonomía individual de cada docente.

Quizás también es osado, en la Universidad, hablar de Proyectos Educativos o Formativos como instrumentos de diálogo, consenso y colaboración –tan reclamada en nuestros escritos desde hace más de 10 años - y que nuestras instituciones no han sabido crear; como indica De Miguel (1999:18), “tampoco ha estimulado la colaboración y el trabajo en equipo en temas de enseñanza, circunstancia que si se ha dado en el campo de la investigación (...) no ha generado políticas eficaces orientadas a fomentar la colegialidad y mejorar los procesos de enseñanza”. Los Proyectos Educativos deberían convertirse en un instrumento de coordinación y mejora y, a la vez, de compromiso de todos para caminar hacia una definición de todo lo que nos ocupa y preocupa, un documento sencillo que facilite la colaboración.

Por último, hemos optado por dos estrategias de investigación, como las mejores, en el marco de los departamentos acostumbrados a investigar: *el estudio de caso y la solución de problemas*.

La forma de unir la docencia e investigación es ‘experimentar’ en grupo: ¿Cómo aprendemos? ¿qué nos interesa? ¿para qué nos sirve? etc.

La mejora de las titulaciones será el objetivo fundamental, teniendo en cuenta que su mejora nos invade a todos y que lo que ha de preocuparnos es, primordialmente, hacerlo desde la perspectiva de la calidad demandada, en lo que se refiere a la calidad y excelencia académica, que comprendería:

- La productividad del profesor,
- La competencia que demuestren en el desarrollo de su función, y
- La excelencia académica.

Los Proyectos Educativos nos deberán marcar el camino y, como estamos cansados de repetir y corroboran diversos autores citados en este trabajo (entre otros, Benedito, De Miguel, De Vicente, Escudero, Imbernón, etc.); *es necesario redefinir qué modelo de universidad necesita la*

sociedad actual y, qué profesor ha de participar en ella, por tanto, qué estrategias de selección, formación y desarrollo profesional diseñamos.

Ahora, ya sabemos qué hacer... seguir el camino marcado.

Referencias Bibliográficas

- A.Q.U. (1999). *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari CATALA*. Barcelona: A.Q.U.
- Benedito, V. (Coord.). (1992). *La formación del Profesorado Universitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Serie Documentos
- Benedito, V. (2000). "La organización de la Universidad en apoyo de la docencia" Documento policopiado (Gentileza del autor) 9 páginas.
- Benedito, V., Ferrer, V y Ferreres, V.S. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: P.U.B.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético*. Madrid: Morata.
- De Miguel, M. (1999). *Calidad de la enseñanza universitaria y excelencia académica (Lección Inaugural Curso 1999-2000)*. Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- De Vicente, P. (Dir.) (2002). *Desarrollo Profesional del Docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE. Universidad de Deusto.
- Elliott, J (1986). "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad". En H. Galton y B. Moon, B. *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez Roca. p. 237-259.
- Escudero, J.M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.
- Fernández Enguita, M. (1999). La transformación de la universidad española. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 31-37.
- Ferreres, V.S. (1992). "La cultura profesional de los docentes: Desarrollo profesional y cultura colaborativa" en *GID: Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla GID. p. 3-39.
- Ferreres, V.S. (1993). "Modelos de desarrollo profesional y autonomía" en *ICE: Evaluación y desarrollo profesional*. Las Palmas de Gran Canaria: ICE. p. 175-188.
- Ferreres, V.S. (1994). El desarrollo de los profesionales universitarios: La formación del profesorado experimentado. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*. Any XXV. III Època. Tarragona. Departament de Pedagogia. P. 33-48.
- Ferreres, V.S. (1999). "Formación permanente e innovación en la docencia universitaria" en *Cursos de Verano de la Universidad de Valladolid*. (9 y 10 - IX-1999) Ponencia. Inédita (32 págs.).
- Ferreres, V.S. (2002). "La profesionalidad". En B. Jiménez y R. Mejías (Coords.). *Formación profesional. Orientaciones y recursos*. Barcelona: Praxis. p. 151-164.
- Fullan, M. (1987). Research into Educational Innovation. En R. Glatter, M. Preedy y C. Rickes (Eds.). *Understanding School Management*. Open Univ. Pres, Milton Keynes.p. 195-211.
- Gimeno, J. (1990). *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. Barcelona: Jornadas de F. Del P. En la CEE (Policopiado, 39 págs).
- González, M.T. y Escudero, J.M. (1987). *Innovación educativa. Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Imberón, F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132.

- Iranzo, P., Barrios, Ch. y Ferreres, V.S. (2000). "Mejora educativa a través de la formación: Profesionales que aprenden, organizaciones educativas que ayudan" en ICE: *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto. p. 727-741.
- Jiménez, B. y Ferreres, V.S. (2001). ¿Necesidad de mejora o control administrativo en la evaluación universitaria? Unas reflexiones. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*. Any XXV. III Època. Tarragona. Departament de Pedagogia, 27-38.
- Michavila, F. y Calvo, B. (1999). *La Universidad española: Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix y Barral.
- Porta, J. y Lladonosa, M. (Coords.) (1998). *Una Universidad en el cambio de siglo*. Madrid/Lleida: Alianza./Fundació 700 Anys Universitat de Lleida.
- Santos, M.A. (1995). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- UdG (2000). *Pla de Formació Acadèmic de la Unviersitat de Girona*. Vicerrectorat de Docència i Estudiants. Girona: ICE.
- U.R.V. (1998). *Pla Estratègic de Qualitat*. Tarragona: U.R.V.
- URV (1998). *Pla Estratègic de Qualitat*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Weymar, M. (1990): *Improving College Teaching*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.