



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

XIII JORNADAS DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Noves estratègies organitzatives i metodològiques en la formació
universitària per a respondre a la necessitat d'adaptació i canvi



JORNADAS
DE REDES DE INVESTIGACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA **XIII**

Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación
universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio

ISBN: 978-84-606-8636-1

Coordinadores

María Teresa Tortosa Ybáñez

José Daniel Álvarez Teruel

Neus Pellín Buades

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

Universidad de Alicante

Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

ISBN: 978-84-606-8636-1

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Publicación: Julio 2015

Una investigación sobre los presupuestos teóricos de la evaluación de la calidad de la formación docente

A. Ródenas

*Departamento de Filosofía del Derecho. Facultad de
Derecho. Universidad de Alicante*

RESUMEN

En la última década la universidad española ha destinado una parte nada desdeñable de sus recursos económicos y humanos al fomento de la *calidad de la formación* de sus docentes. Aunque presentada de manera algo simplificada, la premisa tácita que subyace todo este despliegue de medios parece ser la de que las habilidades de un profesor no son muy diferentes de las de un buen artesano: sastres y profesores requieren del dominio de una técnica y, toda vez que ésta es controlada, sastres y profesores serán virtuosos de sus respectivos oficios. Pero es posible que a esta idea, sin ser del todo descabellada, subyazca una visión un tanto distorsionada del oficio de docente: que hay un aspecto técnico en nuestro trabajo susceptible de ser cultivado y de mejorar me parece una realidad innegable, pero sostengo que esta dimensión es más bien secundaria y que hay otras dimensiones -más allá de la puramente técnica- que son mucho más definitorias del oficio de buen docente. En esta comunicación voy a reflexionar sobre la importancia de cualidades como la *capacidad crítica*, la *creatividad* y la *honestidad* para el ejercicio de la profesión de docente y, a partir de dicha reflexión, trataré de extraer algunas conclusiones sobre lo que estimo que constituye una adecuada percepción de la naturaleza y habilidades del *buen profesor*.

Palabras clave: calidad de la formación docente, evaluación de la docencia, cualidades del buen docente.

1. INTRODUCCIÓN

En la última década la universidad española ha destinado una parte nada desdeñable de sus recursos económicos y humanos al fomento de la calidad de la formación de sus docentes. La estrategia de las universidades para mejorar la calidad de la formación docente se ha desplegado en diversos frentes: se han creado nuevos organismos institucionales diseñados al efecto -desde vicerrectorados a secretarías, pasando por institutos y vicedecanatos-; se han impulsado innumerables proyectos de investigación en docencia; se ofrece una ingente cantidad de cursos de formación del profesorado; se organizan un gran número de congresos, foros y jornadas sobre docencia universitaria, etc. Mediante todo este despliegue de medios, las universidades no hacen sino responder a una demanda que el Ministerio de Educación considera un capítulo imprescindible en el currículo del profesorado: la calidad de la formación docente. El pilar vertebrador de la carrera profesional universitaria no puede ser ya sólo la actividad investigadora y la docente sino que, además, se debe ser un docente “formado en la calidad”. Prueba de que toda esta transformación va en serio y los profesores no nos vamos a poder sustraer a ella es que, en el diseño del currículo destinado a la acreditación del profesorado, la ANECA reserva un apartado -al margen de la actividad docente y su evaluación- destinado a la calidad de la formación docente. En este apartado se valora de manera muy destacada la participación y asistencia a congresos orientados a la formación docente universitaria, así como las estancias en centros docentes y los cursos de formación docente recibidos.

2. DESARROLLO DE LA CUESTIÓN PLANTEADA

Esta exigencia de la *formación de la calidad docente* y el consecuente despliegue de medios se fundan en la creencia, extendida por los expertos, consistente en que la calidad de los docentes españoles mejorará sensiblemente como consecuencia del aprendizaje de una serie de técnicas de ejercitación. Reputadas autoridades en la materia nos dicen que “eso de que ser profesor es un arte y se nace con ello *no es verdad*, hay que capacitarse, igual que no vale tener un hijo para ser buen padre”ⁱ. Una manifestación de esta creencia la encontramos en la presuposición de que el empleo de una serie de estipulaciones técnicas -como los conceptos de *capacidades*, *competencias* y *contenidos* que figuran en las guías de las asignaturas- constituye un valioso indicador de una docencia de calidad.

Aunque presentada de manera algo simplificada, la premisa tácita que subyace a este planteamiento parece ser la de que las habilidadesⁱⁱ de un profesor no son muy diferentes de las de un buen artesano: sastres y profesores requieren del dominio de una técnica y, toda vez que ésta es controlada, sastres y profesores serán virtuosos de sus respectivos oficios. Pero es posible que a esta idea, sin ser del todo descabellada, subyazca una visión un tanto distorsionada del oficio de docente: que hay un aspecto técnico en nuestro trabajo susceptible de ser cultivado y de mejorar me parece una realidad innegable, pero creo que esta dimensión es más bien secundaria y que los árboles no nos deben impedir ver el bosque: hay otras dimensiones -más allá de la puramente técnica- que son mucho más definitorias del oficio de buen docente. En esta comunicación voy a reflexionar sobre la importancia de cualidades como la *capacidad crítica*, la *creatividad* y la *honestidad* para el ejercicio de la profesión de docente y, a partir de dicha reflexión, trataré de extraer algunas conclusiones sobre lo que estimo que constituye una adecuada percepción de la naturaleza y habilidades del *buen profesor*.

Empecemos por la *capacidad crítica* ¿Podemos ser buenos profesores si nos limitamos a transmitir el conocimiento de manera dogmática y no somos capaces de someter jamás a un juicio crítico las tesis, hipótesis o paradigmas científicos dominantes? Si es indudable que el progreso científico de los últimos siglos ha sido posible gracias al cuestionamiento de los antiguos paradigmas ¿no tiene ningún papel que jugar en este cuestionamiento el profesor encargado de formar a sus alumnos? Si la ciencia es enemiga de la dogmática, tanto o más debe serlo la transmisión que del pensamiento científico llevan a cabo los profesores.

Vayamos ahora a la *creatividad del profesor*. La creatividad en la docencia está inextricablemente vinculada a la capacidad de asociación del discurso científico con nuevos conceptos e ideas, lo que exige necesariamente salirse del guión preestablecido para la clase y -no sin cierto riesgo- someter a prueba nuevas conjeturas ¿Alguien tildaría de *bueno* a un profesor férreamente encadenado a su propio temario; a su programación; a sus diapositivas de *power point*? ¿Puede ser un *buen profesor* alguien incapaz de establecer una dialéctica viva con su auditorio que le permita romper el corsé de esquemas y programaciones prefabricados y crear una dinámica de aprendizaje activa y estimulante? Cuando ya nadie duda de la importancia del factor creativo en la investigación científica y en la elaboración de las más relevantes teorías, ¿vamos a negar la importancia de la creatividad en la impartición de docencia?

¿Y qué decir de la *honestidad de profesor*? Asumir que no somos *Kalikatres Sapientísimo* nos privará, indiscutiblemente, de un cierto *glamour* ante nuestros alumnos, pero admitir los límites de nuestras capacidades y de nuestro oficio no deja de ser una lección más –y nada desdeñable, por cierto- que estamos obligados a ofrecer a nuestros alumnos. “¿De dónde obtienen nuestras consideraciones su importancia -se preguntó Wittgenstein una vez-, si todo lo que la filosofía puede hacer es destruir ídolos y con ello, según parece, todo aquello que es de interés, es decir todo aquello grande e importante. (Todos los edificios; dejando solo piedras rotas y escombros)? Si las tentativas de una metafísica explicativa no son sino imitaciones falsas de la ciencia sólida, ¿no deberían ser desenmascaradas como tales en lugar de ser honradas como versiones múltiples de una «filosofía primera»?”ⁱⁱⁱ. Vista desde esta perspectiva, la visión de la filosofía de Wittgenstein puede decirse que lleva a un estado terminal la idea de verdad filosófica. Es indudablemente que afirmar que las verdades filosóficas son un mito no resulta tan atrayente como afirmar que se posee la verdad filosófica; probablemente nuestra parroquia se resienta si le desinflamos las expectativas, pero sólo seremos buenos profesores si somos honestos con los límites de la idea de verdad en nuestras respectivas disciplinas.

Por supuesto, ninguna de estas tres características que he mencionado -la capacidad crítica, la creatividad y la honestidad profesional- obedecen a los parámetros de aprendizaje del conocimiento técnico: son, en buena medida, rasgos naturales de la personalidad que se van desplegando siempre y cuando el proceso de desarrollo de nuestras capacidades intelectuales haya tenido ocasión de avanzar en un entorno favorable. Pero creo que son estas cualidades -y probablemente algunas otras que ahora no me es posible mencionar aquí- las que verdaderamente convierten a un profesor en un buen profesor. Sobredimensionar el aspecto técnico de nuestro oficio y colocar nuestras habilidades del lado de las de un *buen sastrero* no hace sino distorsionar una adecuada percepción de la naturaleza de nuestro trabajo y sus habilidades consustanciales; no es el manejo de una técnica lo que hace de un profesor un *buen profesor*, sino -entre otras cualidades- su capacidad crítica, su creatividad y su honestidad profesional.

3. CONCLUSIONES

En primer lugar, las cualidades de un buen profesor no distan mucho de las de un buen investigador; el oficio de profesor está más cerca del oficio de investigador que del oficio de

sastre. Entonces podemos pensar que el denostado tópico de que si se es un buen investigador se es también un buen profesor no resulta tan descabellado como los expertos en formación docente pretenden. A mi juicio se trata de una equiparación basada en una intuición básicamente certera. No pretendo con ello indicar que nuestras habilidades como profesores no sean susceptibles de mejorar, pero sí que en los niveles universitarios los rasgos esenciales de un buen profesor suelen ir de la mano de los de un buen investigador

Vayamos, en segundo lugar, a una cuestión que se deriva de la anterior ¿qué sucede con aquellos docentes que no poseen estas tres cualidades? ¿pueden, aun así, ser buenos profesores? Me temo que la respuesta es no; no pueden serlo: sin desdeñar para nada las habilidades comunicativas y dinamizadoras -que son muy de agradecer en cualquier profesor-, sin sentido crítico, creatividad y honestidad profesional es dudoso que un profesor llegue a brillar. Quienes estén afectados por tales carencias podrán, todo lo más, disimular sus limitaciones mediante el aprendizaje de una serie de técnicas -oratoria, dinamización de grupos, acción tutorial, etc- pero, como afirma el viejo dicho español, “si no hay mata no hay patata”: de donde no hay cualidades de buen profesor no vamos a poder extraerlas.

Al empezar mi intervención recogía la afirmación de un experto en formación de docentes que señalaba “eso de que ser profesor es un arte y se nace con ello no es verdad, hay que capacitarse, igual que no vale tener un hijo para ser buen padre”. Creo que la comparación entre las capacidades del profesor y las del padre es del todo pertinente, pero discrepo de que de la misma se infieran las consecuencias que el experto supone: ciertamente, para ser buen padre no vale con tener un hijo, pero pensar que con el aprendizaje de una serie de técnicas nos vamos a convertir en buenos padres resulta por igual descabellado. Sin ciertas características naturales como son la empatía, la generosidad o el sentido común, difícilmente llegaremos a sobrepasar como padres el umbral de la inocuidad: las escuelas para padres están muy bien, pero ¡ay de quien no tenga dotes naturales para la crianza de los hijos!

La tercera consecuencia que se extrae de la reflexión anterior concierne a la importancia del entorno formativo para que las tres cualidades del buen docente (y del buen investigador) se desarrollen. He sostenido que la capacidad crítica, la creatividad y la honestidad profesional son, en buena medida, rasgos naturales de la personalidad, pero he matizado también la importancia del entorno formativo para que estas capacidades intelectuales desplieguen su potencial. El sistema educativo en general y la universidad en particular son el ámbito adecuado para que -sin descuidar las demandas de formación en

general- los sujetos con un potencial para la investigación y para la docencia logren desarrollarlo. Que los buenos investigadores son los más idóneos para formar a buenos investigadores es algo que nadie duda, pero, que los buenos docentes son los más idóneos para formar a buenos docentes no parece tan asentado en nuestras mentalidades. Ofrecer el entorno idóneo para el desarrollo de las capacidades investigadoras y docentes de los sujetos comienza por que los profesores tomemos conciencia de la importancia de nuestro trabajo, pero también precisa que tengamos la capacidad de hacerlo y que se nos dé la oportunidad de ponerlo en práctica.

¿Se deriva de esta reflexión una cierta complacencia con la endogamia? A mi juicio –y aunque suene casi herético lo que voy a decir- la endogamia universitaria es un fenómeno normal y que -por sí mismo- no tiene nada de reprochable: no creo que Platón desmerezca por haber sido cooptado por Sócrates, ni Aristóteles por haber sido cooptado -a su vez- por Platón. La endogamia pierde su carácter neutro cuando no se basa en criterios de capacidades y méritos para la docencia y para la investigación, sino en razones que no pueden ser expuestas en público. El mal de las universidades españolas no es tanto la endogamia, cuanto que, al igual que en el resto del país, ha arraigado escasamente la cultura de lo público ¿Qué puede esperarse de un país en el que los políticos obtienen sobresueldos de los empresarios, a cambio de contratos públicos, en el que los gestores emplean las ayudas públicas para beneficiar a familiares y amigos, en el que los banqueros mantienen sus cuentas en paraísos fiscales? La universidad es inevitablemente un reflejo de la sociedad (aunque debiera ser también un modelo para la sociedad).

Estas consideraciones me llevan a una última reflexión con la que concluyo ya mi intervención. Pensar que los problemas de las universidades españolas van remediarse mediante el diseño de sistemas de acreditación del profesorado protocolizados, en los que de la suma de una serie de variables -como son la participación y asistencia a congresos orientados a la formación docente universitaria, las estancias en centros docentes o los cursos de formación docente recibidos- se obtiene la resultante buen docente, es negarse a reconocer la crudeza de los hechos tal cual son. No son los más sofisticados sistemas de detección de la corrupción lo que logra controlar los desmanes de políticos, cargos públicos y banqueros, sino una concepción de lo público, en la que el que abusa es visto como no como un mal crónico, sino como un verdadero paria social. De la misma forma, sólo si en nuestras mentalidades arraiga profundamente la conciencia del importante valor público de la universidad,

lograremos que las universidades españolas caminen con la cabeza tan erguida como lo hacen las universidades europeas de primer nivel.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lobato, C. (2014). Enseñar a enseñar. En *El País*, Madrid, 8 de diciembre de 2014.

Wittgenstein, L (1989) Philosophie. En *Revue Internationale de philosophie*, nº 169.

Editada a partir de TS 213 por Heikki Nyman

ⁱ Clemente Lobato, profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad del País Vasco, "" en El País, ... (el énfasis es mío).

ⁱⁱ No estoy del todo segura de estar utilizando aquí este término de manera totalmente ortodoxa.

ⁱⁱⁱ Cf. Philosophie. Editada a partir de TS 213 por Heikki Nyman. *Revue Internationale de philosophie*, Nr 169, 1989. «Alles was die Philosophie tun kann ist, Götzen zerstören. Und dass heisst, keine neuen -etwa in der «Abwesenheit eines Götzen»- zu schaffen» (Ib. p. 184): «Woher nimmt die Betrachtung ihre Wichtigkeit, da sie doch nur alles Interessante, d.h. alles Grosse und Wichtige, zu zerstören scheint? (Gleichsam alle Bauwerke; indem sie nur Steinbrocken und Schutt übrig lässt)» (Ib. 182) («Todo lo que la filosofía puede hacer es destruir ídolos. Y eso significa no crear nada nuevo -algo en ausencia de un ídolo» (Ib. p. 184) «¿De dónde saca la reflexión su importancia, pues parece destruir todo lo interesante, es decir, todo lo grande e importante? (En cierto modo todos los edificios; dejando sólo como resto cascotes y escombros» (Ib. p. 184).