

# Redefiniendo la calidad del profesorado y su formación a partir de un nuevo rol del alumnado

**Juan Bautista Martínez Rodríguez**

*Universidad de Granada*

*Hablar de calidad, formación de profesorado y nuevos retos exige introducir un campo de visión imprescindible por el que se reconoce que, en la práctica docente, la experiencia del alumnado es el punto de referencia, la fuente de datos indiscutible y el agente de comprensión imprescindible para entender algo mejor lo que ocurre en las clases. El autor considera necesario volver a situar el concepto de calidad en el barullo actual del uso de la calidad en otros campos y tradiciones no exclusivamente pedagógicas.*

*To speak of quality, faculty's formation and new challenges demands to introduce a field of indispensable vision for which is recognized that, in the educational practice, the experience of the pupil is the reference point, the unquestionable source of data and the agent of indispensable understanding to understand something better what happens in the classes. The author considers necessary locate the concept of quality in the current noise of the use of the quality in other fields and traditions again not exclusively pedagogic.*

Comprender mejor las relaciones de enseñanza y aprendizaje supone un salto significativo por el que abandonamos progresivamente el estilo del profesor «técnico» en la clase. Hay razones suficientes para apoyar una redefinición de la calidad del profesorado ateniéndonos a la evolución que se está produciendo en varios campos del conocimiento en los que, además del mayor desarrollo del conocimiento profesional y curricular de los docentes, hay que añadir un aumento del conocimiento interpersonal por el que se pone el énfasis en la relación con los y las estudiantes y con la sociedad y el mundo del trabajo, además del conocimiento intrapersonal por el que los principios éticos y el talante del docente se reconocen como componente fundamental de formación.

Esta redefinición se produce en diferentes campos que tienen que ver con la formación del profesorado y con el desarrollo profesional docente. Los trabajos de Collison (1996), Deiro (1996), Hargreaves (1996), Reiman y Sprinhall (1998) y los de Stephenson, Ling, Burman y Cooper (1998); entre otros, no hacen más que poner de manifiesto este cambio y la necesidad de hacer nuevas consideraciones a la formación de profesores y profesoras. En nuestro país, el último empuje fuerte de implantación de nuevas tecnologías, junto a los primeros resultados de evaluaciones en las Universidades, más la necesidad urgente de cambio de roles tanto entre el profesorado como en el alumnado nos hace necesario situar nuevos retos ante nuevas concepciones.

## 1. El reto de la formación docente del profesorado universitario en nuestro contexto

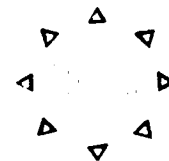
El reto de la formación del profesorado universitario visto desde la reflexión política nos acerca a analizar la situación actual a través de los informes que reflejan el estado de la Universidad en países tan significativos como Reino Unido, Francia y España. En estos tres casos se ha hecho un esfuerzo importante por reflejar las claves futuras de la necesaria intervención política. Hablamos, pues, de la tendencia anglosajona y centro-europea junto a la que representa la de nuestro contexto en este país. Son los informes de Dearing (Reino Unido), Attali (Francia) y Bricall (España), informes realizados a partir de un gran esfuerzo humano y financiero y con la reflexión asegurada de los diferentes agentes sociales. Hay coincidencias así como visiones originales. Hacemos una síntesis a continuación en el tema relacionado con la formación del profesorado universitario.

### a) National Committee of Inquiry into Higher Education (Dearing Report, 1997)

Si hay algo significativo a lo largo de este informe es precisamente el título: *La educación superior en una sociedad en aprendizaje continuo. Un énfasis en el aprendizaje* que es reconocido a lo largo de todo el Informe y que se concreta en algunas recomendaciones que a continuación exponemos.

**Recomendación 1:** Aumento de demanda en la educación superior (sectores infra-representados en la educación superior: pobres, discapacitados, minorías étnicas).

**Recomendación 2:** «Apoyar a las Universidades que demuestren que amplían sus mecanismos y procedimientos de participación... El sistema de salarios debe primar la actividad docente».



---

**Recomendación 14:** «Crear un Instituto Profesional para el Aprendizaje y la Docencia en la Educación Superior. El propósito de esta recomendación es el de establecer la docencia en la enseñanza superior como una auténtica profesión por sí misma. Entre las funciones de este Instituto se incluirán la acreditación de los logros profesionales en la gestión de la docencia y el aprendizaje, realizar y estimular la investigación y aplicación de los resultados en la docencia y aprendizajes prácticos y promover la innovación y coordinar el desarrollo de materiales de aprendizaje innovadores. Contemplamos al Instituto como líder en la ayuda a las instituciones a la hora de explotar el potencial de las comunicaciones y de las tecnologías de la información para la docencia y el aprendizaje». El punto de vista coloca al estudiante en el centro mismo del proceso de aprendizaje y docencia, debiendo disponer del apoyo y guía adecuados para su trabajo académico. Los programas deben permitir que los estudiantes puedan elegir entre diferentes tipos de programas de enseñanza superior de manera que ofrezcan un conocimiento más amplio de una gama de temas. Además deben desarrollar las habilidades de comunicación oral y escrita, formación básica en operaciones matemáticas, uso de las tecnologías de la información y la comunicación y para aprender a aprender. Es algo obligatorio para todos los programas de educación superior.

**Recomendación 21:** «Recomendamos que las instituciones de educación superior comiencen de inmediato a desarrollar una especificación del programa en la que se identifiquen los posibles puntos de abandono y se ofrezcan los resultados previstos del programa». Estas precisiones se solicitan en cuanto al conocimiento y comprensión que se espera del estudiante, las habilidades claves, las habilidades cognitivas y las específicas como las prácticas.

**Recomendación 23:** Recomendamos que la Agencia Nacional de Control de Calidad especifique los criterios a seguir en los convenios.

**Recomendación 24:** «Recomendamos que los órganos representativos y los de financiación reformen la naturaleza de la Agencia Nacional de Control de Calidad». Esto se recomienda para incluir control de calidad e información pública, verificación de las normas, mantenimiento del entramado de cualificaciones y exigencia de un código de práctica habitual exigible para obtener financiación. Se trata de aumentar los mecanismos de evaluación de externos y desarrollar un sistema equitativo y sólido para el tratamiento de las quejas del estudiantado relativas a la provisión de educación superior. Informar y mejorar la actividad docente.

**Recomendación 46:** «Recomendamos que para el curso 2000/2001 las instituciones de enseñanza superior aseguren el acceso libre de todos sus estudiantes a terminales de ordenador en red». Complementariamente se aconseja facilitar la adquisición de portátiles para el alumnado. Pero, para todo ello se necesita formación del personal docente.

**Recomendación 48:** «Recomendamos a las instituciones que, a medio plazo, se convierta en requisito formal el que se exija a todo el personal nuevo a tiempo completo y con responsabilidades docentes el título, como mínimo, de miembro asociado del

---

*La calidad inspira entusiasmo, desconfianza, sospechas, escepticismo, y ocasiona actitudes detractoras, aspectos mágicos o, por el contrario, falsos consensos.*

---

Comprender mejor las relaciones de enseñanza y aprendizaje supone un salto significativo por el que abandonamos progresivamente el estilo del profesor «técnico» en la clase. Hay razones suficientes para apoyar una redefinición de la calidad del profesorado ateniéndonos a la evolución que se está produciendo en varios campos del conocimiento en los que, además del mayor desarrollo del conocimiento profesional y curricular de los docentes, hay que añadir un aumento del conocimiento interpersonal por el que se pone el énfasis en la relación con los y las estudiantes y con la sociedad y el mundo del trabajo, además del conocimiento intrapersonal por el que los principios éticos y el talento del docente se reconocen como componente fundamental de formación.

Esta redefinición se produce en diferentes campos que tienen que ver con la formación del profesorado y con el desarrollo profesional docente. Los trabajos de Collison (1996), Deiro (1996), Hargreaves (1996), Reiman y Sprinhall (1998) y los de Stephenson, Ling, Burman y Cooper (1998); entre otros, no hacen más que poner de manifiesto este cambio y la necesidad de hacer nuevas consideraciones a la formación de profesores y profesoras. En nuestro país, el último empuje fuerte de implantación de nuevas tecnologías, junto a los primeros resultados de evaluaciones en las Universidades, más la necesidad urgente de cambio de roles tanto entre el profesorado como en el alumnado nos hace necesario situar nuevos retos ante nuevas concepciones.

## 1. El reto de la formación docente del profesorado universitario en nuestro contexto

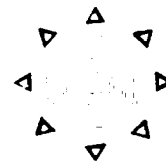
El reto de la formación del profesorado universitario visto desde la reflexión política nos acerca a analizar la situación actual a través de los informes que reflejan el estado de la Universidad en países tan significativos como Reino Unido, Francia y España. En estos tres casos se ha hecho un esfuerzo importante por reflejar las claves futuras de la necesaria intervención política. Hablamos, pues, de la tendencia anglosajona y centro-europea junto a la que representa la de nuestro contexto en este país. Son los informes de Dearing (Reino Unido), Attali (Francia) y Bricall (España), informes realizados a partir de un gran esfuerzo humano y financiero y con la reflexión asegurada de los diferentes agentes sociales. Hay coincidencias así como visiones originales. Hacemos una síntesis a continuación en el tema relacionado con la formación del profesorado universitario.

### a) National Committee of Inquiry into Higher Education (Dearing Report, 1997)

Si hay algo significativo a lo largo de este informe es precisamente el título: *La educación superior en una sociedad en aprendizaje continuo. Un énfasis en el aprendizaje* que es reconocido a lo largo de todo el Informe y que se concreta en algunas recomendaciones que a continuación exponemos.

**Recomendación 1:** Aumento de demanda en la educación superior (sectores infra-representados en la educación superior: pobres, discapacitados, minorías étnicas).

**Recomendación 2:** «Apoyar a las Universidades que demuestren que amplían sus mecanismos y procedimientos de participación... El sistema de salarios debe primar la actividad docente».



---

**Recomendación 14:** «Crear un Instituto Profesional para el Aprendizaje y la Docencia en la Educación Superior. El propósito de esta recomendación es el de establecer la docencia en la enseñanza superior como una auténtica profesión por sí misma. Entre las funciones de este Instituto se incluirán la acreditación de los logros profesionales en la gestión de la docencia y el aprendizaje, realizar y estimular la investigación y aplicación de los resultados en la docencia y aprendizajes prácticos y promover la innovación y coordinar el desarrollo de materiales de aprendizaje innovadores. Contemplamos al Instituto como líder en la ayuda a las instituciones a la hora de explotar el potencial de las comunicaciones y de las tecnologías de la información para la docencia y el aprendizaje». El punto de vista coloca al estudiante en el centro mismo del proceso de aprendizaje y docencia, debiendo disponer del apoyo y guía adecuados para su trabajo académico. Los programas deben permitir que los estudiantes puedan elegir entre diferentes tipos de programas de enseñanza superior de manera que ofrezcan un conocimiento más amplio de una gama de temas. Además deben desarrollar las habilidades de comunicación oral y escrita, formación básica en operaciones matemáticas, uso de las tecnologías de la información y la comunicación y para aprender a aprender. Es algo obligatorio para todos los programas de educación superior.

**Recomendación 21:** «Recomendamos que las instituciones de educación superior comiencen de inmediato a desarrollar una especificación del programa en la que se identifiquen los posibles puntos de abandono y se ofrezcan los resultados previstos del programa». Estas precisiones se solicitan en cuanto al conocimiento y comprensión que se espera del estudiante, las habilidades claves, las habilidades cognitivas y las específicas como las prácticas.

**Recomendación 23:** Recomendamos que la Agencia Nacional de Control de Calidad especifique los criterios a seguir en los convenios.

**Recomendación 24:** «Recomendamos que los órganos representativos y los de financiación reformen la naturaleza de la Agencia Nacional de Control de Calidad». Esto se recomienda para incluir control de calidad e información pública, verificación de las normas, mantenimiento del entramado de cualificaciones y exigencia de un código de práctica habitual exigible para obtener financiación. Se trata de aumentar los mecanismos de evaluación de externos y desarrollar un sistema equitativo y sólido para el tratamiento de las quejas del estudiantado relativas a la provisión de educación superior. Informar y mejorar la actividad docente.

**Recomendación 46:** «Recomendamos que para el curso 2000/2001 las instituciones de enseñanza superior aseguren el acceso libre de todos sus estudiantes a terminales de ordenador en red». Complementariamente se aconseja facilitar la adquisición de portátiles para el alumnado. Pero, para todo ello se necesita formación del personal docente.

**Recomendación 48:** «Recomendamos a las instituciones que, a medio plazo, se convierta en requisito formal el que se exija a todo el personal nuevo a tiempo completo y con responsabilidades docentes el título, como mínimo, de miembro asociado del

---

*La calidad inspira entusiasmo, desconfianza, sospechas, escepticismo, y ocasiona actitudes detractoras, aspectos mágicos o, por el contrario, falsos consensos.*

---

---

Instituto para la Enseñanza y el Aprendizaje en Educación Superior antes de terminar con éxito el periodo de prueba».

**Recomendación 57:** «Recomendamos que cada órgano de gobierno revise sistemáticamente, al menos una vez cada cinco años». Esto se exige con la adecuada asistencia y parámetros externos para comprobar su propia efectividad, las disposiciones para desempeñar sus obligaciones y los aspectos principales del rendimiento de la institución, incluyendo la estrategia de participación.

#### **b) Pour un Modèle Européen d'Enseignement Supérieur (Jacques Attali)**

El presente informe sobre la enseñanza superior en Francia advierte de una situación en peligro, tono apocalíptico que suele ser común en algunos de estos informes, para proceder a proponer algunas sugerencias básicas que inspiren la recuperación del protagonismo de este país en el ámbito internacional, cuestión que también pretende el Informe Dearing.

La situación actual mantiene una excelencia frágil y debe ser confrontada con cuatro revoluciones

- En las ciencias y las tecnologías.
- En la relación con el Estado.
- En la relación con las empresas.
- En el modo de aprender el conocimiento..

El modo y ritmo de aprendizaje de los saberes:

- a) Ningún diploma universitario tendrá legitimidad permanente (cada diez años perderá su valor y deberá ser reactualizado).
- b) Toda formación continua profesional deberá ser remunerada.
- c) Ningún enseñante podrá permanecer demasiado tiempo en la misma función.

Como visión a largo plazo la enseñanza superior:

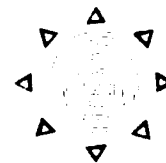
- 1) Permitirá a cada estudiante atender a su propio nivel de excelencia (todos).
- 2) Hará progresar los conocimientos pedagógicos.
- 3) Hará progresar la justicia social. La enseñanza superior debe ayudar a reducir las injusticias sociales, financiera y culturalmente. Los alumnos procedentes de medios desfavorecidos deberán poder acceder con los mismos derechos y ventajas a las mejores carreras. Para lo cual será requisito generalizar la Secundaria.

#### **c) Informe sobre la Enseñanza Superior en España (Informe Bricall)**

Para mejorar la calidad se propone:

- a) Mejorar la evaluación de los estudiantes.
- b) Formar al profesorado en temas pedagógicos.
- c) Para ello se deberá eliminar la resistencia al cambio apoyada en la carencia de la necesidad de cambiar.

Será necesario continuar con el actual Plan de Evaluación de las Universidades, mejorándolo. Diferentes problemas deberán resolverse: tener en cuenta el elevado «fracaso académico» de los estudiantes y la ausencia de medidas para actuar.



- a) El «corporativismo» académico es un problema.
- b) El sistema de acceso a la carrera docente es inadecuado.
- c) Implantar la cultura de evaluación.
- d) «Implicación de la sociedad» en actividades internas.
- e) Publicitar la definición de los objetivos de las titulaciones y todas las materias que la conforman.
- f) El desarrollo del sentido crítico en el profesorado y personal de administración.
- g) Una «Universidad focalizada en el aprendizaje», que responda a las nuevas demandas sociales que se generen. La oferta docente ha de responder a los nuevos contenidos demandados, implicar a los alumnos en el aprendizaje, centrarse en los métodos activos que integren actividades presenciales y virtuales y obtener resultados a costes adecuados.

Introducir incentivos para la innovación docente y potenciar las convocatorias de proyectos de investigación sobre sí misma. Completa las propuestas junto a la necesidad de promover por parte de la dirección la elaboración de las guías de principios y valores que orienten a la Universidad. Por último, es de destacar el reconocimiento de la necesidad de impulsar una cultura única de la mejora continua en profesores y PAS.

## 2. De qué calidad hablamos: las retóricas de la calidad en la Universidad

La calidad inspira entusiasmo, desconfianza, sospechas, escepticismo y ocasiona actitudes detractoras, aspectos mágicos o, por el contrario, falsos consensos. Cuando aún no están resueltos los problemas de «cantidad» (masificación, congelación de presupuestos de financiación, incorporación de más ciudadanos/as a la enseñanza superior) se avanza a una fase importante que valora los aspectos cualitativos de la enseñanza, la gestión y la investigación. Caer en el simplismo de resolver los problemas de la calidad a partir de mayor cantidad de dotaciones y recursos, puede ser lógico pero no evita el despilfarro de las inversiones sociales.

Ante el creciente aumento de las exigencias de calidad en el mundo universitario y la entusiasmada defensa de quienes aceptan las tendencias y discursos a la moda, un conjunto de personas se unen ciegamente a las consignas publicitarias y al discurso de la eficacia, la excelencia, la competencia y la productividad. Mientras, otros intentan discernir entre estas palabras la variedad de significados, aplicaciones e intenciones.

En los últimos veinte años hay una evolución clara de las preocupaciones por la calidad en las Universidades y una intensificación del lenguaje, si bien es cierto que supone un cajón de sastre en el que introducir nuevas preocupaciones, expectativas, ilusiones, escepticismos o desconfianzas (Escudero, 1978). No hace mucho la calidad significaba igualdad de oportunidades de acceso a la Universidad y políticas de compensación a través de becas, desarrollo de la capacidad crítica del conocimiento, aplicación de la libertad de pensamiento y para ello se demandaba aumento de la financiación y recursos. La LRU suponía un cambio estructural y una apuesta por ciertos rasgos

de autonomía sin entrar en modelos de calidad o evaluación. Ante la necesidad de tomar nuevas decisiones se buscan criterios, diagnósticos e indicadores. Se abre un debate con el mundo de la organización y gestión institucional y empresarial.

En la redacción del borrador de nuestros estatutos de la Universidad de Granada comprobamos que los conceptos de calidad y evaluación aparecen una veintena de veces cada uno. El significado ha ido cambiando y las expectativas de los grupos sociales han exigido prestaciones diferentes bajo razones de calidad en la docencia, la investigación o la gestión. Nuestra experiencia nos indica las dificultades de establecer un consenso no sólo en la identificación del tipo de calidad de los servicios que la Universidad ha de prestar sino también en los procedimientos o estrategias para conseguirla. Por poner un ejemplo de entre nuestros líderes políticos, López Rupérez, Director General de Centros del MEC, afirmaba que «la calidad es la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes», mientras su anterior miembro de equipo, la exministra de educación consideraba que «la calidad debe medirse por los resultados de los alumnos» (Viñao, 1998). Si apoyamos al Director General habrá que hacer *marketing* y propaganda para convencer a los clientes para que *crean* estar satisfechos, si defendemos las ideas de nuestra poco esperanzadora Aguirre hay que cambiar las metodologías de instrucción del profesorado para que aprenda más el alumnado. Dos políticas diferentes, en un mismo equipo de gobierno y en una misma ideología neo-liberal.

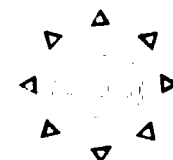
Sin embargo, las condiciones actuales de postmodernidad nos pueden abocar al «todo vale» y, por tanto, al engañoso relativismo. Podemos pensar que todos los discursos de la calidad son adecuados. Bajo la retórica de la calidad se introducen diferentes modelos de autonomía, de pensamiento y de sociedad. Incluso, podemos dejar que sean los expertos los que decidan por nosotros en proyectos de calidad sofisticadamente defendidos. Dejar en manos de los expertos las decisiones es la mejor manera de no decidir los ciudadanos. Los expertos están para indagar, informar y desarrollar pero no para tomar las importantes decisiones de la Universidad, las cuales no deben ser ocultadas bajo lenguajes abigarrados de ningún campo de las profesiones (sean economistas, psicólogos, pedagogos o sociólogos, gestores...). Los discursos expertos se introducen en las Universidades a través de grupos y de intereses concretos provocando mensajes contradictorios y supuestos sociales antagónicos. No caeremos en la afirmación de considerar la retórica de la calidad como una tecnología o metodología neutral o aséptica de uso generalizable, eso sería meter un caballo de Troya en la Universidad con intereses encubiertos de grupos sociales o profesionales concretos.

Actualmente, las Universidades españolas expresan las preocupaciones de la calidad en torno a varios ámbitos: el Plan Nacional de Evaluación, las experiencias de planificación estratégica, intentos incipientes, casi nada desarrollados, de aplicación de la calidad total y algunas propuestas originales locales respecto a problemas parciales de promoción del profesorado, elaboración de plantillas o experiencias muy aisladas, locales y discontinuas. Resumidamente, describimos algunas aplicaciones que se están realizando en nuestro contexto español de la llamada Gestión de la Calidad Total (Total Quality Management o TQM):

a) La aplicación en el territorio del Ministerio de Educación del «Plan Anual» de mejora que realizan los centros educativos no universitarios,

b) El Plan Nacional de Evaluación de las Universidades que, de una manera muy particular, parece aplicar el protocolo de la European Foundation for Quality Management (EFQM). Se discute si es una adaptación, una aplicación o ninguno de los dos procesos.





---

c) Algunas instituciones universitarias comienzan a aplicar «planes estratégicos» como instrumentos para la mejora de la calidad con muy diferentes estilos (en algunos casos sólo se trata de publicar un libro al que titulan Plan Estratégico de la Universidad de...) desde la puesta en marcha de un sistema de contratos-programa como el de la Universidad Politécnica de Barcelona a estudios más o menos intensivos y con indeciso impacto.

d) Otras medidas de formación de recursos humanos, incentivación o aplicaciones de estrategias auditoras.

En el primer caso, los ideólogos de la TQM han colaborado con el gobierno conservador impulsando el proyecto. El caso de las Universidades se caracteriza porque ha sido impulsado desde otra filosofía de la calidad y desarrollado por los propios universitarios con lo que el resultado está siendo totalmente diferente. En el consenso se ha introducido la filosofía de la evaluación institucional, bastante más cercana a nuestro contexto y con una historia mucho más propiamente universitaria.

Curiosamente, algunas Universidades politécnicas en nuestro país y las Universidades privadas, eso sí por diferentes motivos bien de la cercanía del lenguaje o bien de la aplicación de principios más neoliberales, se están alineando en un sistema puro de aplicación de la TQM. Pese a ser un enfoque holístico, la mayoría de los universitarios piensan que esta retórica no puede adaptarse a subculturas multidisciplinares y profesionalmente anárquicas. Por otro lado, sustituir radicalmente el lenguaje de la TQM prescindiendo de tradiciones y formas de gestión familiares (con aspectos positivos recomendables a la vez que prácticas inconsistentes) parece algo complicado con lo que las necesidades de adaptarse a la institución parecen indiscutibles.

De manera simple podemos señalar que existe un «enfoque competitivo» desarrollado fundamentalmente en Estados Unidos, que está siendo impulsado en nuestro país por el elitista «Club de Calidad» en las Universidades y un «enfoque de mejora de las instituciones», especialmente en Europa, que no establece comparaciones tipo *rankings* y que hacen hincapié en la eficacia y eficiencia, utilizando indicadores de rendimiento y autoevaluación.

Junto a estas experiencias se localizan algunos debates cuya deliberación pueden ser hoy urgente, ya que la calidad canaliza un importante abanico de expectativas de mejora de algunos universitarios a la vez que resulta ser un concepto ambiguo, no concreto, abstracto y difuso; y cuyos supuestos básicos debemos desentrañar. En este sentido, el debate se concreta en:

a) Cuál es la misión de la Universidad (producir titulados para incorporarlos al mercado laboral, formar elites, criticar y mejorar las prácticas de nuestro modelo social, producir conocimiento, ofrecer formación a los ciudadanos, formar a investigadores...).

b) Si existe la posibilidad de aplicación de los modelos de Gestión de Calidad Total basado en el modelo europeo de excelencia empresarial y EFQM. Un aspecto básico es la

---

***Pocos se ponen de acuerdo en lo que es la calidad y aún menos en lo que es necesario para lograr un servicio de calidad. La calidad ha sido entendida en diferentes épocas y contextos de distinta manera.***

---

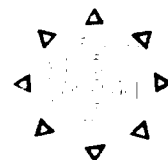
aplicación de la competitividad en la Universidad como servicio público, la aplicación de un nuevo lenguaje que genera nuevas jerarquías profesionales (el profesorado y alumnado se convierten en clientes, las universidades y servicios se convierten en unidades de producción, la satisfacción de los clientes se toma como el indicador por autonomía, etc.). Existen otras tradiciones y estrategias:

- La implantación o desarrollo de los mecanismos de evaluación se orientan hacia el control y la acreditación o hacia la mejora de la propia institución.
- ¿Los líderes han de ampliar de manera significativa su capacidad de decisión, son los promotores o los gestores?
- ¿La Universidad es una empresa o un servicio público, que tiene una u otra metáfora para orientar las estrategias de gestión?
- Los indicadores de calidad, ¿deben generalizarse o son indicadores de avance interno en cada Universidad? ¿Son seleccionados en procesos de autorregulación o en procesos de control generalizables?

Para complicar más la cuestión, bajo la retórica de la calidad también se mantienen diferentes posiciones políticas e ideológicas, claramente identificables. Desde la derecha neoconservadora o neoliberal se incide y se aplican los modelos de calidad en un sentido, con criterios y estrategias diferentes a como se aplica desde grupos más socialdemócratas. Desde un modelo de estado y social se «adaptan» y dirigen las propuestas de calidad. Pocos se ponen de acuerdo en lo que es la calidad y aun menos en lo que es necesario para lograr un servicio de calidad. La calidad ha sido entendida en diferentes épocas y contextos de diferente manera. Para evitar debates se termina por definir tácita y subjetivamente o acaba por apoyarse en indicadores empíricos observables (porcentaje de titulados incorporados al trabajo, tiempo medio de finalización de la carrera, ratio profesor alumno...). La falta de este consenso, por otra parte, parece obvia pues en la Universidad se concentran intereses de diferentes tipos de colectivos y a la Universidad se le exigen funciones desde diferentes centros de poder.

Las críticas a la Universidad desde posiciones neoliberales la califican de «improductiva» desde la exigencia de los grupos financieros y empresariales que requieren ahorrarse los costes de la formación de sus trabajadores o empleados. La oferta de una formación básica (criterio poco aplicado en la reforma de los planes de estudios) altera las demandas inmediatas y continuamente cambiantes de las exigencias del mercado laboral.

En la década de los noventa, la calidad se ha constituido en una cuestión básica para la enseñanza universitaria. Los problemas presupuestarios de las Universidades hacen creer que una aproximación al mundo de las empresas le permitirá obtener la financiación necesaria. Se pide que cada Universidad formule su misión a la vez que se pretende difundir y asumir estándares o indicadores generalizados. Es una contradicción pero se entra en una clara aplicación de los principios del libre mercado para un servicio público. Por ello, hay un aumento abrumador de consignas, lemas, frases lapidarias acerca de la calidad, se cultiva bajo diferentes formas de entender y concebir la Universidad y su servicio público. Desde el grupo de divulgadores más entusiastas al grupo de críticos más lúcidos, pasando por los desinteresados por el debate, las posiciones del personal de la Universidad se van alterando. Pero, ¿de qué calidad hablamos? ¿Se trata otra vez de un lenguaje técnico que aspira a robar las decisiones de los ámbitos representativos y democráticos para poner las decisiones en manos de los expertos? Lo que está ocu-



riendo realmente es que bajo el mismo paraguas de la calidad se están introduciendo mecanismos de efectos muy antagónicos. Las reformas y nuevos proyectos de las Universidades así como cualquier propuesta de plantillas o de reparto de recursos es argumentada bajo el amparo de la calidad. Ante la falta de recursos y de financiación hay quienes se enzarzan en aplicar al servicio público de la Universidad los mecanismos de la ideología mercantilista más desigualadora.

La Universidad de nuestra época ha de cumplir la función de formar profesionales cualificados que cumplan las exigencias más duras de un mercado laboral muy competitivo a la vez que ha de producir conocimiento científico que dé respuestas a las necesidades de nuestra sociedad y, asimismo, responder a las demandas de formación personal y humanística que exige la ciudadanía. Para ello, deberá mejorar la gestión, la calidad de la enseñanza rentabilizando económicamente sus inversiones. Sin embargo, precisamente por ser un servicio público ha de compaginar tales exigencias con la rentabilidad social y política de los ciudadanos y ciudadanas de la comunidad, con las aportaciones científicas y humanísticas necesarias para una cohesión social. La Universidad como administración pública es directamente responsable de la calidad del servicio que brinda. Estamos pensando en una Universidad pública para una sociedad democrática. El concepto de Universidad privada o la identidad de una Universidad para una sociedad no democrática probablemente requiera otras propuestas alternativas. A las retóricas acerca de la calidad hemos de exigirle esta misión. El consenso de la calidad no pasa por estrategias o retóricas de moda sino por principios de procedimiento que aumenten la autonomía de todos los ciudadanos, democratizen el conocimiento y desarrollen los principios de justicia social al servicio de los cuales cualquier actividad científica o docente deben estar.

### **3. El papel del alumnado en el desarrollo de la calidad de la enseñanza: razones políticas y técnicas para un protagonismo necesario**

Los modelos de enseñanza y de aprendizaje que se han construido para explicar y comprender las relaciones didácticas ni han producido suficiente conocimiento, ni se ha implantado suficientemente el que puede estar hoy más reconocido. Los cambios de paradigma en la investigación y teorización de la enseñanza y el aprendizaje todavía no han generado conocimiento emergente suficiente como para dar soluciones definitivas a problemas históricos recurrentes. A esto hay que añadir la poca disponibilidad del profesorado universitario a reconocer, por diferentes razones y condicionantes, la importancia de su formación y desarrollo profesional en lo que a cuestiones pedagógicas se refiere. Entre el profesorado universitario se desprestigia generalmente las aportaciones pedagógicas, a veces, con razones lógicas, pues la oferta de conocimiento no ha sido ni lo suficientemente estimulante ni lo académicamente reconocida como para animarse a emprender procesos de formación.

La responsabilidad profesional, desde el ámbito de la investigación didáctica, considero que tiene que ver con aquellas características y perspectivas que han impedido producir y considerar la realidad desde una visión más completa. Entre ellas quiero explicar las siguientes:

a) Todo se ha «centrado en la enseñanza», justamente cuando reconocemos las dificultades que para un cambio de racionalidad tiene el propio profesorado. La formación e innovación esencial se entiende como un cambio de cultura y un tipo de cambio lento. Si a ello añadimos que es el propio profesorado, aunque con las ayudas pertinentes, el que tiene que cambiar la mentalidad, las creencias, la actitud o el talante lo tenemos difícil. Quizá sea un error sencillo de corregir. Para que el profesor pueda verse más desde fuera, pueda extrañarse más de sus propias prácticas y las vea realmente desde una actitud crítica quizá no deba de hacerlo por la vía de los expertos no reconocidos (esto sería un problema de los pedagogos a resolver de otra manera y en varios ámbi-

tos) o sin credibilidad sino por los medios de reconocimiento básico de aquéllos con quien trabaja: el alumnado. La desconsideración histórica de este estamento que sigue manteniendo en nuestro país un estatus de inferioridad (Martínez 1998; 1999) es una injusticia social y política a la vez que un error educativo fundamental. Pues, la fuente básica de reconocimiento y comprensión del trabajo docente está precisamente en las creencias, hábitos, estrategias cognitivas y valores formativos que defiende el sector del alumnado. Para que el profesor pueda utilizar un espejo que le proporcione datos suficientes de cómo lo hace debe mirar al pensamiento del alumnado, a sus formas de vivir los aprendizajes y a los problemas que en su desarrollo tienen. Esto supone la necesidad de conocer las experiencias y vivencias que individual o colectivamente tienen.

b) Puede sorprender a muchos la idea de la necesidad de retomar «discursos políticos» o públicos poco frecuentes en nuestro país y que no tienen que ver con partidismos militantes sino con consensos sociales básicos. El coste por alumno o por profesor es desconocido habitualmente y su divulgación, a veces, en sí misma fomenta procesos de repolitización de la toma de decisiones profesionales. Este punto de referencia frente al corporativismo más miope es de sentido común a la vez que debe justificar en general las decisiones departamentales o universitarias. Junto a estos discursos, o si se quiere en el marco de ellos, es necesario reconocer las

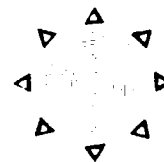
dimensiones «éticas». Aparece hoy la exigencia en el mundo empresarial de puntos de referencia situados como hitos necesarios que se concretan en códigos o normas éticas básicas. Esto aparece como elemento corrector en los discursos mercantilistas, cómo no vamos a reconocer su importancia en servicios fundamentalmente públicos desde su nacimiento y origen. En cualquier caso, un elemento de reflexión importante se sitúa en torno al análisis de las «culturas profesionales».

c) Hemos de situarnos contra el «cierre dual» (Fernández, 1993) por una parte y la hiper-responsabilidad, por la otra. Estos dos extremos suponen dos perfiles, dos estereotipos de nuestro profesorado actual. En el primer casos, nos encontramos con el profesorado que, en actitud victimista, culpabiliza a la administración, al alumnado o a la falta de recursos para defender su inmovilista teoría profesional. Considerando que el profesorado es lo suficientemente bueno y cualquier crítica está injustificada ante la explicación histórica de su procedencia y formación. Frente a esta actitud y explicación

---

***El consenso de la calidad no pasa por estrategias o retóricas de moda sino por principios de procedimiento que aumenten la autonomía de todos los ciudadanos, democratizen el conocimiento y desarrollen los principios de justicia social.***

---



---

se sitúa la del profesorado que considera que cualquier fracaso del alumnado o cualquier decisión debe ser tomada por él para evitar que el alumnado cometa errores o se enfrente con decisiones que, por inmadurez, aquél no puede tomar.

La caracterización, aunque parcial, anterior nos exige la búsqueda de fórmulas o estrategias y reflexiones que nos permitan experimentar soluciones a los anteriores problemas. De tal manera, considero necesario recoger aspectos que puedan volver a pensar los ingredientes formativos del profesorado y que tienen que ver con sus «creencias pedagógicas», sus «valores éticos» y sus «conocimientos básicos». A modo de ejemplo identifico cuestiones que, aunque están ya justificadas, requerimos su presencia en esta situación estratégica de formación. En el caso de las creencias, las formulamos en su sentido más erróneo.

#### ***a) Creencias pedagógicas no científicas***

1. La mayor parte de las clases requieren desarrollar las mismas habilidades y un mismo estilo de aprendizaje.

2. Para aprender mejor los alumnos sólo deben seguir las recomendaciones del profesorado para sus aprendizajes.

3. Los alumnos consiguen mejores resultados cuando no conocen el objetivo, ven modelos que le muestran la práctica correcta y conocen los criterios por los que van a ser juzgados.

4. El principal objetivo de la enseñanza es ayudar a que el alumnado acumule información acerca de la asignatura.

5. La mayoría de los alumnos pueden ser enseñados de forma parecida.

6. Si a los alumnos no se les forzara a aprender ellos solos por sí mismos no estudiarían.

7. Todos los alumnos no tienen interés natural por aprender.

8. Se pierde un tiempo importante para la enseñanza si el profesor quiere atender a los problemas y preocupaciones de los alumnos.

9. Es conveniente que el profesor marque cierta distancia de sus alumnos para conseguir el respeto necesario.

10. Hay que evitar que los alumnos comenten, critiquen y valoren la labor de sus profesores.

11. No es conveniente que los alumnos practiquen los métodos de investigación de la materia porque se pierde mucho tiempo.

12. Los profesores no tienen por qué explicar a sus alumnos las razones de las calificaciones que les dan.

13. Es más apropiado enseñar conocimientos ordenados que provocar experiencias para que los alumnos los descubran.

14. Es necesario ser duros en los exámenes para que no se confíen y poner, al principio, el nivel alto.

Junto a las creencias erróneas, tanto práctica como científicamente, los principios éticos nos permiten localizar acciones inspiradas en tales principios y cuya revisión

pone en duda gran parte de nuestras actuales tareas y comportamientos docentes. Parte de ellos están extraídos de informes cualitativos de evaluación que no están todavía publicados pero que se integran en el marco de los informes finales de evaluación de las titulaciones.

***b) Principios éticos propios de prácticas profesionales inmorales***

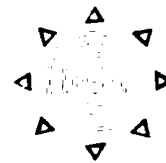
1. El derecho individual y laboral como docente (autonomía, libertad de cátedra) está por encima de los deberes hacia el alumnado (dedicación, trato individual).
2. Evitar una actitud crítica permanente hacia la propia actuación profesional, garantizando un constante perfeccionamiento.
3. Para obtener ventajas de promoción profesional (investigaciones, publicaciones) se descuida de forma consciente el trabajo y la atención al alumnado.
4. La situación profesional de estabilidad permite utilizar la situación profesional para propósitos fraudulentos.
5. Se utiliza el rango profesional para la coacción personal de un inferior, favores sexuales, obtención de beneficios económicos o profesionales de los estudiantes, ayudantes, asociados, becarios.
6. Hace pronunciamientos peyorativos hacia otros profesionales en las clases.
7. No aporta los datos necesarios para que el alumno conozca y reconozca críticamente su propio trabajo y nivel de formación en la asignatura.

Del mismo modo, es muy complicado desarrollar una buena enseñanza si se descuidan o desconocen aspectos básicos acerca de cómo se produce el aprendizaje y las condiciones en que se desarrollan los hábitos y tareas del alumnado. Así, parece inexplicable que actualmente se justifique ignorar algunos datos que, por otra parte, son de sentido común y no requieren teorías didácticas elaboradas para justificar su obtención. Identificamos conocimientos básicos que el profesorado debe recoger para replantearse sus propias estrategias de enseñanza y comprensión del aprendizaje.

***c) Conocimientos que el profesor debe tener del alumnado:***

1. ¿Qué grado de interés y atención tienen en clase?
2. ¿Qué nivel de cercanía o distanciamiento mantiene el alumnado de la clase?
3. ¿Qué aprende el alumnado durante la clase?
4. ¿Qué estrategias y esfuerzo utilizan los alumnos mientras intentan aprender?
5. ¿Qué es lo más positivo de las sesiones de clase, según el alumnado?
6. ¿Qué es lo más decepcionante de las sesiones de clase, según el alumnado?
7. ¿El alumnado requiere diferentes enfoques, recursos o técnicas en la clase?
8. ¿Se da oportunidad a los alumnos para que utilicen la información y la apliquen?
9. ¿El alumnado conoce periódicamente qué se espera de ellos en el trabajo?
10. ¿Tiene las mismas expectativas de los diferentes alumnos?
11. ¿Existen actividades, materiales o recursos para los alumnos que estén menos formados?

Hoy podemos hablar de modelos naturalistas que nos permiten acercarnos con herramientas de tipo interpretativo a la manera en que el alumnado experimenta los apren-



dizajes. En la Universidad prácticamente existe un desinterés, explicable pero no justificable, que mantiene un descuido absoluto sobre lo que hace el alumnado en sus tareas de estudio y trabajo universitario. Es probable que exista la creencia por la que el alumnado está maduro y, por tanto, es el único responsable de su trabajo y de aprender a estudiar. Sin dejar de admitir que, efectivamente, el alumnado tiene la suficiente autonomía como para poder desarrollar técnicas de trabajo que le permitan ir mejorando sus aprendizajes; sin embargo, parece irracional descuidar la supervisión de esas estrategias de estudio que están suponiendo una parte importante de las explicaciones del fracaso escolar.

Podemos aplicar, entre otros, nuevas explicaciones de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje basadas en la «negociación» (Martínez, 1999) o acudir a nuevas fórmulas o experiencias, como puede observarse indicadas en los informes internacionales, que recuperen o desarrollen las comunidades de aprendizaje. En cualquier caso, todas estas innovaciones han de ser dirigidas desde el reconocimiento de la ciudadanía. Todos los implicados en la formación universitaria tienen una teoría de la práctica del aprendizaje exigido en las clases y fuera de ellas. Se trata de algo tan común o natural como poner todas las teorías sobre la mesa, con el reconocimiento de las expectativas que profesorado, alumnado —incluso políticos representantes de los demás ciudadanos— tienen y, al ponerlas en contacto, al entenderlas y reconocerlas, poder dar soluciones negociadas y consensuadas a las necesidades de la formación del profesorado a la vez que se mejoran los aprendizajes del alumnado. Seguir manteniendo la ausencia de diálogo o los diálogos de besugos donde cada cual se transmite su comprensión y no se indaga en la del otro, puede suponer un despilfarro de la inversión pública en la enseñanza superior.

## Referencias

- COLLISON, V. (1996): *Reaching students: Teachers' ways of knowing*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- DEIRO, J.A. (1996): *Teaching with heart: Making healthy connections with students*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- ESCUADERO, J.M. (1998): «Calidad de la evaluación: entre la seducción y las sospechas», en V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid, Universidad Autónoma.
- FERNÁNDEZ, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar*. Madrid, Morata.
- GUSKEY, T. y HUBERMAN (Eds.) (1995): *Professional development in education. New paradigms and practices*.
- HARGEAVRES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- MARTÍNEZ, J.B. (1998): *La evaluación del alumnado en los centros escolares*. Madrid, Escuela Española.
- MARTÍNEZ, J.B. (1999): *La negociación del currículum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid, La Muralla.
- REIMAN, A.J. y THIES SPRINTHALL, L. (1998): *Mentoring supervision for teacher development*. New York, Longman,

- 
- STEPHENSON, J.; LING, L.; BURMAN, E.; y COOPER, M. (Eds.) (1998): *Values in education*. London, Routledge.
- VIÑAO, A. (1998): «Neoliberalismo a la española. Límites, contradicciones y realidades», en *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 75-80.

*Juan Bautista Martínez Rodríguez es profesor del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Correo electrónico: [jbmr@platon.ugr.es](mailto:jbmr@platon.ugr.es)*

