
LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD. CUALIDADES, FORMACION Y EVALUACION DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Vicente Benedito Antolí

1. INTRODUCCION

La importancia del profesor en el desarrollo de la vida universitaria es evidente. Lo mismo que en cualquier otro nivel educativo. Y, como consecuencia, para lograr una Universidad moderna, eficiente, de calidad, se ha de tener un profesorado capacitado, competente e ilusionado.

Esta competencia, capacidad e ilusión tienen su raíz, desde mi punto de vista, en una concepción moderna de la docencia, en una formación científico-pedagógica adecuada y en un sistema de evaluación diagnóstica del profesorado que le permita mejorar su aportación a la Universidad, para el bien de la sociedad.

¿Cuál es la concepción de la docencia más adecuada? ¿Qué cualidades y funciones caracterizan al profesor universitario? ¿Cuál es la situación de la formación del profesorado del nivel superior? ¿Existe algún sistema para evaluar su labor docente? A partir de diferentes experiencias e investigaciones, intentaremos describir la situación actual y sugerir algunas líneas de progreso y profundización en estos temas.

Así, pues, a continuación vamos a referirnos a la docencia, funciones, formación y evaluación del profesorado universitario, analizando la situación en

cada uno de los puntos citados y las perspectivas de futuro, a corto plazo, cara a la mejora del profesorado¹. En parte sigo las ideas que expuse recientemente en un trabajo sobre «Universidad y docencia»².

2. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Al analizar el término «docencia» desde el punto de vista etimológico, vemos que la acepción más adecuada es *práctica y ejercicio del docente*. Asimismo, leemos que docente es el que enseña, perteneciente o relativo a la enseñanza³.

La interpretación más común del término docencia es la que hace referencia a *enseñanza, transmisión de conocimientos culturales y científicos*. En este sentido, será la actividad del docente dirigida a producir esos efectos; es decir, la realización de estas acciones por parte del docente.

Desde el punto de vista teórico-científico, la docencia es objeto de análisis, de estudio, por parte de la Didáctica⁴, que en su consideración de la docencia incluye no sólo la *enseñanza* —a *grosso modo* la labor del docente—, sino también el *aprendizaje* que corresponde al discente.

Por tanto, al hablar de docencia, aunque podamos centrarnos exclusivamente en la actividad del docente, desde un punto de vista didáctico y formativo hay que tener siempre en cuenta su correlato, el aprendizaje. A pesar de su evidencia teórica, en la aplicación práctica, y sobre todo en el nivel universitario, esta dimensión didáctica de la tarea del profesor no siempre se toma en consideración, bien por la creencia de que su rol acaba al terminar su enseñanza o bien por no encontrar el camino (a través de una preparación y/o renovación metodológica) que le permita facilitar, mejorar, ese aprendizaje que el alumno precisa para su formación intelectual.

Es evidente que el principio de que la labor del docente acaba cuando se ha producido el aprendizaje en el alumno no sólo es característico de la enseñanza básica y media, sino que también se extiende a la enseñanza superior.

Esta idea aparece en la moderna concepción de la Didáctica, que sólo considera acabado el proceso didáctico, el proceso comunicativo de unos sa-

¹ El problema es muy importante si se tiene en cuenta que en España, durante el período 1970-1980, el crecimiento del número de profesores ha sido espectacular y, como es bien sabido, la preparación científica y pedagógica de este profesorado ha sido muy deficiente. Y si dicho profesorado ha logrado total o parcialmente su capacitación ha sido mediante una labor autodidacta, no como resultado de una acción institucional.

² BENEDITO, V., "Universidad y docencia". Ponencia presentada en *Encuentro sobre la L.R.U.*, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander, septiembre de 1983.

³ *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe, 19.ª edición.

⁴ TRTONE, R., *Metodología didáctica*, Madrid, Rialp, 1966, pp. 16 y ss. *Idem* cualquier manual de Didáctica.

beres, cuando se ha llegado a evaluar positivamente el aprendizaje de los alumnos. Mientras el profesor no se sienta *íntimamente responsable* de los aprendizajes adquiridos por el alumno, que han de desembocar en su formación intelectual, no se plasmará fácilmente en la realidad el concepto de docencia que propugnamos.

Como dice Pontecorvo: «el proceso didáctico se explicita en un proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto no se puede aislar la enseñanza, sin tener en cuenta objetivos, contenidos y tipos de aprendizaje: esto comporta una serie de interrelaciones complejas entre los problemas específicos del aprendizaje y las situaciones de la enseñanza...»⁵.

Enseñar y aprender son, por consiguiente, dos términos esencialmente correlativos, pues designan una dualidad de fenómenos que debieran ser inseparables. No hay auténtico enseñar que no dé por resultado un aprender y, a la inversa, no hay pleno aprendizaje sin un enseñar, lo cual no implica necesariamente un docente.

¿Cuáles son las características de la docencia universitaria en la actualidad? La ambigüedad y amplitud de la pregunta hace imposible dar una única respuesta. Depende. Depende de las diferentes *funciones* que el docente desempeña en su labor, y que no se limitan a la *exposición*, aunque es evidente que ésta es quizá la más importante. Por otra parte, cada vez más la experiencia y la investigación demuestran que una docencia de calidad, eficaz desde el punto de vista intelectual y educativo, depende, más que de las características del docente, de la relación docente-discente. Efectivamente, el acto didáctico como núcleo del proceso es una relación interpersonal, dialéctica, intencional. Se establece una relación bipolar activa a través de diferentes manifestaciones o caminos y actividades.

Un área de reciente investigación es el análisis interaccional o de la comunicación didáctica (Titone, 1981). Su objetivo es clarificar la dinámica de la interacción, sobre todo verbal, entre profesor y alumnos, sometiendo a examen científico el comportamiento del profesor. Los modelos de análisis han sido desarrollados experimentalmente por Flanders, Bellack, Dussault, Brunelle, Pontecorvo, Ballantini, Landsheere, etc., entre otros⁶.

Pues bien, en términos generales, podemos decir que la docencia universitaria peca de la falta de relación docente-discente. Por muchos motivos, justificados unos (número de alumnos/profesor, aulas repletas, organización

⁵ PONTECORVO, C., "Analisi del processo didattico: variabili e modelli, Personalità e atteggiamenti degli insegnanti", en TITONE, R., *Questioni di tecnologia didattica*, Brescia, La Scuola, 1974, p. 133.

⁶ Véanse: FLANDERS, N. A., *Análisis de la conducta del profesor*, Salamanca, Anaya, 1978; BELLACK, A. A., y otros, *The language of the classroom*, N. York, Columbia University, 1966; PONTECORVO, C., "Analisi dell'atto didattico", en TITONE, R., *Questioni di tecnologia didattica*, Brescia, La Scuola, 1974; BALLANTINI, G., *El comportamiento del docente*, Madrid, Cíncel, 1977; DUSSAULT, G., y otros, *Analyse de l'enseignement*, Montreal, Univ. Québec, 1973; LANDSHEERE, G., *Cómo enseñan los profesores*, Madrid, Santillana, 1977.

de los planes de estudio, falta de medios) y menos justificados otros (falta de dedicación, abuso de la clase expositiva, no tutorías), los cuales han de superarse en un intento de renovación docente imprescindible en la Universidad.

Uno de los motivos del fracaso escolar a nivel universitario es la decepción en los alumnos ante la baja calidad de la docencia, concretada en una enseñanza poco científica y didáctica y una nula relación interpersonal en el sentido de consejo, guía, información, discusión, asesoramiento y evaluación formativa⁷.

Además, el docente universitario ni siquiera tiene la excusa, de cara a una docencia moderna, metodológicamente variada, con multiplicidad de actividades, relacionante, adaptada a «sus» alumnos, de las posibles restricciones académicas o la uniformidad de planes y programas, características de los niveles anteriores —EGB y BUP—. La *libertad de docencia* le permite aportar sus propios planteamientos en el fondo y en la forma del tratamiento de su disciplina, no olvidando que, cuando termina las clases, su docencia acaba... de empezar. La libertad de docencia, concepto más acertado que libertad de cátedra, se proyecta en dos dimensiones:

- Libertad de expresión en la enseñanza, en la metodología, en el trabajo docente-investigador.
- Plena responsabilidad del profesor sobre la organización docente de los cursos.

2.1. *Funciones del docente universitario*

Las principales funciones del docente, en cualquier nivel educativo, siendo permanentes, han cambiado como consecuencia de nuevas exigencias sociales. Entre los factores de cambio que exigen nuevas funciones del profesor tenemos⁸:

- La explosión del conocimiento.
- La nueva comprensión del proceso de aprendizaje.
- El desarrollo de las técnicas de comunicación. Las diferentes fuentes de conocimientos disponibles.

Por otra parte, como dice Pontecorvo⁹, el análisis de la función del profesor se puede realizar desde, al menos, tres perspectivas fundamentales:

⁷ BENEDITO, V., *Participación didáctica en la Universidad*, Barcelona, CEU, 1977. Tasas de abandono en los estudios de la Universidad de Barcelona. Informe inédito, Barcelona, 1980.

⁸ CARRERA, M.^a J., *El profesor y la tarea docente*, ICE y Departamento de Didáctica, Universidad de Valencia, 1980.

⁹ PONTECORVO, C., "Analisi del processo didattico: comportamenti degli insegnanti, strategie e tattiche dell'interazione didattica", en TITONE, R., *Questioni di tecnologia didattica*, Brescia, La Scuola, 1974, pp. 143-146.

- Como análisis sociológico del profesor.
- Como problema de la formación inicial y recurrente de los profesores.
- Como clarificación del papel del profesor en el contexto social e institucional de la escuela.

Diferentes autores han determinado las funciones del docente a través de estudios y experiencias más o menos rigurosos. A título de ejemplo, podemos citar a Nerici (función técnica, didáctica y orientadora), Postic (función monitorial y de estímulo), etc. Rodríguez Diéguez clasifica los estudios sobre el maestro y/o el docente en¹⁰:

- 1) Estudios clásicos sobre el maestro. Desde San Agustín y Santo Tomás hasta Kerschensteiner y Spranger.
- 2) Estudios sobre la «vocación» docente. Trabajos de García Hoz, Rodríguez Diéguez¹¹.
- 3) Los análisis operativos. Desde García Hoz, Secadas, Rodríguez Diéguez.
- 4) Los estudios funcionales. Trabajos de Amidon y Flanders, Vázquez Gómez, Castillejo.
- 5) Las síntesis factoriales. Rodríguez Diéguez, Ryans, Vázquez Gómez, Postic, etc.¹².

¹⁰ RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. C., y MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A., *Estudios sobre el maestro*, ICE y Departamento de Didáctica, Universidad de Valencia, 1979.

¹¹ RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L., y MARTÍNEZ SÁNCHEZ, *op. cit.*, pp. 29-35.

¹² *Op. cit.*, pp. 69-75. Los trabajos que pretenden determinar las características del profesor llegan a obtener unas dimensiones generales que configuran un modelo o perfil del profesor. Por ejemplo, podemos citar los siguientes:

Tren y Cohen (1973):

- 1) Claridad de organización, interpretación y explicación.
- 2) Fomento de la discusión en clase y presentación de diversos puntos de vista.
- 3) Estimulación de los intereses, motivación y pensamiento de los estudiantes.
- 4) Manifestación de atención e interés por los alumnos.
- 5) Manifestación de entusiasmo.

Hildehand, Wilson y Dienst (1971). Cinco dimensiones:

- 1) Aspectos analíticos-sintéticos.
- 2) Organización-claridad.
- 3) Interacción profesor-grupo.
- 4) Interacción profesor-alumno.
- 5) Dinamismo-entusiasmo.

Orevall y Marsh (1977). Siete factores:

- 1) Entusiasmo-preocupación.
- 2) Amplitud de tratamiento.
- 3) Organización.
- 4) Interacción
- 5) Valor del aprendizaje.
- 6) Exámenes-cualificaciones.
- 7) Trabajo-dificultad.

La determinación de las funciones y características del docente en los diferentes niveles educativos se ha realizado fundamentalmente para incidir sobre la *formación* y la *evaluación* del profesorado. Y la verdad es que, a pesar de estudios complejos, rigurosos, factoriales, todavía hay un largo camino a recorrer para que sus resultados (escalas, cuestionarios, perfiles, etc.) tengan una aplicación sistemática en la formación y evaluación del profesorado.

Si nos ceñimos al nivel universitario, el problema existe corregido y aumentado. Determinar las funciones y cualidades más deseables en el profesor universitario (o diferentes tipologías según carreras técnicas, letras, ciencias, etcétera) es contribuir a diseñar el perfil más actual, más deseado, hacia el que debe tender la formación del profesorado.

No podemos entrar en el análisis de los diferentes trabajos centrados en el nivel universitario¹³. Sí que, en cambio, queríamos comentar la polémica en torno a las dos grandes funciones clásicas del profesor universitario: la *docencia* y la *investigación*. Mi punto de vista —y creo que el de muchos profesores— es que docencia/investigación deben darse conjuntamente en cualquiera —al menos en la mayoría— de los profesores de Universidad¹⁴.

Los argumentos a favor de que posea este doble papel, desde mi perspectiva, son superiores a los que defienden la separación total de funciones. El profesor universitario sólo podrá estar a la altura de su función docente si tiene la posibilidad de explicar a base de la investigación que realiza y de los proyectos que dirige. Debe haber una íntima articulación entre investigación y enseñanza, que no es un subproducto del saber, sino que el saber avanza precisamente por la discusión, que obliga a razonar. ¿Cómo un profesor que no investiga puede llegar a penetrar en el espíritu científico y a dar una imagen adecuada de lo que es la ciencia? El profesor que pretenda estar al día, que quiera que su enseñanza tenga una parte de aportación original, ha de investigar. Un buen profesor universitario ha de dominar la materia que enseña y poseer un conocimiento del método científico de esa disciplina. Pero el dominio del método científico sólo se alcanza si se practica.

La formación universitaria, para su validez en el futuro, teniendo en cuenta los cambios acelerados previsibles en la sociedad, ha de incluir precisamente una comprensión profunda de aquellas áreas vivas no en su estado actual, sino de la naturaleza de las fuerzas que operan provocando el cambio, de sus mecanismos, de la orientación que determinen, del carácter provisional de las soluciones, de la crítica permanente en todas las etapas del cambio. En resumen, la formación que el joven ha de recibir en la Universidad incluye la que corresponde a la actitud del investigador. ¡Y el profesor para ello ha de ser investigador!

¹³ Véase Informe del II Seminario de Modelos de Investigación Educativa, Sitges, 1983. Especialmente las ponencias de Benedito, Echevarría y Villar.

¹⁴ Véase mi ponencia "Universidad y docencia", pp. 16-18.

Por otra parte, en el tercer ciclo, la investigación debe convertirse en el *método de aprendizaje*. El docente-investigador que imparte el tercer ciclo debe programar actividades como:

- Exposición de técnicas de investigación.
- Describir y comentar investigaciones.
- Investigar con la colaboración del alumno.
- Enseñar a elaborar proyectos e informes de investigación.
- Proponer y dirigir proyectos de investigación a realizar por los alumnos.

En consecuencia, me atrevo a decir que la investigación debe «animar» toda la enseñanza, actuar como *fermento intelectual* y elevar la calidad e inspiración de la docencia. En definitiva, pues, las dos funciones son esenciales y propias del profesor universitario.

La capacitación en las funciones del profesorado se advierte a través de su formación y de su experiencia. ¿Cuál es la situación de la formación del profesorado universitario?

3. FORMACION DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

La profesión docente precisa de una preparación, al igual que cualquier otra profesión, para adquirir las competencias que le permitan desarrollar con acierto y eficacia su labor. Se trata de preparar buenos profesores. Aunque es bien cierto que no todos entienden lo mismo cuando se refieren a la formación de un buen profesor.

Como dice Postic (1978), según las opciones educativas y didácticas, los criterios del «buen» docente están sometidos a variaciones. En el método didáctico, *los criterios del buen profesor son la competencia (nivel y calidad del saber, lógica de la presentación, progresión metodológica...)* y la *autoridad (disciplina de la clase, supervisión y control del trabajo, estimulación de los alumnos, eficacia y rendimiento...)*.

Los estudios actuales cargan el acento sobre el *contexto social* del proceso educativo, sobre las determinaciones sociales y culturales de la relación pedagógica. Es decir, la interacción que tiene lugar en la clase debe comprenderse y examinarse dentro de un sistema social. En palabras de Postic, el buen docente es aquel que sabe captar todos los componentes de la situación en la que está implicado con los alumnos y encontrar la actitud de respuesta más adaptada.

En definitiva, las divergencias de concepción del buen docente provienen del *sistema de valores* al que se refiere el observador, de las ideas pedagógicas

en curso, de la naturaleza de la disciplina y de las características de los alumnos¹⁵.

Por otra parte, hay que diferenciar entre el docente de los niveles básicos y el profesor universitario. Aunque la mayoría de las investigaciones hablan del docente en general, hay una diferencia cualitativa evidente, derivada de su diferente finalidad. Los criterios, categorías y perfiles pueden ser más objetivos dada la misión o funciones del profesor universitario, más ligadas a criterios científicos y profesionales que a psicológicos y ambientales.

La formación del profesorado es una demanda educativa ampliamente solicitada (Lynch, 1977; Eggleston, 1978; Saras y Contretas, 1980; Debesse y Mialaret, 1982), como señala Villar¹⁶.

Para perfeccionar al profesor en su función instruccional se deben realizar aún más esfuerzos por clarificar qué es una buena enseñanza (Gage, 1972, 1978; Gimeno, 1981) o determinar qué paradigmas de investigación se debe acometer un análisis más sistemático y riguroso del quehacer docente (Doyle, 1977; Escudero, 1980; Pérez Gómez, 1982)¹⁷.

Como dice Villar, se debe reconceptuar la formación del profesorado analizando el currículum formativo, los componentes de los planes, las metas de entrenamiento, la política y administración de la formación del profesorado (Ryan, 1975; Lomax, 1976; Taylor, 1978; Hoyle y Megarry, 1980)¹⁸.

Al analizar cuál es la situación de la formación del profesorado hay que diferenciar entre los distintos niveles educativos —EGB, BUB y enseñanza superior— y el sistema de formación que a cada uno le corresponde. Sorprende la menor planificación y sistematización de la formación del profesor universitario.

En todo caso, la preocupación por la formación y la eficacia del profesorado es un hecho cada vez más evidente en la política educativa de todos los países. En consecuencia, en nuestro país la situación es más bien negativa, sobre todo si, además de la *formación científica*, nos fijamos en la preparación *psicopedagógica y didáctica*. Y ello a pesar de que, en la línea de una corriente mundial, la actitud hacia este aspecto de la formación por parte del profesorado consciente y responsable es cada vez más positiva.

En este sentido, se han iniciado experiencias y proyectos para reformar el sistema de formación del profesorado de EGB y BUP. En la actualidad, la formación de todos los profesores del sistema educativo le corresponde a la Universidad. La situación y la solución que da para cada nivel de profe-

¹⁵ POSTIC, M., *Observación y formación de profesores*, Madrid, Morata, 1978, página 18.

¹⁶ VILLAR ANGULO, L. M., "Revisión de investigaciones empíricas sobre formación del profesorado en España". Ponencia presentada al II Seminario de Modelos de Investigación Educativa, Sitges, 1983.

¹⁷ Señalado por VILLAR ANGULO, L. M., *op. cit.*, p. 1.

¹⁸ Las investigaciones sobre formación del profesorado en España son todavía escasas a pesar de la creciente preocupación por el tema. Y en el nivel universitario, aún menos (Villar Angulo, 1983; Benedito, 1983; Echevarría, 1983).

sorado es diferente. Mientras que la carrera docente del profesor de EGB presenta una estructura definida y acabada, aunque precise de una total renovación, la del profesor de BUP no existe como tal carrera docente, al menos de forma explícita, en el currículum de las Facultades, y la formación *pedagógico-didáctica* es como un apéndice en mal estado que hay que extirpar para replantar todo el sistema.

¿Cuál es la situación en el nivel universitario? ¿Qué características generales debe tener la formación del profesorado universitario?

En primer lugar he de hacer unas precisiones imprescindibles para comprender la situación actual:

- 1) Las funciones específicas de la docencia universitaria, con un predominio de los *contenidos científicos* y de la *investigación*, le confieren unas características diferenciales evidentes en cuanto a la formación.
- 2) El poco arraigo de la formación pedagógico-didáctica en el nivel universitario, debido a:
 - la actitud de rechazo de una parte del profesorado;
 - el escaso valor científico de la aportación pedagógico-didáctica en general, y en particular de la Didáctica universitaria.
- 3) Y, lo que es peor, la negativa planificación del período que podríamos llamar de profesor en formación, tanto si lo ubicamos en el tercer ciclo como si nos referimos al profesor ayudante.

A partir de estos presupuestos, la conclusión es evidente. El profesor universitario, en líneas generales, sigue aferrado a la clase expositiva, a la exigencia memorística de los resultados a través de unos exámenes tradicionales, subjetivos e insuficientes, y, lo que es peor, se despreocupa del proceso de aprendizaje del alumno, en una visión limitada, muy pobre, de lo que ha de ser la docencia.

En el caso concreto de nuestro país, en la última década han sido contratados miles de profesores que, desde el primer día, se han «enfrentado» a la docencia sin ninguna preparación especial. La triste realidad es que la mayor parte de las instituciones universitarias no conocen en profundidad las posibilidades de sus docentes y no cuentan con lineamientos generales explícitos que orienten las acciones de formación¹⁹.

¹⁹ En los últimos años se están realizando investigaciones para detectar la situación del sistema universitario en algunas Universidades. Y como es lógico se refieren al tema del profesorado. Véanse: ALVIRA, F., *El rol del profesorado universitario*, Madrid, INCIE, 1976; APARICIO, J. J., *La evaluación de la enseñanza universitaria en relación con los objetivos del profesor*, Madrid, ICE de la Universidad Autónoma, 1982; MARTÍNEZ, B., *Análisis de las competencias docentes del profesor de la Universidad Politécnica*, Valencia, ICE Politécnica, 1981; TEJEDOR, F.; APARICIO, J. J., y SAN MARTÍN, R., *Evaluación del profesor universitario por el alumno*, Madrid, ICE Autónoma, 1981; ALABART, A.; BOSCH, E., y RODRÍGUEZ, S., *Preocupació que els professors de la Universitat de Barcelona tenen per la qüestió pedagògica i didàctica*, ICE de Univ. Barcelona, 1983.

Profundizando en el tema, hemos de diferenciar entre *formación inicial* y *formación continua* del profesorado, aunque la tendencia predominante en todo el mundo es considerarlas como un *continuum*, que es la *formación permanente*.

3.1. *Formación inicial*

Según Eggleston, la formación inicial se concreta en tres metas esenciales ²⁰:

- 1) Desarrollar el nivel de instrucción y las capacidades personales del individuo.
- 2) Garantizar una enseñanza profesional a través de los fundamentos de psicopedagogía.
- 3) Experiencia en práctica de enseñanza para desarrollar aptitudes prácticas en el ejercicio de la profesión.

Goble y Porter señalan como recomendación para los Estados miembros de la UNESCO, en lo referente a la formación inicial ²¹:

- 1) Establecimiento de una ética profesional.
- 2) Adquisición de la responsabilidad de la marcha de una clase.
- 3) Aptitud para organizar los estudios de los alumnos, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de partida.
- 4) Aptitud para preparar un programa de enseñanza bien concebido, seguirlo hasta su término y apreciar y evaluar sus logros.
- 5) Conocimiento de los métodos pedagógicos y de la tecnología de la educación.
- 6) Aptitud para buscar información, utilizar las diferentes fuentes y recursos, tanto en beneficio de los alumnos como para la formación personal, y mantener una relación fructífera y segura con los mismos alumnos y con los colegas.

En definitiva, entendemos por *formación inicial* del profesorado la que proporciona:

- Preparación especializada en el área de los conocimientos científicos.
- Preparación especializada en la metodología científica y en técnicas de investigación.
- Preparación en conocimientos y destrezas psicopedagógicas y didácticas.
- Preparación práctica en docencia e investigación.

²⁰ EGGLESTON, S. L., "La formation initiale et continue des enseignants: tendances et concepts nouveaux", en *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants*, París, O.C.D.E., 1974, pp. 26 y ss.

²¹ GOBLE, N. M., y PORTER, J. F., *L'évolution du rôle du maître*, París, Unesco, 1977, p. 162.

- Formar la personalidad docente a través de la adquisición de actitudes positivas y de lo que podríamos llamar ética del profesor.

A mi entender, en la estructura de la recién aprobada Ley de Reforma Universitaria, esta formación inicial debe realizarse en el *tercer ciclo* y en la fase de *profesor ayudante*. Esto implica:

- Una profunda revisión del tercer ciclo, en cuyo currículum debe incluirse la formación pedagógico-didáctica, junto a la especialización científica y en investigación.
- Diseñar las funciones del profesor ayudante, para ampliar la formación especializada, psicopedagógica y didáctica con un enfoque más práctico, con tareas supervisadas por un *tutor* (colaboración en clases, seminarios, programación del curso, etc.), a la vez que investiga y elabora su tesis doctoral.

La LRU apenas alude a la formación del profesorado, en lo que, a mi entender, es una laguna que, en todo caso, puede ser subsanada por cada Universidad en función del interés, de la preocupación que pueda tener por la formación del profesorado universitario. No olvidemos que la concreción del tercer ciclo y de la tarea de los ayudantes se realizará en los Estatutos de cada Universidad.

3.2. *Formación continua*

La formación inicial y continua, desde nuestro punto de vista, deben considerarse como un sistema único e interdependiente. No obstante, entendemos por *formación continua* la que busca una *puesta al día del profesor universitario* en todas las facetas de su vida profesional, especialmente, como es lógico, la docencia y la investigación. La formación continua es una necesidad personal, profesional y social.

Los contenidos de la formación continua deben incluir:

- Aspectos curriculares.
 - Aspectos pedagógico-didácticos.
 - Conexión teoría-práctica.
 - Cambios en las ciencias básico-formativas.
 - Cambios sociales que afecten a la docencia.
 - Conocimientos instrumentales y técnicos.
 - Intercambios de experiencias.
 - Incorporación de innovaciones.
-

— Desarrollo del año sabático, de gran valor formativo desde el punto de vista docente-investigador²².

Conviene distinguir dos modalidades: el *perfeccionamiento* y el *reciclaje*, que tienen características y matices diferenciales, aunque complementarios.

Con el *perfeccionamiento* se busca una continua puesta al día del profesor a través de actividades programadas, sistematizadas de forma periódica, como, por ejemplo, cursos, seminarios, congresos, viajes, colaboraciones con otras Universidades, etc.

Por supuesto que estas actividades ya las realiza todo profesor consciente y buen profesional, en la medida de sus posibilidades. *Lo que yo propongo es que cada Universidad las establezca de forma institucional y se responsabilice a través de los organismos que crea más adecuados*²³.

Entendemos por *reciclaje* la puesta al día del profesor a partir de una situación de crisis, de una carencia inicial grave, de un cambio profundo y

²² ALABART, A.; BOSCH, E., y RODRÍGUEZ, S., *Preocupació que els professors de la Universitat de Barcelona tenen per la qüestió pedagògica i didàctica*, ICE de la Universitat de Barcelona, 1983. Informe provisional.

En este trabajo se ha pasado un cuestionario a una muestra representativa de profesores de la Universidad de Barcelona. En lo referente a la mejora de la preparación del profesorado —formación continua— se han obtenido estos resultados:

<i>A ct i v i d a d</i>	<i>Profesores con poca experiencia docente (%)</i>	<i>Profesores con gran experiencia docente (%)</i>
Cursos de actualización en la materia que se imparte	66,1	60,2
Cursos de didáctica y pedagogía aplicada	65,2	18,2
Cursos específicos en el extranjero o España	47,3	54,3
Seminarios de discusión de experiencias didácticas	47,1	59,7
Cursos de utilización de nuevas técnicas	46,6	53,4
Congresos, simposios	44,3	57,7
Acceso a documentación informática	41,4	50,5
Ampliación de conocimientos de asignaturas afines	40,3	39,2
Cursos de técnicas de expresión oral	30,4	18,4
Cursos de informática	29,7	27,1
Temas de interés general	23,7	24,2
Edición de una revista sobre la enseñanza de las diferentes disciplinas	19,2	27,9
Técnicas de expresión escrita	10,5	9,1

²³ Lo más parecido a estas funciones corresponde en estos momentos, de forma institucional, a los Institutos de Ciencias de la Educación, que de manera desigual, según los ICE, ha incidido en el nivel universitario. En el caso de los ICE de las Universidades catalanas, esta labor ocupa, cada vez más, un área importante. Véase SIGUÁN, M., *Informe de las actividades del ICE de la Universidad de Barcelona, 1981-1982*. El informe correspondiente a 1982-1983 está en prensa. En él se constata el aumento de las actividades de perfeccionamiento del profesorado universitario.

rápido de conocimientos o de una modificación radical de programas. En estos casos se precisa de una *acción puntual*, más o menos prolongada, para cubrir la laguna existente en la preparación del profesor.

Para resaltar la importancia de la formación continua creo que es suficiente tener en cuenta que cada vez se tiende más hacia la *estabilización* de las plantillas de profesorado, al no aumentar la demanda educativa de una forma tan masiva como en años anteriores. Con lo cual, a la vez que disminuirá la demanda de profesores en formación inicial, aumentarán las necesidades de formación continua. Efectivamente, se puede considerar que la mayoría del profesorado actual tiene por delante una media de vida docente de veinte-treinta años. Y, dada la rapidez con que se producen los cambios científicos y técnicos, sólo una completa puesta al día permitirá a estos docentes seguir ejerciendo su labor con dignidad y eficacia²⁴.

4. LA EVOLUCION DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Bastaría lo dicho para considerar imprescindible la evaluación continua del profesorado universitario.

En el sistema actual, la evaluación de la labor del profesorado es mínima, por no decir que inexistente. Las instituciones universitarias, por lo general, carecen de sistemas que permitan conocer la calidad y adecuación de los esfuerzos realizados por los docentes en la concreción de las metas que se hallan en el ámbito de su competencia.

Únicamente su autorresponsabilidad, el deseo de alcanzar o mantener un prestigio profesional, o la mínima presión derivada del Departamento, así como de los alumnos, actúan a modo de evaluación.

Ahora bien, es evidente que para un modelo de Universidad que pretenda ser de calidad, que precisa de la competencia del profesorado para su mejora, lo dicho es insuficiente.

¿Qué institución o empresa tiene un sistema de control y de evaluación tan «débiles» como la empresa educativa?

Por lo tanto, es preciso diseñar *sistemas racionales de evaluación* de la propia institución y de los elementos personales y materiales de la misma.

Hay dos consecuencias básicas que pueden obtenerse al diseñar un sistema de evaluación:

²⁴ Antes me he referido a la labor iniciada por los ICE en este terreno. Sea estas instituciones o en otras que se pudieran crear —Centros de formación del profesorado, Institutos de Didáctica aplicada, programas establecidos por la Universidad en las Facultades o Departamentos en una labor interdepartamental e interdisciplinar—, la necesidad de esta labor me parece fuera de toda duda.

- 1) Conseguir datos que permitan establecer los criterios para promocionar al profesorado y emplear los reducidos medios con que se cuenta con la mayor eficacia posible.
- 2) Poner en marcha un mecanismo formativo de retroalimentación que ayude al profesor a mejorar.

La evaluación en la enseñanza universitaria presenta ciertas «ventajas» derivadas de la finalidad formativo-intelectual de los estudios. Quiero decir que, en definitiva, los criterios científico-profesionales deben predominar sobre los educativo-afectivos fundamentales en los niveles no universitarios. Con lo cual, la evaluación puede ser más objetiva.

Pero, a la inversa, presenta unas dificultades teórico-prácticas que complican el proceso. Desde el punto de vista teórico, porque las finalidades de la enseñanza universitaria es «materia opinable» y porque, normalmente, se carece de un modelo de profesor que merezca una aceptación general. Si tenemos en cuenta la práctica, cada situación requiere o puede requerir una estrategia evaluativa adecuada.

En las investigaciones para determinar cómo debe ser un profesor «modelo», como punto de partida para determinar estrategias de evaluación del profesorado, se han configurado diferentes paradigmas. Los tres fundamentales son ²⁵:

- El paradigma proceso-producto.
- El paradigma mediacional.
- El paradigma ecológico.

A través del paradigma *proceso-producto* se trata de establecer las relaciones entre el proceso —conductas del profesor— y el producto —resultados medibles que alcanzan los alumnos—. Así, pues, un programa de evaluación tendría que detectar el grado de concordancia entre un profesor y el «modelo». Sus conclusiones son insuficientes y, a veces, contradictorias. La inconsecuencia puede derivar de pensar que lo que haga el profesor es la causa inmediata de los resultados obtenidos por el alumno.

Una derivación importante del paradigma es el análisis de la *interacción en el aula*. El punto de partida es la observación del comportamiento del profesor en el aula. Los trabajos más importantes son los de Flanders (1965), Amidon (1966), Popham (1973), Rosenshine (1970), Dunkin y Biddle (1975), Turner (1979). La mayoría se centra en los comportamientos verbales del profesor.

²⁵ Sobre el tema de los paradigmas de investigación en didáctica, véase PÉREZ GÓMEZ, A., "Investigación en el aula y paradigma ecológico". Ponencia I Simposio Internacional de Didáctica General Especial, Murcia, 1982. Trata el tema en general y no sólo centrado en el docente.

El *paradigma mediacional* se basa en la introducción de la psicología cognitiva. Es decir, se tiene en cuenta la influencia de los procesos que constituyen la actividad cognitiva de los alumnos²⁶. Se centra en los procesos cognitivos que median entre los estímulos instructivos —comportamiento del profesor— y los resultados de aprendizaje —productos observables del alumno—. Entre los principales trabajos están los de Olson y Bruner (1974), Snow (1974), Furth (1978), Galacher (1979).

Por último, el *paradigma ecológico* explica o intenta explicar las relaciones que se producen entre las demandas ambientales de la clase como medio social y las reacciones de los alumnos a dichas demandas. Es una línea de investigación descriptiva.

Como dice Pérez Gómez²⁷, el modelo de Doyle (1978) es el más representativo del paradigma ecológico. Sirve de polo de referencia a la mayoría de investigaciones que se realizan dentro de esta nueva perspectiva. Aunque también pueden citarse los trabajos de Gibson (1979), Turvey y Shaw (1979).

Como puede observarse, en este tema la investigación pedagógico-didáctica es abundante y, como consecuencia, la «literatura» existente permite disponer de información y de medios a emplear según los criterios que elijamos. Aún podríamos referirnos a cuestionarios para determinar cualidades y el perfil del docente. Por ejemplo, los trabajos de Ryans (1960), Landsheere (1977), Postic (1978). La principal dificultad de muchos de estos trabajos es que se centran en niveles anteriores al universitario y, sobre todo, en la habilidad verbal, en la exposición del profesor, que, siendo muy importante, es sólo una parte de la docencia.

La Ley de Reforma Universitaria muestra la preocupación por la evaluación del profesorado²⁸. El problema está en encontrar el procedimiento o los procedimientos más adecuados. ¿Cómo realizar esta evaluación? ¿En relación a qué criterios? ¿En función de qué modelo universitario? El tema es complicado. Son muchos los factores que influyen en la docencia y que pueden hacer discutible cuándo uno es mejor o peor profesor.

Por otra parte, entiendo que se pretende obtener unos resultados racionales y razonables, pragmáticos, con una evaluación que proporcione unos datos generales pero evidentes, sin pretender llegar a detalles secundarios.

Existe una evaluación mínima y objetiva de fácil obtención. Y que a la vez responde a los mínimos requisitos exigibles a todo docente. Me refiero a los datos sobre la elaboración del *programa*, la *asistencia a clase*, *puntualidad*, *impartición de su temática*, *colaboración con el grupo de profesores que imparten la misma materia*, *atención*, *asesoramiento* y *evaluación*

²⁶ Hay que diferenciar entre el paradigma mediacional centrado en el profesor y el centrado en el alumno. PÉREZ GÓMEZ, A., *op. cit.*, pp. 10 y ss.

²⁷ PÉREZ GÓMEZ, A., *op. cit.*, p. 51.

²⁸ Artículo 45.3 de la L.R.U.: "Los estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento científico y docente del profesorado, que será tenido en cuenta en concursos."

de sus alumnos, asistencia a reuniones de Departamento, cumplimiento de la dedicación, etc. Son aspectos básicos, indispensables y de posible cuantificación en un sistema que se precie de serio y responsable. Que una parte del informe de evaluación del docente contenga estos datos, lo considero evidente y obligatorio.

Otra cuestión es la *valoración de su eficacia docente, de la calidad de su trabajo en clase, de los resultados de la misma*. Aquí, el tema se complica al *intervenir concepciones diferentes, metodologías de trabajo personales* y, por tanto, *criterios subjetivos y enfoques diferentes y respetables*.

Y, para complicarlo aún más, el *rendimiento final del alumno* depende también de su *capacidad, de su interés*, del tiempo que le dedica y del medio ambiente en que este trabajo se produce.

El tema es, por tanto, de gran complejidad, sobre todo si queremos llegar a resultados muy objetivos y de gran fiabilidad.

A mi entender, la mejor solución, hoy por hoy, es adoptar una postura amplia, flexible, procurando tener en cuenta varios criterios que complementen su información. En este sentido, soy partidario de tomar en consideración, al menos, los siguientes apartados²⁹:

- 1) Criterios *objetivos* de cumplimiento de obligaciones básicas ya citadas: programa, asistencia y puntualidad, labor tutorial, evaluación de los alumnos, etc.
- 2) *Publicaciones de carácter docente: artículos de divulgación, informes, guías didácticas, material para la clase, libros de consulta, de texto, etcétera*, que complementan los trabajos y publicaciones como resultado de la investigación.
- 3) Criterios en *parte objetivos, en parte de difícil objetivación*, como:
 - la autoevaluación del profesor, recogida en un informe o memoria periódica;
 - la evaluación realizada por una comisión técnica;
 - la evaluación de los alumnos, a través de cuestionarios y/o escalas (Centra, 1977; Doyle, 1975).

En estos casos, el mejor sistema es, hoy por hoy, emplear uno de los múltiples cuestionarios de opinión que existen al respecto³⁰.

²⁹ No incluyo el vídeo como técnica de evaluación del profesorado. Implicaría un proceso de grabación, análisis y discusión de las cintas. Quizá en un futuro próximo se convierta en elemento esencial no sólo de la formación, sino también de la evaluación del docente.

³⁰ COSTING, F., y otros, "Student ratings of college teaching", en *Review of Educational Research*, Washington, AERA, vol. 1, núm. 5, 1971; RYANS, *Teacher characteristics Schedule*; LAFOURCADE, P., *Planeamiento, conducción y evaluación en la Enseñanza Superior*, B. Aires, Kapelus, 1974; BENEDITO, V., *Participación didáctica en la Universidad*, Barcelona, CEU, 1977. Anexos; APARICIO, J. J., y TEJEDOR, J., *La enseñanza universitaria vista por los alumnos*, INCIE, 1982.

- 4) El producto de los alumnos: los *exámenes escritos* y los *trabajos* (análisis de contenido de muestras de exámenes).

Por supuesto que esta evaluación ha de ser estrictamente académica, valorando las funciones del docente, sin que las ideas, creencias o concepciones ideológicas puedan tomarse en consideración mientras no afecten negativamente a la docencia.

Del conjunto de estas medidas se puede obtener una evaluación del rendimiento del profesor que se aproxime bastante a la realidad, y que siempre admitirá matizaciones, porque la influencia del factor humano, por suerte, es decisiva.

5. BIBLIOGRAFIA BASICA

- AMIDON, E. J., y HUNTER, E., *Improving Teaching: Analyzing Verbal Interaction in the Classroom*, N. Y., Holt, Rinehart and Winston, 1966.
- ARANGUREN, J. L., *El problema universitario*, Barcelona, Nova Terra, 1972.
- ARANGUREN, J. L., *El futuro de la Universidad y otras polémicas*, Madrid, Tau-rus, 1973.
- ASHBY, E., y ANDERSON, M., *La ecología de la Universidad*, Barcelona, Científico-Médica, 1972.
- BASKIN, S., y otros, *La educación superior. Algunos de los más recientes progresos*, B. Aires, El Ateneo, 1970.
- BEARD, R., *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*, Barcelona, Oikos-Tau, 1974.
- BENEDITO, V., *Participación didáctica en la Universidad*, Barcelona, CEU, 1977.
- BERCOVITZ, R., y otros, *Hacia una nueva Universidad*, Madrid, Ayuso, 1977.
- BERSTECHEER, D., y otros, *L'Université de demain*, París-Bruselas, Elsevier Sequoia, 1974.
- BLANCO AGUINAGA, V. C., *La Universidad*, Madrid, Ciencia Nueva, 1969.
- BLAT, J., y MARIN, R., *La formación del profesorado en educación primaria y secundaria*, Barcelona, UNESCO-TEIDE, 1980.
- BONBOIR, A., y DEMAL, J., *Pédagogie universitaire. Sens de renouveau*, Louvain-la-Neuve, U.C.U., 1978.
- BOSCH I GIMPERÀ, P., *La Universitat i Catalunya*, Barcelona, Edicions 62, 1971.
- BRUNER, J., *El proceso mental en el aprendizaje*, Madrid, Narcea, 1978.
- CENTRA, J. A., *How universities evaluate faculty performance: a survey of departments beads*, Princeton, N. J., Educational Testings Service, 1977.
- CENTRA, J. A., *Determining faculty effectiveness*, S. Francisco, Jossey-Bars, 1980.
- CLEVY, J., *La formation des enseignants*, CREDIF, S. Cloud, 1976.
- DEGLI ESPOSTI, G., *L'università d'oggi: per tutti è per nemno*, Capitol, 1978.
- DOYLE, K. O., *Student evaluation of instruction*, Lexington, Mass., Lexington Books, 1975.
- EGGLESTON, S. J., *Tendences nouvelles de la formation et des tâches des enseignants*, París, OCDE, 1974.
- EQUIPO LÍMITE, *La agonía de la Universidad franquista* (Prólogo de Manuel Sacristán), Barcelona, Laia, 1976.
- ESCUADERO, J. M., *Modelos didácticos*, Barcelona, Oikos-Tau, 1981.
- FLANDERS, N. A., *Análisis de la interacción didáctica*, Salamanca, Anaya, 1976.
- FOURCADE, R., *Hacia una renovación pedagógica. La dinámica: profesores, alumnos, instituciones*, Madrid, Cincel, 1979.
- FULLAT, O., *El crec universitari*, Barcelona, Cadi, 1969.
- FURTH, *Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula*, B. Aires, Kapelus, 1978.

- GAGE, N. L., *Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally, 1963.
- GAGE, N. L., *The Scientific Basis of the Art of Teaching*, N. York, Teachers College Press, 1978.
- GAGNE, R. M., *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*, México, Diana, 1976.
- GIBSON, J. J., *The Ecological Approach to Visual Perception*, Boston Houghton Mifflin, 1979.
- GIMENO SACRISTÁN, J., *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento*, Madrid, INCIE, 1976.
- GIMENO SACRISTÁN, J., y FERNÁNDEZ PÉREZ, M., *La formación del profesorado de Educación General Básica*, Madrid, Ministerio Universidades e Investigación, 1980.
- GOBLE, N. M., *L'évolution du rôle du maître*, París, UNESCO, 1977.
- HAWES, H., *Formación posuniversitaria de los docentes*, UNESCO, 1976.
- HERRERO, S., e INFESTAS, A., *El rendimiento académico en la Universidad*, ICE Salamanca, Ed. Universidad Salamanca, 1980.
- HUTCHINS, R., *La Universidad de Utopía*, B. Aires, Endeaba, 1968.
- IPPOLITO, F., *Università, crisi senza fine*, Milano, L'Espresso, 1978.
- JIMÉNEZ, A., *Historia de la Universidad española*, Madrid, Alianza Editorial, 1971.
- KOURGANOFF, *La face cachée de l'Université*, París, P.U.F., 1972.
- LAFOURCADE, P. D., *Planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior*, B. Aires, Kapelus, 1974.
- LAIN ENTRALGO P., *El problema de la Universidad*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1968.
- LANDSHERE, G., *La formación de los enseñantes de mañana*, Madrid, Narcea, 1977.
- LANDSHERE, G., *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*, Madrid, Santillana, 1977.
- LATORRE, *Universidad y sociedad*, Barcelona, Ariel, 1964.
- LE GALL, A., y otros, *Problèmes actuels de la démocratisation des enseignements secondaire et supérieur*, París, UNESCO, 1973.
- LOCKWOOD, G., *Les techniques de planification et de gestion des Universités*, París, OCDE, 1972.
- LYNCH, J., *La educación permanente y la formación del personal docente*, Hamburgo, Instituto Educación UNESCO, 1979.
- MARAGALL, J., *Balanç de la Universitat Autònoma*, Barcelona, Nova Terra, 1969.
- MARKLUND, S., y GRAN, B., *Tendances nouvelles de la formation des enseignants. Suède*, París, OCDE, 1974.
- OCDE, *Vers un enseignement supérieur de masses. Nouvelles tendances et options*, París, OCDE, 1974.
- ONUSHKIN, V. G., *La planification du développement des universités*, París, UNESCO, Institut International de Planification de l'Éducation, 1971.
- ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad*, Madrid, Revista de Occidente, 5.ª ed., 1968.
- PARIS, C., *La Universidad española actual. Posibilidades y frustraciones*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1974.
- PÉREZ GÓMEZ, A., y ALMARAZ, J., *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, Madrid, Zero, 1981.
- POPHAM, W. J., *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*, Salamanca, Anaya, 1978.
- POPHAM, W. J., y BAKER, E. L., *Systematic instruction*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1970.
- POSTIC, M., *Observation et formation des enseignants*, París, P.U.F., 1977.
- RIBAS y MASSANA, A., *La Universitat Autònoma de Barcelona (1933-1939)*, Barcelona, Edicions 62, 1976.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L., y MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A., *Estudios sobre el maestro*, Universidad de Valencia, ICE y Departamento de Didáctica, 1979.
- RODRÍGUEZ VILLANUEVA, J., *Universidad, investigación y sociedad. Puntos de vista de un universitario*, Universidad de Salamanca, 1980.

- ROSENSHINE, B., *Teaching Behaviors and Students Achievement*, Londres, NFER, 1971.
- RUBIO, J., *La enseñanza superior en España*, Madrid, Gredos, 1969.
- RYANS, D. G., *Teacher evaluation research*, USA. Dep. of Ed. Univ. Hawai, 1971.
- SANCTIS, F. P. de, *Didattica universitaria per una Università Sociale*, Firenze, C.L.U.S.F., 1977.
- SNOW, R. E., "Representative and Quasirepresentative Designs for a Research on Teaching", *Review of Educational Research*, 1974.
- TAYLOR, W., *Política y planificación de la educación postsecundaria. Panorama europeo*, Estrasburgo, Consejo de Europa, 1971.
- TIERNO GALVÁN, E., *La rebelión juvenil y el problema de la Universidad*, Madrid, Edicusa, 1973.
- TITONE, R., *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Roma, Armando, 1974.
- TOVAR, A., *Universidad y educación de masas*, Barcelona, Ariel, 1968.
- TRAVERS, R., *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally, 1973.
- TROW, M., "Autonomous and popular functions of American higher education", en ARCHER, M. S. (ed.), *Students university and society*, Londres, Heineman Educational.
- TURNER, R., *Interpreting Research Results on Teaching*, Washington, ERIC on Teacher Education, 1979.
- TURVEY, M., y SHAW, R., "The Primacy of Perceiving", en NILSSON, I. G. (ed.), *Perspectives on Memory Research: Essays in Honor of Upsale University's 500th Anniversary*, N. Y., Hillsdale, Erlbaum, 1979.
- UNESCO, *L'education dans le monde*, París, 1967. Vol. IV, *L'enseignement supérieur*.