

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO COMO ACCIÓN ESTRATÉGICA EN LA MEJORA DE LA CALIDAD INSTITUCIONAL

por Ángel GARCÍA DEL DUJO

Universidad de Salamanca

1. Introducción

Buscando la forma de empezar este trabajo, cae en mis manos una información de periódico de provincias que presenta los resultados y propuestas de acción de un estudio que una empresa consultora ha realizado para la mejora de la calidad y competitividad del comercio en la capital de esa provincia. Dicha información no tendría mayor interés para mí si en estos momentos no me encontrase preocupado en poner orden a las múltiples y diversas ideas que el tema de la formación del profesorado universitario suscita, sobre todo cuando se pretende, como es nuestro caso, ver aquí un componente imprescindible y muy susceptible de ser transformado en acción estratégica para la implementación y desarrollo de programas orientados a la mejora de la calidad institucional universitaria, y, más concretamente, si la terminología utilizada en éste y otros estudios de este tipo así como las conclusiones que presenta no tuviesen el correspondiente correlato en nuestro tema, al menos en lo que aportan de utilidad para problematizar algunas de las formulaciones y planteamientos excesivamente rápidos y simplistas que se hacen en el ámbito que nos ocupa. No olvidemos que la cuestión de la calidad de la universidad en sentido institucional y globalmente considerada, tal como se entiende y se debe interpretar, tiene su origen en el enfoque de la gestión total de la calidad desarrollado en los mundos de la producción industrial y de los servicios comerciales, si bien es cierto que ya hoy no se

duda de que un trasvase automático y lineal resultaría a todas luces improcedente.

Que la calidad del conjunto de las tareas que se desarrollan en la universidad se ha convertido en el tema prioritario de nuestro tiempo es algo incontrovertible y más o menos todos coincidimos en el análisis de los motivos. No conozco otro discurso ni otra «innovación» que se haya introducido y difundido tan rápidamente en las arterias universitarias; cualquier debate, informe o estudio que se precie, ya sea de altura o de bajura, académico o político, maneja con llamativa soltura expresiones como universidad de calidad, docencia de calidad... y otras mucho más redondas; y creo decir bien cuando hablo de «innovación», porque para muchos es lo último de lo nuevo, además de presentarlo como algo simple, cerrado y definitivo, la panacea de los problemas universitarios de nuestro tiempo.

Pues bien, porque no lo encuentro como un tema totalmente nuevo —en otras ocasiones he recordado a este propósito que hace un siglo el problema de la enseñanza también se planteó en términos de calidad, después de numerosos debates sobre la cantidad; y que la calidad trató de resolverse con base en el método, el conocimiento del alumno y la formación pedagógica del profesor. Así se extendió la preocupación metodológica a todos los niveles de la enseñanza y así entró la Pedagogía en la universidad; un siglo más tarde las miradas vuelven a dirigirse hacia ella— y porque no lo encuentro ni simple ni definitivamente cerrado, si bien entiendo que el tema presenta características propias de nuestro tiempo e incluso que se haya convertido en la tendencia o problema universitario más fuerte de nuestro tiempo, por estas razones me propongo reflexionar sobre la formación del profesorado universitario como acción estratégica en el marco de la calidad institucional, aunque prefiero presentar las consideraciones que siguen como cuestiones abiertas. Además, conviene ir pensando en que, después de una primera fase conceptual y metodológica centrada en las formas de interpretar, discernir y comprobar la calidad y, si se quiere, una segunda ya prevista y no menos discutida sobre los modos y mecanismos para recompensar el nivel y tipo de calidad(es) encontrada(s), debería venir la fase de diseño e implementación de programas específicos de acción dirigidos a la búsqueda o mejora de la calidad universitaria. Y aquí es donde pensamos que la formación y el perfeccionamiento del profesor universitario pueden actuar de elemento dinamizador de una cultura de calidad.

Algo parecido se contempla en el citado estudio sobre la mejora de la calidad del comercio. Primero, y con base en avanzados

métodos de análisis de la competencia o *bench-marking*, reuniones con clientes representativos y otras técnicas que permiten traducir los deseos de los clientes en modos de trabajo, la investigación ha servido en opinión de los autores para saber qué es lo que el cliente opina y quiere del comercio en esa plaza una larga lista de 49 requisitos muy variados conforman el elenco de rasgos que según los autores deben caracterizar un comercio de calidad. Pero inmediatamente el estudio aborda el inevitable diseño de un ambicioso programa formativo dirigido a lo que se interpreta como «elementos más sensibles» del proceso comercial —empresarios, encargados y dependientes— sobre innovación tecnológica, los procesos de mejora de la calidad, creatividad, calidad total, recursos humanos... En nuestro caso, no tenemos ninguna duda de que el profesor universitario constituye uno de esos elementos sensibles en el proceso global de calidad. Llama la atención, por último, y vuelve a avivarse aquí nuestro interés por los ecos que despierta, el resumen que presentan de aquel amplio listado de rasgos de calidad en tres principios fundamentales un servicio responsable con garantías, una buena relación calidad-precio y la indiscutible calidad del producto; dicho en términos extrapolables para nosotros y más allá de latiguillos fáciles, un producto de calidad con seguridad en el servicio.

Hasta aquí llegan las referencias al estudio del que me sirvo para concretar el punto sobre el que quiero reflexionar; no debe verse, pues, aquí ninguna otra intención ni atisbo de cuestionamiento de este tipo de análisis, ni en sus planteamientos, ni en su metodología, ni en sus conclusiones, sin duda de interés para los afectados. Ni sería oportuno hacerlo ni hay motivos para ello; las diatribas conceptuales y metodológicas propias de la primera fase en la que todavía nos encontramos son nuestras y a nosotros nos pertenecen (Harvey y Green, 1993; Comisión de las Comunidades Europeas, 1993). Hay una cuestión, sin embargo, que no encontramos suficientemente desarrollada —utilizamos información de prensa— y que para nosotros reviste especial interés; enunciada en términos sencillos, no sería otra que la determinación del tipo de producto que buscamos, traducido en nuestro caso no ya en el producto final del proceso universitario sino en el tipo y rol de profesor que se encuentra implícito. Pero, bien entendido que no pretendo reproducir aquí por vía indirecta el viejo debate sobre las funciones de la Universidad; al contrario, me interesa más bien analizar algunos movimientos sociales, políticos y también académicos y pedagógicos que están comprometiendo el comportamiento del profesorado universitario y sobre los que, en mi opinión,

resulta aconsejable y posible intervenir de manera inmediata con amplias repercusiones en las condiciones que permiten alcanzar productos educativos de calidad. En algún caso se comportan como elementos estructurales pero su mayor incidencia es de carácter funcional; de ahí su resistencia a hacerse visibles o medibles de manera sistemática, lo que no debe ser obstáculo para su consideración.

2. La universidad de nuestro tiempo

Cabe pensar que lo que genéricamente se conoce con el nombre de problema universitario siempre fue el mismo y en términos muy sencillos podríamos concretarle en las relaciones que la universidad mantiene con su entorno. De la mayor o menor amplitud de ese entorno así como de la cantidad y diversidad de dimensiones que queden incluidas en esa relación dependerá, por tanto, la mayor o menor complejidad y problematicidad de dicha relación. Siendo cierta esta afirmación, a pesar del riesgo de cometer una simplificación excesiva de la dinámica compleja e interactiva que se establece entre ambos polos de esa relación, y entendiendo que la persistencia histórica de la universidad en cuanto institución se debe precisamente a su capacidad de adaptación a las necesidades cambiantes del entorno, no es menos cierto que periódicamente atraviesa momentos críticos en los que a duras penas se acierta a ver el camino a seguir; es en estos momentos cuando la universidad aparece a los ojos de la sociedad e incluso ante la mirada de los propios miembros de la comunidad universitaria como desvertebrada. Esos momentos críticos llegan cuando cambia o se amplía el entorno o cuando, manteniéndose éste, ocurren en él transformaciones cualitativas y, por supuesto, adquieren un alto grado de tensión cuando confluyen en el tiempo ambos procesos.

De todo un poco venimos teniendo en los últimos tiempos, cambios cualitativos y cuantitativos que han terminado por conformar una universidad manifiestamente diferente de la que en nuestros principios pudimos conocer; no es preciso recordar aquí las seis u ocho fuertes transformaciones que en los últimos veinte años hemos conocido y que, por otra parte, aparecen descritas con ligeras variantes en la abundante bibliografía que ya existe al respecto. Pero sí nos interesa fijar las dos características que a nuestro entender reflejan con bastante exactitud el estado de la universidad de nuestros días y que en mi opinión determinan la actitud, la formación y el comportamiento del profesorado univer-

sitario. De un lado, nos encontramos con que ésta es una universidad de masas, nadie lo niega; ya sea como resultado de una política deliberada de expansión o por influencia de otros factores independientes de ésta (Teichler, 1995), lo cierto es que el número de alumnos matriculados se ha ido doblando en algunos países de nuestro entorno cada diez años. De otro lado, tenemos una universidad fuertemente orientada y condicionada en su desarrollo por las demandas económicas, tampoco lo niega nadie; toda universidad se encuentra en estos momentos buscando un nicho o línea de competencia en una socioeconomía de alta tecnología. La distinción que hasta hace poco todavía se establecía entre valores extrínsecos e intrínsecos (van Vught, 1994) pierde fuerza cada día en base al argumento de la rentabilidad social y económica.

Ahora bien, que nadie niegue estas dos características como propias y definitorias del estado actual de la universidad no significa ausencia de críticas, no tanto cuando se consideran individualmente ambas características como cuando se analiza la compleja dinámica que se establece entre ellas (Kogan y Brennan, 1993). Y si bien la presencia de masas en la universidad ha terminado aceptándose en la mayoría de los países más por criterios sociales que económicos y el predominio de los criterios utilitaristas ha terminado reconduciendo el diseño y la actividad de centros y programas, los inevitables conflictos que se producen en un ajuste no automático entre ambas líneas de fuerza, tanto a lo largo del período de formación como en el momento del acceso al empleo, aconsejan la necesidad de una urgente reflexión sobre la forma como los elementos internos del sistema quedan afectados por ese par de líneas de fuerza que atraviesan la dinámica universitaria de nuestro tiempo. De esta forma evitaremos esa impresión de «salto en el vacío» que algunos provocan al pasar de la universidad de masas y utilitarista a la calidad de la enseñanza e investigación sin solución de continuidad (Quintanilla, 1995).

3. El profesor universitario y su formación

Uno de esos elementos cuyo quehacer diario queda profundamente alterado, aunque no en apariencia, es, sin ninguna duda al respecto, el profesorado; los distintos roles que desempeña requieren ser repensados, si no queremos que de nuevo se instaure en él — mejor dicho, se incremente— el principio de desconfianza respecto de la capacidad del potencial exterior para dirigir y planificar la enseñanza superior. El profesorado universitario, al igual que

ocurre en otros muchos colectivos sociales, a duras penas entreve las repercusiones prácticas de una sociedad altamente formada y diferentemente formada, lema en principio muy atractivo y no rechazado por nadie.

Por eso no procede dulcificar por más tiempo la realidad. Pero, en vez de análisis y debates disciplinares e institucionales, descriptivos y algo normativos, sobre lo que hay que hacer y las formas más apropiadas de conseguirlo, lo que encuentra el profesor universitario es una confusa situación en la que queda obligado a transitar en solitario sus soledades temáticas y didácticas, formativas y educativas, haciendo lo que puede y lo mejor que puede. Y que, por cierto, no creo que lo haga todo mal.

Una cosa es que administrativa e institucionalmente la docencia universitaria se encuentre manifiestamente infravalorada, como explicaremos posteriormente, y otra muy distinta es que los profesores en sus aulas no se preocupen por mejorarse en la actividad docente. No comparto esta segunda opinión; no tengo datos contrastados y los resultados de la evaluación docente realizada por los alumnos tampoco los considero definitivos; más aún, reconozco que mi afirmación puede estar contaminada por mi contexto de observación. Pero no creo que se pueda afirmar tampoco en esta dimensión que ésta sea la universidad de hace quince años. Pongamos un ejemplo de esa preocupación en solitario por mejorar la actividad docente. ¿Quién introdujo los escasos medios audiovisuales en las aulas universitarias? ¿Quién introdujo un sencillo aparato, pero atractivo y muy simbólico en su momento, como fue el retroproyector?. Se hizo de la mano del profesor única y exclusivamente. Y ¿qué ha ocurrido después? Pues que, carente de todo apoyo, guía u orientación sobre las posibilidades de uso de este instrumento, aquel ya de por sí limitado aparato ha terminado por convertirse en una herramienta de apoyo a la enseñanza del profesor más que al aprendizaje de los alumnos.

Mucho se ha escrito en los últimos años sobre distribución geográfica de los centros universitarios, diversificación de titulaciones, acceso a la enseñanza superior, tipología de la formación universitaria, gestión universitaria, tendencias internacionales... y, en general, todos aquellos aspectos que dicen relación a las dimensiones externas de la universidad; en cambio, aquellos otros aspectos relativos a la enseñanza y aprendizaje, incluido el nexo que en la universidad mantienen las actividades de investigación con la enseñanza, no han recibido igual trato. Da la impresión de que estos últimos aspectos conformasen un terreno enigmático

que algunos han calificado, erróneamente a nuestro entender, de vida privada de la enseñanza superior. La revista *European Journal of Education* realizaba recientemente un ejercicio de autocrítica al advertir que en los treinta años de existencia de la revista el debate sobre las actividades de investigación, enseñanza y aprendizaje solamente había aparecido durante la década actual y lo había hecho en solo tres trabajos de los 120 publicados (Becher, 1995). Las razones pueden ser muchas desde una explicación en base al predominio que han ejercido los métodos de análisis positivistas y cuantitativos hasta motivos de autoimagen del mismo profesor universitario, que atribuía el éxito del alumno universitario y el suyo propio exclusivamente a criterios de contenido de la disciplina en la firme creencia de que se daba una idónea y automática correspondencia entre aquello que él hacía y conocía —la disciplina— y la naturaleza del empleo u ocupación del futuro graduado.

Precisamente cuando esos dos puntos de referencia entran en cuestionamiento, y ello ocurre con mayor viveza que la usual en una universidad que ha optado por ser una universidad de masas en una sociedad altamente competitiva, pero cuya dinámica real en parte se desconoce o prefiere ignorarse y en otra buena parte no parece respetar las conexiones que dice necesitar entre las capacidades adquiridas y la estructura y requisitos del puesto de trabajo, es en esa situación precisa cuando el profesor universitario entra en un estado de confusión, desorientación y termina preguntándose qué debe hacer y cómo hacerlo. Lo que en definitiva quiere saber el profesor universitario es qué enfoques educacionales son los más apropiados en el umbral de una sociedad de creciente incertidumbre y donde la prospectiva se mueve en términos de un alto nivel de generalidad. Me propongo a continuación concretar un poco más las fuentes de tensión que experimenta el profesor universitario, por si ello nos puede servir en la nada fácil tarea de reflexionar sobre su formación.

3.1. *Tensiones entre las funciones de investigación y de docencia*

Por un abanico de razones muy amplio (Bireaud, 1990; Esteve, Gros y Román, 1997), entre las que no hay que menospreciar el sobredimensionamiento concedido a la investigación en el desarrollo de la carrera docente, la investigación se ha convertido en la tarea prioritaria de las universidades de nuestro entorno. No hay más que mirar a nuestro alrededor; las escasas actividades de formación dirigidas al profesorado universitario tienen que ver con su función investigadora. El único instrumento que todavía no se

ha puesto en entredicho al diseñar y rediseñar la carrera profesional del profesor universitario es la realización de la tesis doctoral, momento en el que se espera del doctorando la adquisición de las habilidades y herramientas metodológicas de los modos de investigación propios de su campo disciplinar. Es el período en el que el doctorando establece un mayor nivel de relación con el resto de profesores, aunque sólo con los más próximos en contenido y orientación metodológica.

No estamos cuestionando la función investigadora de la universidad ni la necesidad de formación del profesor universitario en este tipo de tareas; más bien al contrario, estamos lamentando que no haya nada parecido en lo que atañe a la docencia, con mucha frecuencia ni siquiera el mínimo rito o gesto de iniciación, lo que demuestra no ya el orden de prioridad dada a la investigación sobre la docencia sino el usual criterio sobre las condiciones necesarias y suficientes para el desarrollo de la función docente.

3.2. Tensiones en el nexo investigación-docencia.

En una universidad de masas y orientada por criterios utilitaristas y mercantiles, puede ocurrir que haya algo más en esas tradicionales y tensas relaciones entre la investigación y la docencia, al menos eso nos parece que está empezando a suceder, aunque no nos resulta nada fácil de explicar. No se trata ya del predominio de la investigación sobre la docencia y ni siquiera del predominio de un tipo de investigación, lo que algunos han llamado un «giro epistemológico» de la investigación hacia lo aplicado (Teichler y Khem, 1995) y que es motivo de conflictos que nos permitirían abrir otro epígrafe relativo a las tensiones que experimenta el profesor universitario en la función y tipo de investigación, como es obvio que ocurre en una universidad presionada por la demanda-financiación del exterior, sino de la escasa y difícil traslación de los resultados de la investigación —de esa investigación— a la docencia, contra lo que a primera vista puede parecer. Si, de un lado y como algunos defienden, es posible hallar una relación positiva entre la capacidad para la docencia y la investigación, que además en la universidad sería un objetivo a lograr, y, de otro y tal como se afirma, aproximadamente el 70% de la investigación que se produce sale de la universidad, no resultan fáciles de explicar las valoraciones que hacen los alumnos y la misma sociedad acerca de la formación que se proporciona en las aulas universitarias. Entre las múltiples explicaciones posibles —también cabe la opción de cuestionar las premisas anteriores— no se puede olvidar el modo en que se produce aquella investigación —

dispersa, acumulativa pero escasamente integrada en el formato de la disciplina, por responder a criterios economicistas de máxima inmediatez y convocatorias político-administrativas más bien que a programas de investigación— así como el cúmulo de contingencias en que se desarrolla la actividad docente en la universidad, de forma que, lo que en un principio parece posible y hasta deseable, termina deteriorándose y observándose «una relación negativa entre la eficacia docente y la eficacia investigadora» (VV. AA., 1996, 160).

Que los alumnos perciban o no la conexión entre enseñanza e investigación en las tareas de aprendizaje que están desarrollando está en función no sólo de la bondad del profesor en cuanto investigador sino sobre todo de su capacidad y habilidad para integrar los modos y resultados de la investigación en el contenido y material de enseñanza (Neumann, 1994) y lo que nos preguntamos es si las contingencias actuales que envuelven las actividades de investigación y de docencia del profesor universitario son las idóneas para favorecer dicha integración. El trabajo que citamos estudió en los alumnos si habían detectado el nexo investigación-enseñanza en las tareas de docencia de sus profesores; resultó que todos los profesores que los alumnos valoraron positivamente eran buenos investigadores —excepto uno— y que la valoración positiva se debía precisamente a la variedad y facilidad con la que el docente-investigador estructuraba y comunicaba los contenidos y modos de aprendizaje, de forma que el alumno apreciaba visiblemente no sólo la utilidad social de los resultados de la investigación sino sobre todo el hecho de encontrarse con un cuerpo de conocimientos ordenado, adecuadamente estructurado y coordinado, pero no estático, sino evolutivo y dinámico. En cambio, los alumnos detectaron también y no lo valoraron positivamente sino muy críticamente cuando los resultados de la investigación realizada por el profesor respondía más bien a intereses individuales y dispersos en perjuicio de los objetivos globales y del «hilo general» del curso.

Nos parece que son muchos los apuntes que podemos extraer de este tipo de estudios (Gros y Román, 1995) de cara a detectar las deficiencias y necesidades de reorientación de las actividades de investigación y docencia, pero no sólo las que atañen al profesor universitario, como veremos. En concreto, el trabajo que comentamos nos lleva, al menos, a las siguientes conclusiones.

- * El alumno valora muy positivamente una adecuada y global organización del contenido así como un dominio ágil del conjunto de la materia y de su transmisión por parte del

profesor, donde queden integrados los resultados de su actividad investigadora. Un conocimiento muy actual, pero deshilachado, no es suficiente para la práctica de una buena enseñanza, aunque venga acompañado de un gran interés por la materia. Vamos, que no es suficiente con contar muy emotivamente las últimas experiencias.

- * En las condiciones anteriores, el nexo investigación-docencia se hace visible no sólo en lo que se refiere a la adquisición de conocimiento y habilidades por parte del alumno, sino también y sobre todo en el despertar y fomentar actitudes favorables al conocimiento. Que no otra cosa es la motivación de los alumnos.
- * El alumno percibe más fácilmente el nexo investigación-enseñanza en la actividad docente de un profesor, cuando la actividad de éste queda enmarcada y perfectamente integrada en el programa global de investigación-docencia de un departamento. Con lo fácil que resultaría realizar presentaciones públicas y periódicas de las áreas, líneas y estilos de investigación que un departamento tiene vivos en un momento determinado.
- * Uno de los puntos de mayor interés de este trabajo y donde los alumnos apreciaban la conexión investigación-enseñanza, al tiempo que merecía una valoración altamente positiva y diferenciaba a los profesores-investigadores de los no-investigadores, es el relativo al tipo de tareas que realizaban para la evaluación. Con mucha frecuencia pensamos y re-pensamos en drásticas y globales reformas, cuando no hay nada más fructífero a corto plazo que introducir pequeños cambios en algún punto del proceso de enseñanza-aprendizaje; en este sentido, nada resulta más fácil que introducir pequeños cambios en los procedimientos de evaluación, conscientes de la facilidad del alumno para desplegar estrategias que se adapten a las formas de evaluar (VV. AA., 1996).
- * El último punto que queremos resaltar de este trabajo se refiere a la importancia que los alumnos concedieron a la interacción personal alumno-profesor de cara a percibir la conexión investigación-enseñanza y que, por cierto, no fue previsto como factor influyente al inicio de la investigación. Sólo con base en esa interacción personal los alumnos detectaron y comenzaron a valorar positivamente lo que el profesor hace, cómo lo hace y por qué lo hace. Claro, a renglón seguido los propios alumnos relacionaron esta va-

riable con el tamaños de los grupos de docencia.

El epígrafe que terminamos aquí tenía por objetivo reflexionar no ya sobre los desequilibrios entre la investigación y la enseñanza en las tareas del profesor de la universidad de nuestro tiempo, sino hacerlo sobre las posibles disfunciones que en estos momentos se están produciendo en el nexo entre investigación-enseñanza, objetivo sin duda y al menos deseable en el nivel universitario, dadas las circunstancias en que se desenvuelven esas tareas. Seguimos desarrollando otro de los focos de tensión que experimenta el profesor universitario y que, por cierto, en algún sentido parecen cuestionar los resultados de la investigación que acabamos de comentar. Por eso lo advertimos de antemano.

3.3. Tensiones en la docencia.

Quiero pensar que el profesor universitario es consciente de que la enseñanza en general y también en la universidad vive momentos de transición; anteriormente ya he manifestado mi opinión sobre el esfuerzo que realizan muchos profesores por adaptar su actividad docente a las exigencias de un debate público que combina las tendencias utilitaristas más inmediatas con el marchamo de acción estratégica que se supone que es toda actividad de enseñanza y educación. Pues bien, en ese intento loable que realizan muchos profesionales de la docencia universitaria no se ven auxiliados por nadie capaz de traducir al lenguaje del aula algunos de los criterios, principios o tendencias que intentan caracterizar la enseñanza, el aprendizaje y la educación del siglo XXI; al contrario, algunos de esos principios, que más bien podríamos calificar de lemas educativos, conllevan la virtud de incrementar la incertidumbre y desorientación del profesor universitario. Y aquí la pedagogía universitaria no debería de hacer dejación de sus funciones; no es inusual que profesores a título individual, colectivos de profesores e incluso instancias institucionales dirijan su mirada a la pedagogía en busca de orientación profesional. Y cuando lo hacen de reojo, sus motivos tendrán. Lo que cada día resulta más claro en la universidad es que las cosas terminan haciéndose, aunque no sea por quien correspondería por formación.

Recogemos a continuación algunos de esos principios, tendencias y actuaciones de hecho que decimos generan, de entrada, tensión en la actividad docente del profesor universitario.

- * Ya sabíamos que la «lógica disciplinaria» no era suficiente como único criterio en la determinación, configuración y

desarrollo de la actividad docente; las teorías del aprendizaje significativo introdujeron, junto a la significatividad lógica, la llamada significatividad psicológica que, por cierto, es de tal textura que lo mismo vale para ordenar la enseñanza que para organizar un viaje a la ciudad de un grupo de la tercera edad de ámbito rural. Además, el otro punto de referencia clásico que venía dado por la llamada «lógica profesional» también ha quedado de alguna manera en entredicho, al menos en su acepción clásica, por las dificultades de determinación de las características del empleo que se encuentran en una economía sometida a cambios cualitativos y cuantitativos muy rápidos. No es de extrañar que el profesor universitario experimente un choque cognitivo-emotivo muy fuerte cuando se enfrenta a la práctica de la actividad docente. Pero todavía hay algo más que queda perfectamente recogido en el siguiente texto «Las medidas para estimular el intercambio de estudiantes y profesorado, los esfuerzos para establecer *curricula* europeos comunes y las negociaciones para garantizar la convalidación, tanto académica como profesional en Europa, ponen más de relieve que la docencia y el aprendizaje académicos dependen menos de la lógica disciplinar o de la naturaleza de las tareas laborales de lo que la mayor parte de los agentes tiende a creer» (Teichler y Khem, 1995, 91). Es cierto; el mayor y mejor catalizador de los cambios que conoce la enseñanza superior está siendo la Unión Europea. Esto no es óbice para reconocer que algunas de las decisiones tomadas, que en su momento no podían ser otras, pero que hoy ya están siendo repensadas (van Overbeek, 1997), v. gr., tomar como único criterio de calidad de los estudios realizados en el extranjero la duración del período de estancia del alumno, llevaron al profesor universitario en un primer momento a una especie de reconsideración devaluadora de su actividad docente, si bien estoy convencido que con el paso del tiempo dicha reflexión ha tomado orientaciones más positivas y ha servido de acicate al profesor universitario para introducir en el aula una gama de actividades de aprendizaje más diversas.

Con todo, el consenso en este punto no es generalizado; recordemos cuál era la posición de los alumnos expresada en el epígrafe noveno que viene a coincidir con el pensamiento de los profesores expresado en los siguientes términos la coherencia de una formación universitaria debe apoyarse en la articulación de las lógicas disciplinares y profesionales (Girod De L'Ain, 1997).

- * En estrecha conexión con el punto anterior, otro de los focos de tensión para el profesor universitario viene de la mano del ya incontrovertible principio «*learning for life*» y de la reconversión consiguiente que debe experimentar la formación universitaria. Nadie lo niega en cuanto principio, pero las dudas permanecen no sólo en torno a la forma de introducirlo en el aula sino también y sobre todo en torno a si el aula universitaria no debe acoger ningún tipo de lógica profesional más concreta; es el debate en torno a la preparación generalista o especialista, no solucionado ni en los ámbitos universitarios ni en los socioeconómicos, donde las tendencias son varias y no sólo éstas, dependiendo de contextos y sectores.
- * Algo parecido ocurre con esa retahíla de características extra y multifuncionales exigibles para el trabajo profesional del siglo XXI, que, sin ser cuestionadas por nadie, se asocian más bien a nuevos valores y actitudes deseables que a requisitos reales utilizados por los empleadores de forma generalizada.
- * Por último, el profesor universitario observa la demanda creciente de formación universitaria por un alumnado muy heterogéneo e incluso distinto del tradicional, con expectativas y motivaciones muy diversas que han aconsejado a las universidades la implantación de servicios de asesoría y apoyo de muy variado tipo. Un conjunto de servicios complementarios a las actividades básicas de enseñar y aprender que todos veníamos echando en falta, pero que a más de uno le hacen dudar de la importancia y transcendencia real de esas actividades básicas.

En fin, terminamos, pero no nos gustaría hacerlo en la línea de lo que algunos dejan entrever cuando afirman que «análisis que recogen múltiples variantes de los impactos escolares sugieren que los logros de los estudiantes están determinados menos por las condiciones y prestaciones por parte de las instituciones, programas, estilos docentes, etc., que por las actitudes y acciones de los propios estudiantes durante el período de estudio» (Teichler y Khem, 1995, 94). Puede que tengan razón y que en el fondo concuerde este planteamiento con buena parte de la descripción que hemos hecho de la confusa situación en la que vive el profesor universitario de nuestro tiempo, pero esto mismo, observado bajo otro punto de vista, redobla la responsabilidad del profesor. En cualquier caso, nuestra propuesta no es la que de ahí se desprende. Los

múltiples movimientos, tendencias, principios, situaciones... que hemos analizado no son contradictorios y están llamados a convivir durante mucho tiempo en las aulas y calles de nuestra universidad. Tanto tiempo como el que se necesite para que se tome en serio lo que ya se empieza a decir y a escribir (Girod De L'Ain, 1997) que la insuficiencia de la calidad de la enseñanza no viene solamente de la sobrecarga de los anfiteatros sino también de la escasa valoración institucional de la función docente y del escaso apoyo y dinamismo que se ofrece a las entusiastas iniciativas pedagógicas que el profesor lleva a cabo en su aula o le gustaría hacerlo. Corremos, hemos de reconocerlo, un riesgo, de no actuar con prontitud en la revalorización, fomento, apoyo y difusión de tales iniciativas que se consolide en el profesor esa autoimagen devaluadora de la enseñanza y de lo que se enseña, que hemos encontrado implícita reiteradas veces. Sería lo peor que nos pudiera ocurrir, porque entonces ni lo uno ni lo otro. Indicios no faltan, conocemos ya universidades preocupadas en estudiar el escaso nivel que presentan las últimas generaciones de tesinas y tesis doctorales. Son cuestiones abiertas en la formación del profesorado universitario.

Dirección del autor: Ángel García del Dujo. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-X-1997.

BIBLIOGRAFÍA

- BARNETT, R. (1994) Power, Enlightenment and Quality Evaluation, *European Journal of Education*, vol. 29, n.º 2, pp. 165-180.
- BECHER, T. (1995) The Internalities of Higher Education, *European Journal of Education*, vol. 30, n.º 4, pp. 395-406.
- BENEDITO ANTOLI, V. (coord.) (1991) *La formación del profesorado universitario* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- BIREAUD, A. (1990) Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur, *Revue Française de Pédagogie*, n.º 91, pp. 13-23.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1993) *Gestión de calidad y garantía de calidad en la enseñanza superior. Métodos y mecanismos* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- DE MIGUEL, M. (1992) L'avaluació de l'ensenyament universitari des d'un enfocament institucional *Temps d'Educació*, n.º 8, pp. 99-122.

- DE MIGUEL, M.; MORA, J. G. y RODRÍGUEZ, S. (1991) *La evaluación de las instituciones universitarias* (Madrid, Consejo de Universidades).
- ESTEVE, J. M.; GROS, B. y ROMANÍA, T. (1997) *La formación de profesores. Un análisis crítico, La profesionalización docente* (Universidad de Navarra, XVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación).
- FERRER CERVERÓ, V. (1992) La formació del professorat universitari sinopsi d'un informe, *Temps d'Educació*, n.º 8, pp. 123-136.
- GIROD DE L'AIN, B. (1997) L'avenir des universités européennes, *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n.º 1, pp. 93-114.
- GROS, B. y ROMANÍA, T. (1995) *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria* (Barcelona, Universitat de Barcelona).
- HARVEY, L. y GREEN, D. (1993) Defining Quality, Assessment and Evaluation in Higher Education. *An International Journal*, vol. 18, n.º 1, pp. 8-35.
- KOGAN, M. y BRENNAN, J. (1993) Higher Education and the World of Work. An Overview, *Higher Education in Europe*, vol. 18, n.º 2, pp. 2-23.
- NEUMANN, R. (1994) The Teaching-Research Nexus applying a framework to university students' learning experiences, *European Journal of Education*, vol. 29, n.º 3, pp. 323-338.
- NEAVE, G. (1995) La política de calidad. Evolución en la Enseñanza Superior en Europa Occidental, *Revista de Educación*, 308, pp. 7-29.
- QUINTANILLA FISAC, M. A. (1995) Nuevas ideas para la Universidad, *Revista de Educación*, 308, pp. 131-140.
- TEICHLER, U. (1995) *Higher Education and new Socio-Economic Challenges*, en OCDE (ed.) *Seminary IV Professional and Social Competence* (Paris, Centre for Cooperation with the Economies in Transition).
- TEICHLER, U. y KHEM, B. M. (1995) Towards a New Understanding of the Relationships between Higher Education and Employment, *European Journal of Education*, vol. 30, n.º 2, pp. 115-132. Citamos por la traducción al español en *Revista de Educación*, 308, pp. 81-102.
- van der WEIDEN, M. J. H. (1995) Évaluation Externe de la Qualité et Faisabilité des Programmes D'Etudes, *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 7, n.º 1, pp. 133-143.
- van OVERBEEK, M. (1997) Internationalisation, mobilité des étudiants et assurance de qualité, *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n.º 1, pp. 55-64.
- van VUGHT, F. (1994) *La gestion au service de la qualité. Vers une approche de gestion de la qualité pour l'enseignement supérieur* (Budapest, Xe Assemblée Générale de la CRE).
- VV. AA. (1996) Una aproximación al estudio de la docencia de calidad. El buen docente universitario, pp. 159-172, en TEJEDOR TEJEDOR, F. J. y RODRÍGUEZ DIÉ-GUEZ, J. L. (eds) *Evaluación educativa II Evaluación institucional* (Salamanca, Universidad de Salamanca).
- ZABALZA BERAZA, M. A. (1992) Els processos d'innovació a l'Ensenyament Universitari, *Temps d'Educació*, n.º 8, pp. 13-42.

SUMMARY: THE UNIVERSITY TEACHERS' TRAINING AS STRATEGIC ACTION TO IMPROVE THE INSTITUTIONAL QUALITY.

This article shows how the university teachers training must be seen as strategic