

# EL PROFESOR UNIVERSITARIO COMO DOCENTE

JOSEP FERRER  
PEDRO GONZALEZ

## RESUMEN

Parece detectarse un creciente interés por la calidad de la docencia, que en las últimas décadas se había visto devaluada en aras de otras actividades del profesorado. La consiguiente y necesaria mejora en la formación docente choca contra la concepción de la misma por parte del propio profesorado. Igualmente es necesario actuar sobre múltiples aspectos legislativos y organizativos relativos a política de profesorado.

## ABSTRACT

In contrast with the last few decades when the focus was on other activities, interest in the quality of teaching is increasing. This makes teacher training more necessary but also brings us up against teacher trainers' attitudes to what constitutes quality teaching. It is also necessary to tackle many other statutory aspects.

## PALABRAS CLAVE

Formación docente, Carrera académica, Política de profesorado.

## KEYWORDS

Teacher training, Academic career, Teaching organization.

## 1. LA IMPORTANCIA DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD

### 1.1. La docencia como función primordial de la Universidad

La actividad primordial (en el sentido de primitiva, de razón de su creación) de la Universidad es la enseñanza de las profesiones intelectuales. Con esta finalidad fue creada la institución en el siglo XII. Pero no es ésta hoy la única función de la Universidad. A lo largo de los siglos la institución ha ido aumentando sus funciones, conforme la hegemonía intelectual iba pasando de unas universidades a otras: de Bolonia y Salerno viene la mencionada función formadora de profesiones intelectuales; de Oxford y Cambridge, la de creación de élites de gobierno; de Gottingen y Berlín, la de centro de estudiosos e investigadores; de Munich, Zurich, Massachussets,..., la de formar especialistas y tecnólogos; más en general, de la aceptación del efecto liberalizar del conocimiento, la de reflexión crítica y la de democratización y difusión de la cultura. Se ha ensanchado el horizonte intelectual y la sociedad ha ido pidiendo a la Universidad que incrementara su cometido.

El problema es cómo conciliar todas esas diferentes funciones en una misma institución, de modo que el ejercicio de las mismas no sólo no obstaculice el objetivo primordial (la docencia) sino que, por el contrario, suponga un estímulo y un beneficio.

En este sentido, la investigación (básica o aplicada), además de contribuir al avance del conocimiento positivo en el ámbito de sus materias propias, se convierte en una garantía de progreso permanente de la actividad docente, al mantener al profesorado en esa primera línea de avance del saber que le posibilita estar al día de los más recientes resultados en su campo específico.

### **1.2. La minusvaloración de la docencia en la época reciente**

Sin embargo los desarrollos de la LRU introdujeron un factor de desequilibrio en esa articulación armónica de los elementos que conforman la actividad del profesorado, y en particular entre docencia e investigación. Así, para la provisión de plazas los méritos más relevantes (si no únicos) eran las actividades de investigación. Igualmente, los complementos retributivos por méritos docentes se crearon como aumento encubierto generalizado, mientras se solemnizan y se discriminan los relativos a la investigación.

Añadamos que la docencia ordinaria está asimismo en retroceso frente a otras actividades emergentes en la escala de valores: contratos de servicios con entidades externas, docencia extracurricular (master,...), gestión de entidades mixtas vinculadas a la Universidad, etc.

Como consecuencia de todo ello no resulta exagerado afirmar que actualmente la "carga docente" aparece como la compensación inevitable que se exige para poder ejercer la investigación y otras actividades en la Universidad. En este contexto, no es extraño que en la formación del profesorado se hayan relegado completamente los aspectos pedagógicos.

### **1.3. Hacia un cambio de tendencia**

Como elemento favorable, debe constatarse un cambio de tendencia en esas prioridades, que pone el acento en la calidad de la enseñanza cada vez de forma más generalizada, aunque por motivos diversos. Por ejemplo, los apologistas de la competitividad para captar alumnos/clientes, argüyen que éstos basan mayoritariamente su elección en la calidad de la docencia impartida por los diversos centros o universidades en concurso.

Al margen de este tipo de consideraciones tecnocomerciales, son cada vez más numerosas las voces que reclaman ese cambio de tendencia simplemente por entender que, fuera o no conveniente en el pasado, en las condiciones actuales así lo exige nuestra condición de servicio público a la sociedad. En efecto, determinados sectores académicos e institucionales juzgaron en la década de los ochenta que el principal y más urgente déficit de nuestra Universidad era la capacidad investigadora, y que por consiguiente era imprescindible poner el acento en ella, aún a costa de perjudicar la docencia. Compartiendo o no ese punto de vista sobre las prioridades en el pasado, hay amplia coincidencia en que hoy en día ese déficit ha sido en buena medida cubierto, y que en cualquier caso no se justifica seguir manteniendo esta política.

De hecho el diagnóstico actual apunta aceptables correlaciones en cuanto a volumen y calidad de publicaciones, comunicaciones, etc., por parte del personal investigador universitario. Por el contrario, la obstrucción a una adecuada actividad en I+D se sitúa en la incapacidad de nuestro entorno industrial. Incapacidad acentuada con el desmantelamiento de los departamentos de I+D en las empresas públicas privatizadas (Telefónica, ENDESA,...). Sirvan como exponente las dificultades de los equipos de investigación de la Universidad o del CSIC para encontrar los socios industriales que determinados proyectos europeos exigen, debiendo en ocasiones recurrir a socios extranjeros que rentabilizan así los resultados de nuestra investigación.

En definitiva, parece que asistimos a un creciente énfasis en la calidad de la docencia como objetivo prioritario en la Universidad.

## 2. EL PROFESOR UNIVERSITARIO COMO DOCENTE

### 2.1. Distintas concepciones de la profesión docente

La búsqueda de esa calidad de la docencia viene condicionada por la propia concepción de la profesión docente por parte del profesorado universitario. Nos encontramos esencialmente, y simplificando al máximo, con dos posiciones:

a) Por una parte, la que afirma que la docencia es la mera transmisión de un saber, con lo que lo importante en este caso es el mismo saber. Cualquiera que sea experto en algo puede ser profesor si tiene las dotes personales (innatas) adecuadas.

Además concibe el aprendizaje como un proceso pasivo: el alumno es mero receptor que almacena en su intelecto los conocimientos que le transmite el profesor. Por lo tanto las dotes fundamentales de un buen profesor serán el dominio de la materia y la claridad de las explicaciones que dé.

En esta concepción, el profesor sólo tiene la obligación de explicar bien y si el alumno no aprende es un problema del alumno (porque no puede, "no llega", o no quiere, "no estudia suficiente").

b) La otra posición concibe la docencia como una profesión de elevada complejidad. Los docentes no sólo deben conocer a fondo la materia que imparten sino que además deben ser expertos en una actividad muy compleja: la denominada "transposición didáctica del saber". Es decir adecuar la metodología y las técnicas didácticas a la situación concreta de cada grupo clase.

La misión del profesor es lograr que sus alumnos aprendan y es su obligación poner todos los medios a su alcance para que el aprendizaje sea posible. Un profesor no se puede quedar impasible cuando pone un examen a sus alumnos y un gran número de ellos no logra responder correctamente a la mayoría de las preguntas. Un buen profesor debe entonces preguntarse el por qué de estos resultados, sin contentarse con decir "es que los alumnos no estudian", o "es que les fallan los conocimientos previos".

Resulta, por tanto, que para ejercer dignamente la profesión de docente tenemos que poseer conocimientos profesionales específicos (pedagógicos) sobre didáctica general,

psicología del aprendizaje, sociología del educación, etc.: cómo aprenden nuestros alumnos, procesos sociales y comunicativos que se desarrollan en las aulas, sentido y finalidad de nuestra labor docente, papel de la educación universitaria en la sociedad, metodología y técnicas didácticas, como planificar y programar nuestra enseñanza, el papel y las técnicas de evaluación, ...

## **2.2. El aprendizaje de la profesión docente**

A partir de estas dos modalidades básicas de entender la docencia se perfilan dos posturas a la hora de plantear la formación inicial y permanente de los profesionales de la docencia:

a) La que concibe el aprendizaje de la docencia como algo simple: una vez que se dominan los contenidos de la materia a impartir, sólo es preciso observar como lo hacen los buenos "maestros del oficio" y ejercitarse y entrenarse reiteradamente en su aplicación. Es la llamada visión artesanal del aprendizaje de la profesión docente. Tal como los aprendices aprenden imitando a los buenos artesanos y luego practicando, practicando reiteradamente, hasta alcanzar una correcta ejecución. Está por demás decir que esta concepción considera que no es necesario adquirir una "teoría" de la praxis docente. Sólo es preciso entrenarse adecuadamente, "dar muchas clases", para dominar el oficio.

Se concibe también la labor del tutor a la manera artesanal: el maestro artesano muestra a sus aprendices cómo realiza él el trabajo, va enseñándoles los distintos trucos del oficio, les deja entrenarse en actividades que al principio son sencillas, para luego ir cediéndoles tareas más complejas. En los albañiles, al principio, ir al bar a por la botella de vino; más adelante, cargar con los materiales; después, hacer el mortero; etc. En la Universidad medieval ocurre algo similar: al principio, hacer fotocopias para el "maestro investigador", después, ir a los archivos a sacar notas para el "maestro", luego dar alguna clase práctica, etc.

No hay que pensar que esta visión no posee una teoría de la enseñanza, del aprendizaje, de la didáctica y de la educación. La posee y, además, es muy firme, pero no la hace explícita. La transmite mediante mecanismos de impregnación e inmersión, al mostrar y enseñar el ejercicio profesional de una forma concreta y acrítica. Es una transmisión conceptual, ética e ideológica implícita, oculta, y en consecuencia, es mucho más difícil desarrollar una actitud crítica hacia ese ejercicio profesional concreto. Más aún si esa concepción es mayoritaria (o "espontánea"), como es el caso de la docencia universitaria...

b) La concepción de la docencia universitaria como una profesión compleja implica que, para ejercerla adecuadamente, se precisa una formación docente inicial bastante amplia, de tal forma que la praxis profesional esté siempre enmarcada en una teoría pedagógica explícita. Así será posible entender las situaciones que el ejercicio profesional nos depara día a día, posibilitando su permanente mejora.

## **2.3. La formación docente del profesorado**

Este aprendizaje de la docencia podría implementarse a lo largo de unos dos años, mediante cursos teórico-prácticos acompañados de un amplio practicum tutorizado, con la colaboración de profesorado del área de conocimiento correspondiente, y que dieran lugar a una habilitación específica.

Igualmente deberían contemplarse actividades de formación permanente sobre impartición de docencia, especialmente dirigidos a quienes han accedido a la misma sin la adecuada formación docente inicial. Es curioso observar que de todas las profesiones intelectuales, la de docente es una de las pocas, si no la única, en la que no se considere necesaria e importante la permanente actualización de conocimientos y metodología.

No deben ocultarse las posibles desviaciones de estos procesos de formación: son de todos conocidos ejemplos de devaluación de "habilitaciones didácticas" a simples trámites burocráticos, o de encubrimiento de aumentos salariales bajo forma de "reciclaje docente". Ya señala M.A. Santos Guerra, en su artículo *La investigación, sendero y destino en la formación del profesorado universitario*, que esta formación, en las condiciones concretas actuales, debe inspirarse en los principios de aceptación voluntaria, vinculación a la práctica docente cotidiana, colegiación que rompa con el individualismo en el perfeccionamiento, adecuada contextualización institucional, y ámbito pluridisciplinar.

### 3. POLITICA DE PROFESORADO

Para evitar tales desviaciones, es imprescindible rediseñar la carrera académica del profesorado universitario, de forma que la calidad docente sea un elemento relevante en la formación, selección y promoción del profesorado.

#### 3.1. Concursos de selección

Una posible reforma en los concursos de selección sería la reconversión de los actuales tribunales (aumentando, incluso, la proporción externa) en comisiones de filtro e informe sobre cada uno de los candidatos, quedando la decisión final de entre los preseleccionados en manos de una comisión de la propia universidad.

La actuación previa de una comisión muy mayoritariamente externa aseguraría la solvencia académica de los preseleccionados, bajo el criterio de que cualquiera de ellos reúna condiciones científicas suficientes para el nivel requerido en la plaza en cuestión. Igualmente, dicha comisión de expertos debería informar sobre las especialidades de cada preseleccionado.

A partir de dichos informes, la comisión decisoria interna estudiaría la mayor adecuación de los preseleccionados a las características propias de la plaza y de la Universidad: líneas prioritarias de investigación, necesidades a cubrir (potenciación de grupos preexistentes, creación de nuevos equipos,...), infraestructuras disponibles, etc.

Se reforzaría así la autonomía universitaria, en tanto que la propia universidad tendría la última palabra en la selección de su profesorado, evitando al mismo tiempo algunas desviaciones endogámicas (por cierto, muy exageradas últimamente por sectores interesados). Más aún, al basarse en los informes previos de los expertos, esta segunda comisión podría tener una composición diversificada (departamento, centro, comisión de selección de la universidad,...), evitando la excesiva preponderancia actual del propio departamento, que es el auténtico endogamizador.

Interesa enfatizar aquí que este mecanismo permitiría valorar adecuadamente las aptitudes docentes de los candidatos, y su adaptación a las características de la plaza. Parece evidente que la persona idónea para una plaza de Matemática Aplicada en una Facultad de Matemáticas, no tiene por qué serlo para otra de la misma área de conocimiento, pero destinada a una Escuela de Ingeniería, lo que puede ser especialmente puesto de relieve con la presencia en la comisión decisoria de un representante del centro docente de destino. Igualmente en esa comisión decisoria cabrían expertos en pedagogía, no necesariamente especialistas en la materia de la plaza.

No pretendemos dar aquí una propuesta cerrada y completa, sino apuntar que la selección en doble vuelta abre amplias posibilidades para reevaluar la docencia en los procesos de selección de profesorado.

### **3.2. Estabilización del profesorado**

La Universidad es una de las pocas instituciones cuyo personal debe formarse en la propia institución, y que por tanto es responsable de diseñar y aplicar planes de formación al efecto. Esto la distingue de muchas otras cuyo personal lo hace externamente, y cuya única responsabilidad es seleccionar de entre candidatos formados bajo la dirección otras entidades.

Cuando los procesos de formación son internos, la práctica habitual es una selección previa de aspirantes a ser formados, junto con un proceso final de evaluación, de forma que quienes hayan seguido con normalidad y aprovechamiento los planes de formación diseñados e impartidos por la propia institución, accedan a los correspondientes puestos de trabajo. Desde este punto de vista, no parece coherente la situación actual en la Universidad: para acceder a un puesto estable de profesorado no basta haber superado el proceso de formación del que la propia Universidad es responsable, sino que debe competir con otros candidatos, los cuales quizá no hayan seguido ningún plan universitario de formación.

Esta incoherencia plantea gravísimos problemas. Por ejemplo, de orden laboral, con la precarización creciente del profesorado universitario, que alcanza aproximadamente a la mitad del mismo. También de orden institucional, en cuanto se confunden los periodos de formación con el ejercicio efectivo de la docencia. Por no decir la perplejidad de los tribunales de selección que se ven obligados a cuestionar la estabilización de profesorado que ha superado adecuadamente las fases de formación y que incluso está ejerciendo satisfactoriamente las funciones académicas encomendadas.

Con todo, lo que importa resaltar en este caso es el descrédito que todo ello supone para los propios planes de formación, y en particular para los relativos a la docencia. En efecto, quienes aspiran a incorporarse a cuerpos docentes tienen la íntima convicción de que su estabilización no depende de su dedicación y aprovechamiento a las tareas encomendadas por la Universidad, sino de la eventual concurrencia de aspirantes con mayor número de publicaciones.

Esta paradoja sólo puede ser resuelta si se distingue claramente entre los procesos de selección y los de estabilización, en los que los aspirantes sólo se enfrentan consigo mismos, dando cuenta de la labor desarrollada a lo largo de los períodos previos. Sólo esta distinción permitirá devolver a los programas de formación la importancia que deben tener, muy especialmente en sus aspectos pedagógicos.

### 3.3. Otros aspectos de la política de profesorado

La devaluación de la docencia respecto a las demás funciones y aptitudes del profesorado, ha llegado al extremo de que se consideren aptos para acceder a los cuerpos docentes candidatos sin ningún tipo de formación ni de experiencia docente, e incluso tilden de prácticas discriminatorias (y endogámicas) que tales déficits sean motivo de exclusión, entendiendo que deberían ser compensados por sus méritos relevantes en otros aspectos. Una forma de evitar tal tipo de confusiones sería que en la Universidad se distinguiera claramente entre plazas de investigador y plazas de profesor propiamente dicho, poniendo de manifiesto que éstas últimas engloban tareas de docencia no contempladas en las primeras.

El anunciado descenso de la demanda estudiantil puede ser una magnífica oportunidad para que otras Universidades dediquen una parte de las ampliaciones de plantilla a crear este tipo de plazas. (Nótese que nos referimos a "una parte de las ampliaciones de plantillas" puesto que entendemos que la lucha por mejorar la calidad de la docencia exigirá mayores dotaciones de profesorado a pesar de la referida menor demanda estudiantil).

Otro posible aspecto de política de profesorado que contribuiría a potenciar la importancia de la docencia sería el establecimiento de un catálogo de funciones docentes, que distinguiera, por ejemplo, entre la simple impartición de la docencia, de la responsabilidad sobre una asignatura con varios grupos y profesores, o de la coordinación de distintas asignaturas de una misma área docente. No es el lugar de debatir los aspectos retributivos o jerárquicos que tal catálogo podrá conllevar, sino que tratamos simplemente de resaltar la complejidad y disparidad de funciones agrupadas tradicionalmente bajo el apelativo común de docencia.

Obviamos otros aspectos puesto que entendemos que con los comentados hasta ahora ha quedado suficientemente de manifiesto que la aspiración a una mayor calidad en la enseñanza requiere actuaciones de muy distinto orden, desde los propiamente académicos o formativos hasta los de tipo legislativo u organizativo. Entendemos que las iniciativas parciales, con ser recomendables, pueden resultar insuficientemente efectivas si no van acompañadas de un enfoque y un plan de actuación globalizado que contemple la totalidad de dichos aspectos.