

CALIDAD DOCENTE Y RETÓRICA DE LA CALIDAD

(Comentarios de urgencia sobre un documento de la C.C.D. de la Universidad de Santiago)*

José Caamaño Alegre**
Universidade de Santiago de Compostela

SUMARIO

I. Introducción. II. Valoración crítica del documento. 2.1. Metodología y rasgos generales. 2.2. Algunos aspectos concretos. III. Ideas para un programa que realmente mejore la calidad de la docencia. 3.1. Vencer la tentación burocrática: lo importante es el fondo, no el papeleo. 3.2. Distinguir la estrategia de la mera retórica. 3.3. Remover inercias, cuestionar los lugares comunes. 3.4. Centrarse en lo esencial. 3.5. Capacitación didáctica de los profesores. 3.6. Evaluación y sustitución de incentivos perversos por otros benignos. IV. Conclusiones.

I. Introducción

A finales de octubre de este año 2000 el Ilmo. Sr. Decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales ha tenido a bien enviarnos, a los profesores con docencia en su centro, el documento de la COMISIÓN DE CALIDADE DA DOCENCIA (CCD): "Reflexións sobre a calidade da docencia na Universidade de Santiago de Compostela. Síntese integrada das aportacións de diversos centros", Xuño de 2000. Dicho documento se inscribe en un esfuerzo más ambicioso de diseño y puesta en marcha de un *Programa de Mejora de la Calidad de la Docencia*, desde la asunción de que una docencia de calidad debe ser un factor de prestigio y valoración del profesorado universitario que se tenga en cuenta junto con la investigación a la hora de su promoción¹. Mi simpatía por tan

* El largo período que media entre la entrega y publicación de estos comentarios los despoja de la *urgencia* con que en su día se concibieron, mas no de su *pertinencia* para nuestra comunidad universitaria. De cualquier modo, la ulterior aprobación del documento definitivo de la CCD, y la cuasi simultánea reimplantación de las encuestas de evaluación del profesorado, se valoran escuetamente en el apéndice que cierra el trabajo.

** Departamento de Economía Aplicada

¹ Cfr. CCD, *op. cit.*, pág. 2.

loables intenciones y el deseo de que no se malogren –como tantas veces– en un océano de papeleo, burocracia y componendas varias, es la principal razón que me ha impulsado a escribir estos comentarios. Un segundo estímulo tiene que ver con el actual interés por el rendimiento y calidad de los servicios públicos, del que participan los economistas y otros científicos sociales, y que está muy presente en las tareas de investigación que vengo desarrollando en los últimos años.

II. Valoración crítica del documento

Salvo el recalcitrante malpensado, que en todo adivina sombras, cualquiera de nosotros se congratula de recibir un documento que atestigua la creciente preocupación de la Universidad compostelana por la calidad de la docencia. Pero puesto que, como reza el dicho común, “el infierno está empedrado de buenas intenciones”, más valdrá que tratemos de ponderar también el alcance y acierto de sus contenidos. A ello se procede en los dos próximos apartados, distinguiéndose entre los aspectos generales del texto y su tratamiento de algunas cuestiones específicas.

2.1. Metodología y rasgos generales

Hay que empezar reconociendo que el documento de la Comisión tiene varias virtudes. Es sistemático y claro, está bien organizado, su extensión resulta manejable, y se aprecia una elaboración cuidadosa en los detalles. A ello cabe añadir que constituye el resultado de un proceso de elaboración participativo, basado en los breves informes remitidos por una serie de centros² a la CCD, la cual realizó una síntesis integrada de los mismos y añadió consideraciones de su propia cosecha, a modo de puntos para la reflexión. Justo es admitir que, en general, lo aportado por la Comisión enriquece el texto, ofreciendo a veces un contrapunto crítico a la versión “profesoral” y elevando la calidad técnica de estas “Reflexións”.

² Concretamente la Escuela Politécnica Superior y las de Enfermería, Magisterio y Relaciones Laborales; así como las Facultades de Biología, Ciencias, C. de la Educación, C. de la Información, Farmacia, Filología, Filosofía, Geografía e Historia, Humanidades, Medicina, Matemáticas, y Psicología –*cfr.* CCD, *op. cit.*, pág. 3–.

Un proceso de elaboración como el descrito, conlleva necesariamente la inclusión en un mismo documento de problemas que afectan a toda la Universidad y otros específicos de los centros. De cara al futuro, sería tal vez deseable que se separaran unos y otros. Los *problemas generales*, que el análisis transversal revela como tales, merecen una respuesta común articulada desde la dirección de la Universidad, que ha de definir las correspondientes líneas de acción, sin perjuicio de su instrumentación flexible en los diversos centros. En cambio, los *problemas específicos* de éstos han de ser afrontados por el centro al que afecten, aunque se apoye y estimule desde el rectorado esa respuesta de los centros.

En relación al carácter *participativo* del proceso, éste viene impuesto por la naturaleza multidimensional del problema y la existencia de numerosos agentes interesados en él –profesores, alumnos, autoridades académicas, Administraciones Públicas, organizaciones sociales y hasta la población en general–. La disposición a colaborar de algunos de estos *stakeholders* resulta además indispensable para el buen término de la reforma, lo que aconseja implicarlos en su proceso de gestación, a fin de motivarlos y aminorar ulteriores resistencias. La participación aparece, por lo demás, como una exigencia de la democracia universitaria. Sin embargo, conviene también advertir que la canalización de procesos de reforma a través de comisiones participativas, cual la CCD, puede ser un arma de doble filo. La copiosa literatura gerencial sobre el tema acredita que las comisiones o comités “tienden a ser lentos y conservadores y, en muchas ocasiones, en ellos las decisiones se toman más por compromisos basados en conflictos de intereses que buscando la mejor alternativa”³. Especialmente peligrosa es la tendencia

³ PÉREZ GOROSTEGUI, E., *Economía de la Empresa*, 2ª ed., Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid, 1995, pág. 50. En similar sentido, el autor recoge también la famosa definición de un camello como “caballo diseñado por un comité”.

Tales ideas son, por lo demás, plenamente aplicables al ámbito universitario, cuya forma de organización *colegial*, si bien tiene importantes ventajas, no es menos cierto que “dificulta la gestión de la institución en diversos aspectos: los procesos de decisión se hacen, a menudo, pesados y lentos; los intereses corporativos de los distintos estamentos que participan en los órganos colectivos suelen pesar más que el interés general de la institución; la necesidad de llegar a amplios acuerdos para tomar una decisión conduce a restringir las alternativas posibles, lo que en muchas ocasiones produce una mengua de eficiencia en la decisión que finalmente se adopta; la responsabilidad por las decisiones tomadas –en consecuencia– se diluye en la ‘lógica de la situación’, de forma que resulta difícil corregir errores de los que nadie se hace claramente responsable” –BRICALL, J. M., *Informe Universidad*

a negociar el “mínimo común denominador”, que puede descafeinar la reforma hasta dejarla en agua de borrajas⁴.

En otro orden de cosas, la propia metodología con que se elabora el documento determina que la “pintura” que éste nos ofrece sea por fuerza *parcial*. El texto es valioso como fuente de información sobre las ideas y percepciones –a veces más bien artificiales– que reinan entre las direcciones de los centros y parte del profesorado. Precisa por tanto ser complementado con un *background* de datos objetivos, así como por información procedente del estudiantado y otros grupos interesados. En cuanto a lo primero, los datos a incluir abarcan, entre otros, los siguientes aspectos:

a) *Entorno y demanda de enseñanza universitaria*, con alguna previsión de cómo evolucionará en los próximos años –previsión especialmente difícil pues, a diferencia de la demanda de enseñanza obligatoria, la de educación superior no sólo depende de factores demográficos⁵–. Esta información resulta decisiva para prevenir problemas de masificación, que pueden incidir negativamente en la calidad de la docencia (*vid. infra*, apt. 3.3.). Es también indispensable para adecuar la oferta de titulaciones a lo que la sociedad demanda, pues no hay que perder de vista que una adaptación insuficiente o retardada de la Universidad a los cambios del entorno merma la calidad docente.

b) *Recursos y estructura actuales de la Universidad; puntos fuertes y débiles de la organización*. El volumen disponible de recursos económicos, y

2000, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), Madrid, 2000, pág. 214–.

⁴ Cfr. KOONTZ, H. / WEHRICH, H., *Management: A global perspective*, 11ª ed., Mc.Graw-Hill, 1998 (trad. de E. Mercado González, 6ª ed., Mc.Graw-Hill, México, 1998, pág. 568).

⁵ No puede pues confiarse en que la alta demanda de educación superior desaparezca en cuanto las nuevas generaciones menos numerosas lleguen a la universidad, del mismo modo que ha sucedido en la enseñanza obligatoria. La diferencia radica en que mientras en los niveles obligatorios el cien por cien de los niños están escolarizados, en la universidad “sólo están matriculados alrededor del 30% de los jóvenes lo que hace que quede un amplio margen que puede conseguir que la esperada solución demográfica nunca llegue” –ALBERT VERDÚ, C., “La evolución de la demanda de Enseñanza Superior en España”, en Hacienda Pública Española, Monografías 1998: “Educación y Economía”, IEF, 1998, pág. 131–. De la misma autora, puede verse un análisis más reciente de algunos aspectos de nuestra demanda de enseñanza universitaria en su artículo “Higher education demand in Spain: The influence of labour market signals and family background”, en Higher Education, vol. 40, nº 2, September 2000, págs. 147-162.

la corrección y eficiencia en su empleo, condicionan de diversas formas la calidad de la docencia. Conviene saber si la financiación por alumno en nuestra Universidad es equiparable a la de aquellas otras a cuyo nivel pretendemos situarnos, si su distribución por centros es adecuada, cuántos fondos adicionales podremos obtener para programas de mejora de la docencia, etc. Otro tanto puede decirse de las instalaciones y recursos materiales, respecto de los que cabe preguntarse si la dotación y capacidad de las aulas de cada centro se corresponden con sus necesidades, cuál es el nivel de uso de las bibliotecas, cuántos ordenadores permanecen ociosos o infrutilizados... Y, en relación a los recursos humanos, no pueden pasarse por alto las *ratios* alumnos/profesor de los diversos centros, o la composición del profesorado de cada uno según su categoría académica, antigüedad y *curriculum*⁶. A fin de cuentas, la identificación de los puntos fuertes y débiles de la organización, a realizar en el proceso de planificación estratégica, precisa apoyarse en estos y otros datos, tanto cuantitativos como cualitativos.

c) *Costes y producción docente*. La enseñanza superior conlleva inevitablemente una serie de costes; tanto públicos como privados⁷. Los públicos, soportados por la propia institución universitaria, pueden descomponerse en centrales y departamentales, dividiéndose a su vez estos últimos en costes de personal académico y otros varios⁸. Una tipología más amplia se muestra en el cuadro 1.

⁶ Una amplia evaluación de estos aspectos, aunque referida únicamente a un centro, puede encontrarse en TRINIDAD REQUENA, A., *La evaluación de instituciones educativas. El análisis de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada*, Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada, 1995, capítulos V y siguientes; en concreto el análisis de los bloques I (dimensiones 1 y 2, instalaciones y mobiliario), II (recursos económicos y materiales), III (profesorado, especialmente las dimensiones 6 y 7, de *curriculum* y formación permanente) y V (organización y funcionamiento).

⁷ Los costes privados comprenden no sólo la participación de los usuarios en los costes de producción del servicio –vía pago de matrículas–, sino también otros gastos en los que ha de incurrir el estudiante a este nivel de enseñanza, como los de alimentación, alojamiento, transporte, atención médica, vestuario y aseo personal, etc. –cfr. MOLTÓ GARCÍA, T. / OROVAL PLANAS, E., *Costes y rendimientos de la enseñanza superior*, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona, 1984, págs. 57-90–.

⁸ Cfr., p. ej., VERRY, D. / DAVIES, B., *University costs and outputs*, Elsevier, Amsterdam, 1976, págs. 29-30.

Cuadro 1. Costes de la educación.

Tipo de Coste	Significado	Ejemplo
Costes Fijos	Costes que no dependen del nivel de provisión del servicio educativo	Coste del edificio, alquiler, seguros, etc.
Coste Variable	Varían en proporción a cambios en el nivel de provisión del servicio educativo. Si aumenta la actividad los costes aumentan, y viceversa	Coste del personal docente, coste del teléfono (en parte), etc.
Coste Medio	Cociente entre el coste (del tipo que sea) y el nivel de actividad u otra variable de <i>output</i> educativo	Coste dividido entre el número de estudiantes, etc.
Coste Corriente	Compra de bienes y servicios de uso inmediato	Material mobiliario, libros, etc.
Coste de Capital	Compra de bienes y servicios que serán utilizados durante un periodo largo	Edificios, ordenadores, etc.
Coste Directo	Coste de los elementos que participan directamente en la actividad	Coste del profesorado, etc.
Coste Indirecto	Coste del resto de los elementos no incluidos en el concepto anterior	Coste de calefacción, limpieza, etc.
Coste Estándar	Costes calculados antes de tener lugar el hecho que los origina, basándose en estimaciones. Son costes predeterminados	Al realizar un proyecto se calculan estimaciones de costes
Coste Real	Coste efectivamente realizado después del proceso	Importe de los costes (salarios, alquiler...)
Coste Marginal	Coste adicional correspondiente a unidad adicional de provisión del servicio educativo	Coste de educar un alumno más
Coste de Oportunidad	Coste de un recurso medido en función del valor de su siguiente mejor uso	Salario no ingresado por un alumno al no trabajar mientras estudia

Tomado de: OROVAL PLANAS, E., "Costes y financiación de la educación", en OROVAL PLANAS, E. / ESCARDIBUL FERRÁ, J. O., *Economía de la Educación*, colección Oikos Nomos, Ediciones Encuentro, Madrid, 1998, pág. 80.

Desde luego los sistemas contables de nuestra Universidad están muy lejos de poder proporcionarnos un cuadro tan detallado de sus costes⁹. Pero sería útil que se informase al menos de aquellos que sí está en condiciones de determinar, distinguiendo entre los correspondientes a docencia y a investigación cuando ello pueda hacerse de forma sencilla. Un dato muy relevante a estos efectos es el de cómo se distribuye el tiempo de trabajo de los profesores entre ambas actividades¹⁰. Conocer los costes por niveles de actividad resulta necesario para determinar qué mejoras de la calidad docente pueden alcanzarse en la envolvente financiera en que ha de moverse la institución –cuánto costaría p. ej. elevar un 5% el nº de horas de instrucción recibidas al año por cada estudiante–.

Los costes han de relacionarse con la producción docente de la Universidad, cuya medida más habitual –aunque muy tosca– es el número de titulados, desglosado por niveles y carreras, y a veces ponderado con algún otro criterio¹¹. Cabría incluso considerar también como parte de la producción

⁹ “La información [contable] que presenta la Universidad responde casi exclusivamente a una concepción legalista de la misma, en detrimento de otros aspectos económico-financieros, al centrarse principalmente en la legalidad de la ejecución presupuetaria”. Se echa en falta “un contexto contable más amplio que permita controlar la gestión adecuadamente y proporcionar datos oportunos para la toma de decisiones así como para analizar y verificar el resultado de la misma desde el punto de vista económico financiero” –SALINAS VALENCIA, M., *Propuesta de un modelo de información contable-financiera para la Universidad. Desarrollo Empírico Secuencial para la Universidad de Santiago*, Tesis Doctoral, Diputación Provincial de Lugo, Lugo, 1994, pág. 89–.

¹⁰ Un ejemplo de los años setenta puede encontrarse en VERRY, D. / DAVIES, B., *op. cit.*, pág. 23, donde se distribuye el tiempo del personal académico entre la enseñanza de pregrado, el trabajo en cursos de postgrado, la investigación de postgrado y la investigación personal. Para un ejemplo reciente *vid.* BAYENET, B. / DEBANDE, O., “Performance des activités d’éducation et de recherche des systèmes d’enseignement supérieur de l’OCDE”, en *Annals of Public and Cooperative Economics*, Vol. 70, Nº 4, 1999, pág. 665, nota 3, donde se indica que la cifra bruta de docentes adscritos a la institución ha de ponderarse por el número de horas lectivas aseguradas por cada docente para obtener el volumen horario total de enseñanza. Más aún, ambos autores entienden que dicha cifra debe ser también corregida cualitativamente, tratándose de apreciar el valor de los docentes –la estructura de las calificaciones y de los grados–.

¹¹ Un temprano intento de evaluar de este modo la producción docente fue el realizado en 1971 por WALTER HETTICH, que basa su índice de *output* en el número anual de titulados, desglosado por carreras y nivel de estudios –grados por un lado, títulos de postgrado como *masters* y doctorados por otro–. A ellos añade incluso los diplomas otorgados por la universidad en una variedad de disciplinas, convirtiéndolos en títulos mediante la regla arbitraria de que tres diplomas en un determinado campo equivalen a un grado en la misma área de estudio. Obtenidos así los volúmenes de titulados, éstos se ponderan atendiendo al salario inicial

los fracasos y abandonos, caracterizados por una salida sin título mas pese a todo con un cierto valor añadido¹².

En puridad, la forma más adecuada de medir el *output* docente sería evaluando los niveles de conocimientos, habilidades y actitudes alcanzados por los titulados. Para ello se echa mano de las calificaciones que éstos obtienen en pruebas estandarizadas, si bien tales pruebas son mucho menos frecuentes en la enseñanza superior que en otros niveles educativos¹³. Ante esta dificultad, una tercera vía es la de recurrir como *proxy* a un conjunto de variables de proceso educativo susceptibles de reflejar la formación recibida por el titulado, como puedan ser el tiempo dedicado por profesor de cada categoría a los diversos tipos de actividad docente, las horas y tipos de instrucción recibidas al año por cada estudiante, la distribución por tareas del tiempo que éste dedica anualmente a su formación universitaria, los niveles de cooperación entre profesores en la docencia, los mecanismos de orientación hacia el éxito de las actividades docentes, etc.¹⁴ Otras medidas,

que para cada uno establece el mercado de trabajo –HETTICH, W., *Expenditures, output and productivity in Canadian University Education*, Economic Council of Canada, Ottawa, 1971, págs. 8-15-. Como investigación actual en la misma línea puede citarse de nuevo la de B. BAYENET y O. DEBANDE, que miden el *output* por el número de titulados de cada carrera, ponderándolo después por su tasa de participación sobre el mercado de trabajo o, alternativamente, por la inversa de su tasa de paro relativa –*cf. op. cit.*, págs. 671-672-.

¹² *Cfr.* HETTICH, W., *op. cit.*, pág. 14; también BAYENET, B. / DEBANDE, O., *op. cit.*, pág. 663, nota 2, donde aluden a ellos como “productos semiterminados”, aunque dejándolos fuera de su estudio.

¹³ Indicativo de lo habitual que resulta este procedimiento en la educación primaria y secundaria es que la mayoría de los 147 estudios recogidos en la panorámica de HANUSHEK toman las calificaciones de dichas pruebas como principal medida del producto educativo –*cf.* HANUSHEK, E. A., “The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools”, en *Journal of Economic Literature*, September 1986, págs. 1141-1177-. Respecto a la enseñanza superior, una reseña de algunos ensayos de este tipo realizados en la OCDE y en España puede encontrarse en SAN SEGUNDO GÓMEZ DE CADIÑANOS, M. J. / VAQUERO GARCÍA, A., “Indicadores de resultados de las universidades”, en *Hacienda Pública Española*, Monografías 1998: “Educación y Economía”, IEF, 1998, págs. 146-147.

Por otro lado, para la enseñanza universitaria de postgrado encaminada a la formación de investigadores, se ha empleado también como medida de calidad del *output* el número de publicaciones *per capita* –ponderadas según criterios de calidad- de los titulados en cada programa de postgrado –*cf.*, p. ej., HOGAN, T. D., “Faculty Research Activity and the Quality of Graduate Training”, en *The Journal of Human Resources*, Summer 1981, vol. 16, n.º 3, pág. 402-.

¹⁴ *Cfr.* GIBSON, A., “The Search for Indicators on the Effective Functioning of Tertiary Education Institutions”, en ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD), *Measuring the Quality of Schools. Indicators of Education Systems*, OECD, Paris, 1995, págs. 141-143, donde se comentan y precisan mucho más tales variables.

como la *ratio* alumnos/profesor¹⁵ o el nº de exámenes realizados¹⁶, son ya claramente indicadores de recursos y de mera actividad, no de producción docente.

d) *Influencia en las posibilidades de empleo y nivel salarial de los titulados –desglosado por licenciaturas–*. Desde una óptica económica, que contempla la enseñanza superior como una inversión en capital humano, el énfasis se pone en estimar la tasa de retorno de dicha inversión, combinando para ello información estadística sobre corrientes de ingresos, educación recibida y gastos asociados con ésta¹⁷. Bajo tal perspectiva, una enseñanza universitaria de calidad es aquella que más facilita la incorporación al mundo del trabajo de los titulados¹⁸ y su acceso a mayores salarios¹⁹. Es preciso, sin embargo, complementar estos datos con otros que reflejen los efectos no monetarios de la educación superior, muchos de los cuales, amén de contribuir directamente al bienestar social, lo hacen indirectamente al crecimiento económico²⁰.

¹⁵ Un examen de las limitaciones de este indicador se ofrece en CUENIN, S., "Un examen des politiques européennes en matière d'évaluation de l'enseignement supérieur", ponencia presentada en la *Reunión del Proyecto Columbus*, Valparaíso, Chile, 1990 (trad. en DE MIGUEL, M.; MORA, J.-G. y RODRÍGUEZ, S. (eds.), *La evaluación de las instituciones universitarias*, Consejo de Universidades, Secretaría General, Madrid, 1991, págs. 377-378).

¹⁶ Cfr. WESTLUND, H., "Quality in Swedish Higher Education: a Pilot Study", en POLLITT, C. / BOUCKAERT, G. (eds.), *Quality Improvement in European Public Services. Concepts, Cases and Commentary*, SAGE Publications, London, 1995, págs. 97-98.

¹⁷ Cfr. HETTICH, W., *op. cit.*, pág. 7.

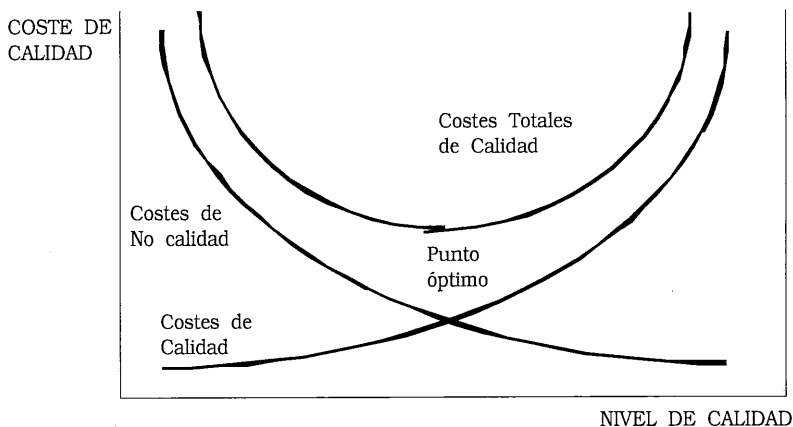
¹⁸ Sobre este indicador y las dificultades que plantea *vid.* CUENIN, S., *op. cit.*, págs. 379-380.

¹⁹ Siguiendo el mismo razonamiento pero en sentido inverso, y para niveles no universitarios, SHEILA MURRAY toma como una de sus medidas de impacto para evaluar la eficacia de los recursos públicos gastados en educación la "dependencia del bienestar" o "proporción de mujeres que reciben asistencia pública", suponiéndose que una mejor educación debe reducir esta cifra –MURRAY, S. E., "Two Essays on the Distribution of Education Resources and Outcomes", en NATIONAL TAX ASSOCIATION, *Proceedings of the Eighty-Ninth Annual Conference on Taxation, Boston, Massachusetts, November 10-12, 1996; and Minutes of the Annual Meeting Held Sunday, November 10, 1996*, National Tax Association-Tax Institute of America, Washington, D.C., 1997, págs. 211-219–.

²⁰ Ya hace treinta años HETTICH reconocía que algunas de las habilidades adquiridas en la universidad –como las relativas a idiomas extranjeros, deportes, música y artes–, aun cuando carecieren de utilidad directa en el mercado de trabajo, pueden permitir a la persona educada gozar de una amplia gama de actividades de ocio, con el consiguiente acrecentamiento de su consumo futuro. Reconocía asimismo que la educación recibida por un individuo puede crear beneficios sociales o externalidades, al elevar p. ej. la productividad de quienes trabajan con él o la calidad de la vida política y social. No obstante: "Aun cuando los beneficios sociales son frecuentemente discutidos en la literatura, no han sido hasta aquí integrados en el

e) *Costes de la calidad y de la no calidad*, que el análisis económico tiende a considerar como claves para decidir hasta dónde ha de elevarse la calidad de un bien o servicio. Si “la calidad tiene un precio”, sólo compensa elevarla mientras éste no sea excesivo o, en otras palabras, mientras los costes de calidad no superen a los de no calidad –aquellos que desaparecerían si nuestro producto o servicio fuera perfecto, como documentos que han de rehacerse, intereses moratorios, reclamaciones a atender, tiempos improductivos...-. El nivel de calidad óptimo es por tanto aquél en que se igualan los costes de calidad y los de no calidad, minimizándose la suma de ambos o coste total de calidad (fig. 1).

Fig. 1. Análisis de los costes de calidad.



Tomado de: PÉREZ MENAYO, V. / BARTOLOMÉ LLORENTE, J., “La Gestión de Calidad Total y su aplicación a la Administración Pública”, en GARDE ROCA, J. A. / FERRAZ RICARTE, R. (eds.), *Lecturas de gerencia desde la Administración Financiera*, IEF, Madrid, 1996, pág. 399.

trabajo cuantitativo sobre la economía de la educación. Su naturaleza intangible los hace elusivos para el investigador que está tratando de medir los beneficios actuales” –HETICH, W., *op. cit.*, pág. 8-. Para una revisión reciente de los trabajos empíricos sobre otros efectos de la educación y su contribución indirecta al crecimiento económico *vid.* ESCARDÍBUL FERRÁ, J. O., “Educación y crecimiento económico”, en OROVAL PLANAS, E. / ESCARDÍBUL FERRÁ, J. O., *Economía de la Educación*, colección Oikos Nomos, Ediciones Encuentro, Madrid, 1998, págs. 57-62, especialmente las 61-62 donde se analiza su impacto sobre la fecundidad, mortalidad y salud infantiles, eficiencia de las decisiones individuales en los mercados, tasas de criminalidad, etc.

La aplicación de este esquema analítico a la enseñanza pública plantea sin embargo problemas análogos a los del análisis-coste beneficio²¹, en cuanto que muy a menudo los costes de no calidad no son internalizados por la organización académica, sino que corresponden a efectos económicos y sociales difíciles de cuantificar y valorar en términos monetarios (*vid.* en relación con nota 20).

De todo lo dicho, y a los efectos que aquí interesan, dedúcese claramente que mientras la Universidad de Santiago (USC) no vaya obteniendo ese espectro de informaciones, le quedará aún un largo camino por recorrer para llegar a un diagnóstico *compreensivo* de los problemas y diseñar un programa *integral* de mejora de la calidad docente.

2.2. Algunos aspectos concretos.

Aunque no me detenga demasiado en ellos, muchos son los aspectos concretos positivos que presenta el documento de la CCD. Cito sólo algunos ejemplos. Su tratamiento de la *situación del alumnado que accede a los centros* es en general equilibrado y constructivo, merced sobre todo a las aportaciones de la Comisión, imbuidas de un sano sentido autocrítico hacia la propia Universidad –que compensa la actitud “desculpabilizadora” de las direcciones de los centros–²². En materia de *Planes de Estudio*, la CCD pone el dedo en la llaga al resaltar la necesidad de considerar, más allá de la visión puramente administrativa, los criterios básicos y procedimientos empleados para su definición, sugiriendo además la incorporación de propuestas interdisciplinares, y apuntando hacia reflexiones de más hondo calado sobre la estructura del Proyecto Formativo cristalizado en tales Planes²³. Igualmente oportuna es la reflexión sobre la “*cultura de las pasantías*” y las propuestas aportadas para combatirla²⁴, así como la recomendación de profundizar en todo el tema de las prácticas de campo, prácticas en empresas y *practicum*²⁵. En lo concer-

²¹ Un ejemplo de aplicación en nuestro país del análisis coste-beneficio al ámbito educativo es CORUGEDO, I.; GARCÍA, E. y MARTÍNEZ, J., *Un análisis coste-beneficio de la enseñanza media en España*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991.

²² Cfr. CCD, *op. cit.*, págs. 8-9.

²³ Cfr. CCD, *op. cit.*, págs. 16-17, consideración 3).

²⁴ Cfr. CCD, *op. cit.*, pág. 20, punto 3).

²⁵ Cfr. CCD, *op. cit.*, pág. 20, punto 5). El documento advierte después de la dificultad que entraña evaluar las prácticas y los ejercicios profesionales no convencionales, al igual que

niente a las *nuevas tecnologías*, la Comisión acierta de lleno al evidenciar el corto horizonte exhibido por los informes de los centros, e instar a éstos a considerar las posibilidades de las aulas interactivas, estructuras en red, video conferencias, enseñanza virtual, etc.²⁶

Hay en cambio otros aspectos concretos cuya valoración por el documento resulta un tanto desenfocada. El primero de ellos es la propia *libertad de cátedra, presentada en sus páginas negativamente, como un obstáculo a los planes de mejora de la calidad docente, y nunca como un activo vital para alcanzar las más altas cotas de calidad*. El ámbito un tanto reservado y confidencial, favorecedor de la espontaneidad y complicidad entre profesor y alumnos, en el que se desenvuelven de ordinario las tareas docentes, es tildado peyorativamente de “mundo opaco”, “algo que pertenece a los arcanos de cada suxeito e que está blindado pola suposta ‘liberdade de cátedra’”, “o que fai difícil levar a cabo estratexias institucionais de mellora”²⁷.

Frente al sesgo negativo de tales afirmaciones, un planteamiento equilibrado debe comenzar reconociendo el profundo valor de la libertad en la función docente. Aplicando aquí una expresión más general del profesor FRIEDMAN, diría que la libertad de cátedra es “una planta rara y delicada”²⁸ que hemos de proteger celosamente de las ingerencias políticas, como también de las de la burocracia universitaria. Y ello no sólo por razones de índole filosófica o política, sino también porque nada mejor que ese clima de libertad y confianza para que los docentes se atrevan a ser creativos e innovadores. Podrá decirse, con razón, que en el “jardín secreto” de la libertad de cátedra²⁹ se atrincheran a menudo los intereses corporativistas del profesorado. Sin

las actividades complementarias y en grupo –cfr. CCD, *op. cit.*, punto 5.2, pág. 25–. Merecería la pena ahondar más en ello.

²⁶ Cfr. CCD, *op. cit.*, págs. 20-21, punto 6).

²⁷ Cfr. CCD, *op. cit.*, punto 3.1.2, pág. 18. La Comisión abunda en ello en la pág. 19: “De feito, nalgún caso explicitase o grande problema con respecto á docencia: non sabemos qué é o que acontece nas aulas. Estamos, por tanto, ante un territorio pouco explorado e sobre o que, de seguir así, pouco se pode facer.” En realidad, si se conoce bastante bien lo que acontece en las aulas, aunque por cauces de tipo informal.

²⁸ FRIEDMAN, M., *Capitalism and Freedom*, The University of Chicago, 1962 (trad. de A. Lueje, Rialp, Madrid, 1966, pág. 14).

²⁹ Se trata de una expresión habitual en el mundo anglosajón. Vid. p. ej. POLLIT, C., *Managerialism and the Public Services: the Anglo-American Experience*, Basil Blackwell, 1990 (trad. de A. J. Prado, IEF, Madrid, 1993, pág. 94).

duda, pero el reto radica precisamente en conciliar el escrupuloso respeto a esa preciada libertad con una actitud más exigente sobre la calidad de la docencia impartida por los profesores. Y la vía para lograrlo no puede ser la ingerencia directa de la autoridad académica en tal esfera de libertad³⁰, sino la de capacitar, evaluar y estimular a los docentes (*vid.* apts. 3.4. y ss.).

Un segundo aspecto a reseñar es el relativo a los *programas de las materias, cuya descoordinación preocupa a la CCD por los solapamientos a que da lugar, y no por la exorbitada dimensión que llegan a alcanzar tales programas*. Nada hay que objetar al tipo de coordinación sugerida respecto al plan de estudios, como tampoco al esfuerzo de coordinación que voluntariamente realicen los docentes para eliminar solapamientos. Lo discutible es, en primer lugar, la institucionalización de esta última actividad. Una coordinación de programas “orquestada” desde los departamentos reduciría el margen de autonomía de cada profesor, sobre todo el de aquellos cuya posición en el escalafón es más débil, que se verían abocados a renunciar a contenidos valiosos de su disciplina –en la concepción que tienen de ésta–. No hay que olvidar además que las relaciones entre los profesores, aun entre aquellos de similar categoría académica, son en ocasiones tensas, lo que dificulta el logro de esta clase de acuerdos. Por último, es claro que ciertos solapamientos vienen prácticamente impuestos por el propio plan de estudios, como ocurre p. ej. con el que se da entre las asignaturas de Hacienda Pública y Presupuestación, en la carrera de Ciencias Políticas y de la Administración³¹.

³⁰ Ésta debería limitarse a casos extremos, de abuso clamoroso de la libertad de cátedra – en los que curiosamente hasta ahora todo el mundo se inhibe–, como p. ej. cuando los contenidos que un docente imparte de modo habitual en su asignatura tienen poco o nada que ver con los que legalmente corresponden. La competencia teórica para ello está en manos de los departamentos, al menos en cuanto a supervisar la coherencia entre programas y descriptores –*cf.* CCD, *op. cit.*, 2.3.1, punto b), pág. 13–.

³¹ Sobre el papel, la segunda de estas asignaturas –atribuida al Departamento de Sociología y Ciencia Política y de la Administración– debería ocuparse de los aspectos politológicos y de gestión del Presupuesto público, quedando el puro análisis económico de los ingresos y gastos públicos reservado a la asignatura de Hacienda Pública. Pero semejante reparto, de clara inspiración anglosajona, no se corresponde con nuestra tradición, en la que son los hacendistas quienes han asumido el estudio de la institución presupuestaria, salvo en sus aspectos estrictamente jurídicos. Así las cosas, las únicas formas de evitar el solapamiento serían: a) concebir la asignatura de Presupuestación como una profundización, más especializada y orientada a la práctica, respecto a los conocimientos básicos proporcionados en Hacienda Pública; y b) suprimir la asignatura de Presupuestación. Una tercera solución, que pasaría por despojar al programa de Hacienda de temas tan tradicionales en él como el Presupuesto clásico o las técnicas presupuestarias de la eficacia,

En segundo lugar, y menos aún que lo anterior convence que todo el énfasis del documento –en lo que atañe a los programas– se ponga precisamente en la evitación de solapamientos. Dejando aparte que éstos pueden tener también su cara positiva, en forma de mayor seguridad, flexibilidad y potencial creativo³², se está ignorando que un problema mucho más grave de los programas docentes es su actual hipertrofia. Y aquí sí que la tan proclamada “coordinación” brilla por su ausencia. No existe un número máximo de temas por curso, que pueda después prorratearse entre las diversas materias, como tampoco hay un número máximo de preguntas por tema, ni un límite –siquiera indicativo– a la extensión de cada tema. Ni el rectorado ni los departamentos exigen al profesor una mayor proporcionalidad entre lo que enseña y lo que exige en los exámenes. El problema se ha agravado con los nuevos planes de estudio, al quererse en ocasiones cubrir en un cuatrimestre los mismos contenidos que se venían impartiendo en una asignatura anual. No hace falta decir que todo ello tiene un alto coste para los alumnos, sobre todo si se considera el –casi siempre ignorado– coste de oportunidad del tiempo que dedican al estudio.

Un tercer y último aspecto en el que la reflexión del documento parece parcial es el de los problemas relacionados con la evaluación. Comparto la mayoría de las consideraciones realizadas por la CCD en este punto: necesidad de profundizar en el sentido de la “evaluación continua” y entrar a considerar otras modalidades de evaluación no vinculadas a exámenes y notas (“formativa”, “progresiva”, “autoevaluación”...); coherencia de la evalua-

no parece viable entre otras cosas porque, dada la ubicación de tales materias en el plan de estudios, privaría de esos conocimientos a todos los alumnos que no escojan la especialidad de Administración Pública –donde se imparte la asignatura de Presupuestación–.

³² Una reivindicación general del lado positivo de las redundancias y solapamientos se contiene en el clásico ensayo de LANDAU, M., “Redundancy, Rationality and the Problem of Duplication and Overlap”, en *Public Administration Review*, 1969 (trad. en RAMÍO, C. / BALLART, X. [comps.], *Lecturas de Teoría de la Organización. Vol. II. La dinámica organizativa: las últimas tendencias en teoría organizativa*, Ministerio para las Administraciones Públicas, Madrid, 1993, págs. 219-244). Trasladando algunas de sus ideas a la cuestión que nos ocupa, podría sostenerse que el solapamiento proporciona una mayor seguridad de que los alumnos aprenderán esos temas, frente a la eventualidad de que el encargado de alguna de esas asignaturas no haya podido o sabido explicarlos. Abre además espacios de creatividad a los estudiantes, al darles tal vez ocasión de examinar un mismo asunto desde distintas perspectivas. Después de todo, en una enseñanza de corte tan dogmático como la que predomina en nuestro país, no está de más que, de cuando en cuando, se brinde a los discentes algún elemento de contraste.

ción con el programa y las prioridades en él marcadas; uso de los exámenes como fuente de *feed-back* para alumnos y profesores; etc.³³ Sin embargo, es de lamentar que se eluda toda referencia a aquellos otros factores susceptibles de comprometer la seriedad de la corrección de exámenes (ligados p. ej. a la masificación), o de amenazar su objetividad (casos p. ej. de favoritismo en la calificación).

A otros aspectos concretos del contenido del documento, más o menos felices, haré referencia en los próximos apartados, al exponer mis propuestas al respecto.

III. Ideas para un programa que realmente mejore la calidad de la docencia

La calidad de la enseñanza superior depende de múltiples factores, algunos de los cuales son sin duda externos a la propia Universidad. Así hay que considerar, antes que cualquier otro, la opción de los gobiernos occidentales por masificar y universalizar la educación postsecundaria, a fin de incrementar el stock de capital humano y las tasas de crecimiento económico –en una nueva economía no en vano denominada “del conocimiento”–. La coincidencia de este fenómeno con los esfuerzos de limitación del gasto público obliga a la Universidad a *hacer más con menos*³⁴. La superación del modelo elitista determina además que llegue a sus aulas un alumnado mucho más plural y con nuevas necesidades –como contar con servicios de orientación y ayuda, p. ej.³⁵–. Esta mayor heterogeneidad acrecienta también las clásicas dudas sobre el nivel de preparación de quienes acceden a la universidad³⁶. Resulta lógico que la institución académica denuncie las dificultades que todo ello le crea y pida soluciones a los poderes públicos. No creo, sin embargo, que a la hora de elaborar un programa de mejora de la calidad docente *desde* y *para* nuestra propia Universidad, deba emplearse demasiado tiempo en ese

³³ Cfr. CCD, *op. cit.*, punto 5.2, págs. 24-26.

³⁴ Cfr. ALEXANDER, F. K., “The Changing Face of Accountability. Monitoring and Assessing Institutional Performance in Higher Education”, en *The Journal of Higher Education*, vol. 71, nº 4, July/August 2000, págs. 415-419.

³⁵ Cfr. RODRÍGUEZ ESPINAR, S., “Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional”, en DE MIGUEL, M.; MORA, J.-G. y RODRÍGUEZ, S. (eds.), *op. cit.*, págs. 70-71.

³⁶ *Vid. supra*, apt. 2.2.

ejercicio de echar balones fuera. Parece más útil decirse: estos son los mimbres, ¿qué podemos hacer con ellos?

3.1. Vencer la tentación burocrática: lo importante es el fondo, no el papeleo

“Hace aproximadamente 10 años, dos guardabosques volvían de una dura jornada en el campo para hacer planes para la semana siguiente. Buscando un detalle de política administrativa, se encontraron aplastados por voluminosas ediciones de manuales de políticas, informes, y carpetas llenas de miles de directivas. Uno de los guardabosques recordó el primer manual de Servicio Forestal –tan pequeño que cabía perfectamente en cualquiera de los bolsillos de su camisa de ‘ranger’, y sin embargo contenía todo lo que los guardabosques deben saber para hacer su trabajo–.

‘Por qué siempre que tenemos un problema’, preguntó el otro guardabosques, ‘la solución pasa por añadir algo –un informe, un sistema, una política– pero nunca eliminar nada?’

El primero replicó: ‘¿Y si pudiésemos empezar de cero?’³⁷

Un peligro típico de los intentos de reforma realizados en el sector público es que naufraguen en la burocracia y el papeleo. Así ocurre a veces porque no hay una voluntad real de cambio. Si interesa vender una imagen reformista a los financiadores o clientes externos, pero el encargado de efectuar la reforma es rehén de los intereses corporativos afectados por ella, es muy probable que se elaboren planes y programas, se creen comisiones y grupos de trabajo, se aprueben directrices... para al final dejar inalterada la dinámica de fondo de la institución. En otras ocasiones se confunden los medios con el fin de la reforma, o el papel con la acción, o –como en la anécdota de los guardabosques– se piensa que cualquier deficiencia puede arreglarse con una normativa o sistema *ad hoc*.

En el caso que nos ocupa, tenemos a nuestra Universidad embarcada en la elaboración de un plan estratégico y un programa de mejora de la calidad de la docencia. Y hemos de procurar que no se queden en mero papel mojado

³⁷ DEPARTMENT OF AGRICULTURE, *Starting over*, Washington, D.C., sin fecha, pág. 1. Recogido en GORE, A., *Creating a Government that Works Better & Costs Less. From Red Tape to Results*, Report of the National Performance Review, Government Printing Office, Washington, D.C., 1993 (versión castellana del IVAP, Vitoria-Gasteiz, 1994, pág. 13).

o, lo que es aún peor, degeneren en actuaciones contraproducentes. El documento de la CCD entraña este riesgo por su empeño en reforzar las regulaciones, supervisiones y coordinaciones de la actividad docente³⁸. De llevarse a efecto, éstas pueden hacer que los profesores se sientan más constreñidos, incrementando el peso de la burocracia departamental y central que gravita sobre ellos, reduciendo sus márgenes de libertad e independencia, obligándoles a dedicar más tiempo a tales tareas accesorias en menoscabo del empleado en su labor propiamente docente. Si tal ocurriera las medidas de mejora de la calidad producirían, paradójicamente, una merma en la calidad de la docencia³⁹.

3.2. Distinguir la estrategia de la mera retórica

En el documento de la CCD se declara que: “A Comisión desexaría estimular o debate institucional con vista a configurar un *Plan estratéxico de ensino-aprendizaxe na nosa Universidade*. Plan que podería marcar unhas liñas comúns para toda a Universidade que irían concretándose máis nos centros e nos departamentos”⁴⁰. Es de suponer que dicho plan se enmarque en el esfuerzo más general de planificación estratégica que en estos momentos lleva a cabo la USC. Ante este repentino interés por planificar, conviene advertir que para que un plan estratégico merezca tal nombre han de cumplirse al menos tres condiciones:

1ª) El plan debe apoyarse en un *stock de información no sólo cualitativa, sino también numérica* sobre aspectos tales como la cantidad de estudiantes por grupos de edad, sexo, *status* y clase de estudios; las áreas de provisión;

³⁸ Se reclama una normativa sobre programas docentes que respalde una mayor intervención de los centros –coexistiendo con la supervisión de los departamentos–, la creación de mecanismos de coordinación-estructuras de coordinación por titulaciones, el seguimiento del desarrollo de los programas por los departamentos y la Comisión de Docencia, una regulación de las tutorías, etc. –*cf.* CCD, *op. cit.*, págs. 13-14, 22 y 24–. En su pág. 18 se aboga genéricamente por la introducción de mecanismos de coordinación del desarrollo de la actividad docente, y en la 19 se reivindica que los departamentos traten cuestiones relevantes de la docencia, no sólo en lo que se refiere a su organización.

³⁹ El informe Bricall no deja de advertir este peligro: “En todo caso, deberá ponerse especial cuidado en que las tareas de programación y coordinación que aquí se reclaman no compliquen innecesariamente la tarea docente, de modo que no conduzcan a la finalidad pretendida y que degeneren en desviaciones puramente formales, engorrosas y burocráticas” –BRICALL, J. M., *op. cit.*, pág. 109–.

⁴⁰ CCD, *op. cit.*, pág. 21, punto 7). La cursiva es mía.

los recursos físicos y humanos de la universidad, etc. (*vid. supra*, apt. 2.1.). Ha de incluir asimismo alguna previsión de las necesidades financieras vinculadas a sus objetivos. Una cosa es que las estimaciones financieras del plan estratégico sean aproximativas y poco detalladas, y otra muy distinta que brillen por su ausencia.

2ª) El plan debe contener un diagnóstico de los principales *desafíos a que se enfrenta la organización y las líneas de acción con que pretende afrontarlos* –previo análisis de las alternativas disponibles–. Si los temas que realmente preocupan a la dirección, sus encrucijadas decisorias, no se reflejan en el plan estratégico, éste no será más que un documento retórico. Un plan en que se afirme, pongamos por caso, que nuestra Universidad “se propone proporcionar una investigación y enseñanza superior de calidad, que responda a las demandas de una sociedad democrática avanzada en los albores del siglo XXI”, estaría consagrando una obviedad que carece de valor como reflexión estratégica, pues apenas dice nada sobre a dónde se dirige la institución universitaria. En lo concerniente a la mejora de la calidad de la docencia, preguntas estratégicas serían p. ej.: ¿cuánto dista en ese aspecto la USC de aquellas Universidades a las que pretende equipararse?, ¿a qué ritmo desea reducir esa brecha?, ¿lo hará obteniendo recursos adicionales, ganando en eficiencia o incrementando su eficacia? De optar por esto último, ¿perseguirá la eficacia primordialmente con cambios en el *currículum* o con una elevación del rendimiento de los profesores?, ¿y cómo se logrará que rindan más, capacitándolos e incentivándolos, o someténdolos a una supervisión más estricta por los departamentos y centros?

3ª) El plan debe *orientar efectivamente los esfuerzos de la organización*. Si carece de trascendencia práctica no es un plan estratégico. Cuando una empresa opta entre una estrategia de expansión o refugiarse en su nicho de mercado, dicha decisión estratégica afecta drásticamente a su comportamiento futuro, traduciéndose en sus planes operativos y presupuestos con un horizonte temporal más corto. Si tras la solemne aprobación del plan la Universidad siguiese funcionando en la práctica igual que antes, de nada habría servido todo el montaje. Estaríamos ante una nueva ocasión perdida si el plan se elaborase sólo para “cubrir el trámite” y pedir más dinero al organismo financiador⁴¹.

⁴¹ Es bien conocida esta visión cínica de la planificación, en la que sus responsables se dicen: “nosotros formulamos el plan estratégico y luego seguimos con el trabajo actual”. Frente

3.3. Remover inercias, cuestionar los lugares comunes

A menudo el comportamiento de las organizaciones, sobre todo de las públicas como nuestra Universidad, tiene más que ver con las inercias y lugares comunes instalados en su seno, que con una pretendida inevitabilidad de que las cosas sean así. Veamos dos de esos lugares comunes que dañan profundamente la calidad de la docencia universitaria.

El primero se refiere a los *supuestos efectos de la masificación*. Es indudable que ésta dificulta la labor del profesor y, sobre todo a la hora de evaluar a los alumnos, limita severamente sus posibilidades. Sin embargo es exagerado, por no decir erróneo, afirmar –como hace el documento de la CCD– que el gran número de alumnos por clase *obliga a mantener* metodologías clásicas⁴². Con los actuales niveles de asistencia a clase es perfectamente posible que alumnos y profesor se interpielen y dialoguen mutuamente, o que se celebren debates monográficos, o se introduzcan fórmulas de dinámica de grupos con algún elemento competitivo. Nada impide tampoco que algunos estudiantes expliquen la resolución de ejercicios ante sus compañeros, o defiendan trabajos breves, o expongan temas previamente estudiados. Incluso en un proceso de aprendizaje como éste, más abierto y plural, se abrirían espacios a la iniciativa del alumnado en la propia fijación de la agenda docente, dándose entrada al concepto de *autogestión*. El alumno cobraría protagonismo en el proceso educativo, pasando de ser un mero receptáculo de lo que el maestro le transmite, a constituir un sujeto activo y creador con sus propios intereses y preferencias.

Que el problema no radica sólo ni principalmente en la masificación, lo prueba que en nuestra enseñanza secundaria, con pocos alumnos por aula, la incorporación de metodologías didácticas innovadoras está resultando extremadamente lenta y dificultosa, pese a constituir en dicho nivel un

a semejante actitud, ha de insistirse en la necesidad de establecer claros vínculos entre los planes estratégicos a largo plazo y los procesos a corto y medio plazo, de modo que la actividad diaria de la institución educativa no permanezca ajena a sus decisiones estratégicas –*cf.* MIDDLEWOOD, D., “Strategic Management in Education: An Overview”, en MIDDLEWOOD, D. / LUMBY, J. (eds.), *Strategic Management in Schools and Colleges*, Paul Chapman, London, 1998, págs. 13-14–.

⁴² *Cfr.* CCD, *op. cit.*, punto 3.1.2, pág. 19. La Comisión tampoco tiene reparo en asumir que “o predominio das clases maxistrasais como sistema de docencia pode considerarse como algo normal e esperable” –*cf.* CCD, *op. cit.*, pág. 19–.

imperativo legal⁴³. Me consta también que en algunos centros de nuestra Universidad no aquejados de masificación la gran mayoría de los docentes siguen con el esquema de clase magistral y examen final escrito. En cambio, en no pocas universidades extranjeras se aplican métodos modernos, pese a que sus *ratios* alumnos/profesor son parecidas a las nuestras⁴⁴. Dicho de otro modo, *la masificación es un problema de número, pero también de actitud. Con su actitud, el docente puede "masificar", reducir a la condición de masa, a un pequeño grupo de alumnos*. Por ello, tan importante como reconocer el fenómeno de la masificación y las dificultades que plantea al profesorado, es evitar que se convierta en la coartada perfecta para el anquilosamiento y la desidia⁴⁵.

Otro tópico a superar es el de que *los alumnos son por naturaleza pasivos y siguen la ley del mínimo esfuerzo*. La falsedad reside aquí no sólo en la injusticia inherente a toda generalización, sino en pasar por alto hasta qué punto la actitud del alumnado es consecuencia del planteamiento docente que se le hace. Si los estudiantes perciben su actividad académica como una

⁴³ Cfr. RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L. *et al.*, *Planes de estudio y métodos de enseñanza: diagnóstico general del sistema educativo 1997*, Ministerio de Educación y Cultura, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, Madrid, 1998, págs. 105-106.

⁴⁴ Ni la ampliación de la demanda universitaria es privativa de nuestro país, ni el número de alumnos por profesor en las universidades españolas difiere mucho de la media de países de la OCDE. Respecto a lo primero, hay que decir que entre 1960 y 1975 el número de estudiantes de los países de la OCDE pasó de 6'3 millones a cerca de 17 millones, con una tasa de incremento de la educación superior del 7'2% anual, cuando en el mismo periodo el conjunto de los demás niveles de enseñanza creció únicamente a un ritmo del 2'1% anual. Y en cuanto a lo segundo, las *ratios* alumnos/profesor, debe indicarse que según cálculos de la OCDE correspondientes a 1996, basados en equivalentes a tiempo completo, el número de estudiantes por profesor en la enseñanza superior es de 17 en España, siendo 16 la media de los países de la OCDE –excluidos aquellos cuyos datos no están disponibles para dicha organización–. La cifra de nuestro país coincide con la de Francia, Reino Unido e Irlanda, superando ligeramente los 15 de EE.UU., y quedando muy por debajo de los 26 de Italia o los 24 de Grecia –cfr. BRICALL, J. M., *op. cit.*, págs. 11 y 43–. Cosa distinta es, desde luego, que una distribución más desequilibrada de los recursos o de la demanda pueda generar mayores problemas de masificación en ciertos centros universitarios de nuestro país.

⁴⁵ Lo que acaba de decirse es plenamente coherente con el hallazgo empírico, que a menudo se da, de que *el tamaño de la clase no afecta a los logros educativos*. Ello ocurre porque, dependiendo de los métodos de instrucción elegidos por los profesores, dicho tamaño será o no relevante. "Por esto, aunque es posible que clases más pequeñas puedan ser beneficiosas en circunstancias específicas, es también verdad que, en el contexto de las operaciones del profesor y la escuela típicos, no hay ganancia aparente" –cfr. HANUSHEK, E. A., *op. cit.*, pág. 1165–.

rutina tediosa y establecida sin contar con ellos⁴⁶, reaccionarán probablemente como dice el tópico. Más aún, una vez acomodados al “sistema”, los discentes pueden volverse cómplices de su perpetuación, prefiriendo sus seguridades al riesgo de la novedad:

“A nosotros [confiesa un alumno de Granada] también nos gusta que el sistema sea así, estamos acostumbrados a copiar en clase, (...) y luego probar suerte en el examen. Nos estamos quejando del sistema, pero tampoco nos gusta que nos cambien el sistema, entonces aparece un señor como (...).”⁴⁷

Valdría la pena tratar de romper ese círculo vicioso. Los jóvenes que llenan nuestras aulas atesoran en realidad una enorme capacidad de entusiasmo –que no deberíamos pasar por alto–, y están dispuestos a trabajar mucho y bien cuando se sienten personalmente implicados en lo que hacen⁴⁸. Pero para explotar a fondo este potencial es precisa una comunicación más estrecha entre profesor y alumnos, y una enseñanza intrínsecamente estimulante, que vaya mucho más allá del pertinaz adoctrinamiento al que a veces se les somete. La creatividad y la “emoción del descubrimiento” deben ser parte integrante de la educación universitaria.

⁴⁶ En la evaluación de calidad de la Facultad de CC. Políticas y Sociología de la Universidad de Granada, conducida a principios de los 90 por ANTONIO TRINIDAD, los alumnos interrogados critican al profesorado por desarrollar un tipo de clase “tradicional”, teórica y poco participativa, en la que el docente “suelta el rollo y desaparece” –a veces tras haber criticado él mismo ese comportamiento en sus predecesores–. “Otra de las características del profesor, según los alumnos, es la escasa o nula autonomía dada a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se obliga, a todos los alumnos, a hacer las mismas lecturas, trabajos, exámenes..., sin permitir la más mínima iniciativa o tolerar otra visión distinta de la suya. Los ejemplos quizás sean más elocuentes que cualquier descripción: ‘(...) hablando del profesor, ¿Qué capacidad de trabajo en grupo se puede llegar a adquirir? ¿Qué capacidad de trabajo paralelo, a lo que es la disciplina de exámenes y de profesores dentro del aula? ¿Puede adquirir un grupo de alumnos autonomía?, ¿Qué grado de desviación puede tener respecto a lo que son los exámenes y lo que es la enseñanza de un programa? ¿Qué capacidad de crear nuevas bibliografías autónomas de esos alumnos, de relacionarse con otra gente, de enlazar con otras facultades se puede llegar a tener?’” –TRINIDAD REQUENA, A., *op. cit.*, págs. 233-234–.

⁴⁷ TRINIDAD REQUENA, A., *op. cit.*, pág. 143, nota 16.

⁴⁸ Como observa el profesor SARRAMONA, una diferencia de la educación con respecto a otros servicios es que en ella “el cliente [alumno] no es un simple receptor del proceso, sino su actor principal; porque *si no se implica plenamente en él, los resultados logrados no irán más allá de una información inmediata o de unos hábitos formalistas de comportamiento*” –SARRAMONA, J., *Teoría de la educación*, Ariel, Barcelona, 2000, pág. 188; la cursiva es mía–.

A nivel organizacional, los procesos de planificación estratégica y operativa constituyen justamente la ocasión idónea para remover esas inercias, cuestionar los lugares comunes, y preguntarse si lo que estamos haciendo tiene de verdad sentido. No menos importante es que la reflexión se efectúe también a nivel individual por cada profesor. *Poco se puede hacer por mejorar la calidad si el docente identifica implícitamente su misión con la repetición de las mismas rutinas académicas que ha visto seguir a otros.* Semejante auto-restricción de la propia libertad como docente puede constituir *de facto* un condicionante más fuerte que los derivados de la masificación de las aulas. Con frecuencia en la actividad docente ocurre lo que en la vida: las peores cadenas son las que están dentro de nosotros mismos.

3.4. Centrarse en lo esencial

El documento de la CCD contempla multitud de aspectos y posibles medidas, de muy desigual entidad, para mejorar la calidad de la docencia. Esto puede ser razonable en las primeras etapas de reflexión en que actualmente nos hallamos. Pero de cara al diseño de un programa de mejora hay que establecer prioridades y concentrarse sobre todo en lo que es esencial. De lo contrario podría suceder lo que tantas otras veces, que las propuestas de mayor calado terminen por diluirse, y prosperen sólo las de índole periférica o “cosmética”, que suelen generar menores resistencias y ser por ello más fáciles de implantar.

¿Y qué es aquí lo esencial? Sin desconocer que la calidad de la docencia ofrece múltiples dimensiones, cuyos responsables en primer grado se sitúan en diversas instancias⁴⁹, parece que *la pieza clave del sistema son los profesores*. Si muy a menudo los empleados de base, que forman la epidermis de contacto entre Administración y sociedad, conforman de hecho las políticas públicas que deben ejecutar⁵⁰, ello es tanto más cierto cuanto más cualificado es el personal –como han reconocido los sociólogos de organización–. Los

⁴⁹ Vid. DE MIGUEL, M., “Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria”, en DE MIGUEL, M.; MORA, J.-G. y RODRIGUEZ, S. (eds.), *op. cit.*, págs. 364-365.

⁵⁰ Cfr. LIPSKY, M., “Street-Level Bureaucrats as Policy Makers”, en YARWOOD, D. L. (ed.), *Public Administration: Politics and the People*, Longman, London, 1987 (trad. de M. Amorós en BRUGUÉ, G. / SUBIRATS, J. [comps.], *Lecturas de Gestión Pública*, INAP-BOE, Madrid, 1996, págs. 279-297).

llamados “profesionales”, entre los que se encuentran los profesores universitarios, gozan de una gran autonomía, pues mientras que los operadores no cualificados están sometidos a una estandarización de su trabajo, los profesionales eluden estos condicionantes casi por completo⁵¹. Como afirma MARIO DE MIGUEL, “al margen de las decisiones que en cada caso se arbitren en relación con la docencia universitaria no cabe duda que finalmente es el profesor el que asume la tarea de enseñar, y que puede desempeñar dicha tarea con más o menos dedicación e interés, más o menos preparación, y mayor o menor grado de habilidad para conectar con los alumnos”⁵². El papel clave del profesor ha sido constatado también en los trabajos empíricos sobre la eficiencia de las escuelas⁵³, y admitido incluso desde la teoría de juegos⁵⁴.

De aquí no cabe sin embargo inferir que corresponda al profesorado toda la responsabilidad del actual estado de cosas. No creo que los docentes seamos en modo alguno peores que cualquier otro colectivo. Más aún, uno no puede sino sentir admiración por esos profesores vocacionales, que consideran un honor dedicarse a este oficio, y cuya entrega a sus quehaceres docentes va mucho más allá de sueldos, quinquenios, meritocracia y otros “inventos” semejantes. Profesores motivados sobre todo por los *incentivos*

⁵¹ Cfr. MEUNIER, B., *Le management du non-marchand*, Collection Economie Contemporaine, Economica, Paris, 1992 (versión castellana del MAP y la Fundación Formación y Tecnología, Madrid, 1993, pág. 89). Otros profesionales serían los médicos en el hospital o los asistentes sociales en un centro público de ayuda social.

⁵² DE MIGUEL, M., *op. cit.*, pág. 345.

⁵³ De su amplia revisión de la literatura empírica sobre esta materia, HANUSHEK concluye que las dramáticas diferencias en calidad observadas entre unas y otras escuelas son el resultado de las diferencias en las habilidades (*skills*) de los profesores, que se proyectan en aspectos tales la gestión de la clase, los métodos de presentación de ideas abstractas, la comunicación, etc. Por ello el impacto de las técnicas de enseñanza innovadoras depende de su puesta en práctica al nivel de clase, por unos profesores caracterizados por su alto grado de autonomía y capacidad de elección –cfr. HANUSHEK, E. A., *op. cit.*, págs. 1141-1142, 1164-1166 y notas 39 y 40–.

⁵⁴ “Esto nos lleva a una segunda cuestión: la importancia que tiene en los juegos de suma no nula, como el que hemos planteado, el *orden en que se juega*. Y en la relación docente/disciente el primero que ‘mueve ficha’ es el profesor: establece los objetivos, contenidos y fines del programa. De su actitud inicial dependerá, en fin, la reputación que se forme; y una vez que los discentes se hagan una idea sobre el tipo de estrategia que sigue el docente a éste le resultará muy costoso cambiarla” –PUY FRAGA, P., “Estrategias docentes. (Con una aplicación a la docencia de Economía Política en las licenciaturas de Derecho y de Ciencias Políticas)”, en *Dereito. Revista Xurídica da Universidade de Santiago de Compostela*, Vol. 6, Nº 2, 1997, pág. 184–. *Vid.* también págs. 185-191 sobre la elección de técnicas de aprendizaje por el docente.

intrínsecos al trabajo en sí, y por los *incentivos sociales* anejos a la consideración que despierta en otras personas esa labor bien hecha⁵⁵. Lo triste es que el marco institucional y el entorno “cultural” en los que han de moverse los profesores no potencien abiertamente tales actitudes, sino más bien las contrarias. Más en concreto, cuatro son los factores que más dificultan la tarea del profesor:

1º) *Su insuficiente preparación didáctica*. Actualmente ésta se fia al esfuerzo autodidacta, a la imitación por los nuevos profesores de lo que han visto hacer a otros, y a la transmisión informal de saberes o experiencia didácticos que pueda producirse en el seno de los departamentos⁵⁶. A juzgar por el producto educativo resultante, tales mecanismos están siendo insuficientes. La retórica al uso en los proyectos docentes habla de enseñanza participativa, desarrollo de habilidades y actitudes, de que los alumnos deben “aprender a aprender”... Sin embargo, no pocos profesores encuentran grandes dificultades para trasladar todo esto a la práctica. No acaban de ver claro, p. ej., cómo vencer los frenos psicológicos que inhiben la participación del alumno en clase, o cómo introducir un planteamiento docente con mayores dosis de interactividad y ejercicio crítico.

2º) *Desincentivos a una docencia de calidad*. Ya en 1985 el profesor MOLDES advertía que, para poner en práctica una docencia que experimente con formas alternativas de enseñanza, el mayor obstáculo es que “falta estímulo profesional”⁵⁷. Quince años después, esa apreciación mantiene plena vigencia. Todo profesor que aspire hoy a maximizar su retribución y posibilidades de ascenso, sabe que la vía para lograrlo es concentrar sus esfuerzos en la investigación e implicarse lo menos posible en la docencia, pues mientras aquélla le será valorada por el número y calidad de sus publicaciones, ésta lo será únicamente por los años de ejercicio que tenga en su haber. No debería por ello extrañarnos que el tándem docencia-investigación funcione en la práctica como un matrimonio mal avenido, y que ciertos trabajos empíricos hayan evidenciado la existencia de una relación

⁵⁵ Un reconocimiento análogo al expresado aquí se contiene en el Informe Bricall -cfr. BRICALL, J. M., *op. cit.*, pág. 183-.

⁵⁶ Vid. BRICALL, J. M., *op. cit.*, pág. 108; y TRINIDAD REGUENA, A., *op. cit.*, pág. 232.

⁵⁷ MOLDES TEO, E., “Notas para la programación del curso de Economía Política en la Facultad de Derecho”, en *Revista de Derecho Financiero y Hacienda Pública*, vol. XXXV, nº 177, Mayo-Junio 1985, pág. 513.

negativa entre ambas variables –una vez operativizadas en la opinión de los alumnos sobre la calidad de la docencia impartida por el profesor y la productividad de publicaciones, respectivamente–. “La realidad –concluye SEBASTIÁN RODRÍGUEZ– pone de manifiesto el deterioro de la primera en aras de la segunda”⁵⁸.

3º) *Masificación*. A las dificultades, reales y supuestas, que ésta crea al profesorado me he referido ya en el apt. 3.3. Aquí sólo resta añadir que para combatirla es preciso tener en cuenta el conjunto de causas que la provocan. En buena medida se trata sin duda de factores externos, como la democratización del acceso a la Universidad y la financiación insuficiente para responder a tamaña demanda. Pero otra parte del problema tiene que ver con el propio funcionamiento interno de la Universidad, concretamente con las altas tasas de fracaso académico en ciertas asignaturas, y con las políticas de petición de plazas por los departamentos y concesión de las mismas por el rectorado. Respecto a lo primero, la alta tasa de suspensos eleva el volumen de matrícula en algunas asignaturas, pudiendo desencadenar un círculo vicioso: el fracaso académico genera masificación, y si ésta deteriora la calidad de la docencia podrá generar a su vez más fracaso académico, y así sucesivamente⁵⁹. En cuanto a lo segundo, dentro de los departamentos quienes realmente pueden instar la división de grupos y consiguiente petición de nuevas plazas a veces no lo hacen para no ver incrementada la carga docente que de hecho soportan. En otros casos, la demora en las peticiones obedece a una política de captación de nuevos profesores en la que se entremezclan el sano deseo de crear escuela y velar por el futuro de los discípulos, con el más crudo de mantener ciertas esferas de poder e influencia. El rectorado

⁵⁸ RODRÍGUEZ ESPINAR, S., “Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional”, en DE MIGUEL, M.; MORA, J.-G. y RODRÍGUEZ, S. (eds.), *op. cit.*, pág. 62. Cosa distinta es lo que ocurre en la enseñanza universitaria de postgrado, donde puede darse incluso una relación positiva entre investigación y calidad de la docencia –*vid.* p. ej. HOGAN, T. D., *op. cit.*, págs. 400-415, y la bibliografía allí citada–.

⁵⁹ Según el Informe Bricall, la notoria disparidad entre la duración real de los estudios y su duración oficial “obedece en muchas ocasiones a sistemas poco satisfactorios de evaluación de los estudiantes. En este sentido, el gobierno de cada universidad debería crear los mecanismos o las instituciones adecuadas para que se solventaran situaciones de rigor desproporcionado en la evaluación de ciertas materias, introduciendo criterios razonables de calificación, teniendo en cuenta las puntuaciones que se obtienen en otras materias o atendiendo a la opinión de los responsables del asesoramiento a los estudiantes [figura ésta cuya creación se recomienda en el propio informe]” –BRICALL, J. M., *op. cit.*, pág. 113–.

puede también agravar las cosas cuando su política de concesión de plazas se aparta del criterio de la carga docente.

4º) Finalmente, como telón de fondo y refuerzo de los tres anteriores factores, se encuentran las *culturas organizativa y de grupos* de nuestra Universidad. Ésta, como organización con una historia común, ha podido generar una “cultura” propia, integrada en su nivel más profundo por aquellas suposiciones básicas que fue desarrollando para afrontar sus problemas de adaptación externa e integración interna. La aplicación reiterada de tales suposiciones ha provocado su asunción inconsciente por los miembros de dicha organización, que las traducen en principios y conductas a cuyo través se transmiten a los nuevos miembros. Idéntico proceso tiene lugar en los grupos profesionales que habitan la organización, los cuales pueden desarrollar sus propias culturas o subculturas de grupo⁶⁰. En el caso que nos ocupa, el profesor universitario se encuentra a menudo con unas “culturas” que enfatizan valores de cumplimiento formal y continuismo, disuadiendo la valoración de la docencia y la introducción de metodologías más pluralistas e innovadoras.

Una primera consecuencia de este cúmulo de factores es el predominio en nuestra Universidad de la más vetusta y restrictiva metodología didáctica de cuantas hay, a saber, la limitada a la *clase magistral*, en la que el profesor explica un tema de modo completo sin participación alguna de los alumnos, que se dedican a tomar apuntes y, a lo sumo, pueden realizar ejercicios una vez concluida la explicación⁶¹. Entre la mayoría de profesores fieles a este

⁶⁰ Cfr. SCHEIN, E. H., “Defining Organizational Culture”, en SCHEIN, E. H., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey Bass, San Francisco, CA, 1985, págs. 1-22 (trad en RAMÍO, C. / BALLART, X. [comps.], *Lecturas de Teoría de la Organización. Vol. II. La dinámica organizativa: las últimas tendencias en teoría organizativa*, Ministerio para las Administraciones Públicas, Madrid, 1993, págs. 369-393).

⁶¹ Hasta el propio espacio físico en que se desenvuelve la docencia parece concebido para esta metodología: “Os espacios compartidos entre profesores e alumnos son as clases e tamén cabería sinalar o moi disfuncionais que as nosas clases resultan para todo o que non sexa a clase magistral. Todo nelas está orientado para que os alumnos atendan ó profesor e tomen apuntes. É difícil saír desta metodoloxía clásica coa actual distribución dos espacios e equipamentos das clases. Calquera iniciativa no sentido de artellar espacios máis polivalentes e cun mobiliario máis flexible (non as mesas clavadas no chan) axudaría moito a introducir modalidades innovadoras na xestión das clases” –CCD, *op. cit.*, p. 31–. Aunque el documento recoge la presencia en nuestra Universidad de otras clases distintas de la magistral –cfr. CCD, *op. cit.*, punto 3.1.1–, nada dice de su importancia relativa y su peso en la calificación final del alumno, que muchas veces son simbólicos.

patrón, las diferencias en calidad docente radican en su mayor o menor habilidad para adaptarse a las exigencias del mismo: claridad y sistemática en la exposición, realización de ésta paso a paso y tratando de hacer que los estudiantes la comprendan, no reducción de la misma a una lectura monótona, etc.⁶²

Semejante metodología *reduce el aprendizaje a una asimilación pasiva de contenidos y despoja al alumno de todo protagonismo*, rasgos ambos que se juzgan en general indeseables, y que por ello hemos de esforzarnos en superar. Valgan respecto al primero las palabras del informe Bricall, a cuyo tenor:

“Al estudiante deben ofrecérsele técnicas de reflexión, técnicas de solución de problemas y medios de consecución de información integrados en un nuevo concepto de formación. La transmisión unilateral y repetitiva de información y de conocimientos adquiridos por el profesor ha de ser sustituida por la creación de un nuevo ambiente de aprendizaje que empuje a los estudiantes hacia el camino de su autoformación, poniendo a su disposición los instrumentos adecuados”. En congruencia con ello, “la evaluación de los estudiantes ha de prescindir, progresivamente, del método de los exámenes repetitivos de diferentes materias que concede una excesiva importancia a la memoria o al amontonamiento temporal de los conocimientos y que no ofrece ninguna garantía ni ninguna indicación de la capacidad de los estudiantes para afrontar una futura actividad profesional. Por el contrario, los exámenes deberían consistir en pruebas en que los estudiantes, con su propio material, fueran capaces de dar cuenta de su comprensión de la materia y sobre su modo de reflexionar y abordar las cuestiones a las que se les someten.”⁶³

Y, en lo que concierne al protagonismo del alumno, nada mejor que recordar la reciente Declaración Mundial sobre la Educación Superior realizada en la UNESCO, que se expresa de manera inequívoca:

No hay que olvidar tampoco que las metodologías didácticas innovadoras requieren más tiempo y preparación del profesor –cfr. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. *et al.*, *op. cit.*, págs. 105-106; aunque este informe se refiere a la educación secundaria, buena parte de sus contenidos y observaciones son perfectamente aplicables a otros niveles de enseñanza, como pueda ser el universitario–.

⁶² Cfr. KEMBER, D. / WONG, A., “Implications for evaluation from a study of student’s perceptions of good and poor teaching”, en *Higher Education*, vol. 40, nº 1, July 2000, págs. 81-84. Las exigencias que acaban de referirse corresponden a lo que un alumnado *tradicional* (con un ideal de *aprendizaje pasivo*) desea del profesor *tradicional* (con un ideal de *enseñanza transmisiva*).

⁶³ BRICALL, J. M., *op. cit.*, pág. 112.

“Se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de educación superior, que debería estar centrado en el estudiante. Para alcanzar dicho objetivo, hay que reformular los planes de estudio, no contentarse con el mero dominio cognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.” Y añade que “los responsables de la adopción de decisiones en los planos nacional e institucional deben situar a los *estudiantes* y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones, y considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la educación superior”⁶⁴.

No quisiera concluir este apartado sin hacer una referencia específica al desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico de nuestros alumnos. Para lo primero es importante situarles ante *problemas cuya solución no se encuentre predeterminada, de modo que hayan de crearla a partir de los elementos que les hayamos suministrado u otros de que dispongan, pero escogiéndolos y articulándolos según su criterio*⁶⁵. P. ej., examinar un problema económico sobre el que incidan múltiples variables y que pueda contemplarse bajo diversas perspectivas, o defender en un caso jurídico una posición de *a priori* muy difícil defensa. En general el desarrollo de la creatividad requiere espacios para poner en juego la imaginación y situaciones problemáticas que obliguen a aguzar el ingenio. Las preguntas transversales también contribuyen a que el educando ejercite su creatividad en el establecimiento de relaciones entre diversas partes de la disciplina.

Para fomentar el espíritu crítico de los alumnos es decisivo que –como indica MOLDES– el propio docente reconozca el pluralismo político e incluso científico, y adopte la actitud “de combatir todo tipo de dogmatismos y de transmitir un *mensaje crítico*, puesto que en eso consiste precisamente la verdadera posición científica”⁶⁶. A ello debe añadirse una metodología

⁶⁴ UNESCO, “Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior”, en *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París, 1998, puntos 7 y 9.

⁶⁵ MOLDES apunta esta misma idea desde la óptica de la capacitación para investigar: para crear en el alumno *capacidad de autogestión científica* ha de situarse ante problemas nuevos que no encontrará resueltos en los libros de texto como en los supuestos de aplicaciones, de modo que el discente intentará encontrar *metodologías de aproximación o estrategias de conocimiento* –cfr. MOLDES TEO, E., *op. cit.*, pág. 517–.

⁶⁶ MOLDES TEO, E., *op. cit.*, pág. 516.

didáctica que abra espacios al ejercicio crítico por los propios alumnos, en la que el profesor admita sus errores, valore los argumentos que se le oponen y sepa enriquecerse en esa dialéctica.

3.5. Capacitación didáctica de los profesores

El documento de la CCD admite la necesidad de “mellorar a preparación do profesorado en técnicas metodolóxicas e de xestión da clase”, así como de que éste proceda a “incorporar estratexias didácticas innovadoras”⁶⁷. ¿Cómo trasladar tales deseos a la práctica? A mi entender, mejor que recurrir a montajes del estilo del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), gravosos y poco efectivos, sería preferible empezar con un par de modestas medidas:

1ª) Que la USC facilite, a todo aquel que va a iniciar tareas docentes, *una o dos obras amplias de educación y técnicas didácticas*, representativas del estado actual de los conocimientos en este terreno y orientadas a la práctica en la Universidad. Requisito esencial de tal obra –u obras– es que cuente con abundantes casos concretos y una buena bibliografía, de modo que al docente le resulte fácil seguir indagando por su cuenta sobre aquello que más le interese.

2ª) Que todo profesor⁶⁸ realice, antes o inmediatamente después de su toma de posesión, *unas breves prácticas* consistentes p. ej. en quince clases supervisadas por expertos en didáctica donde haya de emplear diversas metodologías docentes.

Con ambas medidas se persigue despertar su sensibilidad hacia los problemas didácticos, y ponerle en contacto con el repertorio de técnicas de enseñanza existentes. Una vez que “prenda” en él esta inquietud, las evaluaciones de su calidad docente realizadas periódicamente por los alumnos podrían reforzarla (*cfr. infra*, apt. 3.6.). Y los tribunales de titularidad deberían exigir un cierto nivel de conocimiento en ese terreno.

Con un abanico más amplio de destinatarios, y orientados también a promover el cambio “cultural”, podrían organizarse *seminarios o talleres* en los que pequeños grupos de docentes tengan ocasión de debatir y explorar de manera realista las alternativas metodológicas disponibles. Cabría

⁶⁷ Cfr. CCD, *op. cit.*, punto 8.2.2, pág. 36.

⁶⁸ Salvo plazas de urgencia o para períodos inferiores a un año.

asimismo instituir algún *mecanismo de consulta*, concebido para proporcionar orientación y apoyo didáctico al profesor que lo solicite, contestando a sus dudas, facilitándole materiales y bibliografía, etc.

Por lo demás, hay que decir que el tránsito hacia una cultura de la calidad docente requiere de la *implicación de los líderes* de la comunidad académica, empezando por el rector y continuando por aquellos profesores con autoridad moral o efectiva sobre otros. No olvidemos que, como recoge EDGAR SCHEIN, "lo único realmente importante que hacen los líderes es crear y administrar cultura"⁶⁹.

3.6. Evaluación y sustitución de incentivos perversos por otros benignos

Para reducir los actuales desincentivos a una docencia de calidad, convendría introducir alguna forma de *evaluación de la actividad docente de los profesores*, cuyos resultados, amén de proporcionarles retroalimentación, puedan luego ser tenidos en cuenta a la hora de su promoción. Dado que algunos de los indicadores objetivos señalados en el apt. 2.1. son más bien útiles a nivel institucional o nacional⁷⁰, y otros no pueden medirse con suficiente desglose por falta de datos, la evaluación más viable es la *basada en encuestas a los alumnos* –complementada en su caso con otras fórmulas⁷¹–.

⁶⁹ SCHEIN, E. H., *op. cit.*, pág. 374.

⁷⁰ A juicio de JOHN SIZER, es en el contexto de la rendición de cuentas de las universidades a sus financiadores donde los indicadores de rendimiento pueden jugar un papel más destacado, erigiéndose en alternativa a la evaluación por colegas –*cfr.* SIZER, J., "Funding Councils and Performance Indicators in Quality Assessment in the United Kingdom", en GOEDEGEBUURE, L. C. J.; MAASSEN, P. A. M. y WESTERHELDEN, D. F. (eds.), *Peer Review and Performance Indicators*, Lemma, Utrecht, 1990, págs. 155-181 (trad. en DE MIGUEL, M.; MORA, J.-G. y RODRIGUEZ, S. [eds.], *op. cit.*, págs. 287-288–. Además, el desarrollo de indicadores publicables que reflejen la calidad de la enseñanza a nivel institucional no es tarea fácil –*cfr.* SIZER, J., "Resource Management in Universities", en POLLITT, C. / HARRISON, S. (eds.), *Handbook of Public Services Management*, Blackwell Publishers, Oxford, 1992, pág. 163–. Para una panorámica de las experiencias europeas de evaluación de la calidad a dicho nivel *vid.* VUGHT, F. VAN / WESTERHELDEN, D. F., "Quality Measurement and Quality Assurance in European Higher Education", en POLLITT, C. / BOUCKAERT, G. (eds.), *op. cit.*, págs. 33-57; y JALLADE, J.-P., "La evaluación de la calidad en las universidades europeas", en Hacienda Pública Española, Monografías 1998: "Educación y Economía", IEF, 1998, págs. 41-48.

⁷¹ Básicamente la evaluación por colegas (*peer review*) siguiendo diversos métodos, cuales la observación de la clase; el examen de vídeos, sumarios, exámenes, materiales de instrucción,

A este tipo de evaluación vía encuesta a los alumnos se ha objetado, entre otras cosas, que ignora los *efectos externos*, producidos por la educación superior sobre personas distintas de los propios estudiantes o sobre la sociedad en general, y que pueden existir *sesgos importantes* en la valoración estudiantil de la docencia según el momento en que se realice la encuesta, la madurez intelectual de los alumnos o el tipo de encuesta formulada⁷². En relación con este último, se plantea p. ej. un problema cuando el ideal de aprendizaje que tienen los encuestados no coincide con el modelo didáctico a partir del cual se diseñó el cuestionario; en términos más concretos, si alumnos que anhelan un aprendizaje activo han de juzgar al profesor con los criterios propios del modelo de enseñanza transmisiva⁷³.

Sin embargo, las anteriores críticas no deben magnificarse. Los sesgos más significativos y reiterados pueden ser objeto de alguna corrección estadística. La discrepancia entre el ideal de los alumnos y el implícito en el cuestionario puede evitarse tomando en cuenta la visión de aquéllos en el propio diseño de los ítemes, o preguntando por impactos de aprendizaje más que por procesos docentes⁷⁴. Como quiera que sea, tengo muy claro que *en este caso una información imperfecta es preferible a ninguna, máxime cuando dicha información procede de los destinatarios directos de la actividad docente*. La encuesta a los estudiantes es además un sistema muy accesible, poco costoso y de uso frecuente en los países desarrollados. De hecho, en las universidades de Estados Unidos la evaluación de la docencia por los alumnos es lo habitual, empleándose luego sus resultados en la toma de decisiones sobre el salario o los ascensos y otorgamiento de contratos fijos a los profesores⁷⁵.

Con relación al proceso de diseño del cuestionario, cabría que intervinieran en el mismo diversos niveles, variando incluso éstos según la materia. P. ej. DON WESTERHEJDEN, aunque pensando más bien en la evaluación

trabajos de los estudiantes, tasa de abandonos de los estudiantes...; las entrevistas a los estudiantes, etc. -cfr. BECKER, W. E. / WATTS, M., "How Departments of Economics Evaluate Teaching", en *American Economic Review*, Vol. 89, Nº 2, May 1999, pág. 348-.

⁷² Cfr. PÉREZ ESPARRELLS, C. / SALINAS JIMÉNEZ, J., "El uso de los indicadores de gestión en la evaluación de la calidad universitaria", en *Hacienda Pública Española, Monografías 1998: "Educación y Economía"*, IEF, 1998, pág. 165.

⁷³ Cfr. KEMBER, D. / WONG, A., *op. cit.*, págs. 69-97.

⁷⁴ Cfr. *ibid.*

⁷⁵ Cfr. BECKER, W. E. / WATTS, M., *op. cit.*, págs. 344-349, y la bibliografía allí citada.

institucional, sugiere distinguir entre “disciplinas paradigmáticamente homogéneas”, para las que puede alcanzarse una unidad de criterio a nivel nacional e incluso internacional sobre la calidad, y “disciplinas paradigmáticamente heterogéneas”, en las que es prácticamente imposible⁷⁶. En cualquier caso, creo que el número de ítems no debería exceder de quince, para evitar que se diluyan las dimensiones más relevantes y que en los encuestados empiece a prevalecer el deseo de acabar de una vez. Siguiendo este criterio se ha elaborado el ejemplo de cuestionario que muestra el cuadro 2.

Cuadro 2: Ejemplo de cuestionario de evaluación docente.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO POR LOS ALUMNOS

CENTRO:.....

Ciudad:

ASIGNATURA:

PROFESOR:

INSTRUCCIONES: Manifiesta tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la labor docente de tu profesor, marcando el 5 si estás completamente de acuerdo, el 1 si estás en completo desacuerdo, y una calificación más matizada si también lo es tu opinión. Procura contestar todos los ítems y hacerlo con seriedad, pues el resultado de la encuesta se tendrá en cuenta para la toma de decisiones relacionadas con la docencia.

	Total desacuerdo		Total acuerdo		
	<	>	<	>	>
1) Cumple sus horas de clase y tutorías.....	1	2	3	4	5
2) Demuestra dominar su materia	1	2	3	4	5
3) Sus explicaciones son claras y bien organizadas ...	1	2	3	4	5
4) Apoya las explicaciones con un material didáctico adecuado	1	2	3	4	5
5) Sabe despertar el interés por su asignatura.	1	2	3	4	5
6) Estimula la creatividad y el espíritu crítico	1	2	3	4	5
7) Promueve la participación de los alumnos en clase	1	2	3	4	5
8) Es amable y accesible con relación a sus alumnos	1	2	3	4	5
9) Lo que exige es coherente con lo que enseña	1	2	3	4	5
10) Evalúa a sus alumnos con justicia.....	1	2	3	4	5

⁷⁶ Cfr. WESTERHEIJDEN, D. F., “University Evaluation and its Political Context. Quality Management and Decision Making in Higher Education”, ponencia presentada en el *Coloquio Internacional La Pedagogía Universitaria*, Barcelona, Octubre 1990 (trad. en DE MIGUEL, M.; MORA, J.-G. y RODRÍGUEZ, S. (eds.), *op. cit.*, págs. 139-140).

Sumando los puntos obtenidos en cada cuestión y dividiendo la suma entre la puntuación máxima total alcanzable (50), obtendríamos una *ponderación decimal que podría aplicarse sobre parte de los méritos docentes del profesor*, cuando éste concorra a una plaza. Dado que el propio diseño del cuestionario asegura ya al docente una ponderación mínima (0'2), un modo prudente de comenzar a utilizar sus resultados en los concursos sería hacer depender de ellos un 25% o 30% de la puntuación obtenida por méritos docentes. Si fuese un 30%, su docencia se multiplicaría por un coeficiente entre 0'7 y 1, resultando pues una horquilla de 0'3 a ponderar según la puntuación del cuestionario.

Supongamos p. ej. que concurren a una plaza dos candidatos con diez años de docencia cada uno en el área objeto de concurso, por lo que su coeficiente de afinidad es 3. Si la puntuación media obtenida por el primero en sus evaluaciones de calidad docente es 20 y la del segundo 45, sus respectivos méritos docentes serían valorados así:

$$1^{\text{er}} \text{ Candidato: } 10(3) \cdot [0'7 + 0'3(0'4)] = 24'6$$

$$2^{\text{o}} \text{ Candidato: } 10(3) \cdot [0'7 + 0'3(0'9)] = 29'1$$

Sin duda este sistema, al multiplicar por coeficientes normalmente inferiores a la unidad, reduciría el peso relativo de los méritos docentes, lo que puede corregirse fácilmente elevando la puntuación de base por año de docencia.

Una vez el sistema se fuese perfeccionando y consolidando, cabría también la posibilidad de incorporar algún incentivo económico vinculado al mismo. Al menos valdría la pena que nuestros economistas investigasen cómo afectan los esquemas de incentivos a la calidad docente, igual que ha hecho ÁNGEL DE LA FUENTE respecto a la producción investigadora, concluyendo que un mayor peso de los incentivos en la remuneración de los investigadores podría elevar significativamente su productividad⁷⁷.

⁷⁷ Cfr. FUENTE, A. DE LA, "A note on incentives and researcher productivity in Spanish public institutions", en *Investigaciones Económicas*, vol. XIX, nº 2, Mayo 1995, págs. 291-299. El autor emplea el modelo de riesgo moral de ARROW para evaluar la idoneidad de la estructura salarial existente en las instituciones públicas de investigación en España. Aunque lo hace con datos del CSIC, advierte que la estructura salarial en éste es muy similar a la existente en el sistema estatal de universidades (pág. 296), por lo que las conclusiones le serían aplicables.

IV. Conclusiones

1. Del documento de la CCD hay que valorar positivamente la preocupación por mejorar la calidad docente que lo guía, el cuidado con que se ha hecho y los múltiples elementos de interés para la reflexión que contiene. Con todo, el cuadro que ofrece es sólo parcial, entre otros motivos por la propia metodología con que se ha elaborado. Refleja sobre todo las actitudes y opiniones existentes entre las direcciones de los centros y una parte del profesorado. Precisa por tanto ser complementado con un *background* de datos objetivos –sobre costes y producción docente, influencia en los niveles de empleo y salarios de los titulados, entorno y demanda de la enseñanza universitaria...–, así como por información procedente del estudiantado y otros grupos interesados. Queda aún mucho camino que recorrer para llegar a un diagnóstico de los problemas y diseñar un programa de mejora.

2. Junto a numerosos aspectos positivos, el documento de la Comisión adolece también de ciertos desenfoces. Uno es su despectiva actitud hacia la libertad de cátedra, presentada más como un obstáculo a los planes de mejora de la calidad docente, que como un activo vital para la consecución de dicha calidad. Otro es el relativo a los programas de las materias, donde todo el énfasis recae en evitar solapamientos, ignorándose el más grave problema de su sobredimensión. Finalmente, su análisis de los temas relacionados con la evaluación es parcial, al eludirse toda referencia a aquellos factores susceptibles de comprometer la seriedad de la corrección de exámenes, o de amenazar su objetividad.

3. Si se quiere introducir un programa que mejore la calidad de la docencia, lo primero que ha de tenerse en cuenta es la necesidad de escapar a la tentación burocrática. La reforma consiste en modificar el fondo de las cosas, y no en crear más comisiones, directrices, informes, procedimientos... para que al fin nada cambie. Una planificación estratégica que realmente lo sea tiene que ir más allá de la mera retórica, diagnosticando los verdaderos desafíos a que se enfrenta nuestra Universidad, indicando las líneas de acción con que pretende afrontarlos, y orientando *efectivamente* sus esfuerzos. Constituye asimismo una excelente ocasión para remover inercias y cuestionar lugares comunes –como que “la masificación obliga a mantener metodologías clásicas” o que “los alumnos son por naturaleza pasivos y siguen la ley del mínimo esfuerzo”–. Una reflexión similar ha de hacerse también a título

individual por cada profesor, pues a menudo lo que más nos lastra son los prejuicios implícitamente asumidos.

4. Clave para el éxito de la reforma es centrarse en lo esencial, evitando que el esfuerzo se diluya en medidas periféricas o de tipo "cosmético". Y como esenciales se revelan aquí la insuficiente preparación didáctica del profesorado, la presencia de desincentivos a una docencia de calidad y la masificación. Lo primero puede empezar a combatirse con acciones modestas, proporcionando a todo aquel que va a iniciar tareas docentes alguna obra amplia sobre educación y técnicas de enseñanza, y exigiéndole la realización de unas cuantas prácticas, en forma de clases impartidas con diversos métodos bajo la supervisión de expertos en didáctica. Los desincentivos pueden reducirse mediante la evaluación por los alumnos de la actividad docente de sus profesores, a fin de tenerla en cuenta a la hora de su promoción. Y en lo que atañe a la masificación, aparte de actuar sobre sus causas, resulta crucial no emplearla como excusa para seguir aferrados a las viejas rutinas.

5. Finalmente, si queremos que la reforma tenga algún vigor, a los anteriores cambios institucionales ha de acompañarse un esfuerzo en favor del "cambio cultural". Los líderes de la comunidad académica deben promover el tránsito hacia una cultura de la calidad docente. A ello podría añadirse la realización de seminarios o talleres en los que pequeños grupos de docentes tengan ocasión de debatir y explorar de manera realista las alternativas metodológicas disponibles. Cabría también instituir algún mecanismo de consulta, concebido para proporcionar orientación y apoyo didáctico al profesor que lo solicite, contestando a sus dudas, facilitándole materiales y bibliografía, etc.

APÉNDICE

Últimos pasos de la USC respecto a la calidad de la docencia: una nota.

En los meses siguientes a la entrega de este trabajo para su publicación, se produjeron al menos dos hechos que guardan una estrecha relación con su contenido. El primero es la aprobación, por la Junta de Gobierno del 15 de marzo de 2001, del documento definitivo de la COMISIÓN PARA A CALIDADE DA DOCENCIA: “A calidade da docencia na Universidade de Santiago de Compostela”. En términos generales cabe decir de él que, como su predecesor, posee múltiples *aspectos positivos*. Las acciones de formación didáctica y creación de un servicio de apoyo al profesorado, o la propuesta de estudiar la introducción de incentivos a la buena docencia, ahora recogidas en el texto final de la CCD⁷⁸, son del todo coherentes con lo que yo mismo he defendido en las páginas anteriores. Pero también es cierto que, una vez más, *la pretensión de fraguar un documento “inocuo” conduce a priorizar aspectos periféricos de la función docente*, atendibles a base de aparato administrativo, y a soslayar en cambio otros más cruciales cuyo tratamiento podría resultar espinoso. Mantengo, por lo demás, idénticas críticas a las formuladas al documento “provisional” en cuanto al modo de abordar la problemática de los programas docentes, y al riesgo de burocratización inherente a algunas de sus propuestas.

El segundo hecho que justifica este apéndice es la *reimplantación de las encuestas de evaluación del profesorado* en la USC a lo largo del curso 2000-2001. No sólo merece celebrarse en sí su esperado “retorno a escena”, sino también la relevancia de buena parte de los ítemes que integran el cuestionario de evaluación. Estimo, sin embargo, que éste dista aún mucho de ser perfecto. Prescindiendo del discutible intento de evitar el sexismo a costa de cargarse el idioma, lo primero que cabe reprochar al cuestionario es la *inclusión de demasiados ítemes orientados a obtener información sobre aspectos formales y de recursos, distorsionando con ello la evaluación de la calidad de la docencia impartida por el profesor* —función primordial de la encuesta—. No es razonable dedicar cinco ítemes a confirmar que el profesor cumple con sus horas lectivas (n^{os} 1, 2 y 3), y da a conocer tanto su programa (4) como sus criterios y procedimientos de evaluación (13). No es la misión de la encuesta corroborar el cumplimiento formal de sus obligaciones por parte del profesor. Que éste respeta su horario lectivo es algo que se da por supuesto y, en todo caso, puede y debe asegurarse por otras vías. Tampoco parece oportuno incluir como criterio de evaluación el *axeitamento dos recursos e material para prácticas* (n^o 16), cuando antes se ha valorado ya globalmente la utilidad de tales prácticas *como complemento dos contidos teóricos* (15). Cosa distinta sería que la mayor parte de esos aspectos formales

⁷⁸ Cfr. CCD, “A calidade da docencia na Universidade de Santiago de Compostela”, Santiago de Compostela, Marzo de 2001, puntos 3.1.1., 4., y 5.

y de recursos se incorporaran —junto con algún apartado abierto a las observaciones del alumno— al reverso del cuestionario de evaluación, como información adicional. Finalmente, hay que advertir que en ocasiones *la propia redacción del cuestionario se queda corta*. No basta con que el alumno diga si le fue posible acceder físicamente al profesor en horario de tutorías (nº 3); debe decirnos también si la actitud y respuestas del docente le parecieron adecuadas. No basta con que la extensión del programa sea razonable (4); también lo que se exige en el examen ha de ser razonable y coherente con lo enseñado. No basta con la existencia de unos criterios de evaluación preestablecidos, conocidos y adecuados (13-14); hace falta que el profesor los aplique luego de forma justa.