

Competencias docentes do profesorado universitario. Calidade e desenvolvemento profesional.

Miguel Ángel Zabalza



Competencias docentes do profesorado universitario. Calidade e desenvolvemento profesional

Miguel Ángel Zabalza

Universidade de Santiago de Compostela

Colección Formación e Innovación Educativa na Universidade

Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa

Universidade de Vigo

Revisión: María Isabel Cebreiros Iglesias

Tradución: Verónica Arias Sánchez

Portada: Área de Imaxe da Universidade de Vigo

Imprime: Tórculo Artes Gráficas, S. A.

ISBN: 978-84-8158-365-6

ISBN Colección: 978-84-8158-362-5

D. L.: C 103-2008

Índice

1. A Convergencia como oportunidade para mellorar a docencia universitaria	5
Introdución	6
A docencia como fondo xeral	9
Boloña como fonte de controversia, pero tamén de construción de alternativas de mellora	14
Algúns referentes do proceso de converxencia cara ao EEES	19
Epílogo: <i>a plea for excuses</i>	47
2. Podemos falar dunha docencia universitaria de calidade? Unha proposta de criterios para a mellora do noso ensino universitario	49
Introdución	49
Baixo que perspectivas e con que propósitos se adoita estudar o ensino?	54
Que é o ensino?	58
Os dez trazos dun ensino universitario de calidade	63
Conclusión	105
3. O papel dos Departamentos na mellora da calidade da docencia	109
Introdución	109
A función de liderado dos Departamentos Universitarios	114
Os Departamentos como ecosistemas de convivencia e apoio mutuo	118
Niveis de impacto dos Departamentos na mellora da calidade do ensino	134
Epílogo	140

A Convergencia como oportunidade para mellorar a docencia universitaria*

Miguel Ángel Zabalza

Universidade de Santiago de Compostela

Resumo: O proceso de converxencia cara ao EEES supuxo a incorporación de novos referentes académicos e culturais nas nosas universidades. Este artigo trata de centrarse na análise daqueles que teñen que ver coa docencia e teñen como obxectivo a súa mellora. Analízanse, especialmente, 5 deles: a aprendizaxe autónoma; o modelo de formación baseado en competencias; a consideración do tempo e a carga de traballo nos ECTS; o enfoque curricular das ensino e, finalmente, o *lifelong learning*.

Abstract: New academic and cultural points of reference have been included in the Spanish Higher Education as a result of the process to converge to the "EEES". As the process is a very complex one, this article focus just on the teaching dimensions. Five key lines of improvement are analyzed: the autonomous learning; the assumption of a competent based teaching and learning; the new model to size the student workload through the ECTS; the curricular perspectiva to organize the syllabus and, finally, the accommodation of higher education to the new lifelong learning compromises.

Palabras clave: Ensino universitario, Convergencia, EEES, aprendizaxe autónoma, ECTS, competencias, didáctica universitaria, lifelong learning

* Zabalza Beraza, M. A (2006): "La Convergencia como oportunidad para la mejora de la docencia Universitaria". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 37-70 (ISSN: 0213-8646). Exemplar dedicado a: Los nuevos retos metodológicos y educativos de la universidad de la convergencia; coordinadores: José Emilio Palomero Pescador e María Pilar Teruel Melero.

Introdución

"Unha verdadeira viaxe de descubrimento non consiste en chegar a novas terras senón en ter unha nova mirada" Proust

Permítanme comezar este artigo sobre o desenvolvemento do proceso de converxencia traendo a colación dúas anécdotas que permitirán definir o marco no que se van mover as miñas reflexións.

Primeira anécdota: *a converxencia como oportunidade para a mellora da docencia universitaria.*

Cando comezou toda esta movida da converxencia estabamos reunidos nunha chamada "Comisión de calidade" na nosa universidade. Eran momentos iniciais nos que, quen máis, quen menos, todos andabamos aínda intentando aclararnos sobre os novos conceptos que se ían introducindo. O tema daquel día eran os ECTS, porque necesitabamos a acreditación correspondente para participar nos intercambios Erasmus. Así que o asunto era como facer correctamente a conversión de créditos LRU en créditos europeos. A discusión alongábase e mantiñase sempre nunha pura disquisición cuantitativa. Nun momento, o decano de Veterinaria pediu a palabra e cando lle chegou a súa quenda dixo, máis ou menos: *"se o proceso de converxencia vai ser isto, non paga a pena; a conversión poden facela os administrativos cunha ferramenta informática axeitada. A converxencia ten que ser moito máis, unha oportunidade para tratar de mellorar a docencia nos nosos centros. Non nos deben importar demasiado os aspectos máis burocráticos, deberíamos ir buscar aspectos substanciais, e se, como din algúns, nos documentos oficiais non os houbese, nos debería dar igual porque nós poderíamos aproveitar esta oportunidade para introducilos".*

É unha idea que volvín escoitar moitas veces e en ambientes moi distintos. Que sexa o que sexa todo este proceso de converxencia (e o certo é que pode ser abordado e lido dende múltiples perspectivas), o que non deberíamos,

en ningún caso, é deixar pasar a oportunidade que se nos ofrece de introducir nel unha mirada pedagóxica e centrada na docencia. O curioso da situación é que esta demanda se escoita moito máis en boca de profesores de áreas moi afastadas da educación que en nós mesmos.

A converxencia como oportunidade de incorporar novos cambios e perspectivas á forma habitual de afrontar o ensino; ese será o meu punto de partida. Cáles han de ser eses cambios, baixo qué modalidades, con qué propósitos, en qué prazos ou contando con qué recursos, son cuestións, sen dúbida, importantes e haberá que facerlles fronte. Pero nunha situación de páramo como a que estabamos (no que se refire á docencia universitaria, polo menos), atopar esta nova fonte de enerxía resulta, cando menos, estimulante.

Segunda anécdota: *identificar o problema.*

Estaba a iniciar un curso na Universidade Pública de Navarra sobre cuestións relacionadas coa converxencia, naturalmente. Apenas pasara media hora consumida entre presentacións, saúdos e introdución aos temas que pretendía traballar. Alguén das últimas filas levantou a man. Era un enxeñeiro e a súa demanda foi, máis ou menos, a seguinte: "*Discúlpeme, profesor, por interrompelo. Pero antes de que vostede comece a falar e a explicar as novas propostas para a docencia universitaria, gustaríame moito que identificase o problema. Eu calculo que os cambios que se pretenden introducir teñen como propósito solucionar algún problema que se detectou. Para poder entender o que vostede nos diga, para poder valorar se as medidas que se propoñen son adecuadas ou non, necesitamos saber cal é o problema que se pretende resolver con elas. Xa asistín a outras conferencias e escoitei cousas que poderían ser interesantes, pero, a verdade, sigo sin saber cal é, exactamente, o problema ao que se pretende dar resposta con toda esta lea da converxencia*".

Teño que dicir que me encantou a súa intervención, e que me deu moito en que pensar. Parece de caixón que calquera

nova proposta debera ir avalada por unha valoración das debilidades e fortalezas do sistema sobre o que se pretende actuar, pero non sempre o temos claro, e por iso divagamos, ou formulamos cuestións que teñen pouco que ver coa problemática real, ou xeramos discursos absolutamente inútiles dende o punto de vista da mellora que se pretende alcanzar.

Como a pregunta me colleu de sorpresa, non souben improvisar un bo esquema coa problemática que a converxencia pretendía abordar. Simplemente, centreime na *aprendizaxe* e sinaleille que, na miña opinión, ese era o problema clave. Moitas das cousas que se formulan dende a converxencia teñen que ver con cuestións relacionadas coa aprendizaxe: as carreiras duran moito máis do previsto, boa parte das aprendizaxes que alcanzan os nosos estudantes son memorísticas e baseándose en manuais ou apuntamentos; a formación depende en exceso de clases maxistras e en sistemas de avaliación deficientes. Os nosos estudantes poderían aprender mellor, con maior rendemento para a súa vida e o seu futuro profesional, cun menor alongamento artificial dos tempos de estudo e asumindo eles mesmos un maior protagonismo na súa propia aprendizaxe.

Se ese fose realmente o problema, axudarían a resolvelo as diversas accións que se formulan dende a converxencia? Eu creo, sinceramente, que si, e por iso pretendín achegar durante estes anos o meu pequeno gran de area.

En definitiva, afronto este tema da converxencia como a grande oportunidade da universidade española (e ata onde coñezo, tamén das universidades do noso ámbito) para renovar e actualizar a súa docencia. E non porque esteamos especialmente mal, senón porque estamos nun momento no que se dan condicións moi propicias para facelo.

O recente informe que preparamos dende a Comisión do MEC para a renovación das metodoloxías docentes, deixaba a universidade española por enriba da media europea na

valoración dos estudantes Erasmus. Responderon case 5000 alumnos Erasmus, tanto dos nosos que saen a outras universidades coma dos europeos que veñen ás nosas. Na súa valoración figurabamos por enriba das universidades europeas en case todos os parámetros analizados.

A docencia como fondo xeral

Pensar que cando estamos a falar da "converxencia", falamos de algo tanxible e con sentido único é un craso erro. A converxencia é un conxunto de fenómenos que aparecen agrupados. Poden facerse, polo tanto, tantas lecturas da converxencia como perspectivas de análise poidan pensarse. Como fenómeno poliédrico, posúe moitas caras e é susceptible de análises moi diferentes tanto pola súa natureza (políticos, económicos, educativos, sociais) como polos seus axentes (dos académicos, dos estudantes, dos empregadores, da Administración). Por iso resultan insatisfactorias as críticas globais (ou as defensas) que se fan dende perspectivas parciais. Un podería estar en contra de certos aspectos da converxencia e coincidir con outros.

Por iso faise absolutamente necesario declarar dende que perspectiva pretendo afrontar o tema aquí. Tal punto de vista non é outro, nin podería ser no meu caso, que o que se refire e afecta a docencia. Alguén dirá que esa é unha fronte apenas existente nos documentos oficiais da converxencia; pero non é certo, ou non o é de todo. Son xa moitos os documentos europeos que foron desenvolvendo as novas ideas xeradas nos xermolos iniciais da Sorbona e Boloña. Cabe, polo tanto, unha visión do EEES que estea centrada sobre todo na docencia, e o propósito da cal non sexa outro que mellorar a súa calidade. Obxectivo que, por outra parte, non se aparta daqueles eixes básicos da declaración de Boloña: facer do espazo europeo unha opción atractiva para estudantes de todo o mundo. Con iso, non descoñezo que se poidan facer outras lecturas de converxencia (de feito, a maioría delas van por outros rumbos), pero reivindico que

ningunha delas é, neste momento, máis importante que esta. E reclamo, igualmente, que ninguén mellor ca nós, especialistas en Pedagogía Universitaria, para protagonizar un novo discurso sobre a docencia.

Mellorar a calidade do ensino nas Universidades converteuse nunha das prioridades máis mencionadas na actualidade. Non coñezo nin un só programa electoral dos novos equipos que foron ocupando os reitorados das Universidades que non mencione esa meta nun lugar preferente da súa oferta programática. Dende logo, non é unha preocupación nova. Nin é, por suposto, resultado da aparición de novas leis universitarias, incluída toda esta cuestión do EEES, aínda que algo tivo que ver, sen dúbida. Cabe entendelo, máis ben, como a progresiva sedimentación dun conxunto de conviccións que foron madurando nestes últimos anos. Ata hai pouco a docencia, en si mesma, non constituía un asunto relevante para a universidade como institución. Salvo en situacións excepcionais, non se falaba diso nos órganos académicos (excepto o relacionado con cuestións formais referidas a programas, horarios, etc.), non tomaban decisións ao respecto, non se valoraban as prácticas docentes nin se establecían plans serios para melloralas. En aras da "liberdade de cátedra" a calidade da ensinanza quedaba en mans dos profesores individuais ou, como moito, baixo a tutela dos Departamentos. O resultado habitual era que nas súas clases cada un de nós "facía da súa capa un saio". As aulas e laboratorios convertéronse, na tradición universitaria, en escenarios "opacos" e pouco transparentes, espazos "privados" onde, polo xeral, cada profesor impón as súas propias regras e dinámicas de funcionamento. Iso non significa necesariamente dicir que as cousas vaian mal; nin ben. En realidade, o que podemos afirmar é que non sabemos como van. Con seguridade hai moitísimos profesores e profesoras que fan un grande esforzo por desenvolver o mellor estilo docente do que son capaces. Tiven a fortuna de coñecer moitos deles nestes

últimos anos. E, con toda probabilidade, hai moitos para quen a docencia ocupa un papel moi secundario nas súas prioridades e lle prestan, polo tanto, menor atención.

Comentábame hai un par de anos un vicerreitor ao que lle tocou asistir a unha reunión do Consello de Coordinación Universitaria que fixo alí unha intervención declarando a necesidade de rescatar a importancia da docencia e da preparación do profesorado nese ámbito. Segundo conta, recibiu, de inmediato, severas críticas pola súa disertación. Ninguén se sumou ás súas propostas e, ao rematar a reunión, máis dun amigo achegouse a dicirlle que non quixeran intervir por non lle facer quedar en evidencia pero que estaban en total desacordo coas súas formulacións. A universidade debía priorizar a investigación, e se contaba con bos investigadores, a docencia saería por si mesma como prolongación natural daquela. Esa foi, certamente, a mentalidade con que moitas das nosas universidades (ou polo menos, moitos dos seus equipos reitorais) afrontaron o futuro das súas institucións.

Pero, malia que a situación na actualidade dista moito de ser prometedora, afortunadamente, as cousas van cambiando. Lentamente, iso si, e con non poucas dificultades. Se comparamos a Universidade de hoxe coa de hai unha década, os cambios foron substanciais e, en xeral, poderíamos dicir que se incrementou de xeito notable a preocupación pola calidade das ensinanzas universitarias, e non soamente porque melloraron as infraestruturas e se modernizaron os sistemas de xestión, senón, sobre todo, porque foi cambiando a mentalidade sobre o sentido da formación e o papel da universidade e da docencia no desenvolvemento persoal e profesional dos estudantes.

Algunhas "certezas" (quizais falar de "conviccións difusas" resulte máis apropiado) que afectan á docencia foron sedimentándose, como digo, nestes últimos tempos. Entre elas poderíamos resaltar as seguintes:

1. Que a *docencia* en si mesma é un compoñente importante na formación dos nosos estudantes. Unha boa ensinanza marca diferenzas entre uns centros universitarios e outros. O que os universitarios aprenden depende, certamente, do seu interese, esforzo e capacidades, pero tamén de que tiveran bos ou malos mestres, mellores ou peores recursos, de que lles ofreceran unhas ou outras oportunidades de aprendizaxe.

2. Que a *docencia* pertence a un tipo de actuación con características propias e distintas dos outros labores que o profesorado universitario debe asumir. Ensinar é distinto de investigar e é igualmente distinto de levar a cabo tarefas de xestión, de extensión cultural ou de participar noutros proxectos profesionais (informes, auditorias, asesorías, etc.).

3. Que ser capaz de realizar un *bo ensino* non é cuestión de moita práctica. A práctica axuda, sen dúbida, pero por si soa resulta insuficiente. Só cando vai acompañada de formación e de revisión (algúns prefiren falar de "reflexión") é cando se fai posible coñecer cada vez máis a fondo a interiorización da aprendizaxe dos alumnos e axustar mellor o noso traballo docente ás condicións e propósitos da formación.

4. Que, ao final, como calquera outra profesión, a *docencia* constitúe un espazo de competencias profesionais; que, tamén no ensino universitario, están compostas por coñecementos (sobre os contidos que se ensinan e sobre os propios procesos de ensinar e aprender), por certas habilidades específicas (de comunicación, de autorización, de manexo de recursos didácticos, de xestión de métodos docentes, de avaliación, etc.) e por un conxunto de actitudes propias dos formadores (dispoñibilidade, empatía, rigor intelectual, etc.).

Dende logo non se trata, en absoluto, de batallas gañadas. Moitas desas "conviccións" están aínda en proceso de debate e asentamento. Pero o importante é que, agora si, xa están aí. Forman parte do debate académico, van rompendo estereotipos e conviccións previas que as negaban. Resulta obvio que, malia tratarse de cuestións que

a un pedagogo lle poden parecer "de caixón", non todos os nosos colegas das distintas especialidades universitarias (teñen unha opinión da pedagogía, dito sea de paso, máis ben pobre) estean de acordo en asumilas. Algunhas delas contradín de plano outros "principios" que configuraron o "sentir" tradicional da maioría dos docentes universitarios:

- Que a ensinar se aprende ensinando.
- Que para ser un bo profesor universitario abonda con ser un bo investigador.
- Que "aprender" é unha tarefa que depende exclusivamente do alumno; os profesores deben adicarse a ensinar (explicar) os temas. Se aprenden ou non é cousa que os alumnos deben resolver pola súa conta e baixo a súa responsabilidade.
- Que unha universidade é de calidade non tanto polas clases que se imparten, canto polos recursos de que se dispón: bos laboratorios, boas bibliotecas, suficientes recursos en novas tecnoloxías, etc.

Non será doado superar estas vellas ideas que, malia as innumerables evidencias en contra, algúns defenden como principios incontestables. Quizais por iso nos últimos tempos foise instalando, tamén, certo escepticismo: é imposible, dise, intentar transformar a universidade, ao menos no que ao ensino se refire. Demasiados intereses, demasiado individualismo, demasiado peso da tradición e de vellos vicios na forma de actuar. Atribúen a un Ministro portugués de Educación aquilo de que "as Universidades non se transforman, simplemente hai que crear outras novas". E contan que un Reitor dixera aquilo tan pesimista de que "querer cambiar unha universidade é como querer reformar un cemiterio: podes contar con calquera menos cos de dentro".

Pero o interesante, como sinalaba, é que mesmo neste contexto de incerteza e visións contrapostas, e malia ter a tradición en contra, as Universidades (os seus Equipos

Reitorais, as súas Facultades, moitos Departamentos e bastantes profesores e profesoras individuais) fóronse comprometendo nestes últimos anos mediante plans estratéxicos nos que o ensino vai adquirindo a súa cota de relevancia, puxeron en marcha iniciativas interesantísimas de formación para a docencia, de programas de innovación metodolóxica, de incorporación de novas tecnoloxías, de titorías, etc.

Polo tanto estamos nun contexto moi favorable á mellora da *cultura* e as prácticas docentes nas nosas universidades. É por iso, que, sexa o que sexa o que a converxencia supoña nas outras dimensións e espazos decisionais, o que a nós nos podería interesar é a forma de proxectar toda esta enerxía de cambio cara a propostas docentes máis evolucionadas e ricas. Como sinalaba ao inicio, aproveitar a converxencia como *oportunidade* para a mellora do que estamos a facer.

Boloña como fonte de controversia, pero tamén de construción de alternativas de mellora

*"Se seguimos facendo o que estabamos a facer,
seguiremos conseguindo
o que estabamos a conseguir"*
Stephen Covey

Quen pasee polo campus universitario de Santiago de Compostela tropezarase a cada esquina con pintadas reclamando "paremos Boloña", "non á universidade das empresas", e cousas polo estilo. Tamén é ben coñecido que algúns proxectos piloto da converxencia pasaron por fortes apuros debido a protestas e paros dos estudantes que denunciaban que o novo sistema os facía traballar moito máis.

E se os alumnos foron críticos (tamén os houbo favorables: unha recente enquisa da Complutense confirmaba que, na súa maioría, os estudantes que

participaran nos proxectos piloto daquela universidade estaban satisfeitos das novas formulacións docentes), os profesores non quedaron atrás. Moitos escritos circularon pola rede mostrando o particular desacordo dos seus asinantes por algúns dos fundamentos ou das consecuencias que traía consigo este novo proceso de reforma da Educación Superior. Algunhas críticas teñen unha compoñente ideolóxica: acúsase á converxencia de formar parte dun novo discurso neoliberal sobre a educación que pretende convertela nun produto máis do mercado a disposición dos máis podentes. Outras críticas son máis interesadas e teñen que ver co debate aberto en España sobre o catálogo de títulos e a forma en que haberían de reestruturarse as nosas titulacións para acomodarse á nova estrutura dos estudos universitarios, baseada na combinación do grao + prostrado + doutorado (aquele 3 + 2 + 2 inicial que acabou converténdose, entre nós, no 4 + 1 ou 2 + 2). Nalgúns ámbitos (especialmente os máis próximos á educación), as críticas tiveron un carácter máis técnico e discutiuse o modelo que serviu de base ás sucesivas orientacións que se foron proxectando sobre o deseño do proceso de converxencia: a redución de clases presenciais, o modelo de formación baseado en competencias, a cuantificación derivada da conversión dos créditos LRU en créditos ECTS, etc. Finalmente, non faltaron as críticas de tipo *pragmático*, case sempre razoables e que aludían a que non ten moito sentido facer propostas de cambio a custo cero. Os expertos chaman a iso "calidade de deseño". Non se pode pretender obter melloras significativas se se reduce a inversión e todo o conxunto de condicións que fan posible os cambios pretendidos. É difícil orientar a aprendizaxe dos nosos estudantes se estamos a traballar con grupos moi numerosos de alumnos; é inútil pretender o traballo autónomo dos estudantes se non contamos con recursos para facelo posible...

En definitiva, a converxencia converteuse nun cruzamento de lóxicas e discursos que xeraron un forte debate; e tamén iso foi bo, pois dotou dunha nova visibilidade á problemática da docencia universitaria e nos obrigou, a defensores e detractores, a afinar os nosos discursos e a tratar de fundamentar mellor as novas propostas que se foron debullando á par deste novo ímpeto transformador.

En realidade, o *proceso de converxencia europea* cara á configuración dun Espazo Europeo de Educación Superior tampouco é que veña a dicir cousas excesivamente novidosas. Niso teñen razón algúns dos seus críticos. Véñense a dicir cousas de sobra coñecidas entre os expertos en educación. Pero, que lle imos facer, é que algúns acaban de descubrir a pedagogía e gustoulles. Claro que a interpretan ao seu xeito, pero algo é algo. Pasamos de recibir invectivas por dicir cousas sinxelas e obvias, a escoitar, como nun eco afastado e un tanto esvaecido, os nosos propios discursos, só que ditos por outros. Algúns enfádanse por iso, chámalo *amateurismo* pedagóxico e ven nel un gran perigo. Eu estou encantado porque, no fondo, se está hixienizando moito o noso discurso; faise máis simple, menos contaminado de supostos incontestables, menos doutrinal e, sobre todo, máis práctico.

Pero o principal problema con respecto á converxencia é o difícil que resulta *visualizar* de que se trata. Sobre todo, saber en que consiste no que se refire á docencia. Ao igual que moitos outros profesores, tamén a min me gustaría saber que é o que se supón que eu farei nas miñas clases ou no laboratorio cando todo este proceso se poña en marcha. Que é exactamente o que espera que cambie? A iso chámolle visualizar a converxencia. Así evitamos que, ao final, a converxencia, como tantas outras reformas, quede nunha pura labia ou nun mero cambio de aspectos estruturais. Os americanos adoitan dicir que algunhas reformas só venden fume e ao final o único resultado é que "se pinta a cafetaría".

Como é ben sabido, non é infrecuente que os cursos de formación para profesorado universitario comecen por unha fase de *catarse colectiva*. Todo o mundo se queixa de como están as cousas, de que faltan incentivos para o novo esforzo que se esixe, de que é imposible traballar nas novas coordenadas que se propoñen sen máis recursos e mellores condicións (menos alumnos, máis profesorado, etc.). En definitiva, déixase translucir a grande angustia que para moitos profesores (os máis implicados) supón o novo estilo de traballo, e, entón, xa me pasou varias veces, adoita aparecer algún profesor/a xa maior que trata de tranquilizar ao grupo: "Non sei de que vos preocupades, lles di, eu xa pasei por 4 reformas e sigo facendo exactamente o mesmo que facía ao inicio".

Ese é o risco que corremos, que todo quede ao final nun *glosario de novos termos* pero sen cambios reais nas prácticas docentes; de aí a necesidade de concretar esas ideas difusas das que se adoitan nutrir os discursos sobre a converxencia con referentes máis concretos que signifiquen outra forma de levar a cabo a docencia. Non un modelo concreto de actuación. Non creo que haxa un modelo de ensino propio da converxencia. Máis ben, ao contrario, a converxencia abre a posibilidade de afrontar a docencia de formas moi distintas, aínda que todas elas estean configuradas baixo parámetros formativos comúns. Iso é o que eu intentei facer, con maior ou menor fortuna, durante estes últimos anos: concretar esas ideas xenéricas nalgúns elementos didácticos que sirvan de referente para redeseñar as nosas prácticas docentes.

Este esforzo é o que quería reflectir neste artigo. En xeral, trátase de reactualizar moitos dos principios pedagóxicos da educación superior ben coñecidos, pero que o paso do tempo e a consolidación de certas rutinas docentes esvaeran. Poderíamos dicir que, no fondo, se trata, basicamente, de volver aos principios xerais dunha docencia centrada na aprendizaxe e na cal o proceso formativo estea orientado non á mera acumulación de coñecementos, senón ao

desenvolvemento e afianzamento de competencias profesionais. *Nihim novum sub sole*.

O *proceso de converxencia* formula, como un dos seus obxectivos, optimizar os procesos de planificación docente de forma que se facilite a *visibilidade e comparabilidade* dos programas formativos. Ao final, un dos seus propósitos políticos é reforzar a comparabilidade entre os sistemas de formación e o intercambio de profesionais entre os diversos países. Pero esa *equiparabilidade* non pode quedar reducida a simples marcos legais que aproximen á estrutura e duración dos estudos universitarios, á denominación das titulacións ou aos formalismos documentais e de certificación. Precísase que o "espírito" deste suposto *espazo europeo* entre en consideracións máis cualitativas e orientadas á optimización dos procesos formativos, tratando de actualizar as súas formulacións e de acomodalas mellor ás necesidades da *sociedade do coñecemento* na que estamos inmersos. Non se trata só de ter unha estrutura formativa común, senón de consolidar un sistema formativo capaz de responder ás máis altas esixencias dunha formación de calidade.

Non é infrecuente que nas grandes reformas educativas remate prevalencendo o secundario sobre o principal. Xa sinalaba nun parágrafo anterior que a universidade se converteu, hoxe en día, nun fabuloso cruzamento de intereses e hábitos establecidos. Intereses internos (de profesores e institucións) e externos (colexios profesionais, empregadores, licenciados) pugnan por manter o *statu quo* e evitar calquera tipo de cambio que puidese alterar a actual distribución de poder. Por iso acaban destacando no debate social os elementos que afectan á *arquitectura académica* (modificación das titulacións, alteración dos sistemas de selección ou promoción do profesorado, alteración da duración dos estudos, etc.) e déixanse de lado os aspectos cualitativos que afectan á *arquitectura cultural* das modificacións (o cambio do chip con que afrontamos a

docencia e a formación dos nosos estudantes). E non obstante, o proceso de converxencia, xunto ás grandes orientacións políticas (homoxeneización da estrutura dos estudos, mobilidade, competitividade, etc.), concreta certos principios didácticos destinados a mellorar a calidade do ensino, a iso imos.

Algúns referentes do proceso de converxencia cara ao EEES

En tal sentido, poderíamos dicir que o enfoque pedagóxico do proceso de converxencia está baseado nun principio central: ***"The shift from teaching to learning, from input to output, and to the processes and the contexts of learner"***.

Con isto o que se pretende é unha transformación da docencia universitaria na que o eixe fundamental non sexa o ensino, senón a aprendizaxe. Un proceso de formación que se xustifica non tanto na oferta que se fai (o ensino) canto nos resultados efectivos que cada estudante alcanza (aprendizaxe). Proceso de aprendizaxe que, ademais, non se produce en abstracto ou centrado nos contidos propios de cada disciplina, senón que ha de facerse tomando en consideración o proceso que segue cada aprendiz para apropiarse do coñecemento, e o contexto en que no que isto se produce. Unha formulación que resulta case utópica se o comparamos cos estilos habituais de ensino universitario; docencia centrada, polo xeral nas explicacións dos profesores (por enriba do 70% das actividades docentes lévanse a cabo a través de clases maxistras¹) e deixando o proceso de aprendizaxe baixo a total responsabilidade dos estudantes. Unha forma de planificar e exercer o ensino que dá máis valor á consecución dun aprobado ou un título que ás competencias realmente asumidas e na que se pon moi

¹ Informe sobre Renovación das metodoloxías educativas na universidade. Consello de coordinación universitaria. MEC. Madrid.

pouca atención á supervisión do proceso de aprendizaxe de cada un dos nosos estudantes.

Dos sucesivos textos programáticos que se manexaron no proceso de configuración do EEES, incluído os estudos e proposta máis relevantes nese marco (por exemplo, o Tuning I e Tuning II), as das múltiples conferencias que ao longo destes anos foron pronunciando os promotores de Boloña, etc. poderíamos sacar en limpo algunhas desas ideas-base que necesitamos para a construción dese marco de referencia xeral ao que vimos facendo alusión.

Na miña opinión, algunhas desas ideas merecen unha consideración particular porque marcan ese algo de diferente que a converxencia esta sendo capaz de iluminar con nova luz:

- Unha *docencia centrada no estudante*, o que require capacitalo para a aprendizaxe autónoma e dotalo, para que poida exercitala, de ferramentas para o estudo. Temos que preparar, polo tanto, aos nosos estudantes para un tipo de aprendizaxe máis autónoma e autoxestionada (pero sempre acompañado e guiado por nós como profesores). E, como consecuencia derivada, temos que prepararnos nós mesmos, como profesores, para facelo posible (estamos demasiado acostumados a que a nosa achega como docentes se realice a través de clases maxistras e, agora, haberemos de buscar outras modalidades de mediación didáctica: as TIC, as guías docentes, etc.).
- Un diferente papel do profesor, que de estar centrado na transmisión dos contidos da materia, pasará a ser *xestores do proceso de aprendizaxe* dos alumnos. A maior parte do profesorado universitario está moi afastado de poder levar a cabo esta función. A súa formación estivo centrada no dominio da súa disciplina e, como moito, na súa explicación ante un grupo de alumnos. Sabemos pouco de aprendizaxe, de como levan a cabo ese proceso os nosos estudantes (cada un deles, pois a aprendizaxe é un proceso individual).

- Unha organización da formación orientada á consecución de *competencias de amplo espectro* (competencias formativas xerais para todos os estudantes e competencias profesionais e científicas específicas de cada titulación). Iso supón que deberemos dar importancia tanto ao dominio das ferramentas de aprendizaxe como á acumulación dos contidos propios da nosa materia.

- Cambios na organización das aprendizaxes: unha *perspectiva curricular* do noso traballo que reforce a continuidade, a progresividade e a coordinación das diversas materias e experiencias formativas da titulación. Iso significa, entre outras cousas, a necesidade de situar plenamente a nosa materia no plan de formación que constitúe a titulación na que está integrada (é dicir, pensala, construíla e traballala non en abstracto, senón en función da súa achega ao perfil profesional da titulación).

- Unha nova definición do papel formativo das universidades: a *formación ao longo da vida* (a universidade como inicio e primeira fase dun proceso formativo que continuará na post universidade). Esta idea converte á universidade nunha especie de momento propedéutico que servirá para preparar as fases subseguintes da aprendizaxe e do desenvolvemento profesional. Implica, ademais, que non todo o que pode ser ensinado en cada materia ou espazo científico para o desenvolvemento dunha profesión, ha de selo necesariamente nos anos universitarios. A formación proxéctase sobre todo o período de vida profesional, o importante é saír da universidade en condicións de poder continuar esa formación. A idea básica é preparar os estudantes para que estean en condicións de afrontar por si mesmos a súa propia historia de formación e desenvolvemento profesional (o seu lifelong learning).

- Un novo papel dos *materiais didácticos*, que pasan a ser recursos capaces de propiciar coñecementos de alto nivel e de facilitar a aprendizaxe autónoma. Un importante papel están chamadas a xogar, neste sentido, as novas tecnoloxías da Información e a Comunicación.

- Que debe producirse certo equilibrio entre as esixencias das carreiras (e das materias que a forman), a

organización do curso e as condicións e apoios que se lle ofrecen ao estudiantado para dar resposta ás devanditas esixencias (en boa parte, a nova configuración dos créditos ECTS vai nesa liña). Os alumnos deben aplicarse ao estudo, pero non máis alá do que o sería un tempo razoable. Ese tempo estableceuse en 60 créditos anuais de entre 25 e 30 horas cada un. É dicir, un total dunhas 1600 horas anuais. Nesas 1600 horas anuais debe incluírse todo o que un estudante debe facer para poder superar o curso.

Todos estes puntos requirirían unha explicación maior da que se pode ofrecer aquí. En calquera caso, o proceso de converxencia nos sitúa ante o reto de planificar e levar a cabo un novo estilo de ensinanza. Unha planificación que parta dun deseño da titulación no seu conxunto e do perfil profesional ao que se desexa acceder. Unha docencia máis centrada na supervisión do proceso de aprendizaxe que vai seguindo cada estudante.

Por outra parte, o traballo por competencias (se é que iso é posible no noso país despois de tantos anos traballando nun modelo baseado só nas disciplinas) esixe un deseño distinto dos estudos, máis próximo aos sistemas modulares. Un sistema modular implica organizar os períodos de aprendizaxe en torno a un asunto central. Por exemplo, se a carreira está organizada por semestres, adícase un semestre a desenvolver unha determinada unidade de competencia do perfil. Durante todo o semestre se estuda e practícase un tipo de cousas moi vencelladas entre si e que teñen que ver cunha actividade que desenvolve ese profesional, por exemplo, no caso da formación de profesores: "o traballo con nenos con necesidades educativas especiais nunha escola ordinaria". Desaparecen, polo tanto, as materias, polo menos na concepción que temos agora delas. De cada unha delas, trabállase, en cada semestre, aquel tipo de contidos ou habilidades que teñen que ver co que se está facer, e realízanse as prácticas sobre iso mesmo. É dicir, intégranse a parte teórica e a parte práctica. Esa modularidade

implicaría unha solución moi boa para conseguir bloques compactos de formación e aprendizaxes integradas; de tódolos xeitos, non é algo doado de conseguir pois temos un sistema moi atomizado no cal as disciplinas son as auténticas unidades de aprendizaxe e actúan como "mónadas leibznianas", como universos independentes.

En resumo, de todo o dito gustaríame destacar, pois, que de cara ao proceso de converxencia estamos chamados a afrontar 5 retos fundamentais.

1. En primeiro lugar, preparar os nosos alumnos para unha *aprendizaxe autónoma pero acompañada*.

Algúns, ante esta insistencia na aprendizaxe autónoma, mostran a súa desconformidade pois din que "parece que o que queremos é que todas as universidades se convertan en universidades a distancia". Non é certo, non é iso o que se busca. É un problema de axustar o modelo de mediación que imos desempeñar como docentes ás posibilidades que agora se nos ofrecen, e, sempre, baixo o principio de que o obxectivo fundamental é propiciar aprendizaxes elevadas dos nosos estudantes. Antes supoñíase que a única forma de comunicarnos cos estudantes nas universidades convencionais era a *mediación presencial*. Pero hoxe sabemos que, sen perder importancia a relación directa, temos outras moitas formas de mediar na aprendizaxe dos nosos alumnos. A mediación virtual, por exemplo, ou a mediación a través de guías ou informes que acompañen ao estudante. O que resulta importante é que un alumno non se sinta nunca só, nin nunca perdido.

Acáboo de experimentar, de xeito dramático nas miñas propias clases. Quedei desgustado coas cualificacións dos meus alumnos porque creo que poderían ser moito mellores. Algo non debín facer ben durante este cuadrimestre. Pero o que me chamou máis a atención é que, cando viñeron a revisar os seus exames, algunhas das súas queixas eran que aquilo que eu preguntaba eles non o tiñan nos seus

apuntamentos, que sempre creran que cos apuntamentos e un par de textos que tiñan abondaba, que ninguén lles dixera que debían completar as ideas en libros. Cunha boa guía docente non me pasaría iso, cada estudante sabería en cada momento, viñese a clase ou non, o que se pretendía con cada tema e cales eran os seus puntos clave; eu podería orientar a súa aprendizaxe a través da guía docente.

Pero *apredizaxe autónoma* significa, sobre todo, pasar aos alumnos a parte fundamental do protagonismo no proceso de aprender, porque ao final haberá aprendizaxe soa se cada estudante se apoderou do proceso e non o haberá, ou será unha aprendizaxe superficial, se continua todo o tempo ao rebufo do que se lle vai suxerindo ou tratando, simplemente, de cumprir cos requisitos formais dos seus profesores.

Ás veces, dános un pouco de medo esta idea de deixar que os estudantes asuman a súa responsabilidade na aprendizaxe e non se limiten a seguir as nosas consignas.

Comentaban uns colegas da universidade de Leeds (U.K) que eles se formularan seriamente esta cuestión cando revisaron o seu sistema docente e constataron que deixaban pouco espazo baixo a responsabilidade dos alumnos. Tiñan organizado o seu traballo de tal forma que cada tema ou asunto se traballaba en 4 sesións. As dúas primeiras eran de exposición pola súa parte, a terceira de discusión entre os alumnos e a cuarta adicábase a responder ás súas preguntas. Para dar máis espazo ao traballo persoal dos estudantes modificaron esa distribución de tal maneira que eles só explicarían na 1ª sesión (basicamente para orientar o traballo que os estudantes haberían de facer). A 2ª sesión deixaba de ser de clase e pasaba a ser de traballo persoal e en grupo sobre os textos ou referencias que eles deran. A 3ª sesión era de traballo en grupo para seleccionar as preguntas que formularían aos profesores na 4ª sesión. Pero puxéronlles unha condición: "*no questions, no lesson*". Se eles non eran capaces de xerar preguntas sobre os temas tratados eles non darían a última clase. E iso foi o que sucedeu na primeira fase do novo modelo, pero, segundo contaban eles, os estudantes enseguida se deron de conta de

que, efectivamente, se eles non formulaban preguntas sobre o que non entenderan ou sobre o que desexaban afondar máis, quedaban sen a clase, e asumiron o protagonismo que lles correspondía.

Fomentar o traballo autónomo implica deixarlles tempo libre para estudar, ler, traballar sós ou en grupo. Xerar unha coreografía docente na que eles e elas teñan menos que escoitar e máis que actuar. A docencia presencial vai ter, necesariamente, que reducirse para non superar o tempo dispoñible dos estudantes. Por iso chama a atención como algúns profesores están a aproveitar este momento de conversión dos créditos antigos a créditos ECTS para cargar aos seus estudantes de máis docencia presencial ou de máis tarefas vencelladas directamente ás súas materias. Fano, dende logo, crendo que con iso mellorarán a súa aprendizaxe, pero creo sinceramente que se equivocan. O que se quere é, xustamente, todo o contrario, que os estudantes asuman a posibilidade de traballar máis pola súa conta, aínda que iso si, sempre acompañados, por iso adquiriron tanta importancia as guías docentes.

Ás veces, chama a atención ata qué punto ocupamos todo o tempo dos nosos estudantes. En certas carreiras este aspecto é rechamante. Por exemplo, en Enfermería: os estudantes están toda a mañá no hospital facendo prácticas, e toda a tarde na Escola de Enfermería recibindo clases. Así teñen ocupado das 8 da mañá ás 8 da noite ou mesmo máis. Cando poderán ler? Hai un tempo, estiven na República Dominicana; na carreira de Medicina tiñan o mesmo problema e tomaron unha decisión drástica: a partir da unha da tarde os estudantes non terían máis actividades. A partir da unha de tarde! É dicir, o que antes lles ocupaba todo o día reducírono a un espazo de docencia dende as sete e media da mañá ata a unha da tarde e, a partir de aí, tiña que ser un tempo para que os estudantes puidesen estudar porque, senón, decatábanse que o que facían era ir asimilando as cousas moi superficialmente e quedando sen a posibilidade de poder traballar pola súa conta.

Vantaxes: Cada un pode seguir o seu propio ritmo e acomodar a aprendizaxe ás súas circunstancias	
Modalidades	Condicións
-Contratos aprendizaxe. -Traballo orientado por guías didácticas, -Sistemas semi-presenciais -Aprendizaxe a distancia.	Require dun sistema intenso de titoría. Esixe maior esforzo docente que as leccións. Esixe unha preparación do alumnado. Require infraestruturas tecnolóxicas e didácticas.

Cadro nº 1. Aprendizaxe autónoma

Pero á súa vez, a aprendizaxe autónoma, formula diversas condicións para converterse nunha modalidade efectiva de aprendizaxe. O seu impacto formativo depende moito das propias peculiaridades do estudante e do seu contexto; tamén de que o profesorado formule a súa actividade dende outras coordenadas. Algúns rexeitan este tipo de modelos porque din que os profesores só buscan a súa comodidade, non dar clases, pero non é verdade. En primeiro lugar, require dun sistema intenso de titoría, esixe seguramente, polo menos ao principio, un maior esforzo docente que as leccións. As leccións preparámolas para un grupo grande de alumnos, pola contra, o traballo autónomo obríganos a estar pendentes do proceso que vai seguindo cada estudante individual. Cando un ten moitos alumnos iso resulta inviable. E aínda que sexan menos require sempre dun grande esforzo.

De aí que as experiencias piloto realizadas ata a data deixaran claro que non é posible levar adiante un sistema deste tipo con grupos de alumnos numerosos, máis de 30-40 alumnos por grupo fai inviable un modelo de formación baseado na aprendizaxe autónoma. O noso sistema de atribución de carga docente debe variar; as materias non deben contar só por o número de créditos que teñen asignados senón, polo número de alumnos que as cursan.

Por outra banda, un traballo docente máis titorial require tamén de cambios culturais fortes, tanto en profesores coma en estudantes. Nin uns nin outros estamos demasiado acostumados a ese modelo. Formámonos a través de clases maxistras e, ao final, adaptámonos ben a ese sistema. Sobre todo nos estudantes, require estar en posesión desas competencias xerais que lles permitan xestionar o seu propio proceso de aprendizaxe: saber planificar o seu traballo, saber xestionar o seu tempo, dominar o manexo de fontes de documentación, etc.

Finalmente, un sistema docente baseado na aprendizaxe autónoma require dunha ampla gama de recursos didácticos dispoñibles para que os estudantes poidan usalos á súa conveniencia. Iso é, xustamente, o que lles vai permitir establecer o seu propio ritmo de aprendizaxe. As universidades que adoptaron sistemas deste tipo contan, polo xeral, con grandes equipamentos en bibliotecas, en recursos didácticos dispoñibles na rede (*factorías de recursos para a aprendizaxe*), de guías docentes, etc.

2. En segundo lugar, preténdese destacar a importancia do *manexo de ferramentas de aprendizaxe* e acción e non quedar na simple acumulación de coñecementos (ou, como adoita ser habitual, de informacións).

Non se trata de posuír moitas informacións, senón de ser capaz de utilizalas, recodificalas, apoderarse delas para ser capaz de aplicarlas á resolución de casos, problemas, toma de decisións, elaboración de produtos, etc. Este aspecto que, en principio, podería parecer simple, ten as súas complicacións e obríganos aos profesores a tomar decisións que non sempre resultan doadas de adoptar. A que lle damos prioridade, a tratar todos os temas da materia (aínda que teñamos que facelo superficialmente porque o tempo non dá para máis) ou a seleccionar algúns deses temas e

tratalos máis en profundidade? Gardner (2000)² foi moi crítico con ese intento habitual de querelo abranguer todo. Que tipo de sacrificios (en tempo e, polo tanto, en contidos) estamos dispostos a facer para que as nosas materias non inclúan soamente contidos ou habilidades específicas da materia, senón outro tipo de habilidades máis xenéricas?

Atopeime nunha ocasión con alumnos de último curso da carreira dunha prestixiosa enxeñaría que nunca ao longo dos seus cinco anos (algúns, bastantes máis) de estudo falaran en público. E peor aínda, nunca escribiran nada. Nada, neste caso, significa nada. Os profesores que explicaran as súas materias reducironas ás súas explicacións, e como non adoitaba haber preguntas, tampouco as botaban de menos. Ningún deles sentiu a necesidade de que os seus alumnos falasen ou debatesen nada en público, os exames adoitaban ser probas obxectivas ou problemas, así que, tampouco necesitaron escribir nada ao longo da carreira. Os profesores xustificábanse dicindo que non era problema seu facer que aprendesen a falar ou a escribir, eles tiñan que dedicarse ás súas materias.

En parte, o noso problema é que centramos moito a nosa docencia nas clases que lles damos aos nosos estudantes. É coma se ligásemos moito a súa aprendizaxe ás nosas explicacións: eles/as aprenden porque nós llelo explicamos ben, enténdeno, memorízano, e logo nolo saben reproducir axeitadamente; pero é un círculo que, polo xeral non funciona, ou non funciona dunha forma tan sinxela. Unha investigación coordinada pola Autónoma de Madrid incluía entre os seus resultados que o rendemento académico dos estudantes correlacionábase negativamente co número de clases ás que asistiran, e, positivamente, co número de horas que adicaran a estudar. Xa sabemos que correlacionar non é o mesmo que ser a causa, pero chama a atención que o feito de asistir máis a clase, e, polo tanto, de recibir máis

² Gardner, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona. Paidós.

explicacións pola nosa parte, non sexa un factor decisivo en canto ás aprendizaxes (polo menos, se aceptamos que as avaliacións que facemos miden realmente esas aprendizaxes).

Nese dilema entramos con moita frecuencia, tanto os profesores como as autoridades académicas. Nós estamos convencidos de que cantas máis clases lles deamos aos nosos estudantes máis van aprender, e o mesmo tenden a pensar os vicerreitores correspondentes: calquera proposta que varíe a carga docente, medida exclusivamente en horas de clase, é analizada coma se un estivese a propoñer unha herexía didáctica ou coma se estivese a botarlle moito morro ao asunto para reducir o seu traballo docente. É coma se se pensase que os alumnos necesitan das nosas explicacións tema a tema, punto a punto, para aprender. Pero a realidade das cousas adoita contradicir moito esas expectativas un tanto narcisistas pola nosa parte.

Nun dos cursos sobre converxencia, comentaban uns profesores de Toxicoloxía (en Medicina) que había un par de cursos que se decidiran a dar un xiro de 180° á súa docencia. Se antes tiñan 3 clases teóricas por cada práctica, decidiron pasar a un esquema de 3 clases prácticas por cada unha teórica. Foi unha decisión difícil de tomar porque supoñía que se ían reducir moito as clases teóricas. Algúns predicían un desastre, pois unha boa parte do programa quedaría sen explicar. Pero o que sucedeu foi todo o contrario; os estudantes aprendían moitísimo máis con este novo esquema. As prácticas enfrontábanos aos seus coñecementos reais e aos seus descoñecementos, e eran os propios alumnos os primeiros interesados en conseguir aquela información que precisaban. Facían moitas máis preguntas, interesábanse moito máis pola materia. Eles, os profesores e profesoras, estaban realmente encantados.

En definitiva, poderíamos dicir que non hai ningún coñecemento que sexa totalmente inútil, pero para que sexa efectivamente útil debe reunir certas condicións: que sexa ben entendido, que se aprecie a súa utilidade, que se converta nun ámbito de dominio persoal do estudante (que o

saiba utilizar para a realización das tarefas que se lle encomenden).

E é aquí onde nos internamos no proceloso mar das competencias, tema que, como é ben sabido, está lonxe de conseguir a adhesión de todo o mundo, ao contrario, enrédanos. Creo que estamos a perder excesivo tempo en discusións e debates conceptuais que non axudan demasiado. Sitúan o tema máis no ámbito da lexitimidade semántica que no plano da praxe educativa. Pero, en todo caso, con discusión e todo, o interesante é que, finalmente, as competencias entraron na axenda da pedagogía universitaria.

Será difícil que nos poñamos de acordo, sobre todo os pedagogos, nos beneficios ou prexuízos que comporta un modelo de traballo por competencias como o que se propón. Entón, o único que se pode facer é pensar: ben, haberá distintas versións das competencias, haberá institucións que as monten dun xeito e outras doutro. Haberaas mesmo, que renuncien totalmente a ese enfoque. O importante é que os alumnos aprendan realmente. O que non podemos facer é estar constantemente a discutir se son galgos ou podencos porque, ao final, isto nos leva a que non esteamos a facer moito. Nesa liña, xa hai universidades que, de xeito moito máis simple, seleccionaron as súas propias competencias e puxeron en marcha procesos formativos destinados a que os seus estudantes as alcancen. Comprobarán, con seguridade, que algunhas non lles van funcionar porque non están ben formuladas, pero, en definitiva, como noutros sectores da educación, irán abrindo camiño e outros poderemos aprender deles.

Pero, en todo caso, unha das novidades que achega a converxencia é, certamente, a potenciación dun modelo de formación baseado en competencias e a categorización desas en dous grandes grupos: as *competencias específicas* (aprender a desenvolver un determinado tipo de accións propias do perfil profesional) e *competencias xenéricas ou*

formativas que van tratar de incorporar á docencia universitaria outros compoñentes máis operativos (habilidades e destrezas de amplo espectro) e axiolóxicos (actitudes, valores). Pero resulta absurdo pensar que as competencias profesionalizantes non son formativas, ou que as formativas están á marxe dos perfís profesionais. Os modernos deseños de programas formativos na universidade están chamados a incluír ámbolos dous tipos de competencias se quere cumprir realmente a función formativa que desempeña a universidade. Iso é o que trataron de destacar os informes internacionais sobre a universidade (Dearing, Bricall, etc.) e iso é, tamén, o que se intentou operativizar neste modelo dicotómico de competencias.

Pero o discurso sobre as competencias sitúanos, ademais, ante unha nova relación entre teoría e práctica. Ás veces, sobre todo en certas carreiras, acúsase á Universidade de que desenvolve unha formación excesivamente teórica (e só teórica). O enfoque baseado en competencias vén a intentar neutralizar ese risco; os coñecementos non poden quedar en meras informacións memorizadas pero inútiles porque non se sabe que facer con elas. Aprender é un proceso que debe incluír accións prácticas nas que os estudantes teñan a oportunidade de aplicar o que aprenderon. Por iso os deseños formativos (no conxunto do plan de estudos e no marco de cada disciplina individual) han de incorporar esta dobre perspectiva da aprendizaxe: a asimilación de novos coñecementos e o seu uso ou aplicación á resolución de casos, problemas ou a elaboración de produtos relacionados con eles.

As competencias están chamadas, tamén, a pechar o círculo da formación. Como sinalaba Goodlad (1995)³ a formación universitaria ten que ser unha formación que enriqueza os suxeitos en todos os ámbitos do seu

³ Goodlad, S. (1995): *The Quest for Quality. Sixteen Forms of Heresy in Higher Education*. Buckingham. SRHE and Open University.

desenvolvemento: o profesional (práctico), o persoal, o social e o intelectual. Non resulta suficiente un enriquecemento puramente intelectual, nin tampouco se as aprendizaxes son só prácticas. Ten que ser o conxunto dos 4 ámbitos, por iso se insiste tanto na necesidade dunha formación integral (pero en qué medida estamos en condicións de poder ofertar unha formación integral?) e iso ten que ver co desenvolvemento de competencias que abrangan todos os ámbitos nos que os suxeitos se poderían desenvolver durante a súa estancia na universidade: aprendizaxes relacionadas co desenvolvemento social dos nosos estudantes e co seu desenvolvemento persoal (os intercambios, por exemplo, están xogando un magnífico papel neste ámbito); todo o que é a aprendizaxe de elementos prácticos relativos á profesión; e, dende logo, a adquisición dos coñecementos intelectuais propios das materias que estude. Non obstante, as carreiras adoitan saturar moito a parte intelectual e práctica da formación e inhibirse completamente dos outros ámbitos.

Non cabe dúbida de que tamén eses outros aspectos son importantes na formación. Comentábanme hai pouco uns profesores que non é infrecuente que algúns empresarios lles digan: "Oe, non coñecerás algún rapaz ou rapaza interesante das últimas promocións que queira vir á miña empresa?" Os profesores universitarios, porque somos así, axiña pensan no estudoso/a correspondente que está a ter todas as materias con notas moi altas e llelo suxerimos. Pero, despois, os empresarios quéixanse porque os alumnos que lles mandaran saberían moito das materias pero na empresa non se sabían mover. E reclamábannos: "a min mándame deses alumnos/as "sabichos" que ao mellor non van moi ben nas materias pero que se saben mover moito mellor dentro dunha empresa, son moito máis hábiles para desempeñar os traballos que aquí se teñen que facer". Algo diso estamos vendo hoxe en día cos alumnos que evitan irse de Erasmus porque pensan que iso lles vai prexudicar no seu expediente, pero perden a oportunidade de vivir esa experiencia internacional que resulta tan importante na súa formación.

Finalmente, as competencias requiren un cambio profundo na cultura institucional das nosas Facultades e Escolas, xa que constitúen aprendizaxes que precisan tempos medios ou longos. Non é posible desenvolver competencias no curto espazo de tempo-traballo que dura unha disciplina. Por iso o traballo por competencias vai sempre ligado ao traballo en equipo. Nas súas fórmulas máis ortodoxas, a modalidade de formación baseada en competencias require un traballo en equipo que supere a atomización das disciplinas. Nos seus formatos máis *light* require, cando menos, de bloques formativos (*clusters* de materias impartidas por *clusters* de profesores). E, en calquera caso, require dunha forte coordinación que permita a progresión no dominio dos saberes e aplicacións que se van traballando.

Resulta impensable que alguén cunha materia cuadrimestral poida pretender desenvolver a competencia da expresión escrita, por poñer un exemplo. Iso é algo procesual que se vai logrando ao longo de toda a carreira. Algo que, para obter resultados apreciables, require que o profesorado aborde esa competencia de forma progresiva e dotándoo, en cada momento, de maior intensidade e especialización.

Algunhas facultades propuxéronse como obxectivo formativo que os seus estudantes sexan capaces, antes de concluír a súa carreira, de presentar unha comunicación científica a un congreso. Un congreso de estudantes, obviamente, que a propia facultade organiza cada final de curso; para alcanzar ese obxectivo ao final da carreira debe comezar a traballarse a competencia da expresión escrita (*academia literacy*, denomínaa a literatura internacional, non ese despectivo "ter que ensinalos a escribir" ao que fan mención algúns colegas) dende o inicio dos cursos. Nos primeiros anos escribirán textos máis simples, resumos, comentarios, etc. A complexidade da competencia irá incrementándose nos cursos intermedios con traballos, análise de casos, etc., e chégase ao final con base abonda para poder afrontar ese reto moito máis esixente: preparar unha comunicación, o que xa vai esixir saber identificar un

problema, estudalo (documentarse), analizar os datos, resumilos en conclusións, preparar o texto, saber citar, preparar a presentación, etc. E iso non o consegue un profesor, é o traballo continuado de moitos que desenvolven un proxecto, e iso sucede con case todas as competencias.

En definitiva, a idea que quixen expoñer sobre as competencias é que, fronte ás visións reduccionistas que algúns lles atribúen, o que este enfoque (polo menos na súa versión actual) pretende é deseñar un proceso de formación polivalente e capaz de producir ganancias en todos os ámbitos do desenvolvemento dos suxeitos en formación. Institucións de grande renome internacional asumiron o modelo de competencias, xustamente, para dotar á formación dos seus estudantes dun perfil máis amplo e completo.

É o caso, por exemplo, do Imperial College de Londres, que debe de ser unha das mellores escolas de enxeñaría e medicina do mundo. Ofértase formación humanística nas carreiras de enxeñaría porque comprenden que tamén ese tipo de competencias son importantes para un futuro enxeñeiro, e oríéntaselles cara a un enfoque da profesión aberto e multicultural (unha competencia social). Cando os seus estudantes teñen que facer un proxecto non lles piden que o deseñen para o seu contexto local, ao contrario, teñen que pensalo en relación a países ou contextos afastados: "calcúleme vostede un tendido eléctrico no Congo ". Entón, claro, esa demanda lles rompe a cabeza porque xa non se trata de dar unha resposta técnica ao problema (deseñar o tendido eléctrico), é que teñen que decatarse de como demos é o Congo, con que recursos conta e que posibilidades e necesidades de produción eléctrica teñen, como é a cultura alí e como vou montar o meu grupo de traballo.

En definitiva, o tema das competencias trata de orientarnos cara a un deseño da formación no que se afronten todas as dimensións do desenvolvemento dos suxeitos e no que as oportunidades de aprendizaxe que se lles ofrezan permitan (obriguen) non só a acumular

informacións, senón a proxectar eses coñecementos a aplicacións prácticas, sexa elaborar produtos, sexa resolver casos ou problemas prácticos.

3. Un terceiro aspecto da converxencia ten que ver co equilibrio entre as demandas que se fan aos estudantes e o tempo que se ofrece para obtelas. Pídesenos que relacionemos as tarefas co tempo que leva executalas, de tal forma que todo o que teñan que facer os alumnos en cada unha das nosas materias encaixe no tempo que temos dispoñible. En definitiva, iso é o que veñen a marcar os créditos ECTS.

Trátase dunha condición non doada, porque tal requisito non acostuma formar parte da lóxica dende a que estamos habituados a formular as cousas. Os profesores só adoitan pensar no interese intrínseco das tarefas que encomendamos, e, non (ou non tanto) no tempo que se necesita para realizalas.

Hai pouco comentaba unha profesora de Literatura que ela non podía mandar ler nada aos seus estudantes porque outra profesora do mesmo curso lles mandara ler 15 libros. É dicir, unha profesora estaba a ocupar o seu propio espazo, e, ademais, o doutros profesores do curso.

A cuestión a resolver é como podemos facer a distribución de tempos e traballos (*student workload*) presenciais e non presenciais para esta materia? Obviamente cada disciplina ten as súas peculiaridades e require, polo tanto, o seu propio cadro de distribución. En primeiro lugar, no que se refire á primeira columna, deberemos determinar qué tipo de apartados (actividades, momentos, tarefas, etc.) integran a nosa materia. O que aparece no cadro é só un exemplo e, seguramente, malo. Cada un ha de ver na súa disciplina que é o que está a demandar aos estudantes e que é o que han facer.

No gráfico que se achega, ofrézolles o cadro ECTS dunha materia de 6 créditos (4 teóricos e 2 prácticos).

Actividades e/ou produtos	Horas presenciais	Factor	Horas traballo autónomo	Total
Clases teóricas	25	1,5	37,5	62,5
Seminarios (2 grupos)	10	1,5	15	25
Debates	4	3	12	16
Traballos (individuais ou en grupo)	2	10	20	22
Prácticas (de aula ou laboratorio) + Memoria	5	1,5	7,5	12,5
Titoría obrigatoria	2	0,5	1	3
Exames	3	2	6	9
Total	51		99	150

Gráfico nº 1: Cadro ECTS dunha materia de 6 créditos (6x25=150 h. de carga de traballo para o alumno)

Unha distribución da docencia como a que introduce este cadro ECTS supón para o alumno unha variación da carga de presencialidade a favor do traballo autónomo. Das 60 horas de presencialidade teórica que tería no vello sistema (que algunhas universidades xa reduciron nun 30%) vai ter agora 47 horas presenciais (ás que habería que engadir as 2 de titoría obrigatoria).

Un aspecto importante que este tipo de cadro deixa sen resolver é o da adicación do profesor. Se as cousas fosen como aparecen na táboa, ese profesor/a tería 60 horas de docencia presencial (6 créditos LRU). Tras a conversión a ECTS tería só 46 horas (25 horas de clases maxistras; 20 de seminario cos dous grupos; 4 de debates, 2 de explicación dos traballos e 5 de prácticas). Pero, con seguridade, aumentaránlle as horas de preparación dos seminarios e debates, a corrección de traballos e as horas de titoría (por

enriba das 6 horas semanais adscritas, posto que as titorías son obrigatorias). De tódolos xeitos, é obvio, que un sistema que implica unha maior atención ao proceso de aprendizaxe dos alumnos vai esixir outro sistema de contabilización do traballo dos docentes, posto que estes han de estar máis pendentes de supervisar as achegas individuais ou de grupo.

Esta esixencia de tomar en consideración os tempos do alumno molestou moito a algúns profesores que ven absurdo ter que poñerse a pensar canto tempo poden tardar os alumnos en estudar un tema ou en escribir un traballo. "Unha tarefa absurda e sen sentido", adoitan dicir. E xustifican as súas críticas en que calquera tipo de contabilización resulta necesariamente irreal, xa que as materias teñen moi diverso grao de dificultade e porque cada estudante ten os seus tempos, e o que a un lle pode levar 1 hora, a outro pode levalo 3. Ben, adoito dicirlles eu, fagamos a media. Non se trata de tomar en consideración o tempo dos máis lentos, tampouco o dos máis áxiles. Poñamos un termo medio pensando nese imaxinario "alumno medio" que, aínda que non existe, pode axudarnos a facer as contas, e se iso non nos convence, por excesivamente hipotético, vaiamos reunindo información máis fidedigna ao respecto: qué tempo lles leva ir ao día na nosa materia, canto facer as tarefas que lles encomendamos, canto preparar as súas prácticas e facer o informe posterior, etc. Xa se van tendo datos bastante contrastados nos diversos cursos piloto que se puxeron en marcha.

O que non podemos, é seguir facendo como ata agora, encher de contidos a nosa materia e de tarefas as nosas clases sen tomar en consideración a variable tempo. Variable que, non obstante, sempre foi considerada como un elemento clave para a aprendizaxe. Dende aquel vello e optimista principio didáctico de que "calquera persoa pode aprender calquera cousa con tal que se lle dea o tempo necesario", ata os estudos sobre o impacto na aprendizaxe

do "estafe on task", ou sobre os efectos das diversas modalidades de organización dos horarios e bloques temporais, o factor tempo foi unha constante nos estudos sobre a docencia. Pero a universidade mantívose sempre moi á marxe de calquera tipo de conclusión á que se puidera chegar. Afortunadamente, a converxencia retoma de novo esta cuestión e obríganos a formular unha planificación da nosa materia prestando especial atención aos tempos. Os tempos do estudante, enténdese. O que non quita que tamén os docentes poidamos reclamar novas formas de consideración dos nosos tempos, pero esa é outra guerra.

4. En cuarto lugar, a converxencia lévanos a facer unha *formulación curricular* da nosa achega docente, isto é, a necesidade de deseñar a materia ou período de formación baixo a nosa responsabilidade en función do papel formativo que xoga na carreira á que pertence.

En verdade, a situación española non favorece moito esta perspectiva curricular. A estrutura matricial na que se organizou a docencia, con centros e departamentos cruzándose en canto ás competencias que asumen e ás decisións que adoptan, fai que, con frecuencia, se perdan os referentes da actuación dos profesores individuais dentro do sistema que é un plan de estudos.

Sendo este un libro dirixido a especialistas en educación, non se me ocorre comezar a analizar aquí o que supón facer unha formulación curricular na docencia universitaria. Pero, aínda que só sexa para homoxeneizar os nosos referentes semánticos, déixenme dicir que falo de currículo para referirme ao "proxecto de formación" que se desenvolve nun centro; e que entendo que o devandito proxecto ten sentido propio, e distinto do que poidan ter cada un dos elementos que o forman (materias, practicum, laboratorios, etc.). Un currículo (un bo currículo digamos, ou un currículo ben deseñado) non é a suma dun conxunto de materias que funcionan illadamente. Pola contra, é un proxecto que conta cuns propósitos formativos claros e ao que se van integrando

diversas materias e experiencias formativas de diverso tipo para conseguir eses propósitos. As materias son, polo tanto, subunidades do sistema global e están, lóxicamente, supeditadas aos seus propósitos. Digamos que deben ser funcionais no conxunto do que forman parte.

Nese marco prodúcense frecuentes conflitos de pertenza, e, mesmo de lexitimidade. A quen está vencellado un profesor, á súa materia de orixe e ao departamento ao que está adscrita (a materia e el mesmo) ou á titulación á que se incorpora como docente?

Parece unha pregunta ontolóxica pero, ao contrario, é moi pragmática e afecta de forma clara á docencia. Moitos profesores deben dar as súas clases en Facultades que son distintas (e diversas) á súa de orixe e onde está adscrito o seu departamento. Profesores e profesoras de materias como Socioloxía, Bioloxía, Física, Debuxo, Matemáticas, etc. deben deambular por distintas Facultades facéndose cargo de materias en titulacións que distan moito, en propósitos formativos e en orientación profesional, das que son as súas carreiras de orixe. Non é doado, ás veces, convencelos de que, cando iso sucede, entran nun novo escenario formativo, e polo tanto deben acomodarse a el. Non é o mesmo, ou non debería selo, ensinar bioloxía a futuros biólogos que ensinarlla a futuros médicos, a enxeñeiros agrónomos, ou a psicólogos.

O enfoque curricular esíxenos situarnos (e situar a nosa docencia) no proxecto formativo no que nos integramos. O noso compromiso docente non é cunha disciplina (os contidos científicos da cal haberemos de desentrañar sen máis consideracións), o compromiso docente asumímolo, sobre todo, con respecto a unha titulación e aos alumnos que a cursan. A eles debemos adecuarnos nós e as nosas ensinanzas. Iso é o que fará que a peza formativa que nos encomendaron sexa funcional ao conxunto, e cumpra a función que se lle atribuíu.

Contábame un profesor de Matemáticas dunha enxeñaría que el quixera seguir esa consigna, e para iso escribiu un correo a todos os seus colegas da carreira preguntándolles qué tipo de coñecementos matemáticos requirían os seus alumnos para poder sacar adiante as cuestións que traballaban nas súas materias. Dícialles que quería reconfigurar o seu programa de maneira que lles fose o máis útil posible aos seus pupilos. A súa primeira frustración foi que non lle contestou ninguén. Pero como era teimudo e estaba convencido, buscou outra estratexia. Foi á Secretaría da Facultade e revisou os exames que puxeran os seus colegas na última convocatoria; con esa información refixo o seu programa tratando de recoller aquel tipo de competencias matemáticas que aparecían nos diversos problemas formulados.

Diso deriváronse, confesaba el despois, dúas consecuencias, unha boa e outra mala. A boa é que os alumnos melloraron moito o seu rendemento e os profesores que viñan despois estaban encantados porque xa non tiñan que traballar eles os coñecementos matemáticos que precisaban, e dos que os alumnos carecían, o cal lles permitía adicar máis tempo aos asuntos propios da súa materia. A consecuencia negativa foi que os outros profesores do Departamento deixaron de falarlle porque dicían que as matemáticas non eran iso, non había que supeditalas a outras materias, tiñan os seus contidos propios. Non tiñan, como vemos, esa mentalidade curricular.

As guías docentes nas que estamos a traballar insisten moito neste aspecto. Hai todo un apartado da guía en que os profesores sinalamos a que bloque formativo pertence a nosa materia e que papel xoga nel e no conxunto da titulación (con que outras materias está vinculada e que achega ao coñecemento e ao exercicio profesional dos futuros titulados).

A iso refírese, en definitiva, o enfoque curricular: considerar cada peza do proceso (cada materia, cada práctica, cada visita ou intercambio) como un momento máis da formación dos nosos estudantes. E iso implica deseñalas

en función do perfil profesional e das outras materias que forman a carreira. Ao final, a proposta formativa debe ser un todo integrado no cal cada unidade non está xogando o seu papel de forma illada, senón en relación a todas as outras unidades. Xa sei que isto é de caixón, pero botemos unha mirada ao noso propio plan de estudos e analicemos honestamente se é así como está deseñado.

5. Finalmente, a converxencia vincúlanos ao que se converteu no grande *leitmotiv* do noso século, o "*lifelong learning*", a idea de que nos teremos que formar ao longo de toda a vida, que a Universidade só inicia ese proceso pero nin pode nin pretende completalo.

Isto, aínda que pareza un principio xeral, está a ter un efecto interesantísimo na organización da docencia universitaria, porque, ao final, nos vén dicir: se a formación é algo que se produce ao longo de toda a vida dos suxeitos, non temos por que angustiarnos pensando que a nosa obriga é informal-formal neste momento de todos os contidos propios da nosa materia ou ámbito. Esa angustia derivada da necesidade percibida por algúns docentes de ter que completar o programa (entendendo o programa como o elenco de todos os coñecementos propios da disciplina) pode relaxarse notablemente baixo as formulacións do *lifelong learning*. Dar programas "totais" nin é posible nin é o que se nos pide. O proceso de formación alóngase no tempo e iso permítenos facer unha planificación máis realista e sistemática dos propósitos formativos.

Se eu estou a impartir a materia de cirurxía cardíaca na Facultade de Medicina poden entender doadamente que o que estou a facer é unha introdución ao dominio dese ámbito. Non estou a formar ciruxiáns do corazón, non neste momento, polo menos. Eses alumnos (algúns deles) chegarán efectivamente a o ser, pero iso acontecerá despois de moitos outros momentos formativos e a través dun longo proceso de aprendizaxe en diferentes contextos; e o mesmo acontece en calquera das outras profesións.

O problema é formularse: neste momento da formación, que é o que eu lles teño que dar? Que tipo de propósitos de aprendizaxe ou competencias son os axeitados para esta fase da súa formación e que deberá quedar para as fases subseguintes? Nos modelos baseados en competencias, esta idea da progresividade resulta, se cabe, máis necesario. As competencias pódense adquirir en diversos niveis de dominio e especialización. Como viamos nun punto anterior, non é o mesmo escribir un texto ordinario que saber elaborar unha comunicación científica para un congreso. Polo tanto, as competencias que haberá que adquirir deben ser secuenciadas nas diversas fases da formación, tanto en función da súa natureza coma do seu nivel de profundidade.

Adoito insistir neste punto cando participo nalgún Tribunal ou Comisión de oposicións (agora, habilitacións). Os candidatos presentan o Proxecto Didáctico das súas materias e tratan de incluír nel todos os contidos que lle son propios, á marxe de cal sexa a duración atribuída a estas ou a súa posición no currículo formativo dos seus estudantes. A miña queixa adoita referirse á inviabilidade dun proxecto desas características e á desconsideración do mencionado principio da *formación ao longo da vida*. A ensinanza pasa por diversos momentos: o grao, os postgraos, o doutorado, a vida profesional inicial, a vida profesional plena. Non podemos pretender que todas as competencias profesionais se consigan na primeira etapa desa longa carreira, que é a que acontece na universidade. Deberíamos distribuílas ao longo de todas elas.

O Cadro nº 3 recolle algunhas das competencias incluídas na formación de médicos na República Dominicana. Tamén eles estaban sufocados polo feito de quere-lo organizar todo no sistema tradicional de disciplinas e durante o curto período de tempo que dura a carreira, pero convencéronse de que era máis interesante un deseño lonxitudinal do proceso formativo. Para iso diferenciaron as fases ou momentos nos que se desenvolve a formación dos seus estudantes (no seu caso son 5 momentos: ciclo básico,

ciencias básicas, ciencias preclínicas e sociais, ciencias clínicas, internado e período de especialización) e distribuíron nelas as diversas competencias que tiñan que alcanzar os seus estudantes. O importante desta formulación é que cada competencia pode traballarse en diversas fases do proceso formativo, en cada unha delas nun nivel de profundidade distinto.

Lifelong learning

Actividades que hai que desenvolver	A	B	C	D	E	F
Saber recoñecer indicadores da realidade socioeconómica local						
Ofrecer información sobre a enfermidade a un paciente						
Interpretar unha radiografía						
Comprender informes de especialistas						
Escritura técnica						
Manexo do Medline						
Interpretar fórmulas químicas sangue						

Códigos: A= Ciclo Básico; B= Ciencias básicas; C= Ciencias preclínicas e sociais; D= Ciencias clínicas; E= Internado; F= Período de especialización.

Así pois, a competencia de *saber recoñecer indicadores da realidade socioeconómica local* (aspecto formativo que pretenden destacar como parte do compromiso dos futuros médicos coa súa realidade) os estudantes estana a traballar, na súa formulación básica, durante o Ciclo básico, porque aí están a estudar socioloxía, están a estudar historia, están a estudar cousas que teñen que ver coa propia natureza da situación (por iso a liña está máis grossa), pero a competencia continua, tamén, na fase das Ciencias Básicas: alí aparecerán cuestións de Bioloxía, Hixiene, etc. que permiten continuar afondando nela, un pouco menos nas Ciencias preclínicas posto que tamén incorporan algún aspecto social e, en definitiva, a competencia se seguirá traballando noutros niveis, no internado e posteriormente na especialización pero aí esa competencia xa está nun nivel de especialización é dicir, eles xa teñen que dominar a competencia, os estudantes xa foron constantemente levados a ter que analizar determinado tipo de indicadores da realidade social na que están e os problemas técnicos que isto xera. Polo tanto, cando eles chegan ao internado e posteriormente ao período de especialización, esa competencia a seguen utilizando, pero alí para eles significa só, reforzala máis e sabela aplicar á análise e tratamento dos seus pacientes, porque a competencia xa está adquirida.

Sucede o mesmo coas outras competencias incorporadas ao plan de formación. *Interpretar unha radiografía ou un informe técnico*, comezarano a traballar coas Ciencias preclínicas, continuarán coas Ciencias Clínicas e, cando cheguen ao Internado, eles xa están afeitos a interpretar unha radiografía. E nese sentido, *o manexo do Medline* (a base de datos que usan os médicos), eles xa empezan a traballalo coas Ciencias Básicas, dende o inicio da formación porque xa lles interesa que os estudantes estean en condicións de poder entrar a buscar artigos ou a buscar referencias na base de datos. É un dominio que xa o deben ter adquirido cando cheguen ás Ciencias preclínicas e deben dominalo completamente nas Ciencias Clínicas. É dicir, a formación planifícase tomando en consideración as diferentes fases que forman o proceso formativo, estando cada unha

delas comprometidas co desenvolvemento das competencias que lle correspondan e no nivel que lle é propio.

Sabemos ben que a formación non é algo que se produza a moi curto prazo, temos que vela como un proceso continuado, e tratar de organizar a secuencia de aprendizaxes dende a perspectiva desa continuidade de tal forma que, ao final do período de formación se conseguíran as competencias coas que nos comprometeramos e no nivel de dominio no que as formuláramos.

Esta idea do *lifelong learning* xa estivo presente nos últimos procesos de deseño das carreiras con resultados heteroxéneos pero aceptables. Dos libros brancos que temos neste momento, hai algúns que están moito mellor organizados que outros, o de Veterinaria, por exemplo, pareceume un modelo interesante. Veterinaria deixou moi claro cales son os bloques formativos que ten a carreira e, a cada bloque atribuíulle unhas competencias específicas e unhas competencias xerais. Entón, se eu pertenzo á área de Zooloxía, xa sei cales son as competencias específicas de Zooloxía que os estudantes van traballar comigo, e tamén cales son as competencias xerais que a carreira nos encomenda traballar aos profesores e profesoras que formamos parte dese bloque formativo. Así que, os que formen parte do devandito bloque haberán de organizarse para que ao concluír o mesmo, os alumnos adquiriran as competencias marcadas. Trátase de deseñar o noso traballo docente de tal forma que eu comezo por tal cousa, o outro profesor continúa pola outra e o que virá despois seguirá avanzando. Ao final, dependerá dos profesores da área de Zooloxía que efectivamente os estudantes de Veterinaria desenvolvesen ese conxunto de competencias que a Facultade adscribira a ese bloque formativo.

Epílogo: a plea for excuses

Ata aquí algunhas reflexións persoais sobre este proceso que estamos a vivir nas universidades españolas. Habería moitas máis cousas que dicir, por suposto. Non falei nada das metodoloxías docentes, malia que se van converter na grande prioridade para este novo período a través da Comisión montada na Secretaría de Estado de Universidades. Falei pouco das guías docentes, malia que é a actividade á que dediquei os meus maiores esforzos durante estes dous últimos anos e poden ser varios miles de profesores que están a facer ou xa fixeron as súas guías. Por suposto, non falei nada de financiamento, de catálogo de títulos, de reorganización dos grupos e dos espazos (algunhas vicerreitorías puxeron en marcha programas de "eurotabicados" para redistribuír os espazos dedicados á docencia e axustalos ás novas necesidades). Tampouco entrei no tema de formación do profesorado, ou das novas condicións que se fan precisas para axustar os nosos tempos e adicacións ás novas tarefas que se nos encomendan e, en especial, para poder facer un seguimento individualizado, ou case, da aprendizaxe dos nosos estudantes.

Son consciente de que escribín un texto pouco erudito. Alguén botará en falta máis citas e referencias a autores actuais, probablemente debería habelas, si, pido sinceras desculpas por iso. Á fin e ao cabo, este é un texto para especialistas. Pero hei de recoñecer que a miña aproximación á converxencia se produciu máis dende o terreo das conviccións que dende o dos textos científicos. Ao final, pretendo máis persuadir que demostrar. Ademais, funme curtindo durante estes últimos tempos en traballo con profesores de todas as especialidades e con eles e elas valen pouco as grandes referencias doutriniais. Precísase de capacidade para identificar os elementos básicos da docencia, e habilidade para ir construindo un discurso metade conceptual, metade descritivo. Iso fixen tamén aquí. É probable que iso o converta nun texto anódino para

persoas que dominan mellor ca min o ámbito da docencia universitaria.

Din os meus críticos que son excesivamente optimista, seguramente, engaden, por ser pouco crítico. Quizais sexa certo. Tendo a implicarme moito nos procesos en que participo e é posible que iso me reste perspectiva. Polo xeral, as análises deste proceso de converxencia cara ao EEES tenden a ser moi críticas. Probablemente teñen razón. Pero, polo menos, no que se refire á converxencia, podo dicir que o meu optimismo non é inxenuo nin infundado. Nos últimos 5 anos tiven a sorte de coñecer moitos profesores e profesoras universitarias que fan unha docencia excelente. E outros tantos que o están a intentar con grande esforzo. Non foi a converxencia, por suposto, a que os levou a traballar así, pero eles e elas din que lles veu moi ben toda esta movida. Vivírono, como sinalaba ao inicio, como unha boa oportunidade para mellorar o que estaban a facer. Non son, en cambio, tan optimista no que se refire ao proceso de converxencia en si mesmo; demasiados avances e retrocesos, demasiado tempo perdido. A converxencia é como o Guadiana que aparece e desaparece intermitentemente, e cambia de rumbo. O entusiasmo inicial estase a arrefriar por falta de persistencia nunha dirección, o que permitiría chegar a avances constatables. Estamos a pasar, temo, por unha forte crise de credibilidade e cada vez resulta máis difícil poñerse á fronte dun grupo de profesores e tratar de animalos, implicarse no proceso e avanzar. *É pure se move.*

Podemos falar dunha docencia universitaria de calidade? Unha proposta de criterios para a mellora do noso ensino universitario

Introdución

Cales son as coordenadas básicas dun ensino de calidade? Esa é a cuestión á que intentarei referirme. Non serei tan pretencioso como para querer dar unha resposta completa á devandita cuestión. Intentarei, tan só, presentar algunhas ideas sobre os que, ao meu modo de ver, son os elementos centrais e básicos dun bo ensino. Como non é moito o tempo dispoñible para desenvolver este complexo argumento, permítanme centrarme inmediatamente na cuestión.

Quixera partir de dúas ideas previas que me van servir de *contexto de lexitimación* para o que pretendo dicir na miña exposición.

1) *En primeiro lugar, permítanme partir do suposto de que a cuestión docente é relevante.*

Non todos pensan dese xeito. Algúns sinalaron que o importante é a organización e o marco no que a docencia se sitúa. Nalgún outro caso sinalouse que a docencia, en realidade, pouco pode achegar de novo ao que o alumno non posúa xa de por si (en motivación, coñecementos previos, expectativas persoais, capacidade de traballo e esforzo, etc.). Esa mesma percepción podería estenderse ao conxunto da acción universitaria (ao final, como se di ás veces, a universidade serve para pouco, sales da carreira sen saber nada novo ou importante para o teu traballo real).

Este posicionamento desdramatiza bastante a cuestión no que se refire aos profesores e profesoras (ao final, podemos pensar, aínda que o fagamos de xeito mediocre, a incidencia

tampouco vai ser grande). A maiores, habería que engadir... afortunadamente, que a acción dos profesores non é tan decisiva como algúns pretendemos sinalar. De ser doutro xeito, as cousas iríanlles bastante mal a algúns.

Pero non deixa de provocar un enorme desconsolo ese posicionamento negativo aos que temos un especial interese (persoal e académico) en insistir no contrario: en que os profesores (individualmente e como colectivo) temos unha gran responsabilidade na formación e o desenvolvemento dos nosos estudantes. O ensino, o bo ensino, si marca diferenzas. Non é unha cuestión banal nin secundaria nos procesos de formación.

Toda a miña conferencia esta baseada nesta suposición.

2) Si existen certezas válidas e plausibles sobre as condicións dun bo ensino.

En segundo lugar, quixera insistir en que o ensino, en tanto que actividade profesional, posúe a súa propia lóxica e impón as súas condicións. Non todo vale na docencia.

Esta é outra convicción (que ninguén sabe nada, máis alá da propia experiencia, sobre o ensino) amplamente estendida entre o profesorado universitario. Ensinar é unha cuestión artística, téndese a pensar, e que depende das particulares calidades de cada docente. Non se trata dunha actividade científica nin de algo regulable. Non hai normas sobre como ensinar ben.

Como sinalou con acerto Gage (1997)⁴, o feito de que se queira ser restritivo con respecto ás condicións de validez do coñecemento científico (para evitar o erro tipo A: aceptar hipóteses a partir de evidencias inadecuadas) levounos no ensino a caer nun masivo erro Tipo B: subestimar o coñecemento existente e a súa firmeza.

⁴ Gage, N. (1987): "Competing visions of what educational researchers should do", en *Educational Researcher*, Vol. 26 (4).

"O que mostra o metaanálise é que moitas das xeneralizacións en educación resisten as sucesivas replicacións con altos niveis de consistencia. Este alto nivel de consistencia nas diversas replicacións produciuse malia que foron variando as persoas estudadas, os métodos de medida utilizados, os contextos sociais implicados e moitas outras condicións do proceso" (Gage, 1997)

Tamén Stones⁵, na súa última obra e ao final xa da súa longa e brillante carreira profesional, fai unha revisión da situación actual do mundo do ensino. Baseándose nesa análise, Stones chama a atención sobre o progresivo *ateoricismo* dende o que se acomete a formación de profesores. A tendencia a concibir o ensino como un "proceso artístico" levou a crer que a práctica constitúe un escenario suficiente, e en xeral, o único válido para a formación de profesores. Trátase da teoría do "apprenticeship", tan de moda na actualidade como modelo de referencia tanto para a formación inicial, como para a formación en servizo dos profesores: o coñecemento profesional, véñse a dicir, constrúese dentro do propio traballo, fundamentalmente vendo o que fan os "expertos" e traballando con eles durante certo tempo.

Stones sinala que esta insistencia no práctico acabou provocando importantes lagoas nos coñecementos básicos. As habilidades finalmente adquiridas están limitadas ás actuacións sobre as que centraron as súas experiencias prácticas. Falta, en cambio, un coñecemento suficiente dos principios que subxacen a esas actuacións e dos procesos de construción de teoría dende a práctica.

Estou moi de acordo con estas ideas de Gage e Stones. É certo que ensinar é unha actividade complexa na que interveñen multitude de variables. Pero iso non xustifica entender que, posto que non se poden establecer regras ou técnicas estritas ("científicas") para desenvolve-la, non se

⁵ Stones, E. (1992): *Quality Teaching: A Sample of Cases*. Routledge. N.York.

poida marcar regra nin condición ningunha. O bo ensino non depende do que cada quen opine. Se así fóra, non servirían para nada as múltiples investigacións e estudos de campo realizados.

Certo é, como recoñecen Joyce e Calhoun (1998)⁶, que tamén hai investigadores posicionados en contra da devandita análise optimista. Argúen que debido á natureza dos procesos educativos é imposible obter un coñecemento *básico e firme* en educación a través de procedementos científicos.

Deixando á marxe o status epistemolóxico dos coñecementos acumulados ata a data, parece claro que existen evidencias fortes e ben documentadas sobre certas condicións e trazos que caracterizan un ensino de calidade. E que son eses elementos os que difiren de xeito significativo con respecto aos do ensino pouco efectivo.

Certamente, a natureza aberta e non-logarítmica dos procesos de ensino - aprendizaxe inflúen no contido e a precisión das devanditas condicións de calidade. En ningún caso se poderá falar de técnicas moi pechadas ou conductuales, nin se poderán formular os procesos de ensino en términos de causa-efecto. Pero todo iso non basta para manter a existencia firme de principios consistentes, con respecto aos cales, si existe un amplo consenso entre os investigadores.

Pois ben, con estas dúas ideas na cabeza (a de que o ensino é unha cuestión relevante e a de que si existen evidencias sobre diversas características do ensino de calidade) intentarei desenvolver a miña parte nesta conferencia.

⁶ Joyce, B. e Calhoun, E.(1998): "The Conduct of Inquiry on Teaching: the search for models more effective than the recitation", en Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. e Hopkins, D.: *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishers. London. T.II. Pax. 1216-1241.

Organicei a miña intervención en torno a tres preguntas. As dúas primeiras serven de introdución e marco de referencia á terceira que é onde se desenvolve o argumento central. As tres preguntas son as seguintes:

-1ª Pregunta: Baixo que perspectivas e con que propósitos se pode estudar o ensino?

Posto que esta cuestión vai marcar o sentido de todo o que se poida dicir a continuación, quixera deixar expresado o meu punto de vista en relación a tres posibles (e vixentes) enfoques na análise do ensino.

-2ª Pregunta: *Que é o ensino?*

Por estúpida e sinxela que pareza a cuestión non é un asunto banal, e está no fondo de calquera formulación que se queira facer a posteriori para considerar a súa calidade. Porque esta cuestión non ten resposta se non acoutamos o seu contido, calidade de que?.

-3ª Pregunta: *Podemos identificar 10 trazos básicos (e comúns) dun bo ensino?*

Son consciente do risco que isto supón, mataríanme os que están a buscar unha definición rigorosa de indicadores que permitan establecer estimacións obxectivas e precisas sobre a calidade do ensino. "*Como se lle ocorre, a estas alturas, volver a esas formulacións xa tan superados!*, diranme, seino. *Vale para algo unha cousa así? Se iso é como volver ás enumeracións dos trazos dun profesor de calidade, un líder de calidade, ou un bo marido. Que se saiba, non se avanzou moito con ese tipo de iniciativas*".

Ben, pois vouno facer malia todo. Dixen que só ía reflexionar en alto. Noutro momento poderei ofrecer un protocolo máis pormenorizado de cada unha desas categorías.

Ao final, como do que se trata é identificar as coordenadas básicas dun ensino de calidade, eu creo que

ese é un medio aceptable, aínda que provisional, para facelo.

Baixo que perspectivas e con que propósitos se adoita estudar o ensino?

Gustaríame diferenciar aquí tres tipos de aproximacións habituais á análise do ensino. Todo o mundo fala sobre a docencia. O que sucede é que ese falar responde a visións distintas e a niveis distintos de coñecemento. Esa mesma pluralidade de perspectivas pode aplicarse ao sentido e os propósitos con que planifiquemos un proceso de formación (de mellora do coñecemento) sobre a docencia universitaria.

Gustaríame diferenciar entre tres vías de aproximación diferentes ao coñecemento do ensino:

a) *Aproximación artesanal*: ocasional, opinativa, froito do contacto coa realidade e da experiencia diaria. No mellor dos casos aparece como unha reflexión máis ou menos sistematizada sobre a análise das clases e dos outras dimensións do ensino.

Todo o mundo ten a súa propia opinión sobre a educación e sobre o ensino. Todos pasamos por ela como estudantes, como pais ou fillos, como cidadáns, etc. Como outras moitas cuestións que forman parte da cultura e do patrimonio de experiencias compartidas, cada persoa e cada grupo posúe as súas propias ideas e a súa visión de que é o ensino e de qué trazos debe posuír unha educación de calidade.

Por suposto, no caso dos profesores, este coñecemento é moito máis profundo e analítico. No noso caso non só posuímos toda a bagaxe de experiencias e ideas do resto da xente (tamén fomos estudantes, fillos e cidadáns e, en moitos casos, somos pais) senón que, ademais, traballamos niso e temos a experiencia de estar no outro lado da barreira, como docentes.

Polo tanto, todos nós temos a nosa idea de que é e que debería ser o ensino. É un coñecemento persoal baseado na

propia experiencia directa, e na que se deriva dos comentarios dos nosos colegas. É todo un corpus de elementos que nos serve de base para as nosas ideas, conviccións, formulacións e, mesmo, para as formas de actuación que empregamos como profesores.

Pero non é un coñecemento suficientemente formalizado e firme, máis ben se trata de algo superficial, asistemático, vago; baseado con frecuencia, máis en intuicións que en datos sistemáticos sobre o que sucede na práctica.

b) *Aproximación profesional*: máis sistemática, require unha preparación específica para levala a cabo e uns instrumentos. Constitúe unha "unidade de competencia" do perfil dos profesionais do ensino e require, polo tanto, unha formación específica para levala a cabo. Está orientada á *mellora*.

O coñecemento do ensino pódese levar a cabo dunha forma máis formalizada e profesional. Trátase, neste caso, dunha competencia profesional, e como tal, require de coñecementos específicos, dun sistema de análise que engloba elementos teóricos (que actúan como decodificadores) e técnicos.

O ensino universitario constitúe un espazo de actuación con escasa identidade profesional. Aínda que nos sentimos e nos definimos como "profesores/as universitarios" non nos preparamos realmente para selo. A nosa identidade está vencellada ao campo científico ao que pertencemos. Fáltanos, polo tanto, ese coñecemento específico sobre a natureza, compoñentes, procesos vinculados e condicións que caracterizan o ensino.

É dicir, esta segunda forma de aproximarse ao estudo do ensino constitúe unha modalidade con maior nivel de esixencias que a primeira posto que se trata dunha das competencias que caracterizan ós profesionais que a exercen. Xa non son suficientes as opinións nin a simple experiencia. Trátase dun coñecemento máis sistemático, baseado en datos obtidos a través de procesos e fontes

seleccionados para iso e en sistemas de análise contrastados e válidos.

A importancia deste modelo de aproximación é que é unha condición básica para a *mellora* do ensino. Unicamente na medida en que os profesionais cheguemos a coñecer máis sobre a docencia estaremos en condicións de propiciar aquel tipo de reaxustes que posibiliten a súa melloría.

c) *Aproximación técnica*: propia de especialistas en avaliación ou investigación sobre o ensino. Serve de dispositivo para identificar e describir, dunha forma sofisticada e a través de procesos e medios ben controlados, os diversos factores e condicións implicados no ensino e aprendizaxe. Pode estar orientada ao control, á investigación (avance do coñecemento) e tamén á mellora.

Ao estudo do ensino pódese acceder tamén con estratexias máis especializadas e técnicas máis sofisticadas. É a modalidade propia dos especialistas que intentan investigar sobre el, ou a dos avaliadores que pretenden analizar o seu desenvolvemento dun xeito moi pormenorizado.

Neste caso estamos a falar do manexo de procesos e técnicas moi contrastadas e que son levados a cabo por persoas formadas especificamente para facelo. Pode ser un investigador analizando os intercambios lingüísticos entre profesores e alumnos, ou alguén estudando as causas das dificultades da aprendizaxe dos alumnos. Ou pode ser un avaliador que, no marco dun Programa de Avaliación Institucional ou Sectorial, está a desenvolver a recollida de información a través de instrumentos especificamente deseñados ao efecto.

Das tres posibles modalidades de aproximación ao ensino, interésame destacar a segunda. A que se corresponde coa función docente e que, polo tanto, pode ser levada a cabo polos propios profesores/as.

Para a análise do ensino que queremos levar a cabo neste traballo, non nos podemos basear nun coñecemento persoal e opinativo (primeiro tipo de aproximación), no que calquera idea e opinión vale. Non serve para moito construír o debate dende ese punto. É interesante (e ás veces é unha condición previa para poder avanzar) que cada un expoña a súa propia opinión, pero iso, por si mesmo, achega pouco á mellora do coñecemento. Esta esixe datos e análises sistemáticas dos fenómenos.

Recordo que hai uns anos participaba cun grupo de profesores nunha especie de seminario no que se debían abordar un "poutpurri" de temas didácticos. O charlista anterior a min tiña que abordar o tema "usos e posibilidades do encerado" Era un profesor de Lingua de BUP e a súa charla resultou moi interesante, sendo capaz de animar un proveitoso intercambio de experiencias e impresións dos profesores que participaban na sesión. Unha característica interesante da charla e das intervencións que a seguiron foi que os profesores construían doutrina a partir da súa experiencia persoal. Cada un tiña un estilo diferente de usar o encerado e unhas crenzas e experiencias persoais que sustentaban a súa praxis. Ningún deles sometera a estudo sistemático as súas prácticas co encerado. As súas conviccións xustificábanse dende as crenzas persoais, non dende un proceso de estudo máis sistemático que servise para mellorar o coñecemento fundado das posibilidades do uso do encerado.

Mentres nos manteñamos nun nivel de discurso práctico, calquera modo de uso do encerado será igualmente lexítimo (por que as crenzas ou gustos dun van ser máis lexítimos que as doutro?). Só que se estudamos os efectos dos diferentes usos do encerado na aprendizaxe dos estudantes estaremos en mellores condicións de construír unha "teoría do uso didáctico do encerado" e a partir de aí se poderá avanzar en "novas mellores prácticas". E así o circuío (práctica - teoría - práctica) polo que se constrúe o coñecemento didáctico, repetiríase en ciclos sucesivos que

deberían traer como resultado un crecemento progresivo do coñecemento sobre a realidade "ensino".

Que é o ensino?

Non quixera entrar en grandes disquisicións neste apartado, pois os seus compoñentes e condicións básicas aparecerán no seguinte. Pero si me parece importante recordar que o ensino (mesmo aínda que o entendamos restritivamente como a xestión do programa dunha disciplina) é unha realidade complexa que transcende o que podemos ver nunha clase.

De cara a formularmos as coordenadas que definen a súa calidade, paréceme importante introducir aquí tres consideracións previas, que nos situarán nun marco máis amplo e máis complexo á hora de identificar as características básicas dun ensino de calidade.

Recoñezo que é un vicio isto das "consideracións previas". Parece coma se un fixese digresións constantes na liña do discurso que debería seguir. Pero é que aquí sucede como no alpinismo, que antes de dar cada paso adiante debes asegurar ben picas e engarzamentos se non queres ter algún accidente (que non se che entenda, que che poñan a parir pensando que dis cousas que non dis, que deas un tropezón por pisar en falso). En todo caso, van ser divagacións curtas.

1. Primeira consideración: *o ensino transcende o espazo concreto das aulas e do que se fai nelas.*

Hai xa bastantes anos (sobre todo no contexto das investigacións centradas no paradigma mediacional e no pensamento dos profesores) quedou suficientemente claro que para dar unha visión completa do ensino habería que tomar en consideración, polo menos, tres momentos ben diferenciados, dos cales soamente un acontece na aula:

a) A *preparación*: o que se denominaba o *ensino preactivo*, fase de preparación, etc.

b) O *desenvolvemento da intervención didáctica* directa: chamóuselle, mal chamado, *ensino activo* (pois xa estamos a dicir que tamén o outro era ensino). Inclúe o desenvolvemento das clases, laboratorios, etc.

c) As *accións posteriores* ao desenvolvemento da intervención pero que seguen formando parte (analizando, avaliando, recuperando datos e notas tomadas ao fío do proceso, escribindo o diario, etc.) do ensino. Tamén habería que incluír aquí as accións de titoría, etc.

Este primeiro punto é xa un recordatorio da insuficiencia de certos modelos de análise da calidade da docencia. Tendo en conta esta dende a perspectiva única das clases (por ex. as enquisas dos alumnos, a observación de clases, etc.) déixanse en zona opaca tanto a fase *pre* como a fase *post* do ensino.

Por outra parte, os novos modelos de ensino a distancia, ensino virtual, etc. esixen algunhas matizacións nese cadro excesivamente lineal. Quizais requiran, á súa vez, consideracións máis puntuais e específicas con respecto a como analizar a súa calidade. Non nos dá tempo a entrar aquí a analízalos.

2. Segunda consideración: *o ensino transcende o ámbito do visible, obxectivo e cuantificable.*

Aínda que isto nos podería levar un pouco máis lonxe nas consideracións, tampouco podemos pensar que o ensino é só o que a van facer os suxeitos implicados no acto didáctico: profesores/as, alumnado individual ou grupo de alumnos.

Efectivamente hai cousas que se ven, pero hai outras moitas que non, pero que están aí. E como están! Constantemente estase a aludir a factores non visibles do ensino (motivación dos estudantes, interese e implicación nas tarefas instrutivas, actitudes de profesores e alumnos, satisfacción, etc.).

Por outro lado, hai igualmente cousas obxectivas e cousas que non o son, que pertencen ou se derivan dos particulares puntos de vista e sistemas de decodificación de participantes en proceso de ensino-aprendizaxe.

O afán cuantificador destes últimos anos fixo que se foran deixando de lado eses aspectos subxectivos e invisibles do ensino. Acabamos sancionando como valioso o que podemos medir e desconsiderando todo aquilo que nos formula problemas técnicos (salvo que a través dalgunha pirueta metodolóxica sexamos capaces de facer visible ou invisible aínda que sexa a custa de desvirtuar o seu sentido en indicadores máis rigorosos pero menos vigorosos).

E estamos novamente aquí ante un serio problema de moitas das metodoloxías de análise do ensino que restrinxen o espectro de elementos que teñen que considerar en aras de garantir a obxectividade ou a posibilidade de establecer indicadores cuantitativos (que permitan facer táboas e gráficos, comparacións, "rankings", etc.).

3. Terceira consideración: *a calidade do ensino transcende a actuación dos profesores.*

Calquera intento de abordar análise ou propostas relacionadas coa calidade sitúache sempre ante o incómodo reto de ter que xustificar a natureza e o sentido que outorgas ao propio concepto de calidade. E así, en moitos casos, apenas se pasa das disquisicións previas sobre o que imos entender por calidade e baixo que condicións (ideolóxicas, técnicas e institucionais) pretendemos abordala. Neste caso non quixera entrar en tales consideracións previas das que xa falei amplamente noutros traballos.

Efectivamente, hai consideracións previas que son posibles e aconsellables antes de entrar de cheo en cuestións de avaliación da calidade. Aspectos como qué calidade, con qué propósito, por qué agora, por qué con estes instrumentos, por qué na universidade, etc. merecen sen

dúbida unha consideración apropiada. Pero non poden converterse nunha zona de cortocircuitos da que sexa imposible saír (como nos problemas do labirinto mítico). Con frecuencia aplícase tanta enerxía e tempo a estes prolegómenos que acaba facéndose imposible experimentar iniciativas, aínda que resulten incompletas e vulnerables. Co cal, acaba triunfando a opción de non facer nada e desconsiderar o tema da calidade como algo excesivamente contaminado de ideoloxía liberal, e, en todo caso, como algo de insuperable dificultade técnica.

A calidade do ensino non pode entenderse meramente como unha calidade vencellada en exclusiva á acción do profesor/a. O ensino vén enmarcado en todo un conxunto de condicións tanto estruturais como materiais e organizativas que van afectar fortemente o seu desenvolvemento e excelencia.

Dende un punto de vista metodolóxico, iso ha de supoñer que, para analizar a calidade da docencia, non abonda con entrar a considerar simplemente os aspectos estritamente docentes, nin cabe tampouco vincular o desenvolvemento da docencia á conduta e actuación dos profesores individuais. O que profesores e profesoras fan, vén condicionado polo que eles/as poden facer. E o que poden facer (ou deben facer) vén condicionado pola institución á que pertencen (os seus propósitos e programas, a súa organización, a súa cultura institucional, os seus recursos, o seu estilo, as súas normas).

Claro que tamén deberíamos considerar que o que as institucións formativas fan, neste caso as universidades, vén igualmente condicionado polo marco de condicións no que se moven: lexislación e política universitaria, financiamento, normativa propia, tradicións, relacións co seu ámbito, etc.

A calidade do ensino depende tamén fortemente do que fan os estudantes. Boa parte desta achega súa á aprendizaxe prodúcese fóra das aulas e da atención directa dos seus profesores: cando eles estudan, cando fan as

tarefas encomendadas, cando preparan os seus exames. Estes momentos extra-aula chegan a ter unha grande importancia e condicionan todo o que se fai na propia institución formativa. Entwistle e Tait (1990)⁷ sitúan todo este conxunto de situacións no que denominan "ambiente académico" e din del que acaba afectando á aprendizaxe dos estudantes tanto, e ás veces mesmo máis, que as propias actuacións docentes desenvolvidas no marco da aula.

Isto é o que fai tan complexo o discurso da calidade: que hai que poñer atención a innumerables variables e factores condicionantes. Por iso, tamén, é tan doado aplicar a este tema a técnica *do rexeitamento*: sempre cabe dicir que tanto as causas como os remedios da calidade están fóra do ámbito de influencia de quen se refire a eles.

As Administracións Educativas insisten en que, dadas as condicións políticas e económicas actuais, están a facer o máximo esforzo posible tanto no financiamento coma na definición dun marco normativo que optimice a autonomía e recursos das universidades. Que agora, polo tanto, a pelota está no seu tellado (o das universidades) e que son elas as que deben xogar a fondo a baza da calidade.

As Institucións Universitarias aceptan, en xeral, este reto aínda que seguen argüír que o sistema de financiamento actual non é correcto e que se inviste pouco en Educación Superior (menos que noutros países). Cara dentro, a súa postura é bastante similar á da Administración: a institución fai canto está na súa man (en definición do marco normativo, na distribución de recursos, na dotación de persoal, etc.) para que a calidade da formación sexa boa. Agora o testemuño está en mans dos Centros, Departamentos e dos propios profesores/as.

E así poderíamos ir descendendo progresivamente nesta escala sistémica na cal cada nivel tende a atribuír

⁷ Entwistle, N. e Tait, H. (1990): "Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments", en *Higher Education*, 19. Pax. 169-194.

responsabilidades e compromisos entre todos os outros niveis (cara a arriba e cara a abaixo).

Por suposto, cando somos os profesores os que facemos a análise da estratexia do *rexeitamento* esta segue funcionando. No noso caso, a atribución de responsabilidades afecta cantos están por enriba de nós na escala estruturas: Departamentos, Centros, Responsables Universitarios, Administración e Goberno, Sistema Político. Pero, ademais, son xa moitos/as os que *despexan*, ademais cara a abaixo: son os alumnos os que condicionan basicamente a calidade da docencia. Cada día chégannos alumnos/as peor preparados e menos motivados, arguméntase, e nesas condicións pouco se pode facer dende as aulas por mellorar a calidade. As condicións son demasiado adversas.

Aquí vaise falar da calidade que afecta ao noso traballo como profesores e profesoras universitarios deixando un pouco á marxe outras consideracións. Case todas as cuestións que se formularán nos 10 trazos de calidade teñen que ver co que está nas nosas mans facer. Certo é que con iso só non abonda para que a formación universitaria resulte excelente pero, dende logo, fai máis probable o devandito obxectivo. Ademais, facer todo o que está na nosa man pola mellora da docencia nos dá maior credibilidade á hora de esixir que os outros axentes do proceso cumpran tamén coa súa parte no compromiso. E aínda que así non fora, o simple feito de facer canto está nas nosas mans por mellorar a calidade do noso traballo como profesores/as é un compromiso enormemente atractivo por si mesmo. Sen contar o que iso supón dende a perspectiva da *ética profesional*.

Os dez trazos dun ensino universitario de calidade

Lexitimado con estas ideas de partida arríscome a formularlles os 10 puntos que considero como básicos nun ensino de calidade.

Volvo insistir en que son consciente das limitacións que este tipo de aproximación ao ensino ten. Quizais se poida discutir a súa cientificidade porque, a pesar que cada aspecto mencionado estará apoiado en evidencias empíricas, estas proveñen de traballos, metodoloxías e contextos diferentes. Pero como poderán ver, será difícil discutir o sentido común da proposta, e espero que tampouco se poida debater a súa utilidade, polo menos dende a perspectiva profesional á que me referín anteriormente. Estou convencido de que este proceso de identificar unha serie de aspectos cruciais do ensino resulta, se non unha achega científica novidosa, si unha forma de axuda no proceso de mellora do ensino.

Fixen unha experiencia similar hai uns anos con respecto á Educación Infantil: identificar 10 trazos ou condicións de calidade na acción educativa con nenos pequenos. A proposta, convertida posteriormente en libro⁸, tivo un enorme éxito. Son moitos/as os que atoparon nesa experiencia un bo "marco de referencia" para a mellora das súas clases.

Esa mesma idea é a que me move agora a facelo con respecto ao Ensino Superior. Tamén neste caso espero que poida servir de "guía" nos procesos de mellora da calidade do ensino aos profesores/as que desexen implicarse nese reto. A idea non é nova. Marsh (1987)⁹ xa realizou unha síntese similar. Facendo unha revisión dos estudos sobre ensino baseados tanto en cuestionarios pasados aos estudantes coma en autoavaliacións dos profesores, chégase a identificar 9 trazos do ensino de calidade:

- 1) Interese e relevancia (do contido);
- 2) Cantidade de traballo encomendado (incluíndo o ritmo de realización e a súa dificultade);
- 3) Organización (do curso e do traballo de cada profesor individual);
- 4) Explicación (discutindo os

⁸ Zabalza, M. A. (1996): *La calidad en la Educación Infantil*. Narcea. Madrid. Traducido ao portugués: *A Qualidade da Educação da Infancia*. Edit. Arned. Porto Alegre. Brasil.

⁹ Marsh, H.W. (1987): "Students' evaluations of university teaching' research methods, methodological issues, and directions for future research", en *International Journal of Educational research*, 11 (3). Número completo.

antecedentes e as consecuencias); 5) Entusiasmo (incluíndo esforzo e estilo); 6) Apertura (estimulando a implicación do grupo); 7) Empatía (mostrando interese polos estudantes); 8) Tarefas (incluíndo os recursos e materiais proporcionados para levalas a cabo) e 9) Procedementos de avaliación (incluíndo a calidade do feed-back).

Como poderán constatar no desenvolvemento do traballo, estes puntos son moi similares aos que despois se analizan.

Eses aspectos son, sen dúbida, elementos clave no desenvolvemento dun ensino universitario de calidade. Non son os únicos que se poderían mencionar, dende logo. Pero pareceume máis interesante non facer un listado inabarcable senón reduci-lo a aqueles puntos que puidesen resumir (nunha especie de *código pedagógico*) as condicións e retos básicos dun bo docente universitario.

Neles toman en consideración os aspectos recollidos nos puntos anteriores e que serven de introdución deste: elementos obxectivos e subxectivos, visibles e invisibles, uns pertencentes ao intre de desenvolvemento das clases e outros que se desenvolven en momentos anteriores ou posteriores a estas, etc. E todo iso dende a perspectiva dun estilo de aproximación profesional (non unha simple divagación sobre opinións, nin tampouco un tipo de análise científica ou con sentido de investigación) que nos permita mellorar o noso coñecemento do ensino e, como consecuencia, a súa calidade.

O meu propósito é continuar posteriormente identificando dez aspectos significativos dentro de cada un destes trazos. Deste xeito, faise primeiro un esforzo para "mapear os trazos" o resultado dos cales é a identificación de 10 aspectos relevantes no ensino universitario. Posteriormente procédese a operativizar cada un dos trazos noutros 10 aspectos, condicións ou cualidades que poderían servir de indicadores da súa calidade. Teríamos como resultado unha especie de *guía para a autoanálise da docencia* universitaria con 100 items ou puntos de referencia. Así, cada un de nós poderíamos analizar o noso ensino ben dunha forma máis

xeral (valorando o desenvolvemento dos 10 trazos de calidade) ben dunha forma máis analítica (valorando a nosa posición en cada un dos 100 sinalados).

Por problemas de espazo (non ten sentido ofrecer os distintos indicadores sen poder comentalos e xustificalos), neste momento, só presento os 10 trazos básicos que actuarán como as *coordenadas elementais* dun ensino de calidade. Nunha publicación posterior aparecerá completa e comentada a lista dos 100 puntos para a revisión (preferentemente *autorevisión*) da docencia universitaria.

Os 10 trazos que caracterizan unha docencia universitaria de calidade son os seguintes:

1) *Deseño e planificación da docencia con sentido de proxecto formativo. A condición curricular.*

Este primeiro trazo quere resaltar a importancia da planificación previa da docencia que imos desenvolver, tanto como grupo (no que se refire ao plan de estudos ou ao proxecto formativo do noso Departamento) coma a nivel individual (os nosos propios programas das materias que imos impartir).

Algúns cualificaron esta condición como *burocracia pedagóxica*. "*O importante é ter a idea, din, non tela escrita*". Pero non sempre é así, creo eu. Efectivamente, ás veces, o proceso de planificación non pasa de ser un mero cumprimento das esixencias que a burocracia administrativa nos formula: que habemos de presentar a distribución das cargas docentes, os programas das materias, os momentos das titorías, etc. E todo o englobamos no mesmo saco das "esixencias burocráticas".

Pero esa "idea" non é senón, o reflexo do mal que se entendeu o sentido da planificación e a importancia que a formalización dos proxectos formativos ten. Esta condición de formalizar o proxecto (aínda que sexa dun xeito *light*) cumpre toda unha serie de importantes funcións pedagóxicas. A saber:

- A existencia do documento escrito obriga a "*pensar por adiantado*" todo o proxecto. É dicir un ten que ter unha visión xeral (aínda que nesta fase sexa unha visión esquemática e aberta a cambios durante o seu desenvolvemento) de todo o proceso. Que diferente é ter unha intuición ou idea brillante de poñerse despois a transformala nun proxecto de acción!. Esta segunda tarefa é moito máis complexa, esixe unha disciplina moi forte, obrígache a concretar as ideas, a establecer unha secuencia de fases, a buscar un equilibrio entre propósitos e recursos dispoñibles, etc.
- A existencia do documento converte a iniciativa en algo *compartido e público*. Podémolo presentar aos demais, podémolo someter ás súas críticas ou propostas de mellora (e tamén o podemos defender delas), podémolo readaptar en función das suxestións recibidas, etc. Cando se di, "eu téño todo na miña cabeza, non necesito escribilo", faise prevalecer, no mellor dos casos (no peor pode suceder que nin sequera exista esa idea, que non pase de ser "un farol") a privacidade e o ocultamento sobre a publicidade e a claridade.
- A existencia do documento escrito permite confirmar tanto a coherencia como a viabilidade do intento. Xustamente porque se trata de algo "pensado" e de algo "público" o documento escrito desvela a propia estrutura interna da iniciativa (e aí poderase ver se as actividades propostas e a forma de levalas a cabo son coherentes cos propósitos da innovación) e o seu prognóstico (se os medios e recursos cos que se conta, se os apoios financeiros, institucionais e de persoal fan previsible que a actuación poida levarse efectivamente a cabo).
- A existencia dun documento escrito constitúe unha especie de "compromiso formal" sobre o desenvolvemento da actividade proposta. Todos sabemos que cando hai uns papeis a medias, as cousas son diferentes. Na medida en que no proxecto se sinalaran as metas a alcanzar, os dispositivos a poñer en marcha para logralo, os recursos que se van empregar, etc. iso queda aí e queda por

escrito. O cal outorga á iniciativa un maior nivel de "credibilidade" e firmeza.

Non se trata, polo tanto, dunha cuestión banal ou meramente burocrática. A formalización dos programas (en tanto que proxectos formativos) debería constituír unha das condicións básicas da docencia universitaria, condición nacida como expresión da profesionalidade do profesorado e como resposta aos dereitos dos alumnos.

Esta condición está mellor asumida con respecto aos Proxectos de Investigación. Neste caso, calquera convocatoria ten unhas normas estrictas sobre como ha de formularse o proxecto e baixo que formato.

Dous niveis de análise, poderíamos utilizar neste apartado. Un primeiro que se refire á *existencia ou non* de programa, e un segundo referido á calidade do devandito programa (calidade intrínseca e calidade da súa posta en funcionamento).

Aspectos como a *coherencia* entre o programa da nosa materia e o proxecto formativo xeral da carreira ou Facultade, a *coordinación* horizontal e vertical entre o noso programa e os das outras materias relacionadas, a *relación teoría-práctica* (e practicum), a *estrutura* e os *compoñentes curriculares*, a *riqueza informativa* e o valor de orientación do programa, a súa *orixinalidade* (incluída a súa estética), a *dispoñibilidade* para o alumnado e a posibilidade de *negociar* con eles algúns dos seus extremos serán outros tantos aspectos a considerar dentro deste primeiro trazo.

Deste xeito, o trazo xeral se operativiza en 10 aspectos, a consideración individual ou conxunta dos cales nos pode dar unha visión bastante completa de como estamos a levar a cabo esta dimensión dunha docencia universitaria de calidade.

2) *Organización das condicións e do ambiente de traballo, incluído os espazos físicos, a disposición dos recursos, etc.*

Normalmente, a pedagogía universitaria concedeu escasa relevancia a este aspecto do desenvolvemento da docencia. Diríase que se considerou que o lugar e as condicións en que se desenvolve o traballo docente constitúe unha variable secundaria e de escasa relevancia.

A recente e masiva aparición de *aularios* nas universidades constitúe unha boa mostra desta minusvaloración do sentido e valor dos espazos. Os espazos de formación aparecen como simples *lugares* neutros e anónimos polos que van pasando profesores e alumnos de moi diversas materias pero sen identificarse con eles en nada.

Non obstante, as modernas formulacións didácticas (con fundamentos máis ecolóxicos e máis centrados nos procesos de aprendizaxe) están volviendo a outorgar unha grande importancia ás condicións ambientais en que se desenvolve a interacción didáctica. A calidade dos espazos acaba tendo influencia no nivel de *identificación* persoal con estes, nas *alternativas metodolóxicas* que o profesor poida utilizar, no *nivel de implicación* dos estudantes (o problema das zonas), no *nivel de satisfacción* de profesores e alumnos (incluído o aspecto do *benestar - malestar* que poden provocar as súas condicións arquitectónicas e de mobiliario). Ao final, o que está claro, aínda que na universidade non rematemos de crérnolo, é que os espazos de aprendizaxe son moito máis que un *lugar* neutral e sen significado no que levamos a cabo tarefas docentes igualmente neutras e descontextualizadas (que poderían, polo tanto, levarse a cabo en calquera lugar).

Por outra banda, cabería sinalar tamén que a única posibilidade de transformar as actuais metodoloxías didácticas baseadas preponderantemente na lección maxistral (e en xeral os modelos docentes centrados na acción do profesor) pasa por un tipo de organización

diferente dos espazos e os recursos, de forma que cheguen a constituír auténticos *ambientes de ensino* nos que os alumnos puidesen desenvolver un estilo de aprendizaxe máis autónoma, máis diversificada e con referentes situacionais que faciliten tanto a comprensión das novas aprendizaxes como a súa posterior evocación.

Entre os aspectos nos que se pode concretar este segundo trazo poderíamos mencionar os seguintes: o equilibrio entre os *elementos móbiles, semimóbiles e fixos* existentes, os *signos de identidade* do espazo, as *posibilidades metodolóxicas* que ofrece o sitio (só traballo en gran grupo ou, tamén, en pequenos grupos e independente; só escoitar-falar ou, tamén, actuar), *recursos existentes* na aula ou lugar onde se leve a cabo a docencia, *estética* do espazo, aspectos *afectivos e simbólicos* do mesmo.

Deste xeito, estaríamos, tamén neste caso, en disposición de ter unha perspectiva máis ampla e completa de como desenvolvemos este trazo na nosa docencia ordinaria.

É obvio que boa parte dos aspectos mencionados neste apartado non se corresponden con responsabilidades explícitas dos profesores. Non son eles os que constrúen, equipan ou dispoñen as súas clases. Pero iso non quita que tomemos en consideración este asunto como un dos aspectos a considerar, e sobre o que deberíamos ser máis esixentes con respecto aos responsables das nosas institucións. Con frecuencia prevalecen criterios económicos simplistas (diminuír o custo da limpeza, aceptar ofertas máis baratas aínda que se saiba que son menos ergonómicas e funcionais, etc.) ou perspectivas alleas á propia docencia (criterios estéticos dos arquitectos, priorización do crecemento institucional sobre calquera criterio de calidade da ensinanza, consolidación como cuasi-definitivas de situacións deficitarias formuladas como transitorias, etc.) sen que ninguén teña nada que dicir sobre a importancia didáctica dos espazos.

3) Selección de contidos interesantes e forma de presentación destes.

Este é un aspecto crucial no que supón unha docencia de calidade. Podería ser visto como un máis dos aspectos a analizar no propio programa da materia. Pero preferín independizalo para outorgarlle unha maior relevancia e por vincular a selección dos contidos coa súa presentación aos alumnos.

Escoitei unha vez a un colega que a calidade principal dun bo profesor era ser capaz de "escoller bos contidos". Claro que a idea de "bo contido" non aclara moito pero si serve para volver de novo a vista a un aspecto da docencia que, en ocasións, quedou un tanto desconsiderado: os contidos.

Hai xa algúns anos recordaba Shulman (1986)¹⁰ que aínda existe un "*missing point*" nos recentes desenvolvementos da investigación sobre o ensino: o que se refire á conexión entre o coñecemento dos contidos e o coñecemento do seu ensino na aula.

Este segue sendo un forte dilema, aínda hoxe en día, na forma de afrontar a docencia por parte dos profesores. En realidade son varios problemas os que se solapan na cuestión dos contidos e a súa didáctica. Xa aludín antes á idea da falta de relevancia que moitos colegas atribúen ao ensino: o importante son os contidos, a forma de ensinalos apréndese coa práctica. Esa posición que sobredimensiona a cantidade e función dos contidos representa, sen dúbida, un forte problema para a mellora da calidade do ensino.

Pero existen tamén outros graves problemas en relación a este punto.

En primeiro lugar, o dos que adoptan unha posición contraria á anterior: o importante é a metodoloxía (facer as clases atractivas e levadeiras: que os alumnos falen, que discutan entre si, que fagan traballos) porque os contidos é o

¹⁰ Shulman, L. S (1986): "Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective", en Wittrock, M. C.: *Handbook of Research on Teaching*. Collier MacMillan Pub. London. Pax. 25.

menos importante (xa terán tempo de amplialos cando rematen a súa carreira). Ao meu xeito de ver, esta idea non deixa de ser un despropósito. A formación universitaria ha de ser, pola súa propia natureza, unha formación de alto nivel e que deixe ben sentadas as bases para as aprendizaxes posteriores. Iso só se logra cunha axeitada selección de contidos, que haberán de ser, en todo caso, amplos e suficientes para garantir esa formación como profesionais actualizados e de alto nivel.

Ás veces escóitanse comentarios (difíciles de crer, por outra parte) de materias que se sustancian en 20 ou 25 folios de contidos. Noutros casos, materias que se aproban coa realización dun traballo (que en ocasións non é máis que a recensión dalgún libro). É ben certo que o ensino universitario constitúe un escenario de formación con moitas variantes e que, con certeza, unhas materias son moi diferentes doutras, e así deben ser, tamén, as súas esixencias. Pero resulta igualmente certo que non son infrecuentes situacións claramente atípicas e criticables: dende as que establecen un programa absolutamente hiperatrofiado de contidos (imposible de ensinar - aprender no tempo dispoñible) a aquelas outras nas que a carga de contido real resulta ridícula e impropia duns estudos superiores.

En definitiva, escoller "bos contidos" significa escoller os contidos máis importantes dese ámbito disciplinar, acomodalos ás necesidades formativas dos estudantes (ao perfil profesional para o que se están a formar), adecualos ás condicións de tempo e de recursos con que contamos, e organizalos de tal maneira que sexan realmente accesibles aos nosos alumnos e que lles abran as portas a aprendizaxes post universitarias.

Pero como sinalaba ao comezo deste terceiro trazo de calidade da docencia universitaria, a importancia dos contidos non se deriva só das súas cualidades intrínsecas senón que está igualmente vinculada á súa *presentación didáctica*.

Dous aspectos adquiren especial relevancia en relación a esta cuestión:

-A necesidade de romper o "encefalograma plano" dalgúns programas. Os contidos seleccionados figuran todos coa mesma relevancia. É difícil de supoñer que as cousas teñan que ser necesariamente así, trátase da materia de que se trate. O importante para un bo profesor é ser capaz de transmitir aos seus alumnos un mapa en relevo da súa materia, con picos e vales, con elementos fundamentais (por tratarse dos eixes conceptuais ou dos nós estruturais dese ámbito disciplinar) e cuestións ou asuntos menos importantes. Xusto por iso esíxeselle que sexa un experto nese campo disciplinar: porque ha de saber entrar no interior da materia para identificar con solvencia os diversos niveis de relevancia das cuestións que nela se abordan.

Teño un amigo que me adoita dicir: "mira, eu teño 75 clases e poño 75 temas no programa. E así está todo claro. Cada clase un tema". Pois, á parte de que debe ir a "trote curto", como din na miña terra, para poder dar todo o programa (que pasará cos días en que non haxa clase?, que pasará se un día lles dá aos alumnos por facer preguntas?) dá a impresión de que os 75 temas aparecen como un todo uniforme no que ningún deles merece deterse máis, utilizar estratexias diversas, dedicarlle un pouco máis de atención, etc.

-En segundo lugar, a *presentación dos contidos* lévanos a un problema repetidamente aludido nalgún Symposium: a non xustificación das explicacións, posto que cada día resulta máis doado poder ofrecer os textos ou materiais por escrito.

Repetiuse estes días aquí que resulta unha "falta de respecto" cos estudantes intentar explicarlles algo que eles poden moi ben entender pola súa conta. " Por que hei de ter que dicir eu algo que lles podo dar por escrito e/ou que podo colgar na rede e deixar que eles/as o traballen por si mesmos "?

Non sei por que, quizais sexa certo "sexto sentido" pedagóxico que se pon en situación de alerta cando escoito estas cousas. Pero non remato de estar de acordo. Non cadran coa miña propia experiencia de 25 anos de docente universitario (algúns deles no ensino a distancia). Poida que as persoas que o defenden tiveron experiencias distintas e foilles ben dese xeito. Non podo negar esa posibilidade, pero si afirmar que, dende logo, cada día estou máis convencido da contraria: o papel do profesor como *comunicador* (explicador, guía, facilitador da comprensión, animador, etc.) é insubstituíble. E danme pena os alumnos (sobre todos os mozos en idades universitarias) que se deben enfrontar sós aos textos das disciplinas.

Debe pasar co ensino algo similar ao que sucede coa música ou o teatro. Claro que é posible escoitar música de gravacións. Probablemente mesmo sexa un tipo de execución máis perfecta que a que teriamos a oportunidade de presenciar nun concerto en directo, pero dende logo, é distinto: os rexistros comunicativos dunha audición presencial (esa comunicación sonora e plástica, auditiva pero tamén visual) resulta un claro "valor engadido" no goce da melodía. Algo similar acontece no teatro.

Hai uns anos, os responsables da campaña electoral do PP en Galicia empregaron un vídeo no que Manuel Fraga gravara o seu discurso, era gracioso escoitar na radio comentarios dos paisanos das aldeas dicindo que bo, "que aquilo estaba ben, pero que non era o mesmo; que non convencía "...

Por iso que se unha calidade fundamental dun bo profesor é saber "escoller bos contidos", non queda atrás a súa capacidade de explicarllelos ben aos seus estudantes, de metelos na situación, de axustar a explicación en función do *feed back* que vai recibindo das súas caras, os seus xestos, as súas preguntas, etc. Na era da Internet, das redes electrónicas, da Galaxia Gutemberg, quizais soe a formulación antiga, pero sigo pensando que a *competencia comunicativa* é un das dimensións básicas da identidade dun

bo profesor, e por iso entendo que é unha condición básica nunha docencia de calidade. O encanto, a complicidade, a transferencia persoal que se produce entre o profesor/a e os seus alumnos/as no acto didáctico é insubstituíble por bo que sexa o material ou o recurso alternativo que se lles ofrezca.

Así pois, este terceiro apartado ten que ver coa análise da nosa docencia no dobre compoñente da *selección de contidos* e da *presentación* didáctica destes, e nese sentido, tomaríanse en consideración aspectos como: a incorporación de *organizadores* previos que faciliten a comprensión dos contidos, a medida en que se abordan os *puntos claves* da disciplina; a diferenciación entre os conceptos e estruturas básicas e os complementarios; a *vinculación* dos contidos da materia con outros contidos; a incorporación de *contidos opcionais*; a combinación de elementos *narrativos* e elementos *conceptuais* nos contidos; a combinación entre *teoría* e *práctica*; a *riqueza comunicativa* con que son explicados; a introdución de dispositivos destinados a potenciar un *feed back* fluído e constante (preguntas, exercicios de comprobación, diálogo, etc.); a incorporación de actividades de *repaso* e *sistemas de reorganización* dos contidos.

4) *Materiais de apoio aos estudantes (guías, informes, información complementaria).*

Tamén este aspecto resulta dunha crucial importancia no desenvolvemento dunha docencia de calidade. Un dos puntos básicos da devandita calidade radica, xustamente, na capacidade dos docentes para transformar o seu rol: pasar de mero *explicador* dos contidos da disciplina a ser un *guía* do proceso de aprender que segue o alumno. Esta función orientadora pódese exercer ben directamente no desenvolvemento das clases, ben indirectamente a través de materiais de apoio elaborados explicitamente con esa función (orientar e ofrecer suxestións sobre o mellor xeito de

abordar os contidos da disciplina; mellorar a aprendizaxe dos estudantes).

A importancia deste tipo de material de apoio increméntase cando debemos traballar no contexto de *clases masificadas*. Este é un mal endémico na nosa Universidade e comezou a selo tamén noutros países que estaban afeitos a traballar con poucos alumnos na aula.

Gibbs e Jenkins¹¹ facéndose eco dos datos da Asociación of University Teachers sinalan que en entre 1970 e 1990 a ratio aumentou de 1:8.5 a 1:11.5. Datos similares achegaban aos Inspectores ingleses en relación a os seus Politécnicos: neles a ratio pasara de 1:15 a 1:20. Ese incremento do número de alumnos é considerado un gran inconveniente en relación á calidade do ensino.

Se comparamos estas cifras coas que son habituais nas nosas clases, parece claro que o desfase é importante e que habemos de funcionar noutros parámetros.

Este situación supuxo unha maior separación entre o ensino (como actividade a desenvolver polo docente fronte a un amplo e heteroxéneo grupo de estudantes) e a aprendizaxe (tarefa que queda atribuída ao alumno e que este levará a cabo a soas, e con frecuencia en períodos afastados dos da explicación). As posibles deficiencias na comprensión dos asuntos tratados (e doutras cuestións metodolóxicas como os obxectivos do traballo ou as súas liñas principais) teñen difícil solución nos grupos grandes. Na medida en que non sempre é posible levar a cabo un contacto persoal complementario cos nosos alumnos (as titorías deberían xogar ese papel pero non é doado que os alumnos acudan a elas de forma sistemática... e menos mal porque senón non sei como poderíamos atendelos!) as debilidades das leccións maxistras fanse definitivas. Por iso os materiais de apoio cumpren esa función mediadora:

¹¹ Gibbs, G. e Jenkins, A. (1992): *Teaching large classes in Higher Education: how to manage quality with reduced resources*. Kogan Page. London.

explicitar as orientacións en favor dun proceso de aprendizaxe axeitada á natureza dos contidos e aos problemas que imos afrontando na disciplina.

Varias universidades españolas iniciaron hai anos programas institucionais destinados a estimular e incentivar o profesorado para que elabore *guías didácticas* e/ou *materiais complementarios* para os seus alumnos.

A idea fundamental nestes casos non é ofrecer materiais sen máis para os estudantes. O sistema de "cargalos de fotocopias" non cumpre esa función. Por iso xustamente, se puxeron en marcha estes programas especiais.

A característica fundamental destes materiais complementarios non é a carga informativa que achegan (novos textos, recortes, datos, etc.) senón o que conteñen de "*guía da aprendizaxe*".

Para os profesores/as que os facemos é tanto como intentar *reconstruír* a nosa materia poñéndonos na pel dos nosos alumnos. Baseándonos na experiencia dos anos anteriores, tomamos en consideración:

- qué tipo de coñecementos adoitan ter ben asentados e cáles son as lagoas con que chegan á nosa materia,
- qué tipo de consideracións poderían facerlles sentir a importancia de cada tema e a súa utilidade,
- qué aspectos de cada tema pagan a pena ser resaltados para que centren a súa atención neles,
- qué informacións podemos incluír no material (táboas de datos, fórmulas, gráficos, etc.) para que non perdan tempo copiando cando os esteamos a explicar,
- qué tipo de prácticas poderían facer dentro de cada tema (e como se poderían guiar esas prácticas dende este material escrito),

- qué exercicios se lles poden propoñer a xeito de reforzamento das aprendizaxes, para que exerciten opcións persoais elixindo entre algunha das alternativas que se lles ofrecen (e que poderían, mesmo, ir graduadas por niveis de dificultade), como forma de repaso, etc.

- qué actividades de autoavaliación lles podemos incluír,

- qué bibliografía (ou fontes de información, incluídas as electrónicas) lles aconsellamos para seguir a fondo nese tema.

En definitiva, trátase de facilitar a aprendizaxe autónoma por parte dos alumnos e diminuír, polo menos no posible, a súa dependencia dos apuntamentos (con frecuencia, apuntamentos feitos por outros e fotocopiados) e das propias explicacións de clase. Ámbalas dúas cousas, explicacións e apuntamentos, resultan moi importantes como xa se veu insistindo noutros puntos, pero deixan de ser positivas na medida en que se converten en elemento exclusivo de información e guía.

O obxectivo básico deste trazo é neutralizar a "soidade" do aprendiz. Evitar que a aprendizaxe sexa unha actividade *desacompañada*, condición moi frecuente nos nosos estudantes dado o nivel actual de masificación das nosas aulas. A tendencia a memorizar, a estudar todo dunha forma indiferenciada e sen matices, a almacenalo mentalmente como unidades conceptuais sen conexión, etc. derivase en boa parte, desa soidade e da dificultade para xestionar a propia aprendizaxe. Habilidade que ninguén lles ensinou, por outra parte.

Obviamente, estas guías son máis precisas nos primeiros anos do ensino universitario. Van facéndose prescindibles (no que teñen de guía) a medida que os estudantes van apoderándose do sistema e configurando, a partir del, un estilo propio de aprender.

5) Metodoloxía didáctica

A *metodoloxía* didáctica constitúe un dos compoñentes da estrutura canónica (elementos básicos e imprescindibles) en calquera consideración sobre o curriculum formativo. Aínda que doctrinalmente e na literatura, as metodoloxías foron evolucionando e menciónanse alternativas moi diversas, na práctica as metodoloxías didácticas empregadas na universidade adoecen dunha gran homoxeneidade e están case sempre asentadas en modelos moi tradicionais (se se quere evitar o elemento pexorativo desa denominación, poderíamos falar de modelos "convencionais" en lugar de tradicionais). Por iso resulta tan importante o debate sobre os métodos.

A "*lectio*" medieval como sistema básico de ensino universitario na que o profesor/a - expón - explica os contidos do programa, segue constituíndo, con lixeiras variantes, o sistema docente máis habitual nas actuais aulas universitarias. Salvo excepcións, os profesores seguimos sendo o eixe básico sobre o que se monta o proceso.

Brown e Atkins (1994)¹² fan unha especie de catalogación de métodos didácticos na universidade atendendo ao grao de participación e control dos profesores sobre estes (o que supón, correlativamente, atender tamén ao grao de control por parte dos estudantes). Sitúa nese *contínuum* a "lección maxistral", o "ensino a pequenos grupos", a "supervisión de traballos", o "traballo de laboratorio", os "sistemas de autoinstrución" e o "estudo independente". Os primeiros levan consigo maior presenza e control dos docentes (e menor, polo tanto dos alumnos) e os últimos, menor control dos docentes e maior dos alumnos.

Por outra banda, o termo "método" constitúe un constructo amplo e internamente heteroxéneo. Utilizouse como unha especie de paraugas semántico no que caben

¹² Brown, G. e Atkins, M. (1994): *Effective Teaching in Higher Education*. Routledge. London.

moitos compoñentes: as formas de organización, o tipo de tarefas ou actividades, o estilo de relación entre as persoas, etc. Por outra banda, tampouco poderíamos falar de "bos" ou "malos" métodos. Todos eles teñen as súas virtudes e poden resultar funcionais ou non segundo cal sexa a natureza e o estilo do traballo a desenvolver.

Por iso, máis que falar de métodos concretos, adoita ser preferible falar de orientacións metodolóxicas ou grandes liñas matrices, que resultan transversais aos distintos métodos de ensino.

Esas liñas matrices ou orientacións teñen que ver cos seguintes aspectos:

- O estilo de *aproximación aos contidos* da materia que se lles ofrece. Neste caso a disxuntiva formúlase entre un estilo retador, problemático, que crea inquietudes fronte a un estilo máis nocional e dependente dos textos ou datos ofrecidos.

- O grao de *dependencia - independencia* con que se formula a actividade didáctica.

Gibbs (1992) insistiu en que esta combinación parece ser a estratexia máis axeitada cando temos que atender grupos numerosos de alumnos nas nosas clases: complementar o control coa independencia. As primeiras constitúen accións guiadas e ben definidas polo docente. As segundas baséanse na independencia e traballo autónomo por parte dos alumnos. As *estratexias de control* inclúen unha descrición detallada do que se debe facer e do que espera lograr ao final desa acción. Esa explicitación pode facerse, ben marcando con claridade os obxectivos a alcanzar, ben especificando o proceso ou procesos válidos para alcanzalos. Tamén é importante deixar clara a relación existente entre as diversas actividades propostas. Nas *estratexias de independencia* son os alumnos os que precisan os seus propios propósitos e os que experimentan con sistemas alternativos de traballo.

- As *modalidades de interacción* entre os alumnos (a dimensión organizativa) do traballo: se se fai en gran grupo, se en pequenos grupos, se se trata de traballo individual, etc.). O recomendable adoita ser equilibrar o conxunto de opcións.

- A forma en que se combina a *presión* e o *apoio* no desenvolvemento das actividades. A presión vén manifestada polas esixencias e condicións postas ás actividades (en calidade, cantidade, tempo, rigor, forma de presentación, etc.). O apoio concrétese en dispositivos de axuda dispoñibles, sistemas de información e *feed back* que se lles ofrecen, etc.

Parece evidente a importancia que adquiren neste contexto as *guías didácticas* mencionadas no punto anterior. Sobre todo, como mecanismos capaces de operativizar a función de apoio mencionada. Tamén os *contratos de aprendizaxe* nos que profesor e alumno acordan os compromisos que van asumir para alcanzar un determinado nivel de cualificación ou acreditación, posibilitan unha boa combinación de control e independencia.

- O estilo de interacción entre profesor/a e alumnos/as valorado en termos de *accesibilidade* (fronte a distancia), *cordialidade no trato* (fronte a frialdade e trato formal). En xeral, tómase en consideración as *calidades comunicativas* do profesor e o *clima relacional* que é capaz de xerar na clase.

De tódolos xeitos, algúns autores (por exemplo Ramsden, 1992¹³) insisten na necesidade de diferenciar entre a boa *performance* docente e a boa *didáctica*, entre docente popular e docente efectivo. Sendo importantes na docencia as calidades comunicativas e relacionais (o que algúns denominaron a *intelixencia social*), non son dende logo o único aspecto a tomar en consideración e mesmo poden desvirtuar as valoracións que os alumnos fan dos seus

¹³ Ramsden, P. (1992): *Learning to Teach in Higher Education*. Routledge. London.

profesores polo *efecto halo* que esta dimensión proxecta sobre os outros aspectos da docencia.

- Algunhas investigacións resaltaron a importancia da *participación* dos estudantes na definición da metodoloxía a seguir como unha condición facilitadora da súa implicación efectiva nas actividades.

- Un dos aspectos importantes na metodoloxía é o que se refire á implicación real dos estudantes nas actividades desenvolvidas (incluída a actividade de escoitar- copiar as explicacións). De pouco valen os métodos didácticos, por innovadores que sexan, se non producen unha implicación efectiva (*active engagement*) dos estudantes.

- Destacouse tamén, como unha desas liñas matrices que marcarían a calidade dos métodos, a súa *graduación* (*ben dentro do método utilizado*, se este se mantén durante moito tempo, ben na propia combinación de métodos se é que se usa esta estratexia). Unha graduación que permita ir progresando na complexidade e intensidade dos retos que se propoñen.

Whitehead (1967)¹⁴ fala de tres fases no desenvolvemento dos estudantes: a) momento de absorción, de descubrimento romántico; b) etapa de precisión; c) etapa de xeneralización.

Non é a única secuencia posible pero si unha das máis habituais na universidade. Tamén os métodos didácticos poden establecer unha orientación acorde con esa secuencia: dende momentos iniciais máis proclives á ampliación de informacións e experiencias, ata momentos nos que se priorizar a precisión, para acabar cun esforzo especial no desenvolvemento da capacidade de aplicación dos aspectos aprendidos a situacións e problemas diversos.

- A medida en que propoñemos aos nosos estudantes "experiencias fortes" que os fagan romper a dinámica anódina e liñal dunhas clases iguais a outras para implicalos

¹⁴ Whitehead, A. N. (1967): *The Aims of Education and Other Essays*. Free Press. New York.

en algo que os faga cambiar o "chip" e os implique persoalmente (que os faga ter que utilizar todos os seus recursos persoais, non só aqueles de tipo intelectual que empregan, cando o fan, nas clases).

Unha visita a un escenario profesinal interesante, un intercambio con estudantes doutros países, unhas prácticas nunha empresa, a participación nun proxecto (vinculado á disciplina ou con outro tipo de orientacións sociais, lúdicas, etc.), a realización dunha titoría con outros compañeiros, unha saída de estudos, un pequeno contrato de servizos, etc. etc. son "experiencias fortes" que obrigan os estudantes a romper a rutina das clases. A capacidade de impacto persoal e profesional deste tipo de experiencias (e, polo tanto, a súa incidencia formativa) é enorme e non sempre está suficientemente valorado como recurso didáctico importante.

Obviamente, trátase en ocasións de experiencias que deben ser facilitadas dende a institución (Universidade, Facultade, Escola, etc.) posto que desbordan as competencias e posibilidades dos profesores individuais. Non obstante, a súa incidencia formativa adoita estar vinculada á particular interacción que esa experiencia posibilite con algún dos profesores/as (o que a titorice, o que a facilite, o que participe nela, etc.). Canto máis rica e estimulante sexa esa interacción (planificala, falar dela, valorala, enriquecer os contactos, ver como sacarlle partido, etc.) maior impacto exercerá sobre o afortunado estudante que tivera a sorte de verse implicado nela.

6) *Incorporación de Novas Tecnoloxías e recursos diversos*

Xa me referín a este aspecto en repetidas ocasións e con relación a diversos aspectos do ensino. Parece claro que nun mundo tecnolóxico como o actual, o emprego das *novas tecnoloxías* constitúe un plus de valor na docencia universitaria.

A importancia desta dimensión variará, obviamente, dunhas carreiras a outras, e dunhas disciplinas a outras. E con seguridade, o seu sentido (e polo tanto o valor que se lle

poida outorgar en casos concretos) verase afectado tamén polas circunstancias de idade, experiencia, actitudes, etc. do profesorado encargado de cada materia.

Algúns analistas sinalaron que non resulta demasiado rendible facer un grande esforzo en formación nas actuais xeracións de docentes escasamente alfabetizadas nas novas linguaxes tecnolóxicas. Que sería máis efectivo centrar os esforzos nas novas xeracións de profesorado. Dáse por feito que as actitudes negativas ou reticentes ás novas linguaxes e, en todo caso, o esforzo persoal que suporía para eles (os profesores/as veteranos) poñerse ao día e manterse actualizado non lles vai compensar nin a eles nin ás súas institucións.

Eu creo que a experiencia cotiá nas universidades non resulta tan pesimista. Aínda que, efectivamente, para algúns veteranos o dominio dos novos medios sempre resultará mediocre, o que parece claro é que a práctica totalidade do profesorado traballa xa con ordenadores e manexa a informática polo menos no seu traballo persoal e aínda que sexa a duras penas. Efectivamente, é probable que a incorporación destes novos medios como recursos didácticos se demore aínda bastante tempo. Pero nin sequera a próxima xeración de docentes estará en boas condicións ao respecto, como non se inicie dende agora unha política de equipamentos e de formación destinada a favorecelo.

A incorporación das Novas Tecnoloxías ao ensino universitario non se pode formular sen condicións. Nalgún Symposium, que foi especialmente rico en achegas sobre este asunto, repetiuse reiteradas veces, e dende diferentes perspectivas que a devandita incorporación debe vir sempre supeditada á orientación formativa da institución universitaria. Entre esas condicións, que poden servirnos de guía para analizar a incorporación real dos novos medios á nosa docencia, poderíamos considerar as seguintes:

- que estean integrados efectivamente no currículo formativo dos estudantes de maneira que poidan sacarles o máximo partido.

É difícil supoñer que os estudantes poidan dominar os diversos recursos dispoñibles sen que ninguén, en ningún momento da súa formación, os preparara para iso. Nós adoitamos actuar na universidade baixo o suposto implícito de que a alfabetización tecnolóxica (aprendizaxe dos medios e dominio do seu uso, ao menos básico) xa se produciu en momentos escolares anteriores, e que, de non ser así, os propios estudantes a levarán a cabo pola súa conta. Pero esa formulación é pouco realista e, ademais, fai depender a formación dos recursos persoais e familiares de cada estudante.

Parecería máis oportuno, en caso de que iso fose preciso, organizar o propio currículo universitario de forma que gradualmente garantíse a todos os estudantes estar en posesión dos coñecementos e habilidades básicas requiridas para rentabilizar na súa propia formación o uso das novas tecnoloxías. E para iso habería que ofrecerlles oportunidades (dentro das materias ordinarias e como talleres específicos) para ir adquirindo as competencias que se consideren precisas no Proxecto de Formación.

- que supoñan un avance real no enriquecemento e actualización dos procedementos de aprendizaxe,
- que permitan ampliar o espectro de experiencias de aprendizaxe dos alumnos,
- que incorporen sistemas de simulación,
- que faciliten os intercambios e a transferencia (modelos de aprendizaxe interactiva e en redes) entre escolas e entre suxeitos,
- que permitan unha aprendizaxe máis autónoma por parte dos suxeitos,
- que supoñan achegas, ou cando menos que non signifiquen un novo factor discriminador, en canto á *equidade* (que este apartado dos novos recursos non funcione como un elemento de discriminación entre os estudantes con recursos e os que non dispoñen deles).

Non resultarían válidas, por razóns obvias, formulacións que convertan as escolas en meros clientes potenciais dos grandes fabricantes de aparatos e dispositivos. Ou situacións nas que eses recursos estean a desenvolver unha función marxinal con respecto á intervención educativa: servir como recurso de mercadotecnia das institucións, servir como simple mellora dos soportes sen que se melloren ou actualicen os contidos formativos, etc.

Un fenómeno que está a resultar ultimamente bastante habitual no ensino, e na actividade universitaria en xeral, é que os novos recursos desprazan a atención dos elementos substantivos aos mediáticos. É como unha nova versión do dilema de Umberto Eco entre medio e mensaxe: agora a mensaxe é o soporte.

Un asiste ás veces a defensas de tese, a oposicións, a conferencias onde se diría que se coidou máis o soporte que o propio contido a transmitir. É coma se se pensase que con tal de que se utilicen uns medios de presentación sofisticados un xa vai quedar ben á marxe de que o que se trasmita sexa bo ou non.

Coas clases pode chegar a acontecer o mesmo se non se diferencia ben o *discurso formativo* dos medios (a súa función, o valor engadido que deben supoñer no proceso de aprendizaxe e desenvolvemento persoal e profesional dos suxeitos) e o seu *discurso técnico* (o nivel de sofisticación técnica e funcional alcanzada polo propio medio). O importante dun texto colgado na rede non é o feito de poder obtelo deste xeito senón a propia calidade do texto.

En calquera caso, o cegamento xeral que as novas posibilidades tecnolóxicas provocan non debe facernos esquecer a grande cantidade de intereses que se moven en torno a elas. A formación é xa de por si moi vulnerable ás presións externas e neste novo escenario esas presións (económicas, ideolóxicas, culturais, etc.) multiplícanse. Como sinalaba acertadamente Kunert (1979)¹⁵ todo novo

¹⁵ Kunert, K. (1979): *Planificación docente: el curriculum*. Oriens. Madrid.

medio constitúe unha nova oportunidade de enriquecer o coñecemento pero supón, igualmente, un novo e máis potente instrumento de dominio.

7) Atención persoal aos estudantes e sistemas de apoio a estes.

Na mesma liña de argumentación que apliquei a algúns puntos anteriores, o enfoque dunha docencia centrada na aprendizaxe lévanos a volver unha e outra vez á importancia do papel que o docente universitario ha de xogar como *guía da aprendizaxe* e como "outro significativo" na súa relación cos estudantes.

Esta é unha dimensión da docencia que se cruza, naturalmente, con algúns dos outros trazos de calidade xa analizados (a presentación dos contidos, as metodoloxías, etc.). Algúns modelos de ensino universitario insisten especialmente na importancia de rescatar esta calidade da docencia que se foi perdendo progresivamente.

Nos meus tempos de director do Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago adoitaba preguntar a grupos de estudantes que remataran as súas carreiras e que acudían ao Instituto a realizar o curso de Capacitación Pedagóxica para o ensino secundario como valoraban as diversas etapas da escolaridade que eles acaban de culminar. "Acabades de rematar os vosos estudos universitarios, dicíalles. Gustaríame saber que vos impactou máis a nivel persoal, o ensino secundario ou a universidade". Para a miña decepción, a resposta case unánime era que o paso polo ensino secundario resultara para eles moito máis rico dende o punto de vista persoal (aprenderan máis, sentíranse mellor tratados, os seus profesores influíran máis nas súas expectativas persoais, etc.) que o seu paso pola universidade (sendo algúns/as enormemente críticos cos seus profesores universitarios: non lles achegaran nada, nin sequera coñecementos novos).

Obviamente, resulta en parte lóxico e correcto que os mozos entendan a secundaria como etapa con maior capacidade de incidencia nas súas vidas: pasaron por ela nun momento en que as súas opcións persoais estaban aínda a construírse, e eles/as eran máis receptivos ás influencias do ámbito. Na universidade xa fixeron as súas opcións básicas (tanto persoais como profesionais), e os profesores teñen menor capacidade de influencia.

Deixando á marxe a natural tendencia dos mozos a ser críticos e a posible inxustiza da xeneralización das súas críticas, creo que os docentes universitarios non poden obviar a pregunta básica que desa valoración se desprende: somos informadores sen máis, ou seguimos asumindo responsabilidades de educadores?, en que se concreta, se é que ten sentido hoxe en día falar diso, o noso papel de educadores e formadores? A importancia básica deste trazo nunha docencia de calidade é que afecta á forma en que percibimos e construímos o noso papel como docentes e o sentido do noso traballo na universidade.

Algúns profesores/as teñen claro que eles non foron contratados como educadores senón como expertos nun determinado ámbito científico e que iso é o que espera que eles fagan. Non queren saber nada de compromisos doutro tipo.

Eu creo que esa é unha visión moi empobrecida da función que desempeña, ou que poderían desempeñar, un docente universitario. Os nosos alumnos aprenden connosco moito máis do que poden ser os contidos limpos da nosa materia. Aprenden do noso interese por ese ámbito científico, do xeito en que concibimos a profesión, do estilo rigoroso do noso traballo, da tensión por estar ao día, da nosa sensibilidade polos demais (incluída a sensibilidade polos propios alumnos e as súas necesidades), da nosa "visión do mundo", etc. Claro está que todos estes aspectos poden quedar opacos ou dificilmente visibles se un fai por ocultalos rutinizando ou formalizando os seus intercambios. Pero tamén poden constituír elementos importante do "encuentro" científico e

técnico, á vez que persoal e formativo, que se produce entre profesores e alumnos na universidade.

Dende logo non é que nos vaian imitar ou a seguir literalmente as nosas posicións. Nalgúns casos manterán posturas claramente opostas, pero o pouso deixado polo contacto con cada un de nós quedalles aí.

A literatura inglesa sobre ensino universitario dá moita importancia ao *pastoral care* como función docente claramente diferenciada das tarefas meramente instrutivas. Mesmo tradicións formativas como son as anglosaxonas, nas que se outorga unha grande autonomía de traballo aos estudantes, conceden unha gran relevancia a esta dimensión máis formativa e de interacción persoal individualizada cos alumnos. De aí que se traballe fundamentalmente a través de titorías.

É ben certo que iso se pode facer cando un traballa cun grupo "razoable de estudantes". Novamente o tema dos clases masivas dificulta a busca da calidade da docencia. Recordo nunha reunión internacional que uns colegas holandeses se queixaban da deterioración progresiva do ensino nas súas universidades pola masificación crecente que estaban a soportar, pois debían atender a grupos que podían chegar a ter 15 alumnos. A un case lle dá a risa oír cousas así cando debe impartir clases a grupos de 125 persoas máis os engadidos (repetidores, libre opción, etc.).

Os estudos internacionais en torno ás clases numerosas deixaron claros algúns aspectos importantes en relación á calidade. Por exemplo, que o fracaso escolar e o abandono se incrementan notablemente. Que o contacto entre profesor e alumno/a (individual) remata sendo mínimo. Iso fai imposible, de facto, esa interacción colaborativa entre docente e alumnos, que se produce unicamente na medida en que o profesor ten trato con eles. Esta característica do coñecemento individual dos estudantes foi sinalado como un dos trazos de calidade do ensino universitario (Moses,

1985¹⁶; Brown, 1978¹⁷.) e unha das competencias requiridas para chegar a ser un docente universitario de calidade (Baume, 1993¹⁸). Os grupos masivos provocan, ademais, o sentimento de anonimato nos estudantes que adoita levar consigo consigo reaccións de medo e inseguridade (o cal é a antítese dun ensino de calidade, Gibbs e Jenkins, 1992). Engádase a iso as dificultades para facer preguntas. Os grupos grandes adoitan impoñer máis, sobre todo aos alumnos máis tímidos e inseguros, e tenden a propiciar unha actitude máis pasiva e receptiva por parte do alumnado en xeral.

O sistema español non fai moito, é certo, para facilitar esa relación persoal cos estudantes, pero, aínda que iso nos pon nunha situación difícil, non debe ser óbice para que desconsideremos este trazo dunha docencia de calidade. Feldman (1976)¹⁹ na súa revisión de estudos sobre a calidade do ensino, fai aparecer este aspecto como un dos compoñentes básicos da docencia de calidade, segundo a valoración dos estudantes: esta é a cualidade dos profesores que os alumnos tenden a valorar máis.

Algúns aspectos máis matizados desta dimensión poderían ser os seguintes:

- *A sensibilidade* cara aos estudantes.

Eble (1988)²⁰., partindo da idea aristoteliana de "magnanimidade", define esta cualidade dos bos docentes como "xenerosidade". Algo ben distinto, por certo, á imaxe do profesor que parece gozar facendo sufrir os seus estudantes; que endurece máis alá do necesario as condicións e dificultades do traballo na súa disciplina.

¹⁶ Moses, I. (1985): "High quality teaching in a university: Identification and description", en *Studies in Higher Education*, 10, 3 Pax. 301-313.

¹⁷ Brown, G. (1978): *Lecturing and Explaining*. Methuen. London.

¹⁸ Baume, C (edit.) (1993): *SCED Teacher Accreditation Year Book*. Vol. 1.

¹⁹ Feldman, K. A. (1976) : "The superior college 's teacher from the students' view", en *Research in Higher Education*, 5. Pax. 243-288.

²⁰ Eble, K. E. (1988): *The Craft of Teaching*. Jossey-Bass. San Francisco.

- A capacidade de transmitir interese e *crear retos*.

- A forma en que se respectan, na medida en que a estrutura e contidos da materia o permiten, os *intereses e cualidades persoais* dos alumnos.

A incorporación de diversas opcións alternativas en relación aos contidos, ou aos métodos de traballo, ou ás tarefas a realizar, supón un valor engadido neste apartado.

- Os *sistemas de apoio* que se crearan para neutralizar as dificultades que vaian acaecendo na aprendizaxe.

- A *accesibilidade* ás demandas dos estudantes mesmo en cuestións persoais ou non relacionadas directamente coa materia concreta que un lles explica.

- As *expectativas* que mantemos sobre os estudantes.

Se a nosa idea deles é que son uns burros e que fan todo o posible por escaquearse das súas obrigas de estudo, tenderemos a manter, cando menos, unha actitude defensiva e de control.

Ás veces, as expectativas convértense en profecías que se cumpren (pois os outros tenden a confirmárnolas). Por iso precisamente, manter altas expectativas sempre que non xeren presións excesivas e inviables, adoita resultar moito máis positivo que mantelas baixas.

- A incorporación de momentos destinados á *metacomunicación*.

Facemos metacomunicación cando nos comunicamos sobre como nos estamos a comunicar. A propia comunicación convértese no contido da comunicación. Esta función resulta fundamental para o asentamento dunha dinámica interactiva válida.

Dito en palabras máis sinxelas, os profesores necesitan de cando en vez parar as súas explicacións e falar cos alumnos sobre como van as cousas, como vai funcionando o curso e que é o que máis lles gusta e que o que lles desgusta das clases (incluída a relación mutua que mantemos). Son

momentos importantes para aclarar malentendidos, para establecer reaxustes nas formas de relación, ou simplemente, para intercambiar tamén as vivencias que uns e outros temos sobre o curso. En xeral, se non resultan demasiado formais e ficticios, os alumnos adoitan agradecerlo moito e o valoran como un trazo de apertura e proximidade do docente (que está interesado/a neles).

- Os sistemas de *titoría* ofrecidos aos estudantes.

Todo este conxunto de opcións supoñen unha maior apertura e sensibilidade por parte de o profesor/a cara aos seus estudantes. O cal non está disputado, creo eu, coa capacidade de manter o nivel de esixencia que o ensino universitario require.

Moitos colegas confesan que non lles resulta doado manter ese equilibrio entre esixencia e amabilidade. Trátase dun dilema difícil de resolver en calquera nivel do ensino, pero seguramente, máis difícil aínda na Universidade. Unha *proximidade* excesiva aos estudantes pode levar a certa confusión dos papeis e a unha desformalización excesiva das relacións. Pero o contrario, a *formalización* das relacións, a marcación constante das *distancias*, a *intransixencia* nas condicións e modos de traballo converten o *encuentro didáctico* nun sufrimento mutuo, cando non, nun xogo sadomasoquista.

Non obstante, outros colegas lévano ben. Lograron *definir axeitadamente a situación* e o lugar que cada un ocupa nela, e se poden permitir o luxo de ser, á vez, amigables e esixentes, familiares no trato pero sen perder a formalidade, abertos ás opinións e necesidades dos seus estudantes pero dispostos a non ceder nas cuestións que consideran fundamentais para o axeitado desenvolvemento da materia.

8) *Estratexias de coordinación cos colegas.*

Seguramente, unha das características básicas dos docentes universitarios é a súa contrastada tendencia a actuar dunha forma autónoma e individualista. Cada un de nós tendemos a converter as nosas materias e as nosas

clases en algo propio, que nos pertence e que desexamos salvagardar da curiosidade e da intervención dos demais. Por iso, a calidade da docencia non pode deixar de formularse o reto da *colexialidade* como unha condición básica para a consecución de mellores resultados formativos.

Cando un fala da *calidade da docencia* na universidade cos colegas, non adoita haber excesivos problemas (ao menos doutriniais) cando se van analizando os distintos puntos que fomos abordando ata agora: a preparación dos programas, a diversificación de contidos e estratexias metodolóxicas, as novas tecnoloxías, os materiais de apoio, a titoría, etc. son todas, cuestións que se aceptan doadamente e nas que se está disposto a facer esforzos por mellorar. É dicir, todo o que un pode facer a soas e en relación á súa propia clase é aceptable. O problema serio xorde cando se empeza a falar de *colexialidade*, de *coordinación* e de *traballo en equipo*. "Iso é unha pura utopía, dinche, é imposible dadas as condicións actuais". Só os máis ousados sacan o tema da "liberdade de cátedra", pero algúns aínda o fan. A cuestión é que ninguén cre que a universidade poida cambiar, polo menos a curto prazo, neste aspecto.

Con toda seguridade, ese sería o cambio máis importante e con maior capacidade de impacto na docencia. Certamente, é algo que non se pode construír sen renuncias persoais: se cada un converte tódolos compoñentes e matices do seu programa en *elementos invariables* da súa intervención, non será posible a aproximación e integración de propostas.

Poucos profesores están dispostos a facer coincidir os seus programas, ou, sequera a aproximalos, para dar maior coherencia ao proxecto formativo que se pretende desenvolver. Sempre xorden pegas e incompatibilidades (que logo se encobren tras sofisticados razoamentos epistemolóxicos, por suposto).

Puidemos ver como profesores da UNED da mesma materia preferían repartirse o país (para ti o Norte do Texo e para min o Sur) antes que transaccionar un programa

conxunto da materia. Como en moitas universidades se atomizaron as materias para garantir que cada un vaia ter o seu propio espazo persoal e diferenciado sen ter que compartilo con ninguén. E como na actual "contra reforma" dos Plans de Estudio, a necesidade de reducir o número de materias, e polo tanto de refundir algunhas delas está a resultar un proceso case martiriolóxico, no que calquera proposta de fusión é tomada polos implicados coma se os puxesen nunha tesitura inviable.

As cousas, afortunadamente, non son sempre tan negativas. Algunhas das experiencias máis interesantes de innovacións postas en marcha nos últimos anos están a traballar sobre esta coordenada da cooperación: as *guías didácticas* para os estudantes, os *proxectos de innovación didáctica* que convocan algunhas universidades, os sistemas de *titorías compartidas* entre profesorado de diversas áreas, etc. Todas esas experiencias priorizan as propostas feitas por máis dun profesor/a e que implican, polo tanto, o traballo dun equipo de docentes. Con iso vaise avanzando, aínda que moi lentamente, nesa *cultura da colaboración* que tanto reclamamos.

Na xénese, potenciación e consolidación deste novo estilo de traballo xogan un papel fundamental os Departamentos. Eles son esa peza intermedia que dinamiza a engrenaxe. Parte das dificultades na mellora da calidade da docencia universitaria derívanse de que os Departamentos non están a cumprir axeitadamente a súa misión. Presentei nun Symposium e neste mesmo libro unha comunicación ao respecto e a ela remítome²¹.

Varios aspectos forman parte deste compromiso da *colexialidade*:

²¹ Zabalza, M. A. (1999): "O papel dos Departamentos na mellora da calidade da docencia na Universidade", comunicación presentada no I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela 2-4 Decembro.

- O coñecemento real que temos do conxunto do proxecto formativo no que participamos (que materias se inclúen, sobre que contidos, que prácticas, etc.).

A ruptura do illamento docente en que funcionamos esixe como primeira condición que saibamos que é o que se fai ao noso arredor, en que tipo de aventura formativa estamos a participar. Pensar que "eu adícome á miña materia e o demais me importa un ravo" é o mellor caldo de cultivo do individualismo. Hai que ter unha idea cabal e o máis completa posible do proxecto formativo da carreira no seu conxunto (polo menos nos seus compoñentes básicos).

- A existencia de *experiencias e actuacións docentes compartidas* que sexan expresión das vinculacións formais e procedimentais entre diversos profesores.

- A existencia de *reunións de planificación e supervisión* para as experiencias que se poñen en marcha.

- A existencia de *reunións de coordinación centradas* explicitamente nas actuacións docentes.

- Colaboración na mellora da calidade.

Os modelos de "avaliación baseada en colegas" tiveron moito éxito nos países anglosaxóns. Sobre ese sistema montáronse algunhas das modalidades máis efectivas de avaliación e mellora da calidade do ensino. Aínda que tamén no seu caso, a iniciativa non estivo exenta de dificultades.

Contábanos o profesor Alan Schofield nun seminario desenvolvido en 1995 na Universidade de Murcia unha especie de chiste que se corría entre os colegas metidos en asuntos de calidade. Decía que un "amigo" é aquela persoa que aprecias e co que sales de cando en vez a tomar unha copa, a facer unha excursión ou celebrar algún evento; un "amigo - amigo" é aquel que che presta diñeiro, vaiche visitar o hospital cando estás enfermo, ou non a avergoña de visitarte, mesmo, no cárcere; pero un "amigo - amigo pero que moi amigo" é aquel que está disposto a ir observar a túa clase e despois darche a súa opinión sincera sobre esta.

9) *Os sistemas de avaliación utilizados*

A avaliación, na súa dobre dimensión de *apreciación* da aprendizaxe do alumno e de *certificación* das habilidades alcanzadas, constitúe outro elo esencial da acción docente universitaria.

A forma en que os profesores e profesoras universitarios viven esta parte do seu traballo varía moito duns a outros e adoita ser un excelente indicador de como perciben o seu papel de docentes.

Seguro que moitos docentes universitarios renunciarían con gusto a este apartado da súa actividade. É algo que lles produce unha fonda insatisfacción e que tende a dificultar o mantemento dun estilo docente relaxado e centrado no desenvolvemento do interese dos seus estudantes. O seu foco principal de satisfacción persoal está vinculado ao feito de dar as clases e de abrir novas perspectivas (científicas, culturais e profesionais) aos seus estudantes. Pero a necesidade de avaliar rompe con ese esquema relacional construtivo. O seu papel de facilitador e guía vén complicado polo de xuíz.

Para outros, en cambio, resulta impensable o ensino universitario sen avaliacións. Na súa opinión, é o único mecanismo de que dispoñen para controlar a presenza e implicación dos seus alumnos nas actividades formativas. A avaliación sempre está aí, como unha espada de Damocles á que o profesor pode recorrer cando ve que os seus dotes persuasivos e motivadores se esgotan. A avaliación xoga, se é o caso, unha función de autoafirmación e de arma profesional.

Claro que aínda se poderían identificar outras posicións máis extremas en relación á avaliación. Por un lado, a dos que desatenden esta función e "pasan" olímpicamente dela (ben porque non cren nela, ben porque lles dá moito traballo realizala, ben porque se senten politicamente comprometidos coa ruptura dos esquemas demasiado convencionais da universidade clasista). Son as clases do "aprobado xeral" (hóboas mesmo do "sobresaínte xeral"). No outro polo

atópanse os docentes inmisericordes que teñen a gala que a súa materia non se aproba así como así porque está feita a proba de mediocres. Non lles causa problema ningún que, ano tras ano, suspendan o 80% ou o 90% dos seus alumnos. E, por suposto, que ninguén lles chame a atención porque entenden que sería atentar contra a esencia do que é facer unha docencia universitaria de calidade. Que lonxe está esta actitude do principio da "xenerosidade" docente ao que aludía hai un momento!.

En fin, a situación dispar e contraditoria que se vive na universidade con respecto á avaliación é ben coñecida por todos. Na miña opinión, trátase dun dos puntos débiles máis importantes do actual sistema de ensino. Xustamente, porque se trata dunha *competencia profesional* notablemente deficitaria no profesorado universitario. Sabemos pouco, en xeral, de avaliación (da súa función curricular, das técnicas posibles, dos seus condicionantes técnicos, do seu impacto na aprendizaxe, etc.) e iso repercute fortemente na nosa práctica docente.

"Punto 2 do tema 4", esa é unha pregunta que, comentábame unha amiga, lle puxeran nun exame final. Resulta impresionante a cantidade de implícitos didácticos que hai tras unha pregunta como esta (sobre como debeu desenvolver o profesor/a ese tema, sobre como hai que estudar os temas, sobre a natureza dos contidos da materia, sobre o papel dos propios alumnos no proceso de avaliación, etc.). En realidade, o que demostra é o pouco que sabe ese profesor de avaliación.

Engádesse a iso que a avaliación é, xustamente, a parte da nosa actividade como profesores que ten máis fortes repercusións sobre os alumnos. Algunhas delas son repercusións pouco tanxibles: a forma en que repercute na súa moral e a súa autoestima, a forma en que afecta á súa motivación cara á aprendizaxe, as repercusións familiares sobrevindas, etc. Outras son máis visibles e obxectivables: as repercusións administrativas (se aproba ou non, se ascende ou non, se obtén o título ou non) ou as económicas

(pagar nova matrícula, ter que manterse fóra de casa por máis tempo, etc.).

De aí que a problemática da avaliación sexa realmente complexa e adquira connotacións que van moito máis alá da boa vontade ou a opinión persoal cada docente. Estamos a falar de dereitos importantes dos nosos estudantes.

Varios aspectos merecería a pena considerar no apartado da avaliación:

- Se se fai distinción na nosa clase entre o que é unha *avaliación de seguimento* da aprendizaxe dos nosos alumnos e a *avaliación de control*, que servirá de base á calificación que lles daremos como proceso de acreditación do rendemento.

- Se a avaliación que facemos é *coherente* co estilo de traballo que desenvolvemos: cos obxectivos da materia, coa importancia atribuída aos contidos abordados, coa metodoloxía empregada, co sentido xeral que quixemos dar ao curso.

Ás veces, os profesores incorremos en contradicións flagrantes connosco mesmos ou cos principios que, ao menos virtualmente, orientaban o noso curso. Declaramos nos obxectivos que desexamos fomentar a creatividade e autonomía dos nosos estudantes, pero poñémoslles exames memorísticos. Damos máis importancia aos conceptos básicos e insistimos neles na explicación, pero preferimos ir buscar a letra pequena para os exames. Desenvolvemos programas enormes porque lles queremos dar unha perspectiva completa do ámbito que explicamos, pero logo abóndanos facer unha ou dúas preguntas para avaliar toda a materia. Insistimos no importante que é manexarse con fontes diversificadas de información, pero ao final o que conta no exame é o que di o manual ou os nosos apuntamentos.

Dado que somos, en xeral, moito mellores ensinantes que avaliadores, melloraría moito a nosa avaliación só con que considerásemos esta condición da coherencia (que a nosa

avaliación sexa coherente coas formulacións que nós mesmos fixemos con respecto ao noso ensino).

- As *demandas cognitivas* que formulamos aos nosos estudantes nos exames. O criterio de calidade vén marcado neste caso pola *variedade* e a *progresión*: que se lles formulen demandas de diversa natureza (conceptuais, prácticas, de análise, de comparación, de creación, etc.) e de diverso nivel de dificultade (as máis doadas actúan de elementos reforzadores e evitan a sensación de fracaso persoal que supón a experiencia de incapacidade).

Que tipo de coñecemento, habilidade, actitude, etc. han de poñer en funcionamento os estudantes para dar resposta á demanda que lles facemos? Algunhas investigacións insisten en que as preguntas recollidas nos exames son maioritariamente de repetición (os alumnos han de repetir informacións ou estratexias operativas que previamente se lles explicou e se supón que aprenderon de memoria).

- A incorporación dalgunha das *novas metodoloxías* de avaliación e a mellora cualitativa das probas convencionais.

Nos últimos anos fóronse desenvolvendo diversas metodoloxías de avaliación que paga a pena considerar como alternativa ou complemento ás diversas modalidades de exame habituais nas nosas universidades. Os *informes* constitúen un sistema de avaliación moi acorde coas formulacións dunha aprendizaxe autónoma por parte dos suxeitos. Demostran a capacidade dos estudantes para planificar, desenvolver e analizar diversas temáticas acordes cos asuntos traballados na nosa materia. Os *portafolio* constitúen outra novidade interesante (aínda que xa aplicada dende antigo nalgunhas carreiras como Belas Artes, etc.): os alumnos van acumulando as producións, exercicios, experiencias, traballos, etc. que van desenvolvendo ao longo do curso. Ao final é iso o que presentan á avaliación do seu profesor/a.

Certamente, a dificultade de calquera técnica novidosa de avaliación é que require moito máis tempo que os sistemas convencionais. E nese sentido, trátanse de alternativas pouco

viáveis, sobre todo en clases masivas. Neste caso, a única posibilidade realista é volver a sistemas máis convencionais de exames e probas. Pero aínda así, hai que tomar moi en consideración as condicións técnicas e didácticas que estes instrumentos formulan para funcionar ben. Está claro que non serve calquera exame, nin serve calquera proba obxectiva. Non, se se quere facer unha avaliación de calidade.

- O nivel de información previa e *feed-back* posterior subministrado. Tanto máis formativa é (tanto maior potencial formativo ten) unha avaliación canto maior é o seu nivel informativo. Esa información debería referirse tanto aos criterios que se utilizarán na valoración (información previa que pode figurar xa no programa, pero que habería que recordar antes da avaliación) coma ás características observadas no traballo avaliado (*feed back* posterior).

Esta é, sen dúbida, unha das condicións básicas dunha boa avaliación: que ofrezca unha información de retorno ao estudante avaliado de cara a que este saiba como lle foi e en que podería mellorar o seu traballo.

Recordo dos meus primeiros tempos de docente universitario, que a institución na que traballaba (a UNED) nos prohibira dicir aos nosos estudantes nada máis que APTO ou NON APTO. E iso foi, polo menos para min, unha permanente fonte de problemas. Porque o alumno/a que estaba Apto quedaba satisfeito. Pero para os Non Aptos era un auténtico drama pois, a parte do desgusto polo suspenso, polo xeral non tiñan nin idea de cal era a causa que o provocara (enfocar mal a pregunta, cometer algún erro, non entender o que se preguntaba, a mala letra ou, en fin, calquera cousa). Esta situación é máis dura, se cabe, nos alumnos *a distancia* pois o seu contacto co profesor e cos seus criterios e preferencias é practicamente nulo.

Claro que se en lugar do apto - non apto, o que damos é unha nota monda e lironda tampouco é que melloramos moito o nivel de información da avaliación. Tamén nese caso, o único que facemos é situar o alumno nun rango ou punto dunha escala, pero sen explicar o por que.

O aspecto fundamental con respecto a esta cuestión é que a avaliación ofrezca información abonda sobre os acertos e os erros existentes na proba. E tamén sobre os criterios que se utilizaron para valorala.

- As suxestións ou *orientacións* ofrecidas ao fío da avaliación sobre qué se podería facer para mellorar os resultados. Aquí poderíanse incluír as oportunidades de recuperar notas adversas dadas aos estudantes.

Este é un apartado que marca claramente o nivel de calidade dos nosos sistemas de avaliación, e é coherente con todo o que viñemos dicindo sobre unha docencia que se volve e se interesa pola aprendizaxe dos estudantes.

- O sistema de *revisión de exames* e de atención de *reclamacións* que se lles ofrezca aos estudantes.

Xa sinaliei nun punto anterior que a avaliación afecta a importantes dereitos dos alumnos. Tamén convén recordar que se trata dunha competencia que os profesores dominamos escasamente, polo que non hai que descartar que cometamos erros á hora de levar a cabo o proceso. Eu creo que a existencia desta posibilidade dá *seguridade* aos estudantes (saben que poderán comprobar os seus traballos e exames e mesmo facer reclamacións sen por iso molestar ou agraviar aos seus profesores) e tamén nos dá *tranquilidade* a nós mesmos (pois sabemos que, no caso de que nos equivocáramos ou de que nos decantáramos por unha alternativa ou outra ante a dúbida, sempre podemos volvernos atrás e facelo sen quedar mal, pois para iso se monta xustamente a fase de revisión).

10) *Mecanismos de revisión do proceso*

O proceso de ensino non se conclúe no propio acto didáctico, senón que se alonga ata incluír neste as accións que se leven a cabo para avalialo e para establecer as previsións sobre os seguintes pasos a dar (a seguinte fase da materia, o seguinte curso, etc.).

Unha das deficiencias de moitas prácticas profesionais é que se establecen como estruturas lineais e estancas: *planificación - execución - resultados*. E a secuencia volve repetirse na seguinte fase do proceso, ou na seguinte intervención. Deste xeito, a práctica mellora o hábito (un afaise a facer as cousas que repite) pero non produce melloras.

A secuencia dunha práctica enriquecedora é ben diferente: *planificación - execución- resultados- revisión e propostas de reaxustes*. Deste xeito, a seguinte fase ou o seguinte episodio non se produce coma se fose independente do anterior, senón que se planifica tomando en consideración os datos e propostas xurdidas da revisión desa fase. Por iso adoita dicirse que a práctica de calidade non é lineal senón que vai en espiral: en cada nova planificación xérase un novo proceso, pero sempre partindo da revisión da fase anterior.

Estas ideas son de caixón e repítense en moitas ocasións.

No ensino universitario esta carencia nótase bastante. Nin no nivel institucional de Facultades e Departamentos, nin no nivel individual de cada profesor resulta habitual este tipo de actuacións de revisión ao final de cada período de actividade e que permitiría introducir os reaxustes que resultasen precisos na fase seguinte. Por iso, imos mantendo o mesmo tipo de práctica e, ás veces, cometendo os mesmos erros unha e outra vez.

Dous factores inflúen negativamente nesta carencia de dispositivos eficaces con respecto á revisión da práctica docente.

En primeiro lugar, a falta dunha cultura da avaliación que sirva de fundamentación ao noso traballo. Adoitamos estar máis predispostos a repetir o mesmo doutras veces (sobre todo se temos a sensación de que non saíu de todo mal), a improvisar, ou, simplemente, a iniciar cada período coma se fose novo e distinto do anterior (esperando que o que foi

mal outros anos vaia ben este: o que é tanto como atribuír a marcha do proceso ás circunstancias mudables de cada momento e non á nosa intervención).

En segundo lugar, a insuficiencia de datos relevantes e sistemáticos sobre o que se está a facer e os seus resultados. Esa é unha carencia lóxica: se non puxemos en marcha mecanismos de observación e recollida de información relevante sobre os procesos, resulta imposible, ao final, dispoñer de datos fidedignos sobre eles. Así que, aínda nos casos en que desexamos valorar como foron as cousas, debemos contentarnos con quedar nas opinións e valoracións persoais que cada un queira emitir.

Algúns estudos que se fixeron sobre as temáticas que se analizan nas Xuntas de Facultade e os Consellos de Departamento confirman a dobre circunstancia mencionada. Por un lado apenas se tratan temas referidos á calidade da docencia que se imparte (a maior parte do tempo e das decisións teñen que ver con aspectos burocráticos e formais: horarios, distribución das materias, convocatorias de prazas, etc.). E polo outro, nas poucas ocasións en que se aborda algún tema que podería ter que ver con asuntos de práctica docente (programas, materiais para o ensino, motivación dos estudantes, fracasos e repeticións, estratexias didácticas innovadoras, avaliación dos alumnos, etc.) como non se dispón de datos, o debate baséase sobre opinións e estimacións persoais dos intervintes. Moi dignas, dende logo, de ser tidas en conta, pero menos útiles que os datos á hora de propoñer reaxustes no que se está a facer (sobre todo porque enseguida sairá algún outro/a dicir que non está en absoluto de acordo porque o cree que...).

O programa, actualmente en marcha, de Avaliación das Universidades ofrece un escenario distinto con respecto a esta *cultura da autorevisión*. Está a ser interesante ver como as universidades van entrando, aínda que non sen dificultades, nunha nova sensibilidade cara aos datos que describen a súa propia realidade. A pena é que, polo de agora, os datos que se obteñen posúen maior interese de

cara á institución no seu conxunto (aspectos de organización e xestión dos recursos universitarios) que a cada unha das súas unidades. E dende logo, aínda falta bastante para acceder a aquelas situacións e fontes de datos que poidan ser útiles para mellorar a calidade da docencia.

Algúns datos especialmente significativos neste sentido (e que polo tanto deberíamos buscar a forma de obtelos dun xeito sistemático e válido) poderían ser os seguintes: (Indícase xunto a cada un deles se é un aspecto que se analiza para toda a institución ou para cada profesor en particular)

- O diagrama dos *resultados en cada unha das materias e actividades* desenvolvidas durante o curso (Institución).

- Nivel de *uso* dos diversos recursos existentes e *satisfacción* con estes. Carencias máis notables detectadas e que conviría axudar (Individual + Institución).

- *Satisfacción xeral do profesorado* sobre a marcha do curso. Satisfacción específica sobre os diversos aspectos da docencia (horarios, carga lectiva, recursos, coordinación, etc.) (Individual + Institución)

- *Satisfacción xeral e pormenorizada dos alumnos* sobre a marcha do curso. Isto é o que se está a facer coas actuais escalas de avaliación do profesorado por parte dos alumnos (Por grupos + Institución).

- *Indicadores externos* relativos á eficacia institucional (nivel de emprego efectivo dos graduados; valoración dos empregadores do nivel logrado polos egresados, valoración da formación recibida por parte dos licenciados con varios anos de experiencia).

Como podemos constatar, algúns destes indicadores teñen sentido dende o punto de vista institucional (son datos do conxunto da institución). Noutros casos, son datos recollidos por cada profesor nas súas clases. Ás veces o nivel individual e o institucional complementanse.

Algúns deses datos deben irse obtendo ano tras ano. Outros deles pode xurdir de exploracións periódicas (cada 3, 4 ou 5 anos).

En definitiva, do que se trata é de dispoñer dunha base documental que nos permita obter información actualizada e fiable sobre a marcha dos procesos e os seus puntos fortes e débiles. Só dese xeito estaremos en condicións de saber que debemos mellorar, o como xa o iremos explorando a través de xogos sucesivos de experimentación - avaliación.

Conclusión

Ben, pois xa chegamos ao final. Fíxose un pouco trapalleiro, pero aí quedaron os dez trazos dunha docencia de calidade. Serve para algo este tipo de reflexións? Non estou moi seguro, a verdade. Non estou seguro de superar o nivel do obvio, do sentido común.

Pero en todo caso teño a esperanza de que sirva, polo menos, para recordar, unha vez máis, certas cousas obvias. Por outra banda, pregunteime a min mesmo, "Miguel, se ti analizases o teu ensino con toda esta serie de criterios, serviríache para melloralo"? Dende logo que si. Moitas das cousas que foron saíndo en cada un dos puntos, eu lévoas a cabo dun xeito bastante deficiente. Estou convencido de que teño moito que mellorar en bastantes deses aspectos.

Espero que aos demais tamén vos poida ser útil.

Dous propósitos formuleime, páxinas atrás, ao iniciar este traballo:

- Insistir na *relevancia da docencia* como proceso substancial do compromiso formativo da Universidade.

É certo que agora se pode estudar e se formar a través de medios de diverso signo que alteran o sentido convencional da impartición de clases e o papel dos profesores. Podería haber, dende logo, unha formación sen docencia directa. Pero iso, ao meu xuízo, non diminúe a importancia do noso

papel, mesmo do noso papel presencial: a presenza dos docentes nos procesos formativos xoga un papel fundamental e insubstituíble.

Non sei se cometo unha herexía pedagóxica, pero eu diría que se pode aplicar ao ensino universitario o mesmo concepto de "*zona de desenvolvemento próximo*" que Vigotski aplicou á educación dos nenos pequenos. O que a universidade e os profesores universitarios podemos dar aos nosos estudantes é ese plus de aprendizaxe e desenvolvemento formativo que eles non poderían adquirir por si sós. Non se trata de substituír o seu propio protagonismo na aprendizaxe, senón de optimizar a súa capacidade. Connosco van poder facer cousas que non poderían facer, farían peor ou tardarían máis en lograr por eles sós. Iso é xustamente o que xustifica a nosa actuación como docentes e o punto que centra os nosos compromisos.

- Establecer un *decálogo de coordenadas* centrais e básicas que sirvan como punto de referencia para os nosos plans de mellora.

Este conxunto de trazos a tomar en consideración está dirixido a mellorar a nosa *lucidez didáctica*, a nosa capacidade para saber captar máis detalles e matices das diversas vertentes do noso traballo nas aulas. Para iso serve sobre todo a observación, din os italianos, para "*allenare i occhi*" dos docentes, para adestralos a mirar máis detidamente e mellorar a súa penetración visual nas cousas que fan.

Espero non ser excesivamente negativo nas miñas apreciacións sobre a actuación que levamos a cabo os docentes. Aínda que é bo manter certo espírito crítico resulta moi frustrante e pouco práctico estancarse nel.

Ese é un vicio bastante típico entre estudosos do ensino. Os discursos convértense ao final en longas enumeracións de carencias e agravios: case todo vai mal e, o que é peor aínda, hai poucas posibilidades de que poidan mellorar no sistema actual.

Impactoume moito unha escena da película "Mellor imposible "... na que Jack Nickolson nunha das súas crises acode ao seu psicólogo, quen tras escoitar a súa angustia lle fai unha análise realista dos problemas que lle afectan. Jack Nickolson, aínda máis desesperado dille ao irse: "Veño a dicirche que me afogo e ti descríbeme a auga".

Iso é o que facemos moitas veces. Seguir furgando nas carencias e problemas sen ofrecer alternativas de mellora. Aínda que eu o formulei, polo menos esa era a miña pretensión, en termos de cuestións sobre as que indagar e en torno ás cales poderemos analizar a nosa docencia, esas mesmas dimensións son as que, na súa cara positiva, constitúen indicadores de calidade da ensinanza.

Tamén poderían empregarse esas coordenadas como espazos especializados para a formación do profesorado universitario. Cada un dos puntos sinalados ten entidade abonda para constituír un espazo de formación dun programa global que os integre a todos.

O papel dos Departamentos na mellora da calidade da docencia*

"O cambio necesita de esforzos realizados en niveis diferentes da organización" (Hopkins e outros, 1997)²²

Introdución

Debo dicir, como xustificación preliminar desta comunicación, que constitúe soamente unha primeira reacción á problemática de rupturas e conflitos que están comezando a aparecer e a estenderse como unha praga no ámbito dos Departamentos Universitarios.

A propia experiencia que cada un de nós ten, e o que escoita compañeiros e compañeiras da propia e doutras áreas de coñecementos, indica que aquela enorme expectativa que se puxera nos Departamentos como un modelo de organización novo e máis dinámico da docencia está a ter un éxito limitado.

Se volvemos a vista atrás, a incorporación á Universidade Española das Áreas de Coñecemento e dunha estrutura docente baseada en Departamentos significou, no seu momento, unha aposta por buscar espazos intermedios con maior capacidade de cohesión entre docencia e investigación, por un lado, e entre o propio profesorado por o outro. Constituíu un paso de páxina nun modelo de organización (as Cátedras) moi baseado na figura persoal e omnipotente do catedrático, para pasar a un estilo de liderado máis horizontal e acorde cos principios da xestión democrática. Constituíu un primeiro intento por quebrar a enorme tendencia ao individualismo do profesorado, establecendo

* Zabalza Beraza, M. A. (2000): "El papel de los Departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado universitario*, 38, 47-66. (ISSN: 0213-8646). Exemplar dedicado a: La formación del profesorado universitario; coordinado por Martín Rodríguez Rojo.

²² Hopkins, D.; West, M.; Ainscow, M.; Harris, A. e Beresford, J. (1997): *Creating Conditions for Classroom Improvement*. David Fulton. London.

escenarios intermedios de relación persoal e profesional, de toma de decisións e de coordinación.

Pensouse que, en relación á anterior dependencia de Facultades e Escolas, os Departamentos podían constituír un ecosistema máis amigable e positivo (tanto dende o punto de vista persoal como do profesional) para o profesorado. Habería a posibilidade de constituír liñas de investigación máis fortes e produtivas, poderíase desenvolver unha docencia máis coordinada, habería a posibilidade de que os profesores noveis se sentisen máis arroupados no seu período de consolidación definitiva na carreira docente, etc. etc. Estábase a buscar un cambio que permitise superar a sensación de soidade dalgúns profesores e tamén un mellor uso dos recursos dispoñibles (na medida en que profesores de certas materias non podían adicarse ao seu ámbito de especialidade pois debían impartir materias moi dispares entre si para cubrir a súa dedicación).

Tantas expectativas están hoxe en entredito. Non é que os Departamentos estean a funcionar mal por principio e a nivel xeral. Non ten sentido facer lecturas catastrofistas. Seguramente a maior parte deles "van tirando". O problema está en que o seu nivel de funcionamento, mesmo nos que van ben, dista moito de dar cumprimento a aquelas elevadas expectativas que se tiña sobre eles. Dubidamos que esta institución sexa unha peza básica na mellora da calidade da docencia, a verdade é que non están a facer achegas significativas nesa dirección. Podendo ser un dos elementos clave na configuración dun clima de apoio mutuo, de coordinación docente, de innovación, etc., non só non o están a ser, en xeral, senón que nalgúns casos se converteron nun auténtico lastre institucional e nun dos problemas serios que deberá afrontar a Universidade Española nos próximos anos.

Que está a pasar nos Departamentos? Que é o que non está a funcionar ben nalgúns deles? Que tipo de cousas poderían mellorarse para retornar a unha situación máis favorable na que os Departamentos fosen efectivamente esa peza clave na mellora da docencia universitaria?

Dende logo, dar resposta a esas preguntas require un estudo máis serio e prolongado que este. Por iso dicía que este texto non é senón unha primeira aproximación ao estudo dos Departamentos. Espero iniciar unha investigación en profundidade sobre o tema nos próximos meses, pero me gustaría ter algún *feed back* previo sobre o tema de forma que poida contar coa perspectiva doutros colegas ao respecto. Por iso animeime a presentar estas ideas como unha primeira entrega.

Os Departamentos constitúen entidades institucionais intermedias, comprometidas na coordinación da docencia e a investigación dos profesores que se integran neles. Con todo, o protagonismo que a actual normativa lles concede na xestión do ensino, dificilmente supera os umbrais da dimensión burocrática e administrativa da devandita función. Os aspectos máis cualitativos da actuación docente seguen permanecendo como espazos *opacos* e *inmunes* á intervención optimizadora dos Departamentos.

Ao non desenvolver unha función coordinadora efectiva nesa posición intermedia, o que se produce é unha clara desconexión entre o nivel das decisións e formulacións institucionais (nos que se define a "misión" institucional e o sentido global do Proxecto Formativo) e as actuacións concretas dos profesionais que os desenvolven.

Na miña opinión, a única posibilidade de mellora real da calidade da docencia na Universidade pasa pola recuperación das instancias institucionais intermedias (incluídas a función de *liderado* e a de coordinación que dende elas se realiza) no organigrama e no seu funcionamento real. Por outra banda, só a través dunha revitalización do funcionamento dos Departamentos poderá afrontarse a superación do modelo individualista de actuación dos docentes universitarios.

Numerosos traballos, aínda que centrados máis no ensino secundario que no superior, abordaron o tema dos

departamentos dende esta óptica. A formulación que pretendo facer aquí está próxima á desenvolvida polos investigadores holandeses Witziers, Sleegers e Imants (1999)²³:

"Os Departamentos poden ser analizados como equipos (grupos de traballo) aos que se lles delegou a responsabilidade de coordinar o desenvolvemento dos contidos curriculares. Así pois, os Departamentos funcionan no nivel intermedio das organizacións e xogan un importante papel desenvolvendo as funcións de xestión nesa etapa intermedia, sobre todo no que se refire ás cuestións educativas. En teoría, a xestión dos contidos curriculares polos Departamentos implica que neles se leva a cabo:

-A toma de decisións conxuntas entre os membros do departamento sobre os obxectivos e o contido da educación.

-Unha frecuente interacción e unha comunicación aberta entre os membros do departamento.

-Unha visión común e compartida entre os membros do departamento con respecto aos obxectivos da educación e os medios para conseguilos.

-Un liderado efectivo por parte do director/a do departamento.

Por suposto, non todos os Departamentos cumpren con estes requisitos. Pero este esquema proporciónanos as 4 características que poden ser usadas para describir o funcionamento destas estruturas: toma de decisións, colaboración, consenso e liderado" (Páx. 295).

Nesta mesma liña de análise formulei esta comunicación. As catro dimensións identificadas polos colegas holandeses (toma de decisións, colaboración, consenso e liderado) foron reducidas a tres, pero dotándoas dunha perspectiva máis

²³ Witziers, B.; Sleegers, P. e Imants, J. (1999): "Departments as Teams: functioning, variations and alternatives", en *School Leadership and Management*, Vol. 19 (3). Pax. 293-304.

global: dimensión liderado, dimensión convivencia e dimensión actuación docente.

Este artigo trata, polo tanto, de formular cales serían as coordenadas institucionais dende as que os Departamentos poderían asumir esa función de "garantes" da calidade da docencia, actuando como unha especie de instancias de autocontrol (*quality assurance subsystems*).

En resumo, o esquema dos puntos a tratar é o seguinte:

1. - *A función de liderado intermedio dos Departamentos.*

Revísanse neste punto as tensións e dimensións do liderado intermedio que asumen os Departamentos, tanto na súa orientación de *liderado transaccional* coma de *liderado transformacional*.

2. - *Os Departamentos como ecosistemas de convivencia e apoio mutuo.*

A experiencia recente indícanos que os Departamentos poden constituír, ben ese espazo especialmente cualificado para desenvolver unha cultura da colexialidade e o apoio mutuo, ben o escenario onde se representan e agudizan os conflitos máis agres e destrutivos entre compañeiros. A incidencia destes diversos "climas" na calidade do ensino é tan notable que se comezou a falar de "departamentos saudables" e de "terapias institucionais" para perfeccionar as dinámicas relacionais no seu seo como condición previa a calquera proposta de mellora da calidade da docencia.

3. - *Os niveis de impacto dos Departamentos na mellora da calidade da docencia e as condicións para que o o devandito impacto se produza.*

Abórdanse neste punto as posibilidades que os Departamentos teñen de influír positivamente na mellora da calidade da docencia e baixo que condicións as devanditas posibilidades se fan efectivas.

A función de liderado dos Departamentos Universitarios

Os modelos organizativos baseados nos individuos²⁴ destacan que, dende a perspectiva analítica que ofrecen os devanditos modelos, os compoñentes estruturais do organismo e a súa propia identidade institucional acaban tendo menos peso e menor capacidade de influencia que os propios individuos.

Ao igual que sucede nos equipos de fútbol mal organizados, poderíamos dicir que as estruturas xerárquicas superiores están moi afastadas das inferiores e que, polo tanto, resulta practicamente inviable trasladar as decisións asumidas como institución aos seus membros. Tanto máis difícil é esa diseminación canto máis cualitativa sexa a decisión ou orientación institucional e canto máis pertenza esta ao ámbito da actuación individual.

O caso dos centros formativos é ben claro ao respecto. Estruturados como organizacións baseadas en individuos e onde estes teñen unha grande autonomía de actuación (na liña habitual das *burocracias profesionais*) parece claramente inviable calquera modelo de xestión que implique unha transmisión directiva de orientacións *top-down*.

Resulta claro, neste sentido, que no que se refire ás institucións educativas (especialmente, a Universidade) pecan de pouco realistas e inapropiadas ao contexto, as habituais clasificacións das funcións que ten que desenvolver un director/a de Departamento.

Así, por exemplo, Brown e Rutherford (1998)²⁵ atribúen aos Directores de Departamento a seguinte serie de funcións:

²⁴ Véxase Ghilardi, F. (1988): *Guida del dirigente scolastico*. Editori Riuniti. Miñato.

²⁵ Brown, M. e Rutherford, D. (1998): "Changing Roles and Raising Standards: new challenges for heads of department", en *Schools Leadership and Management*, vol. 18 (1). Pax. 75-88.

- o director/a de Departamento como *xefe de persoal* ("servant leader").
- o director/a de Departamento como *arquitecto da colexialidade*
- o director/a de Departamento como *educador en valores e compromisos*
- o director/a de Departamento como *arquitecto social* (permanentemente atento/a ás necesidades de estudantes e profesorado ao seu cargo)
- o director/a de Departamento como *exemplo de profesional*.

As persoas encargadas de dirixir os Departamentos dificilmente están en condicións de asumir ese conxunto de funcións. Os roles que teñen que desempeñar eles/as solápanse, e as condicións en que han de facelo non son demasiado favorables á hora de facilitar o liderado efectivo. Espera máis ben dos directores/as de departamento que fagan como os bos árbitros: pasar desapercibidos e non amolar demasiado con esixencias ou chamadas á orde. Por iso, ao final a súa función está moito máis ligada á xestión administrativa que á mellora da calidade dos procesos docentes e de investigación.

Non obstante, parece claro que o papel dos departamentos resulta fundamental na mellora da calidade institucional. Como sinalaron Hopkins e col. (1994), o cambio e a mellora necesita de esforzos realizados a niveis diferentes da institución. Nun sentido similar, outros autores (vide Sammons e outros, 1997) insisten na necesidade de reconceptualizar a idea de liderado institucional para que englobe non só o nivel máximo da xerarquía (os equipos reitorais ou de goberno das institucións) senón tamén os niveis intermedios. A importancia deste liderado intermedio

foi amplamente explicada por Mintzberg (1979)²⁶ e Bennett (1995)²⁷.

Esta categoría do liderado foi tamén un dos **trazos básicos** que caracterizan aos centros escolares de calidade (véxase revisión de Purkey e Smith, 1983²⁸; Fullan, 1982²⁹; Estebaranz 1996³⁰)

Dúas funcións básicas exercen os Directores/as de Departamento dende o punto de vista do liderado:

a) A función do liderado *transaccional*.

Neste sentido, os líderes departamentais, en tanto que líderes intermedios da institución, garanten que as decisións tomadas a nivel superior sexan seguidas (con diverso nivel de determinación segundo a natureza da orientación ou norma, e segundo a cultura máis ou menos autoritaria da institución) polo grupo de persoas que eles coordinan. Convértense así en elos e puntos de conexión (os intermediarios) entre as cúpulas institucionais e as bases, entre as políticas da institución e as prácticas dos profesionais que a forman: chegar a organizar e coordinar o traballo dos profesores e administrativos para que se adecúen mellor ás orientacións da institución e á consecución dos seus fins. De aí que o seu papel sexa tan fundamental.

Poderíamos dicir que xogan o papel de representantes da institución ante os colegas que pertencen ao Departamento

²⁶ Mintzberg, H. (1979): *The structuring of Organization*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, N J.

²⁷ Bennett, N. (1995): *Managing Professional Teachers: middle management in primary and secondary schools*. Paul Chapman. London.

²⁸ Purkey, S. e Smith, M. (1983): "Effective Schools: a review " *The Elementary School Journal*, vol 83, nº 4. Pax. 426-452.

²⁹ Fullan, M. G. (1982): *The Meaning of Educational Change*. OISE Press. Toronto.

³⁰ Estebaranz, A. (1994): *Didáctica e Innovación Curricular*. Servicio Publicaciones. Universidad de Sevilla.

que dirixen. Iso adoita levar consigo o exercicio de certo "*poder*", delegado da propia institución. Ese poder adoita vir vinculado á connotación e orientación das decisións, a distribución do traballo, a diseminación da información e a xestión dos recursos.

b) A función do liderado *transformacional*.

Neste sentido, os líderes departamentais actúan como representantes dos seus colegas fronte á institución. Convértense en axentes de cambios na cultura da institución e a súa dinámica de funcionamento. Xeran innovacións e, en ocasións, conflito no seo do organismo e nese sentido, provocan cambios.

O papel fundamental que se exerce neste apartado é o de xerar unha identidade compartida (cultura da colexialidade) no grupo de profesores e persoal do departamento. Implica tamén deseñar e estimular unha dinámica atraente de innovacións e plans de acción que supoñan o desenvolvemento das persoas e da propia unidade departamental.

Como sinalaron Glover, Gleeson, Gough e Johnson (1998)³¹ referíndose aos directores de departamento de escolas secundarias, o exercicio desta función implica transcender a xestión dos compoñentes estruturais e burocráticos da institución para intentar impactar na súa cultura e así modificala. É por iso que a dimensión colexial (xa non se trata dun *poder sobre*, como no liderado transaccional, senón dun *poder a través* de) resulta condición necesaria: o liderado transformacional implica unha forte vinculación ás persoas que constitúen o Departamento e un posicionamento de estimulación da

³¹ Glover, D. C.; Gleeson, D.; Gough, G. e Johnson, M (1998): "The meaning of management: the development needs of middle managers in secondary schools", en *Educational Management and Administration* 26 (3). Pax. 279-292.

sinerxia colectiva que permita o cambio (das persoas, da cultura e das dinámicas).

O papel dos directores de Departamento como *líderes* está bastante borroso nas institucións educativas. A súa calidade de *primum inter pares* réstalle capacidade para actuar autonomamente na dirección do grupo de persoas ao seu cargo. Mesmo a propia función directiva que desempeña é soamente parcial, debendo combinala co mantemento da súa actuación como profesor.

Quizais por iso mesmo, pola súa marxinalidade institucional no modelo actual, esta cuestión foi pouco estudada neste nivel da organización: a función do liderado en si mesma e a súa repercusión no desenvolvemento da actividade docente. Adoita haber máis datos sobre as súas competencias, as súas actuacións reais, etc.

Os Departamentos como ecosistemas de convivencia e apoio mutuo

A función transformacional dos líderes departamentais insistía especialmente neste aspecto da "calidade de vida" no seo dos departamentos.

Parece obvio que, ao deixar de considerar a institución global como unidade de referencia, para tomar como tal aos departamentos, se reducen os contextos de relación persoal e de actuación profesional a un círculo menor. Con iso prodúcese un dobre fenómeno:

- As relacións entre as persoas comezan a ser máis próximas e a estar máis interrelacionadas e condicionadas mutuamente. O que un faga, queira ou reclame acaba afectando á situación dos demais que se van ver afectados polo xogo decisional.

- As relacións comezan a connotarse emocionalmente. As vinculacións persoais tenden a basearse máis en aspectos persoais que profesionais. As filias e as fobias acaban

influíndo de xeito máis profundo nas relacións. Prodúcese alianzas baseadas máis na afinidade persoal e en coalicións de intereses (en ámbolos dous casos, moi saturadas de elementos máis emocionais que racionais) que en posicionamentos profesionais. As estruturas de fidelidade persoal acaban condicionando as decisións que se adoptan.

O que sucede neste contexto é que os departamentos pode converterse en auténticos nichos de seguridade persoal baseada no apoio mutuo e a colaboración, ou, pola contra, poden desviarse cara a núcleos de conflitos constantes e mutuamente agresivos onde se empregan as peores armas (porque veñen marcadas por un incremento da emocionalidade e unha deterioración da racionalidade) para "destruír" ao contrario (un campo de batalla, *area of struggle*, como o denominou Ball, 1987³²). Isto é, poden funcionar (desenvolver unha dinámica de) como *espazos de colexialidade* ou como *espazos de competencia*.

O que está a suceder hoxe en día en moitos departamentos é xustamente esta segunda situación: grupos divididos e enfrontados con tinguiduras de radicalidade e inimidade que supera o mero conflito de perspectivas ou enfoques profesionais. Hai moito de desconsideración persoal e inimidade que se traduce en denuncias, cambadelas, utilización dos alumnos para facer dano ao outro, etc.

Trátase dun fenómeno que resulta moi difícil de entender e que merece ser considerado moi detidamente. Ningunha operatividade e, menos aínda, calidade nas actuacións pode esperar dun departamento nesas condicións. Quen podería falar, nesas circunstancias, dos Departamentos como *comunidades saudables* e, menos aínda, como *comunidades que aprenden*?

³² Ball, S. J. (1987) : *The Micropolitics of the School: towards a theory of school organization*. Methuen. London.

Quíxose, ás veces, explicar o conflito nas institucións educativas en función de desequilibrios sociais ou culturais. Pero ese tipo de modelos, obviamente, non resulta demasiado útil para axudar a entender a natureza das controversias internas nos Departamentos. Neste caso, non estamos a falar de ricos contra pobres, de culturas maioritarias contra culturas minoritarias, nin de dificultades ou problemáticas relacionadas con códigos lingüísticos ou con posicionamentos políticos. Nin sequera é unha oposición entre homes e mulleres, aínda que algúns enfoques feministas insisten na diversidade de oportunidades de promoción e recoñecemento para as mulleres no ámbito das responsabilidades institucionais.

Hai que buscar, creo eu, outro tipo de elementos que axuden a iluminar o sentido deses conflitos. Dous modelos de aproximación pércenme interesantes ao respecto:

- Os enfoques que sitúan os problemas na calidade das relacións entre os individuos e a organización.
- Os enfoques que sitúan os problemas no ámbito das relacións interpersoais (sobre todo cando se trata de grupos pequenos).

A relación individuo - organización

Algúns dos devanditos conflitos débense, dende logo, á falta de "congruencia" entre os intereses dos individuos e os da organización, como trataron de explicar os teóricos que analizan as organizacións dende a perspectiva que ofrecen os modelos dos Recursos Humanos (Ghilardi, 1988)³³.

A relación individuo - organización non sempre é doada. Éo menos aínda na universidade debido ao espazo escasamente regulado no que se move a acción profesinal dos profesores/as universitarios (cousa que non sucede, por exemplo, co resto do persoal). Canto menos regulada está

³³ *Opus cit.*

unha organización laboral, máis se fai depender a calidade do desempeño do compromiso persoal dos seus traballadores. A universidade é un caso típico dun escenario laboral escasamente regulado. Esta situación permite unha grande autonomía profesional pero, á vez, a posibilidade do descompromiso persoal coa institución. O forte debate provocado polo recente artigo de Fernández Enguita³⁴ sobre a actuación e compromiso profesional dos docentes da escola pública permite estender as devanditas consideracións aos outros niveis do ensino.

Xa analicei nun traballo anterior³⁵ as implicacións que esta situación de "burocracia profesional" (Maassen e Potman)³⁶ ten con respecto á particular forma de traballo que se xera na universidade: os intereses e estilos individuais fanse fortes e iso trae consigo fortes dificultades para a coordinación e certa tendencia a relegar as necesidades da organización en relación ás propias necesidades, intereses ou "visión" dos problemas.

Algúns conflitos departamentais teñen nesta situación o seu particular caldo de cultivo. As relacións non sempre son boas entre o profesorado máis comprometido e o que o está menos. Os particulares modos de ver as cousas e de orientar as decisións (nunca demasiado afastados do que son os intereses persoais ou de grupo), as peculiaridades dun tipo de liderado moi condicionado pola peculiar distribución do poder que exista no departamento, etc. condicionan moito o clima das relacións.

En segundo lugar, a relación individuo - organización tampouco resulta doada nas institucións educativas porque

³⁴ Fernández Enguita, M. (1999): "¿Es pública la escuela pública?, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 284 (Outubro, 1999). Páxs. 76-81.

³⁵ Zabalza, M. A. (1996): "La enseñanza universitaria: roles, funciones y características", en Rodríguez, J. M. (Edit.). *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. Páx. 17-42.

³⁶ Maassen, P. M. e Potman, H. P. (1990): "Strategic decision making in Higher Education", en *Higher Education*, 20. Páx. 393-410.

estas (a institución universitaria, os institutos, as escolas, os centros de formación en xeral) non sempre están en condicións de responder axeitadamente ás necesidades básicas dos profesores. Glickman (1981)³⁷ establece nun continuum de necesidades, os dous polos extremos das cales se corresponden con dous tipos de elementos especialmente sensibles á relación suxeito -organización:

a- A necesidade de *sustento* que Glickman formula como "necesidades fisiolóxicas" e, na miña opinión, sería máis correcto situala no marco da "necesidade de seguridade".

A "seguridade no traballo" é un dos bens máis prezados na nosa sociedade de fin de século, xa que coincidiu cun momento de especial precariedade no emprego. É un tipo de factor que condiciona fundamentalmente aqueles departamentos cunha alta porcentaxe de persoal novo e sen estabilizar (este problema é superior nas universidades que nos centros escolares). Xustamente é busca de "estabilidade" a que se converte en fonte constante de conflitos cando a institución mantén moi minguadas as posibilidades de incorporación á carreira docente.

Aínda que isto afecta especialmente aos membros máis novos dos Departamentos non son eles/as os únicos afectados. A partir desta situación xérase toda unha dinámica de afinidades e coalicións destinadas a presionar e favorecer aos seus propios candidatos. Quen se pode presentar á seguinte oposición e quen non? A quen vai apoiar o Departamento? A que catedrático, profesor ou grupo convén máis arrimarse se un quere ter opcións plausibles de entrar como está o equilibrio de poder dentro do Departamento?

b- A necesidade de *autoestima* que tamén poderíamos denominar como necesidade de "recoñecemento" para darlle un sentido máis social e externo.

³⁷ Glickman, C. (1981): *Developmental Supervision: alternative approaches for helping teachers improve_institution*, Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria.

O *recoñecemento* é unha dimensión básica de toda organización eficaz e que as organizacións educativas non sempre o prodigan con respecto ao seu persoal. E, ás veces, cando o fan, tense a impresión de que non se trata dun recoñecemento baseado no esforzo persoal, senón en criterios burocráticos do tipo de "café para todos" ou noutros excesivamente neutros como o de antigüidade. A política de sexenios, quinquenios, puntos por formación etc. parecen reducirse a meras subas de salarios encubertas e que se reparten igual para todos.

De que xeito inflúe esta dinámica nos Departamentos? Boa parte dos aspectos básicos do liderado intermedio ao que me referín no punto anterior teñen que ver con esta dimensión do "benestar" persoal e do bo clima do grupo.

Polo menos no que foi a miña experiencia persoal e a doutros colegas que me referiron a súa, creo que hai todo un conxunto de aspectos da dinámica de bastantes departamentos universitarios que lesionan esta necesidade de recoñecemento:

. As diferenzas claras en canto ao trato outorgado e ás cargas atribuídas aos diferentes membros do Departamento por razón do seu status académico, da súa antigüidade, de diversos privilexios adquiridos (con frecuencia baseados en criterios non universitarios).

. En ocasións esas diferenzas teñen un correlato salarial que fai que polo mesmo traballo se estean a recibir contraprestacións moi diversas.

. A estrutura xerárquica interna e o uso que se faga da propia posición: se se utiliza simplemente para incrementar as propias prebendas e comodidades (en canto á elección de cargas e condicións de traballo) e, non paralelamente, como expresión do nivel de compromiso institucional a asumir (canto máis alto estea un na xerarquía, maiores compromisos institucionais debería estar chamado/a á asumir).

O *recoñecemento* tamén está fortemente ligado á posibilidade de promoción na carreira profesional. Moitos dos problemas que está a haber nos departamentos veñen

ocasionados pola insatisfacción xerada polo bloqueo da promoción. As persoas que entenden que se lles está a impedir un merecido ascenso acumulan insatisfacción e acaban trasladando esta insatisfacción (de forma activa, a través de coalicións e estratexias institucionais de diverso tipo, ou tamén de forma pasiva a través da inhibición persoal) á dinámica de funcionamento dos seus departamentos.

Nalgúns casos, esta é unha situación non querida polo Departamento como tal, nin polos seus líderes. Pero iso non impide que a insatisfacción acabe desequilibrando as relacións e provocando desacougo e conflitos.

As relacións interpersoais nos grupos pequenos

Unha segunda perspectiva de aproximación á problemática relacional dos Departamentos é a que ofrece o estudo dos grupos pequenos e das particulares relacións que se producen neles. Ao final, os departamentos (salvo nos casos de departamentos masivos e polivalentes nos que as relacións se manteñen a un nivel superficial e puramente funcional) constitúen grupos de individuos cuxos comportamentos se afectan mutuamente e as relacións dos cales se producen nun espazo próximo e persoal. De aí que a variable *clima* (e non só nas súas vertentes máis académicas e formais, senón tamén na súa dimensión psicolóxica e emocional) sexa un aspecto de notable importancia.

Pode verse unha análise máis en profundidade da importancia do *clima* nas institucións educativas e os seus efectos sobre as relacións e os resultados destas nun traballo anterior (Zabalza, 1996)³⁸

³⁸ Zabalza, M. A. (1996): "El clima institucional: Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre este, en Domínguez, G. e Mesanza, J. (Coords.): *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Edit. Escuela Española. Madrid. Pax. 263-302.

Pareceume moi interesante no seu día o estudio de Murnighan e Conlon (1992)³⁹ sobre as especiais dinámicas relacionais e profesionais que se xeran nos grupos pequenos. Eles estudaron as relacións en diversos cuartetos musicais ingleses e chegaron a identificar neles diversos paradoxos (que se corresponden co que a min me gusta formular como *dilemas*) que son perfectamente trasladables ao funcionamento dos departamentos:

- O paradoxo de liderado fronte á democracia.

Os cuartetos, ao contrario das grandes bandas, son estruturas horizontais. Non teñen un director que decide que é o que se vai tocar e como. Suponse que cada un deles conta con 1/4 da responsabilidade do grupo. Non obstante, a estrutura do grupo non é simétrica, pois a figura do primeiro violín concentra as mellores oportunidades de "imaxe" e o seu papel é máis significativo no desenvolvemento das composicións. O conflito inherente a esta contradición interna é o que pode dar lugar a un tipo de relacións problemáticas.

- O paradoxo do segundo violín

O segundo violín debe ser un virtuoso da música, pois o seu papel é fundamental para un desenvolvemento correcto das composicións. A importancia da súa función ten escasa correspondencia co recoñecemento que recibe. Prodúcese con el o peculiar dilema do profesional moi cualificado pero que sempre permanece nunha posición subordinada.

- O paradoxo da confrontación fronte ao compromiso.

Un traballo tan intenso e minorista como o dun grupo musical debe levar consigo necesariamente diversas formas de ver as cousas, de interpretar as pezas, de tomar decisións, etc. O conflito resulta pois inevitable. Pero, á súa vez, esaxeralo, ou ter dificultade para manexalo axeitadamente (para poder retornar de posturas diverxentes

³⁹ Murnighan, J. K. e Conlon, D. E. (1992): "The Dynamics of Intense Work Groups: a study of British String Quartets", en Bennett, N.; Crawford, M. e Riches, C.: *Managing Change in Education: individual and organizational perspectives*. The Open University and Paul Chapman. London. Pax. 202-218.

a unha compartida e de síntese) pode facer inoperante un grupo.

Por outra parte, un tipo de relación baseado no compromiso (na evitación do conflito) traería consigo a mediocridade e, en certa medida, mesmo a inoperatividade.

Desta proposta de análise de Murnighan e Conlon son moitas as cousas que poden aplicarse ao funcionamento dos Departamentos. Tamén neles a estrutura horizontal das relacións dificulta en gran medida un estilo de liderado demasiado directo e persoal. O dilema do segundo violín é unha constante nas vivencias dalgúns profesores/as que se senten sistemática e permanentemente postergados en razón de criterios que, na súa opinión, pouco teñen que ver coa calidade académica: son eles/as os que fan o traballo duro e son outros os que se atribúen os méritos ou os que reciben o recoñecemento público. E finalmente, a presenza do conflito é tamén inherente a un contexto como o universitario, no que tanta importancia teñen os puntos de vista e os criterios persoais á hora de definir as opcións a adoptar. A liberdade de cátedra non é senón un salvoconduto a un compromiso ficticio (dar por acordado de antemán que cada quen pode facer o que considere oportuno e que ninguén ten dereito a dicirlle nada).

Quixera rescatar deste traballo polo menos dúas das súas conclusións, aplicables tamén ao ámbito dos departamentos universitarios:

- os cuartetos con éxito entenden e afrontan, ao menos implicitamente, as contradicións inherentes do seu grupo. Os cuartetos menos exitosos non logran facelo.
- os modelos máis aplicables de resolución dos conflitos (os autores seguen o formulado por Pruitt e Robin, 1986⁴⁰) céntranse na idea de renunciar tanto á evitación dos

⁴⁰ Pruitt, D. G. e Rubin, J. A. (1986): *Social Conflict: Escalation, Stalemate and Settlement*. Random House. New York.

conflitos coma aos compromisos prematuros en favor dun estilo de afrontamento activo e colaborativo que se centre máis nos conflitos estritamente profesionais (no seu caso, os musicais) ca nos interpersoais.

Moi interesante resulta tamén a posición que adopta West (1999)⁴¹ en torno á *ecoloxía* do contexto de traballo nas institucións educativas. Partindo igualmente dun enfoque baseado na *micropolítica* dos grupos pequenos, o autor vai sinalando como eses particulares agrupamentos formais e informais que se constitúen nos departamentos xeran dinámicas contraditorias que non sempre favorecen o bo clima de traballo nin o desenvolvemento institucional.

A formulación de West achega algunha luz para entender algúns dos movementos *intra* e *interdepartamentais* acontecidos durante os últimos anos nas nosas universidades ao abrigo da planificación dos novos Plans de Estudo.

A competición entre departamentos (ou entre grupos, en xeral) para conseguir mellores posicións na repartición de carga docente dos Plans de Estudo tivo efectos sobre os propios grupos (dinámica intragrupos) e na relación entre os grupos (dinámica intergrupos). West descríbneos así:

" A nivel general, dentro del grupo, podemos observar un incremento de la cohesión y una mayor concretación de esfuerzos en las tareas.

- *El grupo pasa a estar más cohesionado y genera una tendencia mayor a la lealtad por parte de los miembros; los miembros cierran filas y entierran las diferencias internas.*

- *El clima del grupo cambia de ser informal, casual y social a una orientación más centrada en la tarea y el trabajo; disminuye el interés por las necesidades psicológicas de los miembros y aumenta el interés en el cumplimiento de las tareas.*

⁴¹ West, M. (1999): "Micropolitics, Leadership and all that... The need to increase the micropolitical awareness and skills of school leaders", en *School Leadership and Management*, Vol. 19 (2). Pax. 189-195.

- *Las pautas de liderazgo se modifican: pasan de un estilo democrático a uno más autocrático; el grupo se apresta voluntariamente a tolerar un liderazgo autocrático.*

- *El grupo se vuelve más estructurado y organizado.*

- *El grupo demanda más lealtad y conformidad por parte de sus miembros con vistas a poder presentar un frente más sólido dentro de la organización" (Páx. 194).*

É dicir, os grupos tenden a "facerse fortes" para estar en mellores condicións de defender os seus propios intereses. As barreiras e diferenzas márcanse cara a fóra e diminúen cara a dentro. Ao intentar remarcar máis fortemente o "nós", implicitamente estamos establecendo máis claras distancias con respecto ao "eles".

Máis interesante, se cabe, son aínda as consecuencias que West atribúe á competencia entre departamentos (en canto á dinámica interdepartamental):

- *El grupo comienza a ver a los otros grupos como enemigos, en lugar de hacerlo más neutramente como unas instancias diferentes dentro del conjunto de la organización.*

- *El grupo comienza a experimentar distorsiones de la percepción. Tiende a percibir sólo las mejores partes de sí mismo, negando las propias debilidades, y a percibir las peores partes de los otros grupos, negando sus puntos fuertes; cada grupo tiende a desarrollar un estereotipo negativo de los otros (ellos no respetan las normas como nosotros).*

- *Se incrementa la hostilidad frente a los otros grupos y disminuye la comunicación con ellos; de esta manera se hace más fácil mantener los estereotipos negativos y más difícil corregir las distorsiones perceptivas.*

- *Si los grupos se ven forzados a interactuar- por ejemplo si se ven forzados a escuchar a los representantes de los otros grupos defender sus intereses y los de los demás en relación a alguna de las tareas comprometidas- cada grupo tiende a estar más atento y receptivo a lo que dicen sus propios representantes que a lo que dicen los de los otros (excepto para criticarlos). En otras palabras, los miembros de*

cada grupo tienden a oír sólo lo que apoya sus posiciones y estereotipos. (Páx. 194)

A saúde institucional como elemento básico para a consecución dun clima de apoio

Algúns analistas de institucións insistiron, por iso, no tema da "saúde institucional" (*organizational health*). Previamente a calquera intento por progresar nos diversos ámbitos da calidade deberíamos sandar aqueles departamentos que están excesivamente rotos como para propiciar o máis mínimo apoio, seguridade e clima de cooperación entre os seus compoñentes.

Hai algúns anos chegárase a falar, mesmo, de "terapias institucionais" para referirse aos procesos de reconstrución do clima de convivencia naquelas estruturas demasiado rotas e que acabaran enquistándose en posicións irreconciliables (polo menos dende dentro).

Algúns colegas criticaron estas formulacións polo que supoñen de incorporar non só a xerga médica, senón o modelo de análise médica de actuación ante os conflitos. Non é un problema de saúde, dise, senón de dinámica relacional e de funcionalidade institucional. E para iso existen termos máis apropiados nas propias Ciencias da Educación.

Persoalmente entendo, pola contra, que se trata dunha elección moi axustada á realidade das cousas. Esa disfuncionalidade institucional xera un ecosistema insalubre para a institución e para as propias persoas que actúan nelas. Ao final, remata, efectivamente, converténdose nun problema de saúde: de tensión, stress, inseguridade persoal, falta de interese, e todo un conxunto de somatizacións que afectarán a cada un nos seus puntos débiles.

Xustamente, todo o contrario do que podrecía - debería (como o son, afortunadamente, moitos dos departamentos) ser unha institución saudable: un contexto onde te sentes a gusto, onde sentes o apoio dos teus compañeiros; un viveiro de ideas e de iniciativas que permiten avanzar tanto nos ámbitos académicos coma nos de proxección social, etc.

Por iso, o concepto de saúde non é só unha metáfora, senón algo que se dirixe de pleno a algúns deses fenómenos tan presentes hoxe en día nas profesións docentes: o abandono, as depresións, o *burn-out*, etc.

Na revisión que fai Miles (1998)⁴², tomando como fío a súa propia autobiografía, das distintas etapas polas que pasou nos últimos 40 anos o proceso de mellora das escolas, sinala como unha das variables chaves utilizadas nos anos 60 nos EEUU a da "saúde organizacional". Os resultados desa orientación do traballo (que asumira, adaptando ao mundo escolar algunhas das formulacións dos modelos de Desenvolvemento Organizativo, OD) foron moi interesantes, e as escolas participantes conseguiron "maior capacidade de innovación, melloras nos procesos de toma de decisións, maior cohesión do profesorado, etc."

A *saúde organizacional* é "un conxunto de propiedades do sistema, duradeiras e de *segunda orde*, que tenden a transcender a eficacia a curto prazo. Unha organización saudable non só sobrevive no seu ambiente, senón que é capaz de afrontar axeitadamente os retos que se lle presentan a longo prazo e, a medida que avanza, vai desenvolvendo e mellorando as súas propias habilidades de supervivencia e enfrontamento da situación" (Miles 1998, páx. 45).

En 7 dimensións concreta Miles a saúde organizacional:

- Propiedade e pertinencia dos obxectivos.
- Adecuación dos sistemas de comunicación e toma de decisións (cunha repartición equilibrada do poder).
- Utilización dos recursos, cohesión do equipo docente e "moral" alta.
- Capacidade de innovación.
- Autonomía.

⁴² Miles, M. (1998): "Finding Keys to School Change: a 40-year odyssey", en Hargreaves, A.; Nieberman, A.; Fullan, M. e Hopkins, D.: *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Pub. London. Pax. 37-69.

- Adaptación
- Sistemas apropiados para a resolución de problemas.

Miles desenvolve máis amplamente estas dimensións nun traballo de 1965⁴³

Persoalmente non son moi partidario destes listados de calidades porque te sitúan ante irresolubles problemas de tipo semántico e técnico cando pretendes operar con eles. De feito, os numerosos intentos que se foron facendo para operativizar esas dimensións resultaron infrutuosos (vide Hoy e Feldman, 1987⁴⁴; Kimpston e Sonnabend, 1975⁴⁵; Miles, 1975⁴⁶).

Pola súa parte, Hoy e Feldman (1998)⁴⁷ veñen dicindo que unha *organización educativa saudable* é aquela na que *as relacións entre profesores, administradores e equipos directivos son relativamente harmoniosos. Esas organizacións centran as súas enerxías no cumprimento dos seus obxectivos instrumentais (o desenvolvemento intelectual e o bo rendemento académico dos seus membros) así como no dos seus obxectivos expresivos (o desenvolvemento persoal e o equilibrio emocional dos seus membros).*

⁴³ Miles, M. B. (1965): "Planned change and organizational health: Figure and ground.", en Carlson, R. O.; Gallagher, A.; Miles, M. B.; Pellegrin, R. J. e Rogers, E. M. : *Change processes in the public schools. Center for Advanced Study of Educational Administration*. Eugene. Oregón. Pax. 11-36.

⁴⁴ Hoy, W. K. e Feldman, J. A. (1987): "Organizational Health: the concept and its measure", en *Journal of reserach and Development in Education*, 20. Pax. 30-38.

⁴⁵ Kimps, R. D. and Sonnabend, L. C. (1975): "Public Schools: the interrelationships between organizational health and innovativeness and between organizational health and staff characteristics", en *Urban Education*, 10. Paxes. 27-48.

⁴⁶ Miles, M. B. (1975) : "Comment from Miles", en *Urban Education*, 10. Paxes. 46-48.

⁴⁷ Hoy, W. K. e Feldman. J. A. (1998): "Organizational Health Profiles for High Schools", en Friber, J. H. (1999): *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Helathy Learning Environments*. Falmer Press. London. Paxes. 84-102.

A partir destes presupostos Hoy e Feldman construíron un cuestionario para analizar a saúde organizativa das institucións educativas baseándose en 8 dimensións:

1. *Integridade institucional*: capacidade do organismo para manter a integridade dos seus programas e para defender os seus profesinais das demandas non razoables do ambiente.

2. *Influencia do director/a*: capacidade do responsable da entidade para influír nos seus superiores.

3. *Consideración*: se a conducta do director/a é amigable, de apoio, aberta e respectuosa da colexialidade. O seu nivel de preocupación polo benestar dos profesores.

4. *Capacidade de iniciativa*: capacidade do director/a para xerar boas expectativas de traballo, niveis de rendemento elevados e procedementos para conseguilos.

5. *Distribución de recursos*: dispoñibilidade dun axeitado equipamento para as clases e recursos de instrución. Posibilidade de dispoñer de medios especiais en caso de ser necesarios.

6. *Moral, individual e colectiva, elevada*. Sentimento colectivo de amizade, apertura, entusiasmo e confianza entre os membros da organización. Os profesores aprécianse mutuamente, gústalles o seu traballo e axúdanse. Séntense orgullosos da súa organización e están, en xeral, satisfeitos co cumprimento das súas obrigas nela.

7. *Cohesión*. Medida en que profesores e equipo directivo forman un equipo integrado. Identificación cos outros e coa propia institución.

8. *Énfase no académico*. Medida na que a organización está orientada á consecución da excelencia académica: obxectivos altos pero alcanzables para os estudantes, ambiente de estudo serio e ordenado, boa percepción do alumnado por parte dos profesores, e bo ambiente de traballo e esforzo por parte dos primeiros.

As dimensións 1, 2, 4, 5 e 8 correspóndense con *funcións instrumentais* a desenvolver polos Departamentos. As dimensións 3, 6 e 7 correspóndense con *funcións expresivas*.

Varias ideas parécenme especialmente rescatables das achegas de Miles e das de Hoy e Feldman sobre *saúde organizativa*:

- A idea de *dinamismo*. A saúde organizacional supón a capacidade de movemento cara a adiante, de crecemento (o que supón, indirectamente, que a enerxía da institución non estea curtocircuitar polos conflitos internos, senón que poida actuar sinerxicamente en beneficio da institución como *cosa común*).

- A idea de *mellora permanente* dos recursos institucionais; por iso se trata de institucións que non só sobreviven, senón que se desenvolven co paso do tempo: *aprenden* a afrontar os obxectivos institucionais con maior eficacia e funcionalidade posto que se van dotando de *mellores recursos e habilidades* (incluída a seguridade que dá a experiencia ben aproveitada) para facelo.

- A idea da *importancia dos líderes* nas estruturas departamentais. Algúns dos aspectos básicos da función dos departamentos dependen fortemente do estilo de liderado que poñan en práctica.

- A idea da *integración das necesidades instrumentais e as expresivas*. Os Departamentos non están chamados soamente a desenvolver funcións de tipo instrumental (tal como veñen definidos nos estatutos) senón tamén funcións expresivas (desenvolvemento persoal e profesional, de apoio, de convivencia, etc.)

Esa é xustamente a perspectiva do traballo dos departamentos que quixen destacar neste punto. Os departamentos como ecosistemas de traballo e convivencia. A organización departamental debería estar orientada a influír para facilitar e para mellorar a calidade en ámbalas dúas dimensións: que o grupo puidese funcionar máis cohesionado e polo tanto dunha forma máis efectiva e satisfactoria para todos.

Niveis de impacto dos Departamentos na mellora da calidade do ensino

Os departamentos, escribiu Huberman (1990, páx. 5)⁴⁸, son a unidade de planificación e execución colaborativa por excelencia, xa que é aí onde os profesores teñen cousas concretas de que falar e onde se superpoñen realmente os contextos de instrución.

Este é o aspecto que máis resaltan, tamén a LRU e os Estatutos das Universidades.

Os da Universidade de Santiago sinalan con respecto aos Departamentos:

Art. 41: Os departamentos son os órganos básicos encargados da programación e do desenvolvemento do ensino e da investigación na Universidade.

Art. 42: Son funcións dos departamentos:

a) A programación e seguimento das ensinanzas propias da área ou áreas de coñecemento da súa competencia, de acordo coa organización xeral dos centros nos que se imparten.

b) A Organización dos estudos de doutorado.

c) O desenvolvemento de cursos de especialización e actualización científicas e a contratación de traballos de carácter científico, técnico ou artístico.

d) A articulación e a coordinación da actividade investigadora realizada polos seus membros, individualmente ou formando parte de grupos de investigación.

e) O rexistro actualizado da produción científica e da actividade investigadora do departamento.

f) A formación do persoal docente e investigador da Universidade.

g)...Iniciativa na proposta de prazas...

⁴⁸ Huberman, M. (1990): "The model of the independent artisan in teachers' professional relations", paper presentado na AERA Conference. Boston.

h) Calquera outra actividade encamiñada ao axeitado desenvolvemento da actividade docente e investigadora.

Como pode constatarase, a normativa ve os departamentos como instancias institucionais especialmente verquidas na planificación e xestión das actuacións didácticas e investigadoras nos diversos niveis.

Esa orientación pragmática e administrativista deixa en precario os outros sentidos e funcións do departamento aos que nos referimos nos puntos anteriores: a función de liderado institucional e a función de apoio persoal e profesional. De tódolos xeitos, aquelas funcións (liderado e apoio) deben actuar como condicións previas para que esta (a planificación e mellora do ensino) resulte viable. Se aquelas non funcionan axeitadamente, tampouco esta, que depende daquelas, poderá exercerse como a normativa pretende.

Parece obvio que a calidade do ensino que desenvolven os profesores non depende só da súa actuación individual, e que poderíamos falar da calidade do contexto como unha condición básica para que aquela exista e prospere. Algúns estudos feitos en Inglaterra (Sammons e outros, 1997⁴⁹) demostraron como a calidade das escolas inglesas vén determinada, en boa medida, pola calidade dos departamentos; e non só en cuestións de tipo formal ou administrativo senón en actuacións tan cualitativas como o tipo de resposta que se dá á diversidade e a multiculturalidade. Tamén Witziers (1992)⁵⁰ estudando 107 departamentos alemáns de tres áreas de contidos (Matemáticas, Inglés e Historia) chegou á conclusión que, de todas as instancias institucionais existentes nos centros escolares, eran os departamentos os que exercían unha

⁴⁹ Sammons, P.; Thomas, S. e Mortimore, P. (1997): *Forging links. effective schools and effective departments*. Paul Chapman. London.

⁵⁰ Witziers, B. (1992): *Coordination within secondary education: departments and school management*. Univ.Twente. Enschede.

maior influencia na toma de decisións con respecto aos contidos da instrución, aos materiais e recursos didácticos que se ían utilizar e a forma de avaliar. Datos similares achegaron, hai algúns anos en Galicia, os estudos de Cajide, Doval, Sobrado e Santos⁵¹ sobre a Reforma Educativa: eran as condicións organizativas as que afectaban en maior medida o desenvolvemento dunha innovación.

Non está claro se os resultados destes estudos, realizados en escolas secundarias e superiores, poderían ser validamente transferidos tamén á universidade. En todo caso pódennos servir como punto de referencia.

Tres aspectos fundamentais vense virtualmente comprometidos nesta función dos Departamentos como instancia fortemente implicada na calidade da docencia: a *planificación*, a *coordinación* e a *supervisión* das actividades docentes e investigadoras. Nos tres casos, a actuación dos departamentos supón establecer un primeiro nivel supraindividual de toma de decisións. Posteriormente, este primeiro nivel verase complementado por outro nivel máis, neste caso supradepartamental, no que adoptarán as decisións que afectan a cada título e/ou a cada Centro (Facultade ou Escola Universitaria).

A relación entre ámbolos dous niveis de *toma de decisións* debe ser bidireccional. Nuns casos, as decisións serán descendentes (*top-down*: os niveis superiores establecen marcos de actuación e definen políticas institucionais que deben servir de referente para os niveis intermedios e de menor orde xerárquica) e noutros casos serán ascendentes (*botton-up*: os niveis inferiores formulan e inician alternativas de acción que esixen alteracións nos referentes establecidos). Ese é o sentido do liderado transaccional e transformacional ao que me referín nun punto anterior.

⁵¹ Cajide, J.; Doval, L.; Sobrado, L. e Santos, M. (1989): *Avaliación dá Reforma Educativa en Galicia (Ciclo Superior dá EXB)*.

Se a estrutura individual non se supera no nivel das decisións departamentais, os departamentos aparecen como instancias meramente burocráticas e con escasa capacidade de impacto na mellora da calidade do ensino. Limitaranse a recoller as decisións adoptadas polos profesores individuais e a agrupalas. Esa é xustamente a característica dos modelos burocráticos: non entrar a discutir o fondo das cousas, senón a súa forma (que as cousas se fagan seguindo a normativa de formularios e tempos preestablecidos). Obviamente, poucas melloras cualitativas se poden esperar dese proceso.

A tarefa de *planificación* implica tomar en consideración os parámetros básicos definidos polo organismo para armar unha proposta formativa coherente e equilibrada que responda de xeito axeitado á achega que pode e debe facer cada departamento á formación global dos futuros profesionais.

Nese sentido, a *planificación* (como acción do Departamento) ten como propósito definir un *proxecto común*.

Non coñezo ningún Departamento que conte cun Proxecto onde se concreten as liñas xerais do que está en condicións de achegar para a formación dos alumnos cos que traballa (achega que pode variar, lóxicamente, nos diversos niveis escolares e as diversas titulacións nas que participa ese departamento). Esa aproximación sectorial de cada Departamento integraríase na configuración global do proxecto formativo que cada Escola, Instituto ou Facultade ofrece aos seus estudantes.

En definitiva, os Departamentos non planifican cando o que fan é recoller os programas que lles ofrecen os diversos profesores e ordénanos para confeccionar a "guía de estudos". Iso non é planificar; e nese sentido tampouco existe un Proxecto.

Planificar supón tomar a acción do Departamento como un todo e definir a acción conxunta que dende el se pode ofrecer. Se isto resulta inviable pola heteroxeneidade de disciplinas ou Áreas de coñecemento que forman parte deste,

habería que buscar sistemas intermedios de integración. Podería traballarse primeiro dende a perspectiva de cada unha das disciplinas ou Áreas para buscar logo, se fose posible, algúns patróns de actuación conxunta que contribuísen a dotar dun estilo propio ao Departamento.

A asunción de responsabilidades na planificación por parte dos departamentos non está exenta de riscos. O máis importante deles é que se produza unha clara *atomización e ruptura* do currículo formativo da institución, sometido a tantas instancias diverxentes de toma de decisións. Outro dos riscos importantes ten que ver coa *instrumentalización* que os propios Departamentos poden facer do currículo formativo en favor dos seus propios intereses (normalmente os intereses dos profesores ou dos grupos de poder dentro dos Departamentos).

Que non se trata só de riscos virtuais, puidémolo comprobar durante estes anos no proceso de elaboración dos novos Plans de Estudo das Universidades. En non poucas ocasións o currículo se converteuse nun *territorio* a disputarse, a repartirse e a usufructuar. Lonxe, en todo caso, dunha planificación responsable e vinculada a unha "visión" institucional.

A segunda grande tarefa institucional a desempeñar polos departamentos ten que ver coa *coordinación*.

Aspectos como a coordinación vertical e horizontal dos programas presentados, no uso dos recursos dispoñibles, das experiencias formativas ofrecidas (intercambios, visitas, prácticas en empresas, etc.) é unha das variables importantísimas a destacar nesta dimensión dos Departamentos.

Os modelos e estratexias de coordinación poden ser, dende logo, moi diferentes. Nuns casos, a coordinación pode estar máis vinculada aos *procesos formais* de toma de decisións por parte dos Departamentos. Estaríamos ante un tipo de coordinación imposta. Noutros casos, a coordinación

nútrese fundamentalmente dos contactos informais e da comunicación entre profesores. Ámbolos dous procedementos parecen necesarios en calquera caso. E aínda así, os estudos ao respecto sinalan que resulta moi difícil de modificar a tendencia ao individualismo dos docentes, sobre todo no que se refire ao traballo concreto que cada profesor/a leva a cabo nas súas clases (convertido nun baluarte da autonomía e discrecionalidade dos profesores/as).

Algúns estudos centráronse en analizar cales son os temas que se tratan nos Consellos de Departamento, e mesmo nos contactos e comunicacións entre os profesores (Witziers, 1992⁵²). O habitual adoita ser que eses contactos, no mellor dos casos, se centren en cuestións de tipo máis organizativo (horarios, recursos dispoñibles, organización das materias, encargos de docencia, etc.) pero que queden fóra da consideración colectiva aspectos como a formación do propio profesorado, metodoloxías e estratexias de ensino, problemas de aprendizaxe atopados nas clases, etc.

Finalmente, os Departamentos xogan un importante papel no que se refire á *supervisión e avaliación* dos procesos de ensino ofrecidos. A natureza próxima aos profesores e á súa práctica e, á súa vez, a condición de instancia especializada nas temáticas formativas a analizar, fan dos Departamentos a única opción plausible de avaliación en profundidade. Nas instancias superiores aos Departamentos (Claustros das Escolas e Institutos, Xuntas das Facultades, Organismos dependentes dos Reitorados ou a Administración Educativa, etc.) resulta difícil entrar en cuestións que non sexan formais (cumprimento das obrigas formais de clases, titorías, papelame, etc.). Pero se se pretende entrar en cuestións máis delicadas (actualización dos contidos, adecuación do programa ao Plan de Estudos, metodoloxía didáctica, sistema de avaliación, etc.) a única posibilidade

⁵² *Opus cit.*

para levar a cabo unha *supervisión* axeitada e un *apoio* consistente é a través do Departamento.

Seguramente este é un dos puntos débiles do funcionamento actual dos Departamentos. O seu descompromiso real coa calidade do ensino que se está a ofrecer no seu seo. Quizais sexa por falta de liderado, quizais por falta de experiencia e de medios adecuados para cumprir esta función, quizais pola ausencia desa "visión " compartida sobre as condicións básicas que haberían de caracterizar un ensino de calidade nese ámbito científico. A cuestión é que a progresiva autonomía e capacidade de autoxestión cos que se dotou nos últimos anos aos Departamentos non supuxo a mellora esperada no funcionamento das institucións, nin unha mellora substancial na calidade do ensino que se imparte neles.

Epílogo

Como queira que este texto reescribino a posteriori de discutilo con algúns colegas, podo confesar agora que algúns deles me din que presento unha imaxe excesivamente catastrófica e negativa dos Departamentos.

Fanme notar que os Departamentos non posúen competencias formais nin condicións institucionais que os capaciten para o desenvolvemento efectivo das funcións que eu fun describindo. Que boa parte das decisións importantes veñen xa tomadas por instancias superiores (Administración. Educativa, Claustros, Facultades, Xuntas de Goberno, etc.) e/ou alleas (como as Comisións de Oposicións). E que, en definitiva, dado o seu estado de precariedade institucional, pouco poden facer para mellorar a calidade do ensino. Que, polo tanto, non se lles pode pedir aos departamentos máis do que se lles pode pedir. E que iso, normalmente o están a facer ben.

Poida ser que algunhas desas consideracións sexan razoables. Non teño a impresión, en todo caso, de ser

excesivamente negativo. Sobre todo porque ao non haber datos empíricos sobre o funcionamento real dos Departamentos, non cabe entrar en xuízos de valor nin positivos nin negativos. Non obstante, a experiencia que fomos acumulando durante estes anos, polo menos na Universidade a partir da entrada en vigor da LRU, e, polo tanto, da consolidación do actual sistema de organización departamental, non resulta demasiado esperanzadora.

Teño a impresión de que boa parte das expectativas creadas con respecto ao importante papel a desenvolver polos Departamentos se viron, polo menos en parte, frustradas. E que, como consecuencia, se está a retornar, na práctica, ao anterior modelo no que eran as Facultades e os Centros os auténticos protagonistas da formación subministrada. Pero ese retroceso non se fai sen consecuencias, a principal das cales é que os criterios tenden a facerse máis burocráticos e formais por canto, como xa expliquei antes, os Centros teñen escasa capacidade para entrar en cuestións cualitativas do exercicio da docencia (polo menos en cuestións máis vencelladas aos contidos e metodoloxías da formación).

Malia todo, queda un interesante camiño por percorrer no coñecemento e desenvolvemento dos Departamentos durante os próximos anos. Comezan a aparecer, por exemplo, diferenzas cualitativas entre uns e outros. Algúns estudos remarcaron xa que o tema da calidade dos Departamentos non pode establecerse en termos xerais. Que existe moita diferenza entre uns e outros. Estudos coma o de Ramsdem (1991)⁵³ en Australia sinalan que os estudantes son capaces de diferenciar claramente entre uns departamentos e outros en función do ensino que estes ofrecen. No caso deste estudo utilízase o CEQ (Course Experience Questionary) que incorpora valoracións en torno

⁵³ Ramsdem, P. (1991): "A performance indicator of teaching quality in Higher Education: the course experience questionnaire (CEQ)", en *Studies in Higher Education* 16. Pax. 129-150.

a 5 dimensións: *bo ensino, obxectivos claros, carga de traballo apropiada, axeitado sistema de avaliación e énfase na independencia.*

Persoalmente, non sei da existencia de estudos similares en España con respecto á análise da calidade dos Departamentos a excepción dos datos subministrados polo Programa Nacional de Avaliación das Universidades. Pero neste caso non se entra en cuestións cualitativas como as que estou a sinalar aquí. Eses datos poderían servir de base a estudos máis en profundidade sobre a actual situación dos Departamentos nas escolas e universidades españolas, os seus puntos fortes e débiles, e as liñas posibles de desenvolvemento de cara a que poidan xogar o importante papel que teñen reservado na mellora da calidade da docencia.

