



## **CONCLUSIONES DEL 1.º CONGRESO DE LA RED-U Hacia una docencia de calidad: Políticas y experiencias**

(Castellón, 3 y 4 de febrero 2003)

Los días 3 y 4 del pasado mes de febrero se celebró en Castellón el Primer Congreso de la RED-U bajo el título "*Hacia una Docencia de Calidad: Políticas y Experiencias*".

Son muchas y diversas las conclusiones que pueden extraerse de este Congreso, atendiendo, en primer lugar, a la diversidad de los puntos de vista de sus participantes: autoridades académicas, profesores de diversas materias y formadores de profesores.

Resulta por lo tanto probablemente atrevido señalar algunas conclusiones, necesariamente muy parciales y personales, aunque también necesario y conveniente, como se señaló en esta reunión. Atendiendo a este interés, ofrecemos pues estas conclusiones.

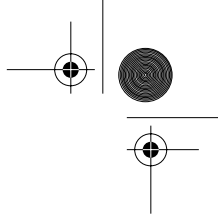
Parece oportuno destacar, en primer lugar, que nos hemos reunido para discutir temas relacionados con la formación y la calidad docente 150 personas con responsabilidades distintas sobre esta cuestión, como ya queda dicho, y se han presentado más de 80 trabajos. Sin duda ésta es una prueba fehaciente del interés que las cuestiones en torno a las que se plantea la reunión suscitan en todos nosotros, y, según cabe inferir a partir de las personas presentes, en nuestras universidades. Gracias a esta rica participación, a la que hay que añadir un alto nivel de calidad, esta reunión nos ofreció debates de gran interés.

Durante estos dos días se han compartido muchas experiencias y se han expresado también muchas preocupaciones, necesidades, observa-

ciones e ideas. Nos centraremos en los temas más recurrentes, esperando con ello reflejar los contenidos específicos de estas preocupaciones, que esperamos también recoger para dar contenido a futuras actividades de la RED-U. En torno a estos temas, podemos decir que existe acuerdo en señalarlos como objetivos prioritarios y hay también un consenso fuerte en algunas cuestiones relacionadas, mientras que en otras se detecta la necesidad de realizar las investigaciones y experiencias necesarias para sentar unas bases fundamentadas. En todos los casos, parece clara la necesidad de realizar un esfuerzo por sintetizar las conclusiones que la experiencia nos permita alcanzar en cada momento para orientar la toma de decisiones.

### **1. La formación docente del profesorado como medida de calidad**

Se ha hablado, en primer lugar, de la necesidad de la formación para atender al objetivo de calidad de la docencia. El profesor Michavila habló de la necesidad de una formación previa, que podría coincidir en el tiempo con la que reciben los estudiantes de doctorado que se preparan para una carrera docente, así como de una formación inicial dirigida a los profesores que aspiran a una posición permanente y de una formación continua para los que ya lo son. Se mencionó también repetidamente cómo esta formación no puede ser algo puntual, sino más bien, iniciar un proceso de reflexión y mejora continua que requiere de un foro estable de reflexión y discusión sobre la actividad docente con el fin de perfeccionarla. Esta reflexión,



*Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Vol. 3. N.º 1*

mucho más rica si es compartida, supone un cambio muy sustancial con respecto a las prácticas actuales, en las que la docencia se considera un acto individual y, en lo que respecta a los docentes, casi podría decirse que solitario. Es interesante reflexionar sobre la diferencia que separa esta práctica de la que es habitual en investigación, donde los equipos más prestigiosos son grupos estables que, por otra parte, acuden periódicamente a los correspondientes congresos o reuniones científicas donde tienen la oportunidad de discutir su trabajo.

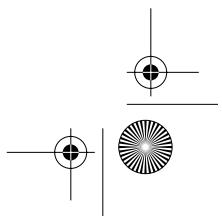
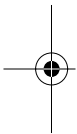
En cuanto a los objetivos de esta formación, y sin entrar en lo específico de los distintos niveles antes mencionados, parece claro que debe incluir un conocimiento de distintos métodos de enseñanza y aprendizaje, enfatizando los más activos y alternativos a las tan extendidas clases magistrales, que los profesores puedan ajustar flexiblemente a sus distintos objetivos docentes, materias y características de los estudiantes. Igualmente, debe permitir seleccionar los métodos de evaluación de los aprendizajes idóneos, no sólo teniendo en cuenta los contenidos que se imparten, sino también las competencias generales y específicas que los acompañan, incluyendo los valores y actitudes que presidan una actuación cívica y ética de los futuros profesionales.

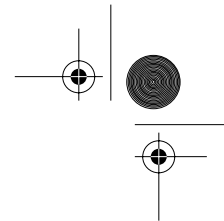
Lo dicho hasta aquí se refleja en unas relaciones distintas, no sólo entre profesores y estudiantes, sino también mutuas entre los profesores, perfilando las comunidades de aprendizaje que desde antiguo han definido la universidad. Y este es otro de los objetivos de la formación: la capacidad de abordar en equipos de profesores la planificación y la mejora continua de la actividad docente y el establecimiento de un dialogo sostenido con los estudiantes para conocer sus necesidades y dificultades.

Existe también un acuerdo importante en cuanto a que la metodología de esta formación

debe reflejar isomórficamente los objetivos que se persiguen, si bien en cuanto a la duración, la organización y el estatus de esta formación las experiencias son muy diversas. Menos acuerdo aún (y sobre todo, un divorcio a veces intenso entre profesionales de la formación y autoridades académicas) existe en otras cuestiones, como la necesidad de centros o servicios específicos dedicados a la formación del profesorado universitario o sobre las características de los profesionales o equipos de formación, los recursos (humanos, infraestructuras, herramientas de acompañamiento) necesarios o las medidas para asegurar la necesaria continuidad de estas prácticas. Podría decirse que, en parte, todo esto depende de la seriedad con la que se acometa esta empresa y de la calidad de los resultados que se persiguen, pero conviene señalar algo obvio: un resultado de calidad exige una inversión suficiente.

Todo esto apunta a la necesidad de estudios sistemáticos sobre los resultados de las diferentes prácticas y condiciones de la formación, con el fin de ir perfilando los requisitos básicos y mínimos para obtener resultados satisfactorios en estos esfuerzos de formación. Podemos añadir que, muy probablemente, es aconsejable, para rentabilizar al máximo estos esfuerzos, que se lleven a cabo en proyectos conjuntos compartidos por varias universidades. Y, en cualquier caso, resulta muy valiosa al menos una coordinación y elementos que permita comparar experiencias similares. En este sentido, tal vez programas de formación con elementos compartidos entre varias universidades pueden ser interesantes, ya que permiten abordar simultáneamente varios objetivos: llevar a cabo estos estudios de resultados, así como establecer un marco común de la formación que permita vislumbrar unos mínimos que garanticen que la formación de una universidad puede también ser reconocida en otras lo que constituiría un valioso apoyo a la movilidad. Igualmente, podría ser de interés





para las universidades más pequeñas y con menos recursos.

## **2. Reconocimiento, apoyo y estímulo a la docencia de calidad**

No sólo la formación es necesaria para avanzar en una cultura de calidad. Es también necesario reconocer, apoyar y estimular la docencia de calidad que ya existe en las universidades o los proyectos que se la plantean como objetivo. Este ha sido, de hecho, el tema que más comunicaciones ha suscitado, con cuatro simposios dedicados a innovaciones realizadas en el contexto de diversas materias más otros dos focalizados en dos aspectos específicos y muy relevantes de la innovación: uno de dedicado a la metodología probablemente más radical, el aprendizaje basado en problemas y otro a cuestiones relacionadas con la evaluación de los aprendizajes.

Con el fin de estimular la innovación y la calidad, parece que hay dos posibilidades: a) medidas de estímulo a la innovación (como, por ejemplo, los actuales programas de innovación de muchas universidades, aunque tal vez habría que recomendar una mayor aplicación de criterios psicopedagógicos en la adjudicación de proyectos), no sólo en términos económicos, sino también de reconocimiento del tiempo necesario para muchas de estas innovaciones y de facilitación de recursos humanos y técnicos para llevarlas a cabo. b) reconocimiento de las innovaciones ya desarrolladas y de la docencia de calidad, tanto en términos económicos como de promoción, prestigio y acceso a ciertos recursos valorados por los profesores.

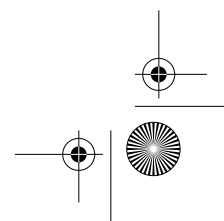
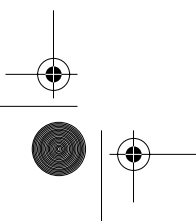
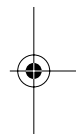
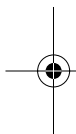
En este sentido, cabe evaluar las políticas generales de las universidades por el estímulo de la calidad que suponen. Y, complementariamente, la consideración de este contexto institucional debe complementar la evaluación de

la calidad de los profesores. Todo ello nos lleva a plantearnos cómo definimos la calidad y cómo se evalúa, es decir, al punto siguiente.

Es destacable también que, en relación con este tema, los profesores asistentes han reclamado la debida atención a la docencia y el aprendizaje en sus materias específicas, un tema que ha estado presente en múltiples simposios y comunicaciones del Congreso. Complementariamente, se ha expresado la necesidad de que estas cuestiones no se consideren patrimonio exclusivo de los profesionales de la psicología o de la pedagogía, sino, más bien, la necesidad de que formen parte del desarrollo y la actuación profesional de todos los profesores.

## **3. Evaluación de la calidad docente**

Se abordó también un tema que en estos momentos podríamos considerar estrella: la evaluación de la calidad de la docencia, tanto en una ponencia específica del prof. Gosling como en un simposio específico. Se ha señalado repetidamente las limitaciones de las encuestas a los estudiantes que actualmente constituyen la única forma de evaluación de la docencia en muchas universidades españolas. Podríamos concluir que, si bien esta práctica resulta interesante por recoger la opinión de los estudiantes, es del todo insuficiente, ya que no refleja otros puntos de vista (por ejemplo, el de otros profesores de la materia) o la aportación a la calidad de otras instancias igualmente responsables de aspectos relevantes de la organización como es la propia universidad (a través, por ejemplo de medidas generales de apoyo a la docencia), el Centro con la elaboración de programas de estudios coherentes y que respondan a las necesidades y demandas actuales o del propio Departamento (por ejemplo, distribución y coordinación docente). Algunas cuestiones (como la coordinación de y entre materias y programas de estudios, la atención a los profesores que comienzan, las





*Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Vol. 3. N.º 1*

comisiones de coordinación que se pongan en marcha..) pueden abordarse de distintas formas, pero es indudable que constituyen elementos cruciales de la calidad docente y superan la responsabilidad del profesor individual, por lo que deben constituir también objeto de dicha evaluación de la docencia. Finalmente, se ha señalado que las universidades tienen un campo de acción importante en esta evaluación, con independencia de que existan agencias encargadas de la misma.

En cuanto a las cuestiones abiertas relacionadas con este tema, es indudable la necesidad de desarrollar y poner a prueba tanto los instrumentos específicos como los procedimientos de evaluación, con el fin de convertirlos en auténticos sistemas o programas coherentes de evaluación no sólo con finalidad sancionadora, sino también como auténticas herramientas de desarrollo de la calidad. En este caso, nuevamente, se puso de relieve la necesidad de colaboración entre universidades con el fin de avanzar más firmemente en las líneas apuntadas.

#### **4. Tecnología de la información y las comunicaciones**

Se discutió también un área de innovación actualmente muy activa en todas las universidades: las cuestiones relacionadas con la utilización de tecnologías de la información y las comunicaciones, igualmente con una conferencia específica impartida por el prof. Marcelo y representada en dos simposios. En ellos se ha tratado de la necesidad de incorporar estas herramientas, no como un elemento impuesto por el espíritu o la tecnología de los tiempos, sino como parte integrante de un auténtico proceso de enseñanza y aprendizaje que recoja y rentabilice el modo como estas herramientas pueden facilitar las distintas fases de dicho proceso, desde la planificación al desarrollo de la enseñanza, las tutorías y la evaluación. Y, como es natural, no podía faltar la considera-

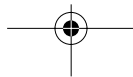
ción de las dificultades técnicas existentes y las soluciones que se vislumbran así como la discusión de múltiples experiencias realizadas por profesores.

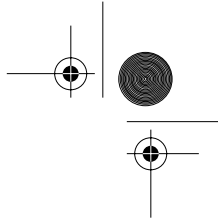
#### **5. Cambios en la cultura y las políticas universitarias**

En lo anterior queda claro que las instituciones universitarias, con las políticas que aplican, configuran el contexto en el que se desarrollan los esfuerzos individuales o de grupos de profesores. Y no sólo estas políticas son importantes, sino también, junto a ellas y a su amparo, el clima general o la cultura que se desarrolla en la institución

Visto desde otro punto de vista, las dificultades a las que nos enfrentamos para introducir estos necesarios cambios son de índole diversa y podrían probablemente sintetizarse como en las prescripciones de una cultura predominante que es necesario modificar drásticamente para que estos cambios tengan lugar de forma significativa y duradera. Citemos, como ejemplo, la valoración que la institución hace de la docencia de calidad y, en consecuencia, los recursos que dedica a esta actividad (no sólo económicos, sino también de prestigio, de consideración del tiempo y dedicación necesarios, de infraestructura y medidas de apoyo y acompañamiento...) y no sólo dirigidos a los profesores, sino también a los Departamentos, titulaciones y grupos de profesores. O las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje que sostienen los actores de este proceso, profesores y alumnos, y que llevan aparejadas expectativas, actitudes y prácticas docentes y discentes muy específicas. En torno a cuestiones relacionadas con las anteriores se ha tratado en dos simposios sobre políticas de mejora de la calidad docente y sobre la transformación de la docencia como eje del cambio de cultura.

En definitiva, ha quedado claro que el programa de trabajo en el que estamos involucrados





*Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Vol. 3. N.º 1*

es amplio como no podría ser de otra forma a la vista de los retos actuales a los que tenemos que responder: proporcionar una atención de calidad a un alumnado de características diversificadas, con distintos objetivos de formación en un contexto que exige la integración en el espacio universitario europeo, las nuevas propuestas de evaluación de la calidad y, en un contexto más amplio, las demandas cambiantes de la sociedad. Se ha definido, en el curso de estas jornadas, no como una transformación sencilla o un viaje a un destino, sino como un viaje de destinos múltiples y sucesivos. Y, por lo tanto, muchas cuestiones quedan abiertas,

muy especialmente la necesidad de colaboración, de “romper el aislamiento”, objetivo éste que constituye la misión de la Red Estatal de Docencia Universitaria, ante la que se abre por lo tanto un largo camino de actividad y colaboración. Es de justicia señalar, en este sentido, los numerosos y repetidos comentarios de los participantes señalando su satisfacción por haber podido compartir y discutir sus experiencias, con el valioso enriquecimiento que estas jornadas han supuesto para todos nosotros y el deseo de seguir colaborando activamente en esta aventura.

