

DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL DEL PROFESOR DE UNIVERSIDAD

por JOSÉ A. IBAÑEZ-MARTÍN

Universidad Complutense de Madrid

I. Afición y profesión en la Universidad

Un fenómeno habitual dentro de las grandes lenguas cultas es que algunos de sus términos pasan a formar parte del caudal idiomático de todos los pueblos. Así, en ningún sitio hay que traducir «affaire» o «élite», del mismo modo que también es universalmente conocido el término «guerrilla» o «aficionado». Quizá sea sintomática esa peculiar aportación de la lengua española a la cultura universal: a lo mejor es que realmente somos un pueblo ardoroso pero que difícilmente se organiza siguiendo un plan sistemático de actuación.

Naturalmente, hay muchas dimensiones vitales en las que muy legítimamente podemos ser «aficionados»: ¿por qué no vamos a ser un tenista o un coleccionista de sellos «aficionado»? Pero hay otras actividades en las que no tiene sentido ser un simple aficionado: basta pensar en los grandes males sociales que se originarían allí donde los jueces no pasaran de ser aficionados.

Pues bien, el problema que vamos a tratar es el siguiente: ¿podemos ser «aficionados» los profesores de Universidad o estamos llamados a ser verdaderos *profesionales*? Indudablemente hay argumentos a favor de la primera posibilidad, analizando ciertos comportamientos, más o menos extendidos en el tiempo, del Gobierno. Cuando la remuneración de una actividad se aleja, diríamos, de los precios del mercado, es obvio

* Una primera versión de este artículo se expuso como Ponencia en las II Jornadas de Didáctica Universitaria, realizadas en mayo de 1990, convocadas por el I.C.E. de la Universidad de Aji ante.

que se trata a quienes la realizan como a aficionados, que realmente viven de otras cosas. Cuando los procesos selectivos para ingresar en una profesión no permiten distinguir entre los que de verdad saben y los que saben muy poco y, además, impiden, de hecho, que puedan aspirar a ser seleccionados quienes están fuera del círculo que rodea a los que inician el proceso seleccionador, es claro que no se pretende buscar a los profesionales más capaces sino dar estabilidad laboral a unos cuantos, prescindiendo de su aptitud o mediocridad.

Ahora bien, un mínimo de responsabilidad social nos lleva a darnos cuenta que el futuro de toda sociedad desarrollada está en la calidad de su sistema educativo, y, especialmente, en la dedicación y competencia de los profesores de Universidad, sobre los que mayoritariamente recae la tarea de esforzarse por hacer avanzar la ciencia y por transmitirla a quienes van a ejercer diversas actividades profesionales orientadas a promover una significativa mejoría en las condiciones de vida del conjunto de los ciudadanos.

De ahí que el profesor de Universidad no pueda ser un simple aficionado ni alguien a quien se le pague por horas, sino que, en continuidad con una vieja tradición, ha de ser un auténtico *profesional*, que se esfuerza largamente en conseguir la formación propia para su trabajo, al que se dedicará responsablemente durante toda su vida. No hay duda que para alcanzar este objetivo es preciso sumar a ciertas cualidades personales otras condiciones objetivas, que no están en mano de los individuos sino de la sociedad y del Gobierno. Pienso que la reciente creación de unos complementos de sueldo, todavía modestos, a los profesores de Universidad según la calidad de su docencia y de su investigación, es un tímido paso para corregir errores anteriores. Triste sería que esta decisión en vez de alentar al esfuerzo provocara frustración, lo que se originaría si fuera llevada a la práctica de modo arbitrario o instrumentada como medio de presión política.

Nada podemos hacer los universitarios, directamente, para impedir que se desvirtúe el sentido objetivo de estos complementos. Pero, en cambio, considero tenemos la obligación de proponer, públicamente, una reflexión sobre los diversos tipos de profesores de Universidad y las características que definen su excelencia, reflexión que a cada uno sirva como punto de referencia cuando se pregunte en qué aspectos profesionales ha de mejorar, y que se proponga a la sociedad como un conjunto de criterios que hayan de atenderse ante cualquier iniciativa de evaluación extrínseca. No entraré, en cambio, en otros problemas que también podrían tratarse, como serían la cuestión del agravio comparativo que introduce estos complementos solamente aplicados de la Universidad —cuando sería también muy lógico que el sueldo de los Directores Ge-

nerales, por ejemplo, variara según la eficacia personal demostrada—o el estudio de las estrategias que cabe seguir para mejorar en las distintas habilidades por las que definiremos la competencia profesional del profesor universitario, o, incluso, los procedimientos más aptos para realizar una evaluación extrínseca, temas de gran interés pero que harían excesivamente largo este trabajo.

II. Tipología del profesorado universitario

Un estudio desapasionado del profesorado existente en la Universidad me lleva a la conclusión de que podemos dividirlo en cuatro grupos.

En el primero se encuentran generalmente los que están comenzando su carrera docente. Suelen ser jóvenes profesores que se han visto obligados a explicar una asignatura pero que realmente la conocen sólo en aquellos aspectos unidos a su tesis doctoral, sin que, por tanto, estén al corriente, en su integridad, de la discusión científica internacional sobre la materia que imparten.

En el segundo están quienes han conseguido un razonable conocimiento del conjunto de su asignatura, si bien dentro de los límites de la bibliografía publicada en español, tanto porque no se mueven con soltura en otros idiomas cuanto por los escasos recursos bibliográficos del Departamento en el que trabajan.

En tercer lugar nos encontramos con los que manifiestan un dominio verdadero de su materia, que conocen rigurosa y profundamente porque se han informado en directo de los términos en que se desarrolla la discusión científica internacional del momento.

Por último, se encuentran quienes a las características anteriores, suman el tomar parte en el foro científico mundial, tanto por su activa presencia en las reuniones internacionales de su especialidad como por la publicación de trabajos científicos que constituyen una colaboración al avance del saber.

No se crea que la pertenencia a estos diversos grupos está en estricta relación con los años de servicio. Por supuesto que el tiempo tiene mucha importancia pues, como reconoce el Ministerio de Educación [1], suelen necesitarse cuatro años para ser doctor, ocho para consolidar un equipo de investigación y quince para ser competitivo internacionalmente. Pero no cabe ocultar que, junto a la dedicación, es preciso también contar con ciertas dotes que no todo el mundo tiene.

Ahora bien, esto nos lleva a plantearnos unas cuestiones espinosas. ¿Todos los profesores de Universidad han de incluirse —al cabo de unos

años de formación— en la cuarta categoría que hemos descrito? ¿El buen conocimiento de la materia convierte a una persona necesariamente en un buen profesor? ¿Corren paralelas la eficacia docente con la eficacia investigadora? Hay quienes piensan que responder negativamente a alguna de estas cuestiones significa una traición para el espíritu universitario. Personalmente no comparto esa idea: creo que las respuestas deben matizarse si queremos ser fieles a la verdad y no por ello considero que se favorezca la crisis de la Universidad.

En efecto, pretender que todos los profesores de Universidad hayan de concluir su carrera tomando parte en la discusión científica internacional mediante sus publicaciones es, simplemente, cerrar los ojos a la realidad de los profesores y al sentido de la Universidad actual. Quizá ha sido Francia la primera que ha instaurado un Comité Nacional de Evaluación de la Universidad, que ya ha producido diversos e interesantes trabajos. Pues bien, en uno de ellos se dice que el 13 y el 11 por ciento de los profesores-investigadores de los mejores laboratorios de física y química, respectivamente, no publican *nunca* y que si acudimos a los que trabajan aislados, el porcentaje sube al 51 y 25 por ciento [2]. Podríamos citar lo que ocurre en otros países desarrollados: baste señalar que, en Estados Unidos, contando sólo el grupo de las Universidades más prestigiosas, hay un 30 % de profesores que no llegan a publicar [3], a pesar del famoso dicho americano de «publish or perish». Es, por tanto, un hecho universal que un cierto porcentaje de los profesores tiende a ser ágrafo. Y ello no ha de mover a la deseseración: lo terrible sería que no hubiera facilidades para que cualquier profesor de Universidad que lo desee se embarque en la aventura del conocimiento inventivo, pero, por el contrario, es razonable que haya profesores cuya investigación consista en estar al día en lo que otros producen y en conocer los modos de explicarlo más eficazmente a los alumnos [4].

Esta última observación se une con la segunda pregunta que nos hacíamos. Es un tópico recurrente, en ciertos medios universitarios, atacar a la pedagogía, insistiendo en que defiende la infantilización de la enseñanza, cuando lo que el profesor tiene que hacer es aprender seriamente su materia. Yo estoy de acuerdo en que hay pedagogos de fortuna que promueven bastantes errores, como ocurre con todos los malos cultivadores de una ciencia. Pero difícilmente entiendo que siga habiendo profesores que crean que su *única* obligación es saber más de su materia. Desde luego esta es una idea en la que no cree un sólo alumno, pues todas las investigaciones señalan la importancia que para los alumnos tiene el que sus profesores sobresalgan en su capacidad *docente*, valorada muy por encima de su conocimiento de la materia, cualidades sentidas como netamente diferenciadas.

Claro está que tal distinción entre la eficacia docente y la investigadora lleva a preguntarse sobre sus mutuas relaciones. Hay quien ha defendido que son incompatibles por principio o de hecho. Por principio, dado que la investigación superior exige moverse en unos esquemas intelectuales distintos de los del alumno, con quien, por consiguiente, no se conectaría en la enseñanza. De hecho, porque una docencia cuidadosa obliga a dedicar tanto tiempo a los alumnos que se hace imposible disponer de la paz que la investigación necesita. Desde luego, ciertas dificultades prácticas surgen en la compatibilización de ambas actividades, lo que se dice fue una de las causas de la revuelta estudiantil, hace años, en Berkeley, Universidad a la que acudían alumnos atraídos por los Premios Nóbel que figuraban en el cuadro de profesores y que, sin embargo, no eran jamás vistos en clase, porque se encontraban encerrados en sus despachos y laboratorios. Pero, sin embargo, como dice Marsh, no se puede defender que haya una incompatibilidad por principio, pues numerosos trabajos han mostrado que «no hay evidencia de una relación negativa entre eficacia docente e investigadora, así como muchos estudios no han encontrado relación significativa entre ambas y unos pocos hallaron una débil correlación positiva» [5]. Consecuentemente, es lógico determinar con mucho cuidado la carga docente del profesorado universitario, superando la mentalidad administrativa de quienes consideran que ser profesor prácticamente sólo significa dar clases así como el egoísmo de los que sólo piensan en su fama internacional.

De ahí que para seguir examinando cómo llegar a la excelencia en el trabajo de profesor universitario procedamos a distinguir entre las características que definen la competencia docente de aquellas otras que delimitan la competencia investigadora.

III. Análisis de la competencia docente del profesor de Universidad

¿Cómo ser eficaz en la tarea docente universitaria? Bien sabemos que se ha escrito una gran cantidad de obras sobre este asunto y que no podemos pretender agotarlo, también porque son muchos los factores que influyen en la eficacia docente y algunos de ellos tienen una especial dificultad en su elucidación. Desde luego lo que está claro es que debe evitarse mezclar tal eficacia con cuestiones muy distintas, como pueda ser el ejercicio de cargos académicos o la mera participación en actividades de extensión universitaria.

Vamos a centrarnos en el análisis de los tres momentos que pueden

distinguirse en la docencia, para mejor saber cómo llegar a ser unos profesores competentes.

A. La preparación para la docencia.

Es obvio que dar clase no significa ponerse delante de un público cautivo para contarles un conjunto de ocurrencias. Todo profesor consciente de sus responsabilidades habrá de cuidar, solícitamente, ciertos aspectos de su preparación básica.

Primero está la preparación curricular. Ya hemos señalado que la primera investigación de un profesor de Universidad es conocer, como dicen en Estados Unidos, «the state of the art», los términos de la discusión científica internacional sobre la propia materia, ponderando las soluciones más acertadas.

En segundo lugar está la preparación actitudinal. Cualquier vendedor sabe que, para el resultado de su trabajo, no da lo mismo la actitud con que se enfrente a su labor y a sus clientes. Cualquier profesor pronto descubre que sus alumnos perciben si para él la docencia es una penosa ocupación de la que le gustaría verse eximido o una tarea en cuya ejecución se siente orgulloso y que esa percepción tiene consecuencias importantes en la eficacia docente. El profesor, por tanto, ha de darse cuenta de la importancia que tiene conseguir una personalidad madura y equilibrada, pues una persona fácilmente irritable, apática, arbitraria, huraña, etc., difícilmente podrá conectar con los alumnos.

En tercer término debe tenerse una formación pedagógica esencial. No se crea que con ello me refiero en exclusiva a cuestiones didácticas. Por supuesto que determinadas habilidades didácticas son necesarias para el segundo momento que analizaremos a continuación. Pero, antes de llegar a él, es preciso reflexionar sobre el sentido del propio trabajo en relación con la dignidad del educando. Un profesor polaco me comentaba recientemente que la férrea instrumentalización de los comunistas, durante tantos años, del sistema educativo para la inculcación de la ideología marxista había llevado a que gran parte del profesorado estuviera compuesto por gentes sin iniciativa y sin sentido crítico, dispuestas a procurar cumplir con la tarea que se les asignara desde el poder. Por el contrario, un buen profesor no es quien ciegamente intenta ser eficaz en la tarea encomendada. Un buen profesor ha de pensar si está enseñando al alumno aquello que facilita llegar a la plenitud a la que todos, como hombres, aspiramos [6]. Un buen profesor debe analizar, igualmente, si sus métodos de enseñanza respetan la dignidad del educando, evitando toda conducta adoctrinante o manipuladora [7].

Naturalmente, consecuencia necesaria de todo este trabajo preparatorio es la formulación de un programa secuencial y realista para el curso, que todos los años se actualizará en orden a incorporar los des-

cubrimientos realizados en el curso. Podríamos decir que tal programa es una de las más nítidas expresiones del pensamiento del profesor sobre cómo facilitar, desde la propia posición en la Facultad, esa plenitud humana que el alumno busca, considerando las aportaciones de las restantes materias de la carrera y los ámbitos científicos merecedores de mayor atención, según el horizonte profesional específico de las distintas Facultades.

B. La comunicación de los conocimientos.

Tras la preparación viene la hora de la verdad. Los buenos profesores suelen tener cierta inquietud en el momento de iniciar su clase: ¿sabré responder a las expectativas de estos alumnos? ¿Serán mis palabras para ellos una ayuda significativa en la aventura de su propia formación? [8].

Tiene escaso interés contestar superficialmente a estas dudas. Por el contrario, lo procedente es analizar con seriedad la propia conducta fijándose, sobre todo, en cuatro aspectos fundamentales, que son los siguientes.

B.1. Cómo se presenta el discurso del profesor.

No cabe duda que la primera exigencia aquí es la de la *claridad*. A veces hay profesores que ponen en sus explicaciones ciertas dosis de oscuridad porque entienden que así los alumnos les tendrán por más inteligentes [9]. Es discutible que tal apreciación sea exacta, pero, si lo fuera, habría que considerar cómo la fama tiene menor importancia que el honor. Además, hay que tener en cuenta que la claridad nunca puede ir en contra del *rigor*. El profesor de Universidad debe enseñarle al alumno cosas que éste no conocía, pero, sobre todo, debe perfeccionarle su inteligencia, facilitándole convertirse él mismo en investigador, en alguien capaz no sólo de aplicar los conocimientos recibidos sino de tener una respuesta inteligente ante los nuevos problemas, de poder colaborar en el desarrollo de la ciencia [10]. Y esa difícil tarea de la formación de la inteligencia se lleva a cabo cuando el alumno descubre en las explicaciones del profesor la exactitud en la terminología, la finura en la argumentación, la profundidad del juicio que penetra lo superficial para alcanzar la verdad de las cosas.

Quizá estas palabras evoquen una imagen de severidad en el rostro y en la palabra. Todo lo contrario. El buen profesor debe contagiar entusiasmo en la búsqueda de la verdad y no perder el sentido del humor, dentro siempre del respeto al alumno. El buen profesor ha de ser consciente que, de alguna manera, es como un actor, por lo que se esforzará en que todos le oigan y puedan tomar nota de lo que dice, si lo desean, así como sabrá subrayar con la voz los momentos de su argumentación que tengan especial importancia. Por supuesto que tam-

poco pretendo insinuar que el profesor haya de reducirse a «chalk and talk», a la tiza y a la palabra. Antes de la clase hay que pensar qué recursos didácticos se van a utilizar para hacer más comprensible la materia que se va a presentar, y entre tales recursos se encontrarán también alguno de los diversos medios tecnológicos que hoy no es difícil tener en cualquier Universidad.

B.2. Qué preocupación existe por implicar al alumno en la captación del discurso.

El esfuerzo por realizar una buena presentación es necesario pero no suficiente. Hay que preguntarse cómo despertar en el alumno el interés por la materia y cómo moverle a llevar a cabo una reflexión personal sobre lo que estudia que le permita una asimilación inteligente. Libros sobre motivación hay muchos y todos insuficientes. Pero es indudable que ciertos consejos tienen una especial utilidad, como cuando se recomienda al profesor que dé juego a las inclinaciones naturales del alumno, como la alegría en la superación intelectual, el estímulo de la curiosidad, el gusto de solucionar problemas, el deseo por alcanzar consideración social, el deseo de agradar, etc.

Entwistle recoge una división de las formas con que el alumno puede enfrentarse con la enseñanza que considero de interés. Dice [11] que, hay tres modos de realizar tal enfrentamiento, que son el superficial, el estratégico y el profundo. En el primero se busca memorizar la información recibida necesaria para aprobar, viendo los trabajos como imposiciones externas y dividiendo la materia en elementos discretos que no son capaces de integración. En el segundo lo que se busca es alcanzar buenas notas, y así la preocupación radica en descubrir el tipo de preguntas que van a ponerse en el examen y en organizar el tiempo para maximizar los resultados del esfuerzo. Frente a ellos, es conveniente mostrar a los alumnos que lo que realmente compensa es el enfrentamiento profundo con el estudio, donde prima la intención de comprender, relacionando las nuevas ideas con los conocimientos anteriores y las propias experiencias, esforzándose en descubrir la lógica de la argumentación. Claro está que a todo esto ayudará mucho el comportamiento del profesor, no sólo por el rigor de sus explicaciones sino también por su capacidad para interrumpir su clase preguntando a algún alumno cuestiones que le obliguen a pensar sobre lo que ha oído, manifestándose lo que realmente significa entender una argumentación. Naturalmente esa capacidad de interrupción no es unidireccional: los alumnos deben saber que el profesor está dispuesto a aclarar lo que no se ha entendido o a responder a las preguntas u objeciones que se le planteen, debiendo aquí brillar la honestidad intelectual —que impide irse por las ramas— y la cortesía por ambas partes [12].

Es indudable que en todo nivel académico, pero especialmente en el universitario, sólo una motivación que termine siendo endógena, basada en el deseo de aprender del alumno, en la búsqueda de autorrealización, en la ilusión por ayudar a los demás, etc., será realmente eficaz, aunque nada de ello exima al profesor de su responsabilidad por intentar despertar tal motivación. Más aún, no pocos autores, entre los que podemos señalar a Mariás, insisten en que la principal tarea del profesor radica en despertar deseos de saber, en contagiar el pensamiento, en promover el entusiasmo, cosas, todas ellas, que no se encuentran en los libros.

B.3. Qué consideración se presta a las características de la enseñanza realizada en grupo.

No es normal que la enseñanza se realice en forma de clase particular. Y esa dimensión social —tanto en alumnos como en profesores—, que es lo corriente, exige tener en cuenta unos nuevos requerimientos sobre la conducta del profesor.

En efecto, olvidar el conjunto de fenómenos grupales que la psicología social enseña sería un error grave en el profesor. Toda clase y toda institución docente tiene un clima, originado por una multiplicidad de factores como son las tradiciones institucionales, deseos de configurar un estilo propio, el grado de cohesión entre el equipo docente, las actividades culturales y socio-educativas que han buscado crear una comunidad educativa, las relaciones entre el profesorado y los alumnos, etc. Del clima general no será responsable único el profesor aislado, pero esa responsabilidad es mucho mayor cuando se trata del clima de la clase concreta, cuyas diversas características pueden facilitar o entorpecer grandemente la eficacia docente.

Cabría hablar de otros muchos aspectos en esta dimensión. Baste señalar dos cuestiones importantes: la necesidad de saber mantener el orden necesario para el aprovechamiento de las clases —lo que no tiene nada que ver con la imposición de una disciplina coactiva— y la promoción de unas buenas relaciones entre los alumnos, luchando contra cualquier comportamiento agresivo o discriminatorio, así como fomentando el mutuo conocimiento y la mutua ayuda entre ellos, que superen actitudes de insolidaridad y competitividad.

B.4. Qué iniciativas especiales se ponen en práctica para que el discurso captado adquiera raíces en los alumnos.

La tarea del profesor estriba, esencialmente, en que sus alumnos comprendan lo que se les explica. Pero la comprensión no es suficiente: hay que conseguir que los conocimientos adquiridos tengan raíces en cada uno, pues, de lo contrario, serán completamente ineficaces al caer prontamente en el olvido.

Por supuesto que la responsabilidad de esta última etapa del aprendizaje recae sobre el estudiante. Pero no es lógico que el docente se desentienda de la cuestión. De ahí la importancia de ciertas medidas que los profesores pueden tomar y que son más o menos engorrosas pero muy positivas para el alumno.

La primera se refiere al apoyo bibliográfico de las lecciones. No seré yo quien defienda que el profesor siga un texto al pie de la letra, también por los problemas éticos que esta actitud levanta. Pero sí es bueno que los alumnos dispongan de una bibliografía actualizada de la materia a la que puedan acudir para profundizar en sus conocimientos e incluso de unas lecturas obligatorias que les amplíen los horizontes descubiertos en la clase.

En segundo término, conviene que los profesores planteen algún Seminario de asistencia voluntaria. La experiencia enseña que el ambiente no formal del Seminario, en cuyo desarrollo los participantes tienen mayores competencias, goza de una notable eficacia para motivar a los alumnos con superiores intereses académicos.

Por último hay que pensar también en otro modelo de actividades que dan muy buenos resultados, como son los diversos tipos de clases prácticas, los comentarios de texto, los ensayos de creación que inician al alumno en la actividad investigadora, etc.

C. La comprobación de lo captado por el alumno.

Conviene advertir que no en todos los sitios examinar es función del profesor universitario. Es claro que el profesor está para enseñar, pero la comprobación de los conocimientos del alumno cabe que recaiga sobre una instancia ajena a la Universidad, como es el Colegio Profesional en algunos países, pudiendo la Universidad limitarse a realizar algún examen global de madurez u otras formas análogas.

Ahora bien, si dentro de las obligaciones del profesor está la de examinar a sus alumnos, habremos de proponer una serie de criterios que se tengan en cuenta a la hora de analizar la competencia con que se procede en el cargo.

C.1. La adecuación a las finalidades de la evaluación.

Es obvio que cualquier examen está pensado para descubrir lo que el alumno ha cogido y no para coger al alumno en una estúpida trampa. De ahí que los exámenes hayan de estudiarse muy bien, de forma que haya una clara congruencia entre los objetivos propios de la materia y el tipo de prueba así como la clase de contenidos que se escogen. En otros términos, el método de examen no se puede elegir según lo que sea cómodo al profesor sino según lo que permita al alumno reflejar más

aptamente sus conocimientos y las preguntas nunca pueden ser sobre cuestiones periféricas o accidentales.

C.2. Las formas de conducir el proceso de evaluación.

Todo proceso evaluativo en una institución docente ha de estar presidido por el deseo de justicia, lo que implica una referencia a algo objetivo que no puede olvidarse. El profesor no debe verse envuelto en la dinámica de lo que podríamos llamar una evaluación maternal, en la que se juzgara a cada uno no según sus resultados objetivos sino según el esfuerzo realizado. Tampoco sería procedente que el profesor adecuara sus notas a una distribución previa de cuotas, basándose por ejemplo en la campana de Gauss. Y esto puede tener dos lecturas muy distintas, pues no faltan los que quieren tener fama de duros, por lo que suspenden indiscriminadamente, así como son bastantes los que se asustan si un año se dispara el número de suspensos, coaccionados por el deseo de caer bien a los alumnos o por la mitología de que los suspensos son, en última instancia, suspensos del profesor. Claro está que lo más lamentable es cuando el susto del profesor se debe al descubrimiento de que ciertas Autoridades educativas han expedientado a algunos profesores por no haber alcanzado un determinado —quizá mágico— porcentaje de aprobados.

Hablar de justicia tiene una consecuencia inexcusable: las calificaciones están siempre ajenas a simpatías o antipatías, recomendaciones o comportamientos displicentes en clase, planteamientos políticos o incluso posiciones científicas diversas, va que el profesor puede pedir que se conozcan sus argumentos pero jamás le cabe disgustarse si el alumno en vez de asumirlos se pronuncia a favor de otras argumentaciones científicas.

C.3. Los medios para dar una proyección educativa a la evaluación.

Toda evaluación es un cierto juicio y, por consiguiente, el profesor debe estar dispuesto a explicar las razones de su sentencia, si no quiere fomentar resentimientos kafkianos en sus alumnos.

Más aún, si realmente deseamos formar la inteligencia de nuestros alumnos, de modo que no sean simples loros o repetidores de ideas no asimiladas, es claro que cada uno ha de poder saber por qué ha tenido sólo Notable o por qué ha suspendido. No pocos alumnos son conscientes de sus errores y a ellos nada habrá que explicar. Pero a todos hay que darles la oportunidad de comentar las razones de sus notas, haciéndoles ver sus fallos, especialmente cuando éstos son de mayor profundidad porque revelan falta de rigor lógico, carencia de ciertos conocimientos básicos, pobreza en la argumentación, etc.

Pienso que estas son las ideas principales cuando se trata de analizar la competencia docente del profesor de Universidad. Pasemos al último punto que nos proponíamos estudiar.

IV. Análisis de la competencia investigadora del profesor de Universidad

Como ya hemos apuntado, no vamos a tratar en este epígrafe de ese tipo de investigación —necesaria para ser un buen profesor de Universidad— consistente en estar al día en lo que otros producen y en conocer los modos de explicarlo más eficazmente a los alumnos, sino que vamos a estudiar qué criterios pueden usarse para evaluar la investigación que pretende procurar un avance en el saber. Tales criterios son, primeramente, criterios extrínsecos, pero los sustantivos son los criterios para el análisis interno de la aportación científica de que se trate. Veámoslos por separado.

A. Criterios externos. Sobre la evaluación de los Congresos, las editoriales y las revistas.

Ninguna obra científica aparece en el vacío sino que se da a conocer en algún sitio y de alguna forma, lo que da una primera pista sobre su posible valor. En efecto, no es lo mismo si se trata de una Conferencia general, de una Ponencia o de una Comunicación. No es lo mismo si la entidad convocante forma parte del mundo académico o de las sociedades sabias que si es un Colegio Profesional, una asociación de padres de alumnos o un laboratorio farmacéutico. Además no tiene el mismo valor una intervención hablada que un texto escrito: en efecto, para poder enjuiciar algo seriamente es necesario poder meditar el contenido y por ello las conferencias que pretendan decir algo nuevo han de poderse terminar leyendo, en uno u otro momento.

Pero tampoco tiene la misma consideración extrínseca cualquier cosa que se publique. No se ve igual un libro editado por el autor, por una editorial general o por un primerizo servicio de publicaciones de una Facultad que si aparece en una editorial con colecciones científicas especializadas y una acreditada presencia en el mundo de la cultura.

Determinar la calidad científica de las revistas merece una atención más pormenorizada. En efecto, dejando a un lado las de divulgación y la prensa diaria —en donde no tiene sentido hacer aportaciones originales— pienso que dentro de ellas hay tres grupos de muy diversa categoría.

Primero se encuentran aquellas revistas de índole local, regional o nacional que publican trabajos de distinto valor pero que carecen de

unos criterios de evaluación de los originales recibidos y que no disponen de un Comité que enjuicia independientemente, sin conocer el nombre del autor del artículo. Esta clase de revistas no suele tener unas reseñas de libros valiosas sino que insertan lo que las editoriales les envían, así como tampoco acostumbran observar criterios fijos sobre el modo de citar en los artículos, dependiendo más bien de lo que el autor manda. A veces su periodicidad y continuidad es dudosa y la bibliografía que aparece en los trabajos no es la más reciente y tiende a reducirse a la publicada en español.

Una segunda categoría está constituida por aquellas revistas de ámbito nacional dotadas de unos criterios de evaluación conocidos, con unas normas sobre bibliografía claras y con un deseo de que la temática no dependa de las ocurrencias de los colaboradores sino que esté conforme con las preocupaciones científicas del momento.

Por último, nos encontramos con otras revistas, de ámbito nacional o internacional —por la extensión de sus suscriptores, por los miembros del Consejo de Redacción, por el impacto que posee, por el Sumario en inglés o francés de sus artículos, etc.— cuyos criterios de evaluación no son sólo conocidos sino aplicados a los originales siguiendo el criterio de la «doble ceguera», por lo que se garantiza la emisión de un juicio independiente. Estas revistas presentan la bibliografía según normas fijas y mediante ella se pueden conocer las aportaciones internacionales del momento, así como los libros son enjuiciados y no simplemente presentados como propaganda.

Tampoco pueden olvidarse ciertos criterios extrínsecos, muy cultivados de modo especial en las ciencias naturales, como son el lugar ocupado por la revista en la lista que se realiza fijando el número total de citas que cada revista obtiene en las demás publicaciones a lo largo de un año, o el impacto de la revista que es el número medio de citas por artículo publicado obtenido igualmente durante un año [13].

Desconocer la existencia de este conjunto de criterios a la hora de evaluar una aportación sería un error, pero el error sería más grave si nos redujéramos a ellos y no intentáramos profundizar en el valor intrínseco de los trabajos, cuestión difícil pero que no cabe eludir.

B. Criterios intrínsecos. Sobre la selección y el tratamiento de los temas.

Es indudable que una investigación científica es relevante cuando proporciona un resultado nuevo digno de consideración. Tal resultado puede ser una patente registrada y explotada, o, secundariamente, una innovación tecnológica. Pero lo más habitual es que los nuevos resultados aparezcan como libros o artículos. Pues bien, a la hora de enjuiciar

si algún trabajo es digno de consideración podemos estudiar primero el acierto en la selección del tema y, por último, el modo como lo trata.

Hay un acierto estratégico, que produce buenos resultados económicos y que es investigar sobre los asuntos que el Gobierno declara prioritarios, para los que se destinan cantidades no pequeñas de dinero público. Desde esta perspectiva, también acierta el que se sube al carro del espíritu del tiempo y habla de lo que en la actualidad se quiere oír, así como igualmente es cómodo ampararse en algún descubrimiento relevante o en alguna nueva teoría de moda para realizar validaciones o réplicas que exigen poco esfuerzo y que encuentran fácil publicación. Pero el auténtico acierto, el que se debe buscar, es el que se produce cuando se consiguen desarrollos sustantivos del saber actual o cuando se descubren nuevos planteamientos que orientan en otro sentido el trabajo de los demás científicos. Ser fiel a este criterio no deja de plantear problemas. Unas veces porque se está presionado por conseguir un alto número de publicaciones y «cuando un grupo se plantea un problema científico y tecnológico importante y original, trabajando bien y mucho pueden pasar varios años sin tener nada que publicar» [14]. Y, en otras ocasiones, porque una obra innovadora —como dice también Primo Yúfera— «muchas veces encuentra más dificultades para su aceptación en las revistas: el trabajo de D. Severo Ochoa, en que se daba cuenta del descubrimiento de la ADP-fosforilosa y de la síntesis del primer RNA artificial, fue publicado en el *J. Amer. Chem. Soc.* con el informe contrario de uno de los dos jueces; este trabajo abrió el camino para descifrar el código genético» [15].

Todo ello nos lleva a la obvia conclusión que el acierto investigador pasa por el camino del rigor científico. Una buena investigación no se distingue por la grandilocuencia ni por usar palabras brillantes vacías de contenido. Un trabajo es serio cuando manifiesta conocer toda la bibliografía vigente que hay sobre un asunto —cuyas tesis centrales son objeto de análisis— cuando desarrolla una argumentación impecable, rica en ideas, y cuando alcanza unas conclusiones maduras.

Permitaseme insistir en la importancia de conocer la discusión científica internacional sobre el asunto, que es tanta como para justificar que un trabajo pueda considerarse una aportación científica si proporciona una visión profunda del estado de la ciencia sobre un problema. Desgraciadamente no pocas veces se olvida este requerimiento, en unas ocasiones amparándose en la mala dotación de las bibliotecas —de lo que no siempre tienen la culpa las escasas facilidades económicas y organizativas de la Universidad española— y en otras por el simple y lamentable hecho de que el pretendido investigador no domina las lenguas cultas principales, equivocación que España no debe seguir tolerando [16].

V. Conclusión

Hemos pretendido analizar las principales dimensiones de la competencia profesional del profesor universitario, estudiando cómo ser eficaz en la tarea docente y cuáles son los criterios intrínsecos y extrínsecos por los que cabe evaluar la actividad investigadora.

Sin duda que podríamos haber hablado de otras tareas que los profesores de la Universidad también han de hacer. Por ejemplo, la asistencia a interminables Juntas o Comisiones y la resolución de numerosos problemas administrativos —que exigen poseer ciertas dotes de «relaciones públicas»— para conseguir los medios imprescindibles para investigar. Pero, sobre todo, hemos dejado en el tintero una cuestión muy importante: el buen profesor ha de plantearse cómo levantar y formar vocaciones universitarias. Pocos trabajos hay más necesarios —un profesor de Universidad no se forma en su casa, en contra de lo que ocurre con un diplomático o un abogado del Estado— y más complejos. Buscar los alumnos sobresalientes, iniciarles en la labor investigadora, seguir el desarrollo de sus trabajos, ayudarles a encontrar medios económicos para su subsistencia, crear un ambiente que estimule su dedicación al estudio y su creatividad, etc., todo ello no puede figurar en un control administrativo pero es tan significativo que cualquiera que vive en la Universidad sabe cómo un criterio esencial de excelencia es la calidad de los discípulos que un profesor ha formado.

Comencé haciendo notar que los profesores de Universidad no podíamos ser simples «aficionados» sino que necesitábamos alcanzar un alto grado de profesionalidad, lo que tendría una importante repercusión social, pues es impensable una sociedad realmente desarrollada en la que no sobresalgan un considerable número de Universidades realmente entregadas a un trabajo denodado. A lo largo de estas páginas es posible que se haya entrevisto lo exigente que es la profesión universitaria. Vivirla en su plenitud obliga a una tensión y un ritmo de trabajo muy considerables, y eso sin hablar de los problemas externos, como son la incertidumbre acerca de las posibilidades de promoción profesional, las zancadillas, los grupos numerosos de alumnos en los que pocos se interesan por la vida de la inteligencia, etc. [17].

Por ello concluiré diciendo que aunque no quepa ser un simple «aficionado», el profesor de Universidad debe tener mucha *afición* a su trabajo. Los buenos profesores americanos gustan decir que «my avocation is my vocation» [18], mi distracción es mi vocación, el trabajo que realizo y para el que me siento llamado [19]. Quien sólo vea en la Universidad un *puesto de trabajo* está condenado a la frustración y será

el causante de que muchos alumnos pierdan la ilusión con que entraron en las aulas.

Dirección del autor: José A. Ibáñez-Martín, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, Ciudad Universitaria, 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1.VII.1990.

NOTAS

- [1] Vid. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988) *Promoción General del Conocimiento*, p. 58 (Madrid, M.E.C.).
- [2] COMITÉ NATIONAL D'EVALUATION (1989) *Priorités pour l'Université. Rapport au Président de la République*, p. 104 (Paris, La Documentation Française).
- [3] Vid. Rapport du COMITÉ NATIONAL D'EVALUATION (1987) *Où va l'Université?*, p. 152 (Paris, Gallimard). De hecho, a la reciente convocatoria española para el complemento de investigación no han acudido un tercio de los profesores numerarios e investigadores que reunían las condiciones de antigüedad exigidas.
- [4] No me cabe duda que puedo ser tachado de optimista. En efecto, D. E. HUNTER y G. D. KUH (1987) señalan que la primera característica de los profesores que publican prolíficamente es que están motivados por un auténtico gozo en su trabajo y por una reverencia hacia las actividades investigadoras (The «Write Wing». Characteristics of Prolific Contributors to the Higher Education Literature, *Journal of Higher Education* 58:4, July-August, p. 456). De ahí cabría deducir que quienes no publican es que se encuentran desmotivados en su trabajo y, por tanto, ni están al día ni se preocupan en mejorar sus explicaciones. Sin embargo mi experiencia me lleva a afirmar que tal deducción no es necesaria pues he encontrado bastantes casos en los que esta pretendida norma no se cumple.
- [5] MARSH, Herbert W. (1984) Students' Evaluation of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases and Utility, *Journal of Educational Psychology*, 76:5, p. 727.
- [6] Hace ya años señalaba agudamente CATURELLI (1964) que «el estudiante de medicina, por poner un ejemplo, no espera que la Universidad le haga solamente médico, sino que, haciéndolo y precisamente en el cumplirse a sí mismo como médico, desde esta vocación parcial, encontrar el sentido del todo» (*La Universidad, su esencia, su vida, su ambiente*, p. 89. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina).
- [7] Pueden consultarse sobre estos asuntos mis artículos (1981) Introducción al concepto de adoctrinamiento, *Revista Española de Pedagogía* 39:153, julio-septiembre, pp. 89-97 y (1974) La manipulación y el hombre contemporáneo, *Revista de Estudios Políticos*, nn. 195-196, mayo-agosto, pp. 209-220.
- [8] Para cualquier profesor con inquietudes es muy sugestivo el libro de GUSDORF, G. (1977) *¿Para qué los profesores?* (Madrid, Edicusa).
- [9] M. DAWOUD (1985) insiste con mucha razón en que «el profesor competente es aquel que no se dedica a teorías alejadas de la realidad ni usa un estilo hermético sino que se coloca al nivel de sus estudiantes, vulgarizando sus conocimientos para tratar los problemas que afrontarán en su trabajo», La compétence du professeur d'Université. Etude comparative, *Revue de Psychologie Appliquée* 35:1, p. 7.
- [10] En relación con este tema se leerán con fruto las siguientes obras: JONES, B. F. (1982) *Chicago Mastery Learning Reading* (Watertown, Mastery Educa-

- tion Corporation); FEUERSTEIN, R. (1980) *Instrumental Enrichment* (Baltimore, University Park Press) y STERNBERG, R. S. (1984) How Can We Teach Intelligence?, *Educational Leadership* 24:1, pp. 38-48.
- [11] Cfr. ENTWISTLE, N. (1987) *Understanding Classroom Learning*, p. 60 (London, and Houghton).
- [12] A veces los alumnos hacen preguntas comprometedoras. Estar dispuesto a dar siempre una respuesta honesta, como pide SCHEFFLER (1978) University scholarship and the education of teachers, en HARTNETT, A. y NAISH, M., *Theory and the practice of education*, vol. II, p. 133 (London, Heinemann), obliga a superar la cómoda actitud de quien se ampara en una explicación genérica para no defender razonadamente lo que él considera cierto. Sobre este punto es muy interesante el artículo de GOLDMAN, M. (1981) On Moral Relativism, Advocacy, and Teaching Normative Ethics, *Teaching Philosophy* 4:1, January, pp. 1-11.
- [13] Vid. GARFIELD, E. (1990) How ISI Selects Journals for Coverage: Quantitative and Qualitative Considerations, *Current Contents* 28:22, May, pp. 5-13.
- [14] PRIMO YÚFERA, E. (1990) Transición en el CSIC, *Arbor* 135:529, enero, p. 55.
- [15] o. y l.c.
- [16] Véanse sobre esta cuestión las atinadísimas reflexiones de D'ORS, A. (1961) Especialización, universalidad y acribia en las ciencias históricas, en *Papeles del oficio universitario*, pp. 131-138 (Madrid, Rialp).
- [17] Cfr. POWELL, J. P., BARRETT, E. y SHANKER, V. (1983) How Academics View Their Work, *Higher Education* 12, pp. 297-313.
- [18] SORCINELLI, M. D. y NEAR, J. P. (1989) Relations between Work and Life Away from Work among University Faculty, *Journal of Higher Education* 60:1, January-February, p. 71.
- [19] Vid. sobre este asunto el artículo de CORDERO, J. (1986) Ética y profesión en el educador: su doble vinculación, *Revista Española de Pedagogía* 44:174, octubre-diciembre, pp. 463-482.

BIBLIOGRAFIA SELECTA

La bibliografía existente sobre los temas tratados en este artículo es muy abundante y en continuo crecimiento. Para proporcionar una ayuda eficaz al avisado lector ofrecemos —además de las obras citadas en las NOTAS— una selección de aquellos trabajos que consideramos de especial interés.

A. Acerca de la eficacia docente, su evaluación y perfeccionamiento.

Entre las obras colectivas que se han publicado este año destacan las siguientes:

- PERRY, R. P. (1990) Special Section: Instruction in Higher Education, *Journal of Educational Psychology*, 82:2, June, pp. 183-274. Es un conjunto de diez artículos, muchos de ellos de gran interés, realizados por los especialistas, de habla inglesa, más relevantes en esa temática.
- SELDIN, P. (1990) *How Administrators Can Improve Teaching* (San Francisco, Jossey-Bass). Es un libro cuyos once capítulos han sido hechos también por autores conocidos y que se centran en la importancia de un correcto liderazgo en las Universidades que no se preocupe sólo de evaluar, sino, sobre todo, de perfeccionar la enseñanza impartida por los profesores.
- WANG, M. C., HAERTEL, G. D. y WALBERG, H. J. (1990) What Influences Learning? A Content Analysis of Review Literature, *Journal of Educational Research*, 84:1, September-October, pp. 30-43. Los autores realizan un brillante metaanálisis y síntesis de las investigaciones realizadas por más de doscientos trabajos anteriores acerca de las variables relacionadas con la enseñanza.

Entre los trabajos individuales, sean de este año o de años anteriores señalemos los siguientes:

FELDMAN, K. A. Este profesor americano lleva publicado un artículo anual desde hace más de quince años en el que realiza metaanálisis extraordinariamente completos sobre diversos problemas de la enseñanza superior. Entre ellos se encuentran:

- (1989) The Association Between Student Ratings of Specific Instructional Dimensions and Student Achievement. *Research in Higher Education*, 30:6, december, pp. 583-645.
- (1988) Effective College Teaching From the Students' and Faculty's View. *Research in Higher Education*, 28:4, june, pp. 291-344.
- (1986) The Perceived Instructional Effectiveness of College Teacher as Related to Their Personality and Attitudinal Characteristics. *Research in Higher Education*, 24:22, pp. 139-173, más Apéndices.
- (1976) The Superior College Teacher From the Students' View. *Research in Higher Education*, 5:3, pp. 243-288.

WELMER, M. (1990) *Improving College Teaching* (San Francisco, Jossey-Bass). Libro muy bien hecho y que, junto a sus desarrollos teóricos, proporciona interesantes pistas para conocer libros e instituciones americanas dedicados al perfeccionamiento de la enseñanza.

LICATA, C. M. (1986) *Post-tenure Faculty Evaluation: Threat or Opportunity* (Washington, ASHE-ERIC).

ALEAMONI, L. M. (1981) Student Rating of Instruction, en MILLMAN, J. (ed.) *Handbook of Teacher Evaluation* (Beverly Hills, Sage).

ABRAMI, P. C. (1989) How Should We Use Rating to Evaluate Teaching?, *Research in Higher Education*, 30:2, april, pp. 221-227.

FRENCH-LAZOVICK, G. (1981) Peer Review: Documentary Evidence in the Evaluation of Teaching, en MILLMAN, J. (ed.) *o.c.*, pp. 76-89.

CENTRA, J. A. (1979) *Determining Faculty Effectiveness* (San Francisco, Jossey-Bass). Libro de gran interés, culminación de quince años de trabajo anterior.

WILSON, R. C. (1987) Toward Excellence in Teaching, en ALEAMONI, L. M. (1987) *Techniques for Evaluating and Improving Instruction* (San Francisco, Jossey-Bass), pp. 9-24.

B. Acerca de la productividad científica y su evaluación.

Mientras que la enseñanza debe seguir unos cánones bastante comunes para ser eficaz, los problemas para la evaluación de la actividad científica son mucho más amplios. En efecto, la historia manifiesta que la ciencia dominante en cada momento histórico pretende marcar la pauta de lo que es un trabajo científico, y así durante siglos la química no pudo desarrollarse porque se pretendía que siguiera un método metafísico. Todavía hay personas que incurren en el mismo defecto formal y así no faltan hoy evaluadores en el ámbito de las ciencias humanas que pretenden que cualquier trabajo, para ser científico, haya de seguir el método sociológico, así como no pocas personas dedicadas a la investigación en ciencias físico-matemáticas creen que sólo es ciencia lo que usa del método matemático. Este es un tema amplio, que desborda los límites de lo tratado en el artículo, pero es un asunto de gran importancia, sobre el que conviene leer:

SILVERMAN, R. J. (1982) Journal Manuscript in Higher Education: A Framework. *The Review of Higher Education*, 5:4, summer, pp. 181-196.

LINDSEY, D. (1978) *The Scientific Publication System in Social Science* (San Francisco, Jossey-Bass).

Sobre la cantidad de publicaciones de los científicos, según el tipo de ciencia que cultivan, los criterios para su evaluación y su posible relación con la eficacia docente son especialmente interesantes:

PRICE, D. J. de SOLLA (1963) *Little Science, Big Science* (Columbia University Press).

- WANNER, R. A., LEWIS, L. S., GREGORIO, D. I. (1981) Research Productivity in Academia: A Comparative Study of the Sciences, Social Sciences and Humanities, *Sociology of Education*, 54, october, pp. 238-253.
- JAUCH, L. R. y GLUECK, W. F. (1975) Evaluation of University Professors' Research Performance, *Management Science*, 22:1, september, pp. 66-75.
- CENTRA, J. A. (1983) Research Productivity and Teaching Effectiveness, *Research in Higher Education*, 18:2, pp. 379-389.
- Acerca de cuáles son las revistas más influyentes en el ámbito educativo de habla inglesa y qué tipo de indicadores sobre la actividad científica se pueden seguir para no incurrir en el error imperialista de considerar que sólo tiene calidad lo publicado en lengua inglesa:
- SMART, J. C. y ELTON, C. F. (1981) Structural Characteristics and Citation Rates of Education Journals, *American Educational Research Journal*, 18:4, winter, pp. 399-413.
- WALBERG, H. J., VUKOSAUVICH, P. y TSAI, S. L. (1981) Scope and Structure of the Journal Literature in Educational Research, *Educational Researcher*, 10:8, october, pp. 11-13.
- LUCE, T. S. y JOHNSON, D. M. (1978) Rating of Educational and Psychological Journals, *Educational Researcher*, 7:10, november, pp. 8-10.
- PRAVDIC, N., AGANOVIC-BORAS, A. y KRITOVAC, D. (1988) In Search of a «Non-Citation Index» Indicator for Scientific Activity Assessment in less Developed Countries. Case Study of Croatia/Yugoslavia, *Scientometrics*, 14:1-2, july, pp. 111-125.

SUMMARY: DIMENSIONS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF UNIVERSITY PROFESSORS.

The professional competence of University Professors is mainly showed in the teaching quality and in the university scholarship. It is declared the great differences of quality that are between the different types of Professors, that are exposed.

To analyse the teaching competence means to study how the Professor prepares himself for the lesson, how communicates his knowledge and how checks the real comprehension of his students about his lectures. It is shown what does in means each of this moments.

On the other hand, the quality of the research can be judged following external or internal criteria. There are proposed several external criteria to specify the scientific quality of an article or a periodical. The same is done in order to the internal criteria, that, obviously, are the most important.

The article concludes saying that the difficulty of the universitarian work is so important that only can be done if the Professor really thinks that «my avocation is mi vocation».

KEY WORDS: Professor as professional, University Scholarship, University Teaching, Teacher Competence, Teacher Evaluation.