

# 6

## LA EXCELENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA. ANÁLISIS Y PROPUESTAS PARA UNA MEJOR EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO <sup>1</sup>

(TEACHING EXCELLENCE AT THE UNIVERSITY. ANALYSIS  
AND PROPOSALS FOR BETTER EVALUATION OF UNIVERSITY TEACHER)

David Reyero  
*Universidad Complutense de Madrid.*

DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11482

### Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 17 (2), 125-143. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11482

Reyero, D. (2014). Teaching excellence at the University. Analysis and proposals for better evaluation of university teacher. *Educación XXI*, 17 (2), 125-143. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11482

## RESUMEN

El presente artículo estudia los fundamentos de la excelencia docente en la Universidad. Partimos de un análisis teórico filosófico que parte del impacto de la sociedad tecnológica actual y de los modelos técnico y relacional de la actividad de los profesores universitarios. El objetivo es descubrir algunas claves de la buena docencia para el mundo de hoy. Aunque actualmente parece imponerse la mirada tecnocrática sobre la enseñanza, no podemos desechar por completo su aspecto relacional. Ambos modelos docentes, el técnico y el relacional, no resultan incompatibles. El análisis realizado nos conduce a las siguientes conclusiones. La medida de la calidad de la docencia universitaria basada en estudios de satisfacción de los estudiantes no ofrece resultados concluyentes. Esas encuestas no pueden ser la única manera de evaluar la docencia. La docencia educativa no sólo es cuestión de variables técnicas porque dicha actividad es también una relación. Sin embargo, la buena relación educativa no es algo que pueda buscarse como primer objetivo, es más bien el resultado de una buena técnica docente. La docencia es una actividad compleja que permite múltiples formas de ser y que puede medirse a través de análisis cuantitativos pero también cualitativos y reflexiones de carácter filosófico.

## **PALABRAS CLAVE**

Evaluación del Profesor, calidad de la enseñanza, problemas de la evaluación.

## **ABSTRACT**

This article is about the basics of teaching excellence in higher education with a theoretical and philosophical analysis of the impact of today's technological society and the technical and relational models of the activity of university professors. The goal is to find some keys to good teaching for the world today. Although it now seems imposed on the same technocratic approach, we cannot completely discard its relational aspect. Both teaching models, technocratic and relational, are compatible. The analysis leads to the following conclusions. The measure of the quality of university teaching based on studies of student satisfaction does not provide conclusive results. These surveys cannot be the only way to evaluate teaching. Educational teaching is not just a matter of technical variables because such activity is also a relationship. However, good education is not something that can be sought as the first objective, but rather is the result of a good teaching technique. Teaching is a complex activity that allows multiple ways of performing and that can be measured through quantitative analysis but also qualitative and philosophical reflections.

## **KEYWORDS**

Teacher evaluation, educational quality, evaluation problems.

## **INTRODUCCIÓN**

Son, sin duda, muchos los factores que convierten a la docencia universitaria en un importante objeto de estudio. Son también muchas las posibles aproximaciones que podemos realizar a este tema. En nuestro caso hemos decidido hacerlo en torno a tres aspectos que creemos resultan relevantes a la hora de analizar, desde un punto de vista teórico, el valor de la actividad docente en la universidad y qué tipo de docente debemos buscar e incentivar hoy.

Esos tres aspectos son: primero, las finalidades actuales de la institución universitaria. Si las finalidades de la universidad cambian, el papel del docente también cambiará con ellas. Segundo, el presente de las profesiones de intermediación cultural<sup>2</sup>. Un presente que se ha visto enormemente alterado con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y, especialmente, con la aparición de Internet. Tercero, el énfasis en los

aspectos tecnológicos<sup>3</sup> o relacionales de la actividad docente universitaria junto con las reflexiones que se derivan de su evaluación. Nos detendremos especialmente en el análisis de este tercer punto. Pretendemos en él, acercarnos críticamente al trabajo del docente en la universidad a través del análisis de estudios que se han dedicado a medir la eficacia de la docencia universitaria. Nuestra finalidad es extraer de los mismos algunas conclusiones valiosas para la teoría de la educación.

## LOS FINES DE LA UNIVERSIDAD

Para poder analizar los problemas de la docencia universitaria tenemos antes que analizar, siquiera brevemente, las funciones propias de la universidad y después la concepción de la docencia que corresponde con esas funciones. Es posible, y avanzo aquí la hipótesis de que la institución universitaria haya cambiado antes sus funciones que las imágenes de la docencia que se asocian a esta institución con largos siglos de historia.

La universidad nace en relación directa con una concepción sobre el conocimiento universal. La universalidad que el conocimiento de la universidad tiende a cultivar en sus inicios tiene que ver con varios factores. La universidad era inicialmente una institución abierta a todos, con un idioma común a todo el mundo culto, y con una apertura al estudio de las nuevas ideas en pugna por la verdad universal en un sentido no solo práctico moral sino, sobre todo, metafísico. La universidad busca, o buscaba, la verdad universal e intemporal (Barnett, 2005).

La universidad cultivaba un peculiar tipo de relación con un peculiar tipo de conocimiento y esa peculiaridad la convertía en una institución alejada del mundo de los negocios y del desarrollo tecnológico<sup>4</sup>.

Actualmente, y tras un largo proceso que ha sido contado de manera muy extensa y pomenorizada por Charles Taylor en obras como «fuentes del yo» (Taylor, 2006), la concepción del pensamiento, y, por lo tanto, la finalidad de cualquier institución ligada al conocimiento que quiera ser relevante, ha cambiado. La modernidad ha supuesto el triunfo de la razón instrumental por encima de otros tipos de razones en un proceso que no deja de acrecentarse día a día. Los sabios en la actualidad no resultan tener el mismo perfil que en la antigüedad y es porque las respuestas por el sentido han dejado de formar parte de cualquier tipo de conocimiento universal. El concepto de sabiduría ha dejado el paso a otros como competencia o pericia en un cambio que es algo más que un puro juego de palabras. Hoy en día se busca antes al experto que al sabio.

Esta evolución de la idea de universidad ha tenido también su repercusión en la idea de docencia inclinando la balanza hacia los aspectos técnicos de la profesión frente a los relacionales en un clásico debate sobre la esencia de dicha actividad. Analizaremos de manera más exhaustiva los extremos de este debate en el punto tercero del artículo.

## LA DOCENCIA Y LAS PROFESIONES DE INTERMEDIACIÓN

Todos los trabajos relacionados con la intermediación cultural, la distribución de libros o música, por ejemplo, han tenido que adaptarse a una nueva situación marcada por una disminución de los costes de dichos procesos. El acceso a esos bienes culturales se ha convertido en algo mucho más fácil y rápido.

¿Tienen esos ajustes algo con ver con la docencia universitaria? ¿Es la docencia universitaria una profesión de intermediación cultural? ¿Qué es una buena docencia en el mundo de hoy en el que los contenidos están «a la mano»? Independientemente de las ideas y concepciones que estén en la mente de los docentes universitarios la nueva realidad exige un replanteamiento del papel del docente.

Aunque la docencia no es en su totalidad una profesión de intermediación fácilmente sustituible, no podemos dejar de reconocer que, en alguna medida, la docencia ha cumplido hasta ahora ese papel. Un docente ha sido y es ni más ni menos que un intermediario entre el conocimiento y el sujeto que aprende. Es, por lo tanto, una de las profesiones que debería haber resultado fuertemente afectada por la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación.

Como bien señalaban hace ya catorce años Garicano y otros (Garicano, 2000), las tecnologías de la información y la comunicación han producido un doble movimiento, aparentemente contradictorio. Por una parte, el enorme desarrollo de las tecnologías de la información nos permiten el acceso fácil e inmediato a informaciones y datos para cuya posesión necesitábamos antes de muchos tipos de intermediarios. Multitud de estadísticas, las últimas investigaciones científicas, los debates más actuales, cursos y clases en abierto de las universidades más prestigiosas, entrevistas, programas de radio, conferencias con cualesquiera de los científicos más prestigiosos y en el momento en el que necesitemos acceder a ellos, etc. todo está a nuestra disposición. Prácticamente todo tipo de datos y posibilidades para las que antes necesitábamos la ayuda de muchas personas es posible disfrutarlas y acceder a ellas prácticamente sin ayuda.

Ciertamente, esto no significa que los procesos de intermediación hayan desaparecido. En muchos casos ha sucedido precisamente lo contrario, los procesos de intermediación se han hecho aún más necesarios. Sin embargo, solo han resultado exitosos aquellos que han sabido adaptarse a la complejidad creciente en la que vivimos y que ofrecen un alto valor añadido a lo que puede encontrarse libremente en la red.

¿Y la docencia y los docentes? ¿Cómo se han adaptado a esos cambios, cómo deben hacerlo? ¿Cómo les afectan? ¿Qué significa hoy ser un buen profesor? ¿Cómo podemos saber quiénes son? ¿Cuál es el valor añadido de la docencia en la actualidad? ¿Podemos extraer algún criterio docente de la reflexión en torno a su evaluación?

## **LAS IMÁGENES DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Las dos imágenes clásicas de la docencia a las que venimos refiriéndonos a lo largo de todo el texto podemos encontrarlos bien delimitados en el reciente artículo publicado en el *Journal of Philosophy of Education: Narrative Reflection in the Philosophy of Teaching: Genealogies and Portraits* por Hunter MacEwan «Narrative Reflection in the Philosophy of Teaching: Genealogies and Portraits» Los orígenes y el desarrollo de la docencia los cuenta MacEwan en torno a dos genealogías, que se construyen en torno a dos formas diferentes de explicar los fundamentos de esta actividad y que dan sentido al desarrollo de la misma (McEwan, 2011). Estos dos relatos sobre la docencia han funcionado muchas veces de manera contrapuesta.

El primero de los relatos nace de la figura de Protágoras y la escuela sofista. En este relato, enseñar tiene que ver con el uso de unas técnicas y con el empleo de unos métodos de instrucción. Para la segunda de estas genealogías enseñar es un determinado modo de relación con el aprendiz.

La preeminencia de uno u otro tipo de genealogías no resulta neutral pues, de alguna manera, la genealogía elegida define en qué consiste el proceso de enseñanza, en qué consiste el producto de la acción docente y también de qué manera debemos medir la eficacia de la docencia.

### **La docencia como técnica**

La complejidad y la división del trabajo, a la que esa complejidad conduce y que a su vez retroalimenta, aumenta los requerimientos formativos de una sociedad. Ya no todos saben hacerlo todo y ya no todos tienen la posibilidad de autoabastecerse y vivir autárquicamente. Este hecho, actualmente evidente, afecta a los educadores de dos maneras, por una parte pro-

fesionaliza su trabajo que pasa a formar parte de esa división y se convierte en actividad especializada. Se necesita una cierta preparación profesional para ejercer la labor del docente. Por otra, el docente deberá formar, especialmente en los niveles más altos del sistema, en competencias técnicas cada vez más complejas y con un valor añadido mayor. Una sociedad que cada vez da más importancia a la rentabilidad económica de la formación ha empujado al profesorado a una actuación centrada en la eficacia y en la eficiencia, guiándose por conceptos como la empleabilidad y dejando de lado el carácter más formativo y humanista que la actividad universitaria tenía como más característico desde sus orígenes.

Este triunfo de lo que estamos llamando paradigma técnico de raíz economicista ya fue denunciado por Max Weber en su famosa conferencia «la ciencia como vocación». Weber, tal y como nos dice Steiner, «previó la americanización, el paso de la burocracia empresarial en la enseñanza superior y en la vida académica de Europa» (Steiner, 2003, p. 166). Este triunfo suponía para Weber una suerte de triunfo de la superficialidad y el peligro de desgajar la investigación académica de la docencia. Steiner recoge las palabras de Weber: «El hecho de que acudan alumnos en tropel a un profesor está determinado, sin embargo, en un grado increíble por factores puramente superficiales, como el temperamento y el tono de voz. Tras una larga experiencia y madura consideración, recelo mucho de los públicos numerosos, por inevitables que sean. La democracia ha de ponerse en práctica donde resulte adecuada. La formación científica, no obstante, para que podamos continuar las tradiciones de las universidades alemanas, supone la existencia de un cierto tipo de aristocracia intelectual» (Steiner, 2003, p. 167).

Algunos han querido ver en el triunfo actual de este paradigma, un triunfo de la política economicista que defiende este modelo «tecnológico». Enfrente se encontraría el profesorado, último baluarte resistente frente a los que quieren convertir la docencia en una actividad que se puede realizar a destajo<sup>5</sup>. El profesorado es quien defenderá el auténtico modelo educativo y el auténtico valor de la educación: «*Indeed, it seems to me that this dividing line in our thinking between practicing teaching as a skill and teaching as a relationship, is very much evident in contemporary educational thought—a line that often separates policy makers and politicians who insist on technical mastery as of prime importance, while many teachers tend to view their work more intimately as a matter of establishing a connection to the students they teach*» (McEwan, 2011, pp. 133-134).

Sin embargo, las cosas no son tan fáciles. Echar la culpa a los políticos o a la necesidad de medirlo todo en términos de rentabilidad económica no explica del todo por qué en aquellas revistas dedicadas a la excelencia

docente, revistas dirigidas y escritas por investigadores y docentes universitarios y no por políticos, priman los ensayos que tratan técnicas concretas de evaluación, o conocimiento de los procesos cognitivos con el fin de establecer modelos educativos más eficaces o, simplemente aquellos que exploran en nuevas aplicaciones tecnológicas para la educación<sup>6</sup> y no tanto los dedicados a la relación educativa.

### *El valor añadido y la medida de la eficacia en la docencia universitaria*

El aparente triunfo del paradigma tecnológico de la docencia combinado con la necesidad legítima de controlar el dinero gastado en la educación en general y en la educación superior en particular, han hecho proliferar los sistemas para medir el trabajo del profesor englobándolos dentro de las llamadas políticas de calidad<sup>7</sup>. Si enseñar bien es una cuestión técnica, es entonces una cuestión cuya eficacia puede medirse con instrumentos cuantitativos y ¿cómo se ha hecho?

Existen básicamente dos formas de medir el desempeño de los docentes. El primero, más utilizado en los periodos preuniversitarios, es midiendo los resultados de los alumnos mediante pruebas estandarizadas. Medimos así el rendimiento de los países, es lo que hacen, por ejemplo, los informes PISA, de los colegios y de los profesores. Estas formas de medir se enfrentan a la natural resistencia de aquellos que son medidos y a la heterogeneidad de los grupos cuya composición viene casi siempre marcada por factores socioeconómicos. Ambos factores pueden controlarse y su efecto en los análisis corregirse. Existe otro factor crítico que tiene que ver con el objeto de la educación, pero trataremos ese asunto en la segunda parte del artículo.

En el ámbito universitario el asunto se complica más porque la libertad de cátedra y la falta de uniformidad en los títulos impide la utilización de exámenes estandarizados para medir la valía de los profesores de universidad. En la universidad se utilizan básicamente encuestas de satisfacción del alumnado (SET)<sup>8</sup>. El uso de estas encuestas tiene dos justificaciones, la primera, la ausencia, ya mencionada, de dichos exámenes estandarizados que permita la comparación entre docentes y la segunda, la consideración adulta del universitario que, como todo cliente, sabe lo que quiere y no va a valorar bien a quien le da otra cosa distinta a una buena enseñanza. Pero, ¿son estas encuestas un buen método de evaluación de la calidad del profesorado?

La realidad es que el valor de las encuestas se encuentra bajo sospecha a raíz de algunos estudios que ponen de manifiesto algunos datos que



hacen dudar de su idoneidad<sup>9</sup>. Los estudios de Becker y Watts de 1999 ya constataban la suspicacia con la que muchos profesores miraban este tipo de encuestas que median, según ellos, la popularidad del profesorado más que su desempeño docente (Becker y Watts, 1999). Según estos autores, que analizan su uso para evaluar la calidad de los profesores de economía, el único valor de dichas encuestas como método para medir el trabajo de los profesores es su bajo coste, pero los resultados que ofrecen no son de ninguna manera concluyentes sobre el trabajo del profesor. En una línea similar se encuentra el trabajo de Carrell y West para quienes estas encuestas constituyen un buen predictor del rendimiento en los cursos en los que se hacen esas encuestas, pero un mal predictor del desempeño de los alumnos en los cursos siguientes. De ese dato los autores extraen la consecuencia de que dichas encuestas no miden el aprendizaje real (Carrell y West, 2010).

También Zabaleta (Zabaleta, 2007) analiza estas encuestas como instrumento para comparar la calidad de los profesores de lengua y llega a la misma conclusión: no son un buen método.

Esta línea crítica es también explotada por Braga y otros. En un estudio publicado en 2011 (Braga, Paccagnella y Pellizzari, 2011), estos autores descubren incluso una correlación negativa entre lo que los estudiantes consideran un buen docente y el resultado futuro de esos mismos estudiantes. Además, este estudio nos ofrece algunos datos que resultan realmente interesantes. Los estudiantes valoran mejor a aquellos profesores que entrenan a los estudiantes para resolver el test de evaluación de la asignatura, pero no a aquellos que provocan en los estudiantes un aprendizaje más profundo y que puede verse en sus resultados futuros. Esa «miopía» en el estudiante no es extraña y puede tener que ver con la falta de una perspectiva global del área de estudio que es propia de quien no está aún suficientemente formado y carece de la visión holística necesaria para poder evaluar el trabajo del profesor.

Pero, existen también otro tipo de trabajos que matizan de alguna manera estas conclusiones tan drásticas y negativas sobre esas encuestas. Pounder, por ejemplo, realiza un metaanálisis con ese tipo de encuestas para tratar de perfilar mejor su valor y llega a algunas conclusiones interesantes en relación con el funcionamiento diferente de las encuestas según los cursos en los que se aplique. Para Pounder, las encuestas de satisfacción funcionan mejor o son más eficaces para medir la calidad del profesor en cursos más altos y resultan válidos si se combinan con otro tipo de sistemas de evaluación de la calidad del profesorado (Pounder, 2007).

En un reciente trabajo de Stehle, Spinath y Kadmon (2012), los autores realizan un interesante experimento con el fin de demostrar el valor



relativo que las encuestas de satisfacción estudiantil tienen como medio para medir el peso de la docencia universitaria. El trabajo se realiza con estudiantes de medicina. El estudio muestra que los estudiantes que aprenden con profesores más valorados no tienen una mejor nota en exámenes de opción múltiple pero sí que obtienen unas puntuaciones mejores en exámenes de tipo práctico. Los autores distinguen entre aprendizaje objetivo y aprendizaje subjetivo. El primero de ellos es medido a través de exámenes de opción múltiple y su desempeño no dependería tanto del profesor, o, por ser más precisos, aquellos profesores que son considerados como mejores no tienen un efecto significativo en ese aprendizaje objetivo. Sin embargo, las encuestas de satisfacción son un buen método para detectar a aquellos profesores que mejoran el aprendizaje subjetivo. ¿Qué es el aprendizaje subjetivo? Es aquel aprendizaje que tiene que ver con la autoevaluación que el estudiante hace del incremento en el dominio de una determinada praxis. Los alumnos con una mayor conciencia del aprendizaje de dominio resuelven mejor situaciones prácticas. Este aprendizaje subjetivo tiene una gran correlación con dos variables afectivas, la motivación y la satisfacción (Sitzmann y otros, 2010) y ese aprendizaje sí se ve afectado por los que son considerados buenos profesores. Paradójicamente, este estudio nos devuelve al misterio de la relación educativa y sus resultados son consistentes con lo que la tradición que considera la educación como relación y que siempre ha destacado los efectos de la relación educativa en la motivación. La relación educativa literalmente abre la mente del discípulo al aprendizaje. Un buen profesor no es tal solo por lo que enseña sino más bien por lo que invita a aprender. De ahí que su eficacia sea más visible en lo que hemos llamado aprendizaje subjetivo.

### *Formas alternativas de medir el trabajo de los profesores y analizar su desempeño*

Podríamos sistematizar el conocimiento que aparece en los trabajos que analizan el método de las encuestas a estudiantes como sistema de evaluación del trabajo docente en dos categorías. En la primera categoría, compuesta por la información que nos ofrecen aquellos estudios como los que hemos comentado más arriba, encontraríamos principios teóricos para mejorar los actuales sistemas de evaluación a través del análisis de los fallos cometidos en los actuales.

En la segunda categoría incluiríamos aquel conocimiento que podemos extraer de este tipo de estudios para mejorar el rendimiento de los profesores mediante el análisis de las variables que entran en juego en la docencia de calidad.

De los estudios como los analizados mas arriba ya podemos extraer algunas conclusiones para la primera de las categorías.

La primera de ellas que el estudiante no es un cliente tal y como lo entendemos usualmente. El cliente normalmente sabe lo que quiere y tiene capacidad, precisamente porque sabe lo que quiere, para juzgar aquello que se le ofrece para satisfacer su deseo o necesidad. En educación el asunto es bien distinto. Por definición el educando es el que no sabe y si bien ese no saber es relativo y diferente según muchas variables, edad, madurez, expectativas, etc., él quiere iniciarse o perfeccionarse en una disciplina de la que no conoce en profundidad sus resortes y lo necesario para su dominio, ¿hasta qué punto está juzgando la buena docencia o la personalidad del docente? Aprender de otro implica, en este sentido, una confianza en el juicio ajeno y la posición del educando no puede ser el único elemento de juicio y quizás ni siquiera el más importante.

Esta crítica a la idea de que el estudiante pueda ser un buen evaluador de sus profesores, o al menos el mejor evaluador, ha sido corroborada recientemente (Galbraith y Merrill, 2012). En su estudio, Galbraith y Merrill comparan los resultados de aquellos profesores que son elegidos como tales por sus alumnos a través de encuestas de satisfacción, con los de aquellos que son seleccionados como buenos docentes a través de una observación anual realizada por colegas. Sus resultados indican que los colegas identifican de forma mucho más precisa a los mejores docentes que los estudiantes.

La segunda conclusión sobre la que reflexionar tiene que ver con lo que realmente quieren los estudiantes cuando se matriculan en la universidad. Si descubrimos que muchos estudiantes valoran más a aquel profesor con el que aprueban que aquel con el que aprenden quizás es que buscan el aprobado con más ahínco que el aprendizaje y esto, que puede parecer una obviedad, tiene, de hecho, varios posibles análisis: O bien identifican ese título, y no las competencias que realmente forma, con sus opciones laborales, o bien creen que no todas las competencias que les enseñan serán igualmente válidas para el trabajo práctico, o creen que la mayoría podrán aprenderse con la práctica en un futuro laboral y su docencia les resulta prescindible.

Ambas ideas podrían tener un efecto en la mejora de la evaluación de la actividad docente. Del análisis de la primera de las ideas podríamos sugerir que, siendo la actividad educativa una actividad cuyos efectos solo pueden verse en el largo plazo, fuesen los alumnos una vez lleven un tiempo ejerciendo los que juzgasen la calidad de la docencia que recibieron. La segunda de las ideas podría tener como efecto que solo se considerase, o al menos se ponderase, la evaluación que realizase el cuartil de los alumnos

más brillantes de la titulación y no solo de la asignatura, o que se incluyese la evaluación de colegas.

Entre los estudios que nos permiten extraer principios para la segunda de las categorías que señalamos anteriormente, aquellos que nos permiten encontrar variables relevantes para explicar la docencia de calidad, se encuentra, por ejemplo, el trabajo de Galbraith y Merrill (Galbraith y Merrill, 2011) El artículo resulta especialmente interesante a la hora de pensar en la buena docencia universitaria. En este trabajo los autores relacionan la calidad investigadora con la buena docencia encontrando que existe relación entre ambas variables. Un buen investigador tiene más probabilidades de ser también un buen docente. El artículo resulta interesante pues contradice el tópico de que no existe ningún tipo de relación entre ser buen investigador y buen docente.

En esta misma línea está el trabajo de Michael Prosser y otros (Prosser *et al*, 2008). Si bien estos autores encuentran moderada la relación entre el desarrollo investigador del profesor y el rendimiento de su docencia, sí que encuentran una fuerte relación entre la comprensión de la disciplina y la experiencia investigadora. Esta fuerte relación favorece un cierto cambio de la propia tarea docente que se experimente como menos ligada a la simple transmisión de información. Estos estudios son relevantes pues la docencia en la universidad no puede vincularse con la transmisión de conocimientos fácilmente disponibles sino con la creación de un mapa conceptual lo suficientemente rico y complejo como para que el estudiante pueda mirar el mundo de su disciplina y encontrar relaciones más allá de lo aparente<sup>10</sup>.

De este segundo tipo de estudios podemos extraer las siguientes ideas:

1. La contradicción entre docencia e investigación que tradicionalmente hemos querido ver puede no ser tal y más aún en el momento actual.
2. La docencia es un asunto de variables muy complejas y el fundamento de lo que hay en un buen docente y las competencias que requiere no son muy distintas de las que se requiere para ser un buen investigador.

## **La docencia como relación**

Es un hecho que la medida de la calidad y el énfasis en los aspectos tecnológicos del trabajo del profesor universitario<sup>11</sup> resultan una cuestión actualmente irrenunciable, pero también es cierto que ninguno de esos estu-

dios será capaz de encontrar el corazón de la enseñanza universitaria que se encuentra en el carácter relacional de la misma y cuyo peso, aunque siempre ha sido preocupación esencial en nuestra tradición, aparece ahora de forma minoritaria en el mundo de la investigación educativa. Algunas advertencias que debemos considerar antes de afrontar el tema:

Primero, ese carácter relacional, esencial en la concepción de la docencia universitaria y que de alguna manera todos hemos experimentado puede, y de hecho se utiliza muchas veces, como una coartada para no afrontar la dimensión técnica o no responsabilizarse de los resultados cuantitativos del trabajo docente. En efecto, como hemos visto al analizar algunos de los estudios sobre el valor de las encuestas de satisfacción de los estudiantes, existe la posibilidad evidente de que algunos docentes utilicen y exploten esas dimensiones relacionales buscando «caer bien» para salir mejor en las encuestas a costa de su auténtico trabajo y explotando los fines instrumentales que los estudiantes ven en la universidad. Esta explotación, que puede ser consciente o inconsciente, en cualquier caso pervierte la esencia de la relación docente.

Segundo, nuestra sociedad desconfía del término central del paradigma de la educación como relación. De alguna manera ese centro nos aleja de la técnica y la objetividad, ese lugar donde las cosas se pueden tasar y en el que nos sentimos cómodos y remite en exceso a lenguajes con sentido religioso y a implicaciones excesivamente profundas que pueden dar lugar a dependencias peligrosas (Wringe, 2009).

La segunda advertencia, está sin duda relacionada con la primera y tiene que ver con el carácter escurridizo de esa dimensión. En su magnífico libro, *«Lecciones de los maestros»*, George Steiner comienza su introducción con unas palabras que revelan ese «misterio», por utilizar sus propios términos, y su dificultad. «Después de pasar más de medio siglo dedicado a la enseñanza en numerosos países y sistemas de estudios superiores, me siento cada vez más inseguro en cuanto a la legitimidad, en cuanto a las verdades subyacentes a esta profesión» (Steiner, 2003, p. 11). Analizando los tres modos de relación que, simplificando, se dan entre maestro y discípulo, Steiner reconoce una cantidad de variantes y materiales que «desafían cualquier análisis exhaustivo, siendo como son verdaderamente planetarios» (Steiner, 2003, p. 12). Ese carácter escurridizo la convierte en presa fácil de la manipulación y en un lugar privilegiado para desalmados y caraduras. Sin embargo, la dificultad no puede hacernos dudar de su existencia ni de su valor y nos obliga a ser cuidadosos y todo lo precisos que se pueda en su análisis. ¿Qué podemos básicamente decir de esta dimensión?

Primero, que no está tan alejada de la buena técnica. Aunque hemos presentado para el análisis ambos modelos como irreconciliables y pudiera parecer que quien cultiva la dimensión técnica de su trabajo no podría encontrarse con el misterio de la relación educativa<sup>12</sup>, nada más lejos de nuestra intención. Una cosa es decir que los instrumentos de medida del trabajo del profesor se encuentran limitados por el carácter relacional que estos instrumentos que miden la eficiencia no pueden captar, y otra cosa muy distinta es decir que la relación educativa nada tiene que ver con quien prepara su docencia, cuida los recursos y estudia su objeto de conocimiento con la finalidad de transmitirlo mejor. En este sentido pensamos más bien al contrario. La buena relación educativa no es algo que pueda buscarse como primer objetivo; es más bien el resultado de una forma peculiar de mirar el objeto de estudio y a aquel a quien queremos enseñárselo<sup>13</sup>.

Segundo, mirar la historia de la relación educativa cara a cara y más cuando esta relación trasciende el ámbito del aula y se convierte en un discípulado no resultará en muchos casos confortable. Lejos de la angelical literatura sobre el tema, la historia está llena de relaciones que destruyen al discípulo, los egos en los ámbitos universitarios no son asunto pequeño, o bien de discípulos que destruyen a su maestro<sup>14</sup>, véase el oscuro caso entre Heidegger y Husserl (Steiner, 2005). También de paradójicos maestros que no desean discípulos y que huyen o destruyen cualquier intento de relación educativa profunda. Existen también los casos de maestros que mueren por sus discípulos pero sin duda son los menos. Tiene, por lo tanto, también sentido que observando la realidad y los riesgos de un ámbito tan crucial y tan teñido de aspectos biográficos y «acientíficos» preferamos el refugio, aparentemente neutro, del análisis de los aspectos puramente técnicos.

Tercero, existe la posibilidad de realizar análisis cualitativos acerca de lo que hacen los mejores profesores en su tarea docente y aprender de ellos aspectos que tienen que ver con el modo de tratar a los alumnos y realizar su trabajo: cómo escuchar de manera educativamente provechosa lo que quieren y lo que saben, cómo guiarles en la formación de sus esquemas mentales, morales y afectivos, cómo aprovechar su manera de pregunta para enseñar mejor, etc. Aspectos que, en definitiva, resultan difícilmente reducibles a aspectos técnicos.

## CONCLUSIONES

Primero, la sociedad, y con razón, pide resultados a una actividad que le resulta muy costosa. La necesidad de medir el valor del trabajo de los profesores universitarios resulta ineludible porque la sociedad invierte muchos recursos en la educación superior y especialmente en el ámbito público,

los gestores tienen la obligación de velar por su buen gasto. Además, la sinceridad de las intenciones de los profesores no garantiza la pureza de sus prácticas (Brookfield, 1995, p. xi) y se impone la necesidad de evaluar externamente el desempeño de los profesores. Sin embargo, también es cierto que nuestro mundo está sujeto a una suerte de neurosis por la estadística que resulta a veces excesiva. No todo puede medirse con los instrumentos cuantitativos.

Segundo, hemos presentado aquí la docencia en la universidad en torno a dos tradiciones. Hemos centrado una de ellas en la técnica de transmisión y la otra en la relación que se genera en esa transmisión. Ambas tradiciones son valiosas y ambas están de alguna manera la una en la otra. No hay técnica en la pedagogía que no haga referencia al aspecto relacional y no hay relación educativa ajena absolutamente a lo que hemos llamado aquí aspectos técnicos de la enseñanza. La buena relación educativa nace de la buena técnica docente, entendida esta en un sentido amplio, y no se puede buscar una buena relación directa y exclusivamente. Sin embargo, esto no excluye el valor de las actividades reflexivas que tratan de pensar en el aspecto relacional de la docencia. Algunos trabajos antiguos y actuales (Brookfield, 1995; Ward y Selvester, 2012) nos muestran que para aquellos buenos docentes que preparan bien sus clases y que resultan competentes es muy valioso también el trabajo de reflexión sobre la docencia. Los grupos de trabajo de profesores reflexivos nos recuerdan que, aunque ciertamente no podemos aprender mirando solo la relación educativa, congelando para la observación lo que es dinámico, una buena acción reflexiva termina traducándose en una práctica mejor.

Tercero, la universidad y, como consecuencia, la actividad docente universitaria se encuentran en una difícil encrucijada. Por un lado dicha actividad es, fruto de la creciente masificación, cada vez más similar a la labor que ejerce un profesor de secundaria. En efecto, al igual que el aumento de la escolaridad obligatoria difuminó en su momento los límites de la enseñanza primaria y secundaria y con ello las diferencias que existían en el trabajo de ambos tipos de profesorado. La masificación está surtiendo un efecto de disolución de diferencias entre la universidad y los institutos y entre el profesorado de secundaria y el universitario. Este escenario sitúa a los profesores universitarios en un dilema, que resulta difícilmente conciliable entre la dedicación a la excelencia, aguante quien aguante, o nos siga quien nos siga, y la atención a la mediocridad. La búsqueda del deseo de agradar a todos resulta siempre imposible. La auténtica relación educativa es siempre individual y medir su excelencia con grandes números siempre nos conducirá a una cierta melancolía. En nuestra tradición han convivido los profesores que han tenido una ingente cantidad de seguidores con aquellos dedicados a un pequeño grupo selecto. ¿Queda hoy espacio para estos?

## NOTAS

- <sup>1</sup> Trabajo realizado gracias a la convocatoria de «Ayudas a la Investigación Educativa» otorgadas por la UNIR el año 2011.
- <sup>2</sup> La docencia universitaria es, en parte, una actividad de intermediación cultural.
- <sup>3</sup> Cuando hablamos del énfasis tecnológico no nos estamos refiriendo al uso o la consideración que el uso de la tecnología debe tener en su día a día, sino más bien al carácter de aquellos aspectos que resultan planificables y cuya eficacia se puede contrastar y medir.
- <sup>4</sup> Si en un acto académico colocásemos a los profesores vestidos con sus respectivos trajes académicos y los ordenásemos por antigüedad empezaríamos por la teología y la filosofía y terminaríamos con las ciencias y las ingenierías. Este orden, que ejemplificaría lo más fundamental y lo más accesorio, ha sido subvertido por las demandas sociales de la actualidad que han provocado un malestar y una cierta nostalgia de un mundo perdido por parte de muchos académicos de las disciplinas humanísticas.
- <sup>5</sup> Ver a modo de ejemplo la opinión expresada en un periódico por el profesor Julio Carabaña, [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/profesor/examen/premio/despido/elpepisoc/20120114elpepisoc\\_2/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/profesor/examen/premio/despido/elpepisoc/20120114elpepisoc_2/Tes). En el artículo dice Carabaña para referirse al interés creciente de las administraciones por medir el trabajo del profesorado y su rendimiento lo siguiente: «La propuesta no consiste en que haya incentivos ligados al buen cumplimiento (cosa ya de dudosa eficacia y moralidad), sino en trabajar a destajo. Pero los profesores no podemos trabajar a destajo, como tampoco los periodistas, los jueces, los policías y, hasta dicen ahora, que los corredores de hipotecas. Se puede trabajar a destajo cuando el producto es perfectamente especificable, exactamente medible e inequívocamente atribuible al trabajador. A destajo se segaba, se ponen ladrillos, se cosen prendas de vestir, y algunas cosas más. Pero no se enseña a destajo y, menos aún, se educa».
- <sup>6</sup> Ver @derekbruff (<https://twitter.com/#!/derekbruff/status/152085960610418688>) Un repaso a los trabajos citados en la «The POD Network Teaching Excellence Essay Series» del año 2011 servirá como ejemplo ver <http://www.podnetwork.org/publications/essayseries.htm#2010-2011->
- <sup>7</sup> La unión entre la evaluación del profesorado como modo de mejorar la calidad universitaria está ligada a la idea de que la calidad incluye la preocupación por la satisfacción de los estudiantes, ahora «clientes» (ver Martínez y otros, 2006; Ruiz, 2005) y no está lejos de la búsqueda de la masificación que ya denunciaba Weber.
- <sup>8</sup> Student Evaluations for Teaching.
- <sup>9</sup> Para Merritt, estos trabajos miden más la apariencia y el lenguaje no verbal que la calidad docente (Merritt, 2008). Para Langbein, (Langbein, 2008) ligar el salario de los profesores a los resultados en este tipo de encuestas de satisfacción introduce en el sistema incentivos perversos y lejos de contribuir a detectar la calidad de la docencia la puede llegar a ocultar.
- <sup>10</sup> No podemos dejar de señalar que el tema de la relación existente entre docencia e investigación está lejos de cerrarse. En el trabajo de Symbaluka y Howellb (2010) los autores encuentran diferencias significativas en un estudio que compara la satisfacción con la docencia impartida por dos grupos de profesores, unos premiados como buenos docentes y otros que habían sido premiados como buenos investigadores. Los autores del estudio encuentran que los premiados como buenos docentes son mejor valorados en aspectos como la competencia, el uso del sentido del humor, la apariencia, la personalidad y la claridad. Es relevante decir que los autores utilizan la puntuación que los alumnos dan a sus profesores en la página web RateMyProfessors.com. En mi opinión el estudio no demuestra nada pues devuelve a la pregunta inicial de esta parte del artículo ¿Qué es lo que miden las encuestas de satisfacción? Por una parte parece lógico que cuando se han generalizado las encuestas



de satisfacción como medida de la buena docencia sean estas encuestas las que sirvan para premiar a los buenos docentes y que en consecuencia una encuesta online que básicamente hace lo mismo, con la única diferencia de que lo hace público, identifique a los mismos docentes como los más valiosos.

- <sup>11</sup> Cuando hablamos del énfasis tecnológico no nos estamos refiriendo al uso o consideración que el uso de la tecnología debe tener en su día a día, sino más bien al carácter de aquellos aspectos que resultan planificables y cuya eficacia se puede contrastar y medir.
- <sup>12</sup> Hay toda una tradición en el pensamiento humanista que va aún más lejos y sospecha de raíz de todo intento de medición del trabajo universitario porque también sospecha genéricamente de toda actividad que esté guiada por razones económicas. El clásico libro de Christopher Derrick «*Huid del escepticismo*» manifiesta bien a las claras esa sospecha de la que estamos hablando cuando, por ejemplo, dice: «Cualquier tendencia que considera la educación en términos semicomerciales, pienso que nos desvía del camino seriamente» (Derrick, 2011, p. 81). Ver también (Steiner, 2003, pp. 23-26).
- <sup>13</sup> En su libro «*Carta a un joven profesor*», aborda Merieu el problema de la disciplina. Resolver los problemas de disciplina en las aulas, viene a decir, no es cuestión más que de una mayor atención y cuidado de la disciplina que se enseña. Es trabajando las clases y preparando el trabajo como mejoraremos la disciplina (Merieu, 2006). Del mismo modo sucede con el cultivo del aspecto más esencial y transformador de la buena práctica. No se puede buscar directamente, solo surge mientras se enseña.
- <sup>14</sup> O bien de maestros que se sienten acosados y humillados por sus discípulos, sea cierto o no, y discípulos a los que les sucede lo mismo. Steiner relata algunos casos curiosos, casi patológicos como la extraña relación entre Popper y Agassi (Steiner, 2003, pp. 160-163).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett, R. (2005). Recapturing the universal in the university. *Educational Philosophy and Theory*, 37(6), 785-797.
- Becker, W.E. y Watts, M. (1999). How departments of economics evaluate teaching. *The American Economic Review*, 89(2), 344-349.
- Braga, M., Paccagnella, M. y Pellizzari, M. (2011). Evaluating students' evaluations of professors. *IZA discussion Paper* 5620, 1-53.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carrell, S.E. y West, J.E. (2010). Does Professor Quality Matter? Evidence from Random Assignment of Students to Professors. *Journal of Political Economy* 118(3), 409-432
- Derrick, Ch. (2011). *Huid del escepticismo*. Madrid: Encuentro.
- Galbraith, C.S. y Merrill, G.B. (2011). Faculty research productivity and standardized student learning outcomes in a university teaching environment: A bayesian analysis of relationships. *Studies in Higher Education*, 36, 1-12.
- Galbraith, C.S. y Merrill, G.B. (2012). Predicting student achievement in university-level business and economics classes: Peer observation of classroom instruction and student ratings of teaching effectiveness. *College Teaching*, 60(2), 48-55.
- Garicano, L. (2000). Hierarchies and the organization of knowledge in production. *Journal of Political Economy*, 108(5), 874-904.
- Langbein, L. (2008). Management by results: Student evaluation of faculty teaching and the mis-measurement of performance. *Economics of Education Review*, 27(4), 417-428.
- Martínez, M.; García, B. y Quintanal, J. (2006). El perfil del profesorado universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX1*, 9, 183-198.
- McEwan, H. (2011). Narrative reflection in the philosophy of teaching: Genealogies and portraits. *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 125-140.
- Meirieu, Ph. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Barcelona: Graó.
- Merritt, D. J. (2008). Bias, the brain, and student evaluations of teaching. *John's Law Review*, 82, 235-287
- Pounder, J.S. (2007). Is student evaluation of teaching worthwhile? *Quality Assurance in Education*, 15(2), 178-191.
- Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., Ramsden, P. y Middleton, H. (2008). University academics' experience of research and its relationship to their experience of teaching. *Instructional Science*, 36(1), 3-16.
- Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad. *Educación XX1*, 8, 87-102.
- Sitzmann, T., Ely, K., Brown, K. G. y Bauer, K.N. (2010). Self-assessment of knowledge: A cognitive learning or affective measure? *Academy of Management Learning and Education*, 9, 169-191.

- Stehle, S., Spinath, B. y Kadmon, M. (2012). Measuring teaching effectiveness: Correspondence between students' evaluations of teaching and different measures of student learning. *Research in Higher Education*, 53(8) 888-904.
- Steiner, G. (2005). *Heidegger*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Steiner, G. (2003). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- Symbaluka, D. G. y Howellb, A. J. (2010). Web-based student feedback: Comparing teaching-award and research-award recipients. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(1), 71-82.
- Taylor, Ch. (2006). *Fuentes del yo*. Barcelona: Paidós.
- Ward, H.C. y Selvester, P.M. (2012). Faculty learning communities: Improving teaching in higher education. *Educational Studies*, 38(1), 111-121.
- Wringe, C. (2009). Teaching Learning and disciplinship: Education beyond knowledge transfer. *Journal of Philosophy of Education*, 43(2), 239-251.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 55-76.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR**

David Reyero, Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Áreas de investigación: Teoría y antropología de la educación, Educación cívica, Política educativa y análisis teórico de los elementos básicos de la calidad educativa. Actualmente forma parte de la Comisión de Calidad de la Facultad de Educación y es el Coordinador de la titulación de Educación Social.

Dirección postal y electrónica del autor: Facultad de Educación  
UCM  
C/Rector Royo Villanova s/n  
28040 Madrid  
email: reyero@edu.ucm.es

Fecha Recepción del Artículo: 16. Abril. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 05. Noviembre. 2012

Fecha de Revisión para publicación: 09. Enero. 2014