



## SUPERVISIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE

FRANCISCA MARTÍN-MOLERO (\*)

**RESUMEN.** Este artículo pretende reflexionar sobre la problemática de la calidad docente, que es prioritaria en el sistema educativo formal. El análisis crítico se intenta llevar a cabo desde una óptica nueva. Esto es, enfrentando la educación a las necesidades educativas de la sociedad, como consecuencia de los problemas ocasionados por las actividades inadecuadas de los seres humanos durante el siglo que ahora abre sus puertas al tercer milenio.

Siendo considerada la educación como la clave para cambiar el comportamiento humano, este trabajo pone su acento en la «supervisión de la calidad docente», pieza básica del cambio; pese a existir otros factores que, también, inciden en la mencionada calidad. Sobre todo cuando, según Ball (1990), estamos entrando en la *Era de la Educación*.

Asimismo, pretende dilucidar las dimensiones fundamentales de la supervisión de dicha calidad explicitando los conceptos, cuyo contenido encierra el propio título. Mediante este análisis crítico-reflexivo, el trabajo propone algunas alternativas congruentes con los planteamientos del mismo.

### INTRODUCCIÓN

La calidad de la enseñanza es un concepto controvertido, pese a que la sociedad y, más concretamente, las empresas parecen tener criterios bastante claros no sólo para seleccionar al personal en virtud de la calidad de la formación recibida sino que ISO 9000 (International Standard Organization) posee toda una serie de normas «cuyos sistemas de calidad aseguran el modelo para la calidad de la inspección...» (Lamprecht, 1996, p. 27). Sin embargo, los problemas que entraña la calidad docente —que son muchos y complejos— no parecen haber alcanzado criterios estándar para el control de la tan deseada y deseable calidad. Mas

no se puede decir que no existan baremos de evaluación (*Cfr.*: Care, 1974) para controlar la calidad de los docentes. No obstante, es cierto que la enseñanza implica, de una parte, la complejidad del estilo cognitivo-perceptivo (Martín-Molero, 1998) de las diferentes personas e instancias (alumnos, profesores, padres, administración, etc.). Y, de otra, la orientación de aquella calidad docente que se presume en función de las necesidades, motivaciones e intereses de todos los afectados. Mas, como el propio concepto que de calidad poseen los distintos afectados es diverso, éste viene a condicionar sus respectivas expectativas en lo que concierne a los indicadores y niveles de dicha calidad docente.

(\*) Universidad Complutense de Madrid.

En efecto, en la enseñanza, ni todos entienden la calidad de la misma manera ni tampoco todos persiguen lo mismo. Así que, ya, de partida, el problema resulta tan evidente como interesante y complejo. No sólo los términos no significan lo mismo para las personas implicadas, sino que además no persiguen las mismas metas. Eso sí, coinciden en algo muy importante: la preocupación por el tema. La calidad es un problema que preocupa. Pero, a quien más preocupa es a los profesionales encargados de su supervisión. Y no es de extrañar, porque la propia OCDE (1994) asocia el término calidad a otro concepto, no menos polémico: el cambio. Se trata de un concepto controvertido, que implica otro, que no lo es menos, para subrayar su gran complejidad. Tanto es así que los diferentes observadores no comparten ni siquiera «*las mismas percepciones sobre las prioridades*» para un determinado tipo de cambio.

Si Hördelin tiene razón cuando dice que «el hombre es un animal de costumbres». Y si la educación es la clave para el cambio de las costumbres y hábitos sociales, según afirman los científicos (Atchia, 1995), entonces, lo que hay o habrá que cambiar será el tipo de educación. Pues la circunstancia histórica actual exige una mejora considerable de la calidad de la educación, y, en particular, de la enseñanza o educación que se imparte en las aulas, que entraña o presupone la calidad del profesional de la docencia.

Pues bien, este trabajo pretende reflexionar sobre la problemática de la calidad docente desde una nueva óptica, cara a la «Era de la Educación» que, según Ball, (1990) abre el siglo XXI. Al propio tiempo trataré de dilucidar las dimensiones fundamentales del propio concepto, ajustadas a las necesidades y problemas de los tiempos. Asimismo, intentaré enfocar, críticamente, algunos aspectos básicos sobre los parámetros y criterios que —a mi juicio— supondrían una mejora efectiva de la supervisión docente.

Empezaré por definir los términos en el contexto semántico en el que los voy a emplear en este trabajo, porque pretendo facilitar la comprensión del sentido de mis reflexiones, por polémico que pueda resultar para algunos.

## EL SIGNIFICADO DE LOS TÉRMINOS, PRIMERO

Para que se produzcan los cambios de mejora es necesario que tenga lugar la comunicación, es decir, el intercambio de ideas y, en consecuencia, es más probable que se adopten las más pertinentes a la mejora. Por ello, conviene partir de lo que para cada cual significan los términos que empleamos acerca de lo que entendemos por calidad docente y supervisión de la misma. Esto nos exige proceder con el ejemplo, esto es, explicitando cómo vamos a entender los conceptos clave del título de este trabajo, dado que nos proponemos que se entienda su contenido. En caso contrario resultará difícil, si no imposible, provocar la crítica o el asentimiento, aunque sólo sea a fin de posibilitar el intercambio de información. Por tanto, el primer paso es puntualizar el significado de los conceptos básicos relativos a la «supervisión de la calidad docente» según los vamos a entender y a manejar en este trabajo.

Y como —para los hispanohablantes— el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* es el código que cumple la función de fijar lo que significan las palabras, lo consultamos para comprobar que el vocablo *calidad* se puede conceptualizar de dos maneras, en términos relativos (1) y en términos absolutos (2), veamos:

- (1) *Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie*
- (2) *En sentido absoluto, buena calidad, superioridad o excelencia*

En el primer caso, unos docentes pueden ser comparados con otros, aun teniendo en cuenta que acontecen en contextos diferentes. En el segundo, cada docente, según la circunstancia particular, se toma como referente de sí mismo, pues cada uno puede y debe aspirar a cotas de calidad superiores a las que presenta en un momento dado. En definitiva, cada centro puede aspirar a la «excelencia», concepto que se baraja, hoy, ligado al de «calidad total». En este segundo sentido se mueve la teoría y la investigación sobre el tema, en el momento actual, de donde se desprende que no se trata de un concepto novedoso. Es más, arranca de los años veinte. Sucedió al otro lado del Atlántico en el seno del mundo empresarial (Cantón, 1996), al igual que otros tantos conceptos como la *Teoría del Training* (Teoría de la Formación) de Gagné (1965), o tantos otros modelos que se ocupan de la calidad y la innovación aplicados a la enseñanza (Cfr.: Joyce y Weil, 1980. En particular los apoyados en la psicología cibernética o el desarrollo tecnológico. Aspectos éstos que promovieron en el ámbito educativo el control y, por tanto, dejaron el terreno abonado para la «organización de la inspección» (Cfr.: Juran y Gryna, 1993).

En la década de los sesenta, el concepto de calidad se aplica a la enseñanza, sobre todo en Estados Unidos, gracias al famoso Informe Coleman (1966). Recordemos que el germen partió de la propia administración, incentivando a las universidades que promovieron cambios valiosos; porque la esclerotización del sistema educativo es una de las peores enfermedades, por cuanto supone ir contra-corriente; ya que el cambio, hoy, es inevitable en sí mismo. De hecho, en diferentes universidades llegaron a distintos modelos de formación del profesorado —llave maestra de la calidad de la enseñanza— con vistas a renovar o innovar el sistema educativo en todos sus niveles, con indicadores adecuados a cada nivel educativo.

Mientras, el concepto calidad ya había calado en Gran Bretaña, de tal modo que Richmond (1969) en su obra *The Education Industry* se permite recoger los adelantos de la época aplicados a la enseñanza. Es, entonces, cuando emergen los modelos didácticos para la efectividad, tales como: el «aprendizaje para el dominio» (*Mastery learning*) de Bloom y Carroll, la *enseñanza programada* y la enseñanza por ordenador (*Programmed and Computer Instruction*), en sus diferentes versiones, basadas en la Teoría de Skinner, la *Microenseñanza* de Allen y Ryan, etcétera. Todos estos modelos consiguen un progreso teórico considerable gracias a que permiten incrementar la calidad de la enseñanza.

Y así, en los países de referencia, incluido Japón, se aplica, al ámbito de la enseñanza, la teoría de la calidad. Se obtienen definiciones concretas referidas a este campo, como las de Carroll, Parry, etc. que ya he analizado en otro lugar (Martín-Molero, 1985, p. 49). Estos autores consideran la enseñanza como una empresa. Una empresa humana, muy especial. Pero dicha consideración les permite aplicar a ésta «la teoría de la calidad».

Uno de los primeros en definir el concepto de calidad aplicado a la enseñanza fue Carroll, quien la entendió en términos del «grado en que la presentación, explicación y ordenamiento de la tarea que debe ser aprendida se aproxima al óptimo para un determinado alumno». Por su parte, Parry la define como el «ajuste satisfactorio a las especificaciones y diseño de manera tal que el resultado provoca satisfacción... servicio serio y exactitud». En términos idénticos, se viene considerando la calidad más recientemente (Berry, 1992) aunque, ahora, ligada al concepto de transformación «total», tipo de estrategia que implica a todo el personal.

En la década de los ochenta, pese a que algunos ya habían puesto el grito en el cielo, por considerar la enseñanza como

una empresa, sin embargo, en dicha década, debido a los logros que alcanza la teoría de la calidad en las empresas, se consolida y con ella la proliferación de «actividades en función de la calidad», como apunta Galgano (1993). Bien con acento en la «calidad total» bien con acento en la *excelencia*. Lo cierto es —aunque resulte irónico— que lo que se rechazaba se termina aceptando. De modo que Berry (1992) viene a coincidir casi en términos idénticos con Parry: la calidad se viene a entender como *un método de gestión cuyo objetivo es mejorar... la satisfacción y expectativas de los clientes*. Si bien hemos de admitir, por varias razones que no son del caso, que los aspectos de la calidad en la enseñanza presentan cierto rezago histórico, al igual que otras teorías educativas que hemos importado —si se me permite— con frecuencia a destiempo y en condiciones inapropiadas.

El término «docente» (del latín *docens, -entis*, p. a. de *docere*, enseñar) designa bien al profesor, bien al centro en el que éste realiza su actividad junto con los discentes. Aquí sólo pretendemos hablar del profesor docente que profesa con coherencia su papel y asume las funciones que este último entraña.

Si bien no se puede ignorar que podría referirse al conjunto de factores organizativos del centro de enseñanza, siempre que éste constituye el marco en el que aquél lleva a cabo su ejercicio profesional. Mas el intento de profundizar que pretendemos, siquiera mínimamente, nos impone la restricción de centrarnos sólo en el problema de la «supervisión» referida al «docente»; esto es, a la actividad del profesorado, porque tal es el objeto de estudio de este trabajo. De lo contrario, nos quedaríamos en un inventario de generalidades sobre la calidad del centro y los diversos factores que intervienen en éste, cuando el centro —como tal— no figura en el título de nuestro trabajo.

Tomando el término *docente* como sinónimo de *profesor* se puede comprobar

que éste designa no sólo a la «persona que ejerce o enseña una ciencia o arte», sino que, precisamente, requiere que dicha persona profese la ciencia o arte que enseña. De tal modo que si consultamos el significado de «profesar» (*De profeso*) comprobamos que éste coincide con el que designa al profesor en su doble vertiente de:

- «Ejercer una ciencia, arte, oficio, etc.»;
- «Enseñar una ciencia o arte».

Lo que intentamos resaltar es que ejercer la profesión de la enseñanza implica conocer la disciplina, amar y creer en unos principios propios de la actividad docente. De modo que la mejor manera de creer y amar los valores y principios de tal actividad es la coherencia entre lo que se dice que son (teoría) y su práctica; al menos, de tal modo que permita iniciar u orientar a otros —los discentes— en su estudio. Y ya que la docencia que se imparte en las aulas es una parte muy importante de la educación, la profesión docente entraña los valores y principios de la educación misma.

Hasta aquí todos los significados de los términos que estamos analizando parecen, en teoría, encajar. El problema, pues, estriba en la práctica. Es decir, en la coherencia que media entre las cosas que se aman o se dicen amar: creencias, conocimientos, y principios y su correspondiente aplicación a la vida práctica.

Sobre todo, en la etapa histórica en la que nos ha tocado vivir, en la que más que nunca, lo que se espera de los docentes que profesan los principios y valores educativos es que los apliquen a su vida diaria, que los pongan en la acción, en el aula y fuera de ella, en su práctica personal como ciudadanos. Porque enseñan más con su coherencia, con sus actos que sirven de orientación o guía, que con cuantas elocuentes palabras puedan articular a favor de los valores, de las disciplinas, etc. Hasta ese punto los estudiantes, hoy en día, parecen estar de acuerdo con la célebre críti-



ca de Hamlet: «palabras, palabras, palabras...» (*words, words, words...*), ya no tienen valor, se dice todo, el papel lo aguanta pero los oídos no. Todos, y no sólo los estudiantes, estamos más de acuerdo con la sabiduría que encierra el aforismo «*los hechos hablan con mayor elocuencia que las palabras*». Éste nos recuerda que para que el docente haga honor a sus enseñanzas teóricas, el cómo las enseña (método) en la práctica es fundamental. Sobre todo, su propia práctica diaria, que es la que, en definitiva, habla de aquello que profesa.

Sin embargo, no todos los que eligen la carrera de docente la eligieron en primer lugar. Esto es, muchos de los que terminan ejerciendo como docentes pueden no tener ese amor a su profesión. Y este hecho, a veces, causa problemas en su formación inicial y, lo que es peor, puede que hasta en su formación permanente a lo largo de su ejercicio profesional.

Y, por fin, el propio término «supervisión» lo entendemos, de igual modo que el diccionario. Según éste, procede de «supervisar», designando la actividad de «*ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros*». En nuestro caso, inspeccionar las actividades que realizan los docentes, en tanto que funciones propias de su trabajo. La inspección, por tanto, tiene a su cargo la difícil, compleja e interesante tarea de cuidar, velar o controlar la calidad docente.

Una vez hemos aclarado cómo vamos a entender los términos de la «*supervisión de la calidad docente*» procede enfocar, más de cerca, el polémico tema de la calidad en relación con la supervisión.

#### LA SUPERVISIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE EN NUESTRO CONTEXTO

El propio parlamento europeo llegó a tratar el tema de la calidad docente y llegó a ponerlo en cuestión, tal y como refleja el propio título del informe (*The teacher in*

*question*, 1987). ¡Tan alta es la preocupación sobre la formación del profesorado! El *Libro blanco sobre la educación y la Formación de las Comunidades Europeas* (1995) recoge, asimismo, esta preocupación para hacer evolucionar la formación y la educación a lo largo de toda la vida, adaptándose al nuevo milenio.

En nuestro país, esta preocupación se recoge en la LOGSE (1990) en su Título IV, que destina a la calidad de la enseñanza. En el propio Preámbulo se pueden encontrar los siguientes términos:

*...asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es objetivo de primer orden para todo el proceso de la Reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica las transformaciones substanciales, decisivas de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples efectos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación.*

Entre los aspectos básicos de la calidad de la enseñanza que recoge la LOGSE, podemos encontrar explicitados algunos aspectos básicos, específicos de la «calidad docente» que —a mi juicio— si se llevaran a la práctica fielmente y con los procedimientos adecuados, hasta sus últimas consecuencias, mejorarían considerablemente el *status quo*. Entre éstos destacan los siguientes:

- La cualificación y formación del profesorado.
- La programación docente.
- La inspección educativa.
- La evaluación del sistema educativo.

Nótese que la «programación docente» depende de la «formación del profesorado». De cómo éste entiende las orientaciones de la administración, las disciplinas, los métodos que conoce o no para impartirlas y su capacidad para ponerlos en la acción. Porque nadie aplica un método cuyos pa-

sos desconoce (sintaxis). Más difícil resulta que conozca la justificación de los mismos (semántica), dado que ya supone actuar con conocimiento de causa. Si ya entramos en averiguaciones de «por qué» actúa así y no de otra manera, podemos entrar en serias dificultades. Claro, que estos aspectos dependen de la formación inicial que recibe el profesorado y que no podría suplir la inspección educativa, por razones obvias.

También hay que admitir que la «cualificación» y la «formación» que reciben los futuros docentes escapan a su control. Esto es, no depende de los estudiantes la formación de sus formadores, al menos directamente. Luego entramos en un problema del tipo del que describe la sabiduría popular diciendo: «la pescadilla que se muerde la cola». Es decir, que cuando recibe la formación inicial el estudiante-docente no está en condiciones de exigir el tipo de formación que necesita recibir para luego hacer frente a su ejercicio profesional.

Pero aunque a la «inspección educativa» le corresponda asesorar, ayudar, alentar, orientar, controlar, etcétera, cuando los docentes no disponen del suficiente bagaje metodológico ¿qué puede hacer la supervisión educativa esporádica? ¿no tiene ésta demasiados centros y problemas? ¿cómo se puede mejorar, realmente, la calidad docente? He ahí la cuestión.

Hemos visto que la LOGSE proponía, además, la «evaluación» como procedimiento para controlar la calidad. El acierto de ésta es que funcione, sería y adecuadamente; pero con los criterios pertinentes a cada nivel, así como con una coordinación entre los distintos niveles, al menos de la educación primaria a la universitaria.

Por «adecuadamente» entiendo que tales hechos se lleven a cabo con criterios objetivos pero dinámicos, actualizados, útiles, prácticos, funcionales, justos, contextuales y reales,... Es decir que, tal vez, haya que poner mayor acento en revisar los métodos de selección y seguimiento del profesorado en ejercicio. Métodos que

pueden partir de un estudio sobre cómo proceden los países de nuestro entorno para tomar lo mejor de cada uno y adaptarlo a nuestra cultura y posibilidades económicas. El modelo de selección docente funcional, «de por vida», tal y como se aplica, no parece ser el más adecuado, pese a un funcionamiento bueno de la supervisión o inspección de servicios.

Y sin embargo, ahí está, todavía, la Ley de Reforma Universitaria (artículo 39.2) y los Reales Decretos que la desarrollan como reguladores de la selección del profesorado universitario, encargado de formar a los docentes para el resto de los niveles del sistema educativo y al resto de los profesionales.

Y ello pese a los conflictos, peticiones, críticas, explicaciones, etc. porque, en definitiva, la universidad tiene como misión formar a los educadores de los docentes. Con el agravante de que, si bien es cierto que el fracaso escolar en la Unión Europea es de un 20%, no es menos cierto que en nuestro país ese porcentaje sube al 26%, según los últimos datos de la OCDE. Pero, además, apunta este organismo que uno de los factores que inciden en dicho fracaso son los propios centros docentes, en los que juega un papel clave el profesorado. Eso sí, junto a los centros docentes figura el sistema y los padres. ¿No sería, por tanto, más justo decir que fracasa la acción docente y no los alumnos? Porque no son éstos —los alumnos— los que han de adaptarse a los centros, ni al sistema, sino al contrario. La enseñanza es la que ha de adecuarse a las necesidades de los individuos y al desarrollo y problemas de los tiempos. Un indicio que encuentro muy significativo de lo que exige nuestra era, a la enseñanza, se desprende de la reciente sentencia de los Tribunales de Justicia en favor de permitir a un alumno de 8 años, que siga su método de aprendizaje, vía Internet, sin ajustarse a la escolarización reglada (Lao, 1999). Porque es la enseñanza la que ha de adecuarse al aprendizaje y no

al revés. Mas para ello habría que revisar con urgencia algunos pasos elementales, entre los que figuran los siguientes:

- La calidad de la formación inicial y permanente de los docentes. Y muy especialmente convendría revisar el sistema de selección del profesorado de los formadores de los docentes.
- La supervisión debería partir de la propia formación del profesorado, toda vez que éste yace en la raíz de la calidad docente en el resto de los niveles. Esto es, la inspección debería abarcar, entre sus funciones, el control de la calidad de la enseñanza en la universidad, que es su raíz y no en sus efectos, tratando de 'integrar' a los llamados 'desintegrados'. Porque cabe la pregunta: ¿sabe el profesorado lo mínimo necesario para enseñar cuando termina su carrera?

El asunto entraña gran complejidad, y además hay que tener en cuenta algunos factores —a nadie se le escapa— que son de índole económica: recursos humanos, medios materiales e investigación. O sea, que tal vez haya que invertir más en educación, pero enfocando la raíz de los problemas, que causa el propio sistema, en lugar de ir buscando soluciones para los parches.

Puesto que es bien sabido que la calidad del sistema se retroalimenta, sobre todo, en el nivel universitario, éste es la clave de cómo funcionan los docentes en el resto de los niveles, dado que éste es responsable de cómo enseñan los docentes, si salen sabiendo algunos métodos o no; si son capaces de ajustar y adaptar la enseñanza de sus disciplinas a las necesidades y problemas de los distintos contextos de nuestra sociedad, según hemos expuesto más arriba. Pues bien, parece que a tal fin, el nivel universitario debería contar con la supervisión y la evaluación

correspondientes como el resto de los niveles.

#### ASPECTOS DE CALIDAD DOCENTE EN LA NORMATIVA ACTUAL

No es que la normativa vigente no contemple aspectos importantes para llevar a cabo la supervisión educativa, pues la propia LOGSE (1/1990) admite que la calidad de los centros se define en virtud de «la actuación de los profesores y los resultados de los alumnos» aunque existan otros indicadores. Entre los aspectos de calidad docente más relevantes que encomienda dicha ley, a la supervisión educativa, se encuentran las siguientes funciones:

- *Participar en la evaluación* del sistema educativo. Incluso explícita que ésta servirá para orientar el sistema educativo de manera permanente a las necesidades sociales. Asimismo, aclara quiénes han de ser evaluados: alumnos, profesores, los procesos educativos, los centros y la propia administración. La cuestión clave es ¿se lleva a cabo este tipo de evaluación? Y en caso de que se lleve ¿cómo se realiza y qué efectos produce?
- *Asesorar e informar* a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
- *Colaborar en la mejora de la práctica docente...* y de los procesos de renovación educativa.
- *Velar por el cumplimiento de las leyes.*

Dichas funciones las amplía la *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros* (LOPEGCE, 9/1995). Con referencia a los aspectos evaluativos de la calidad educativa, por ejemplo, explícita:

- La participación de la comunidad... en la definición de su proyecto educativo, la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la inspección educativa y la investigación. Es muy importante que la comunidad participe en la toma de decisiones sobre el tipo de enseñanza o educación que ha de llevarse a cabo en las aulas a cargo de los docentes. Por eso, quizás, no olvida explicitar la formación adecuada que ha de recibir el profesorado —inicial y permanente— para conseguirla, con el asesoramiento técnico de la inspección.
- Asimismo, puntualiza e insiste en la relevancia de la evaluación —aplicable, periódicamente, por medio de la inspección educativa— con el fin de adecuar, de manera permanente, el sistema educativo a las demandas y necesidades sociales, apropiadas al contexto. Es esta disposición aclaratoria de la normativa vigente un gran acierto, al menos, en teoría. Es más, incluso, el documento legal plantea diferentes modalidades de evaluación:
  - Externa al centro, en la que colaborarán distintos sectores de la comunidad educativa.
  - Interna al centro, que se realizará según el precepto legal, al finalizar cada curso.

Es más, la normativa indica que debería informarse a la comunidad educativa de los criterios y procedimientos utilizados, así como de los resultados obtenidos. Pero uno de los problemas, tal vez, radique en cómo se entiende y aplican estas disposiciones a la realidad práctica. El primer interrogante es el siguiente: ¿en qué grado se cumplen todos estos preceptos? ¿Se llevan a efecto estas disposiciones? Y, si es así, ¿qué grado de calidad logra su aplicación? ¿Hasta qué punto sirve de modo

funcional la propia ley a sus pretendidos objetivos?

Veamos algún ejemplo que conozco muy de cerca. Pese a que en la Facultad de Educación —centro donde se forma al profesorado— se manejan términos y conceptos para identificar la calidad educativa, tales como: calidad total (Drumond, 1995), efectividad, eficiencia, logros, excelencia, etc., y pese a que en sus aulas se estudian distintas modalidades de evaluación (Stufflebeam y otros, 1985): inicial, procesual, formativa, final, interna, externa, etc. hay que decir lo siguiente:

- Que la evaluación externa hay que ponerla en cuestión o definirla con mayor claridad y de manera más concreta porque, al menos, yo, tras veinte años de docencia en dicha Facultad, no la conozco, salvo un cuestionario que se suele pasar a los estudiantes, generalmente en época en que ellos han recibido ya el resultado de su evaluación.
- Que por lo que respecta a la evaluación interna, cada profesor evalúa su materia, no existiendo —que yo sepa— criterios ni procedimientos unificadores ni siquiera dentro de cada departamento. Lo que quiere decir que dos profesores que imparten la misma materia, sea por ejemplo, didáctica, no evalúan ni los mismos contenidos, ni emplean los mismos procedimientos, ni se puede homologar el conocimiento final obtenido, en la misma materia, por estudiantes que la cursaron con profesores diferentes. De tal modo que puede darse el caso, de hecho se da, de que un suspenso con un docente suponga un sobresaliente con otro. Mas esto sería irrelevante, si no fuera porque posteriormente, en virtud de la calificación, se otorgan puestos. Y la pregunta crucial es ¿es necesario saber algo de didáctica, por ejemplo, para exhibir



un aprobado? He ahí la cuestión. Porque puede darse el supuesto, de hecho se da, de que algún docente decida no evaluar, y cambiar la evaluación de conocimientos mínimos por la realización de un trabajo sobre un tema elegido por parte del estudiante, no como complemento, sino para justificar la nota. Evidentemente, si se trata de una materia troncal (necesaria) se plantean dos cuestiones: o la materia no es necesaria, o no se imparte. Esto sin apelar a los solapamientos y otros problemas.

Estos hechos llevan a la simple conclusión de que no se garantizan unos conocimientos mínimos de una disciplina, objetivamente, a todos los estudiantes que la cursan en el mismo año académico. Siendo los docentes más «progresistas» —a juicio del alumnado, hablando, claro, a corto plazo— los que no hacen examen, obviamente. Es más, se está planteando un tema peligroso y hay que decirlo: los estudiantes tratan por todos los medios de suprimir la evaluación alegando que otros profesores no la hacen. No sería justo generalizar pues para ello habría que llevar a cabo la investigación pertinente. Hay evidencias sobre alguna materia —que yo sepa— que con objeto de asegurar el principio de «igualdad de oportunidades», ante los mismos conocimientos, con independencia del docente que impartiera la disciplina, todos los estudiantes fueron evaluados con las mismas preguntas, el mismo día, a la misma hora. Éste era un departamento y puede que haya más, en otras facultades.

Algunos entendemos que éste es un paso saludable para garantizar el nivel de logros por parte de los alumnos-docentes, pues el principio de igualdad de oportunidades, para que los estudiantes alcancen unos conocimientos mínimos —si es que son necesarios—, debe quedar por encima del docente, ya que éste queda eva-

luado con los resultados que obtienen sus alumnos.

Tengo experiencia de haber sido docente de español en Londres. Mis alumnos eran examinados por expertos en evaluación, que fijaban el standard y los respectivos niveles, ante unos mismos conocimientos y capacidades, con bastante objetividad, para un determinado nivel. Todos los centros recibían la prueba cerrada el mismo día, prueba que se remitía para su corrección, a los expertos evaluadores. Dicha evaluación yo la entendía como la evaluación de calidad de mi trabajo docente. No quiere esto decir que durante el proceso de enseñanza, la inspección no acudiera al aula para comprobar el funcionamiento del trabajo docente. La inspección supervisaba la intervención docente durante el proceso para comprobar *in situ* los aspectos metodológicos prácticos de la enseñanza.

No estoy segura de que la libertad de cátedra que tienen los docentes universitarios y pese a los indicadores temáticos por disciplinas que propone el BOE, lleve a una «igualdad de oportunidades» en lo que concierne a los conocimientos mínimos necesarios en la formación inicial de los docentes. De lo que sí estoy segura es de que todos los estudiantes tienen derecho a dicho «principio de igualdad de oportunidades». ¿No sería menester teniendo en cuenta que la universidad forma profesionales, y para asegurar la calidad docente, una investigación sobre los conocimientos mínimos de las disciplinas básicas? Algo más deberán de saber los que terminan la carrera que los que la empiezan; pues en el supuesto contrario la conclusión es demasiado arriesgada.

La mayor parte del profesorado dice defender el citado principio de igualdad de oportunidades frente al aprendizaje, pero ocurre que en la práctica no proponen las fórmulas conducentes a su aplicación. Puede que sea debido a que existen diversos modelos de enseñanza, más de una decena, según una reciente investigación

(Martín-Molero, 1999). Pero no haría falta la existencia de tantos, bastaría que hubiese dos paradigmas: uno a favor de la objetividad (intersubjetivamente contrastada) y otro a favor de la subjetividad del estudiante o del profesor, que ambos casos se dan, para que sucedieran los hechos que acontecen.

#### DIMENSIONES DE LA CALIDAD DOCENTE PARA EL NUEVO MILENIO

Las dimensiones de la calidad docente emanan de las dimensiones de la propia enseñanza, sólo que adaptada a las necesidades y problemas que han tenido, tienen o pueden tener lugar en la vida real de nuestra era, llamada por algunos postmoderna. Mas la enseñanza que realiza un profesional de la docencia, hasta qué punto realmente ¿promueve, estimula, orienta y/o ayuda el aprendizaje, con vistas a capacitar a los futuros profesionales, docentes u otros, para dar respuesta a los problemas que entraña la vida actual? Estas dimensiones teóricas de la enseñanza ya las he considerado en *El método* (1993, pp. 200 y ss.) agrupadas en torno a tres ejes, que son: el propio acto didáctico, los criterios para evaluar la enseñanza y la metodología docente. Mas esta trilogía se fragua en la formación del profesorado en la que ha de iniciarse el propio proceso de supervisión de calidad docente, con vistas a la posibilidad de alcanzar la realidad práctica en el resto de los niveles educativos.

Porque la educación global, completa, para la vida, es cometido ineludible y expresado de la docencia que se ejecuta en las aulas por profesionales. Así lo prescribe la normativa vigente, para la enseñanza formal. La enseñanza, como educación que se imparte en las aulas, tiene *«por objeto el pleno desarrollo de la personalidad huma-*

*na y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos...»* (Declaración Universal, Art. 26.2, recogido en la Constitución, Art. 27.2). No es posible hablar de «pleno desarrollo» si no se imparte una educación que alcance a todos los ámbitos de la persona, en particular de los necesarios para conducirse en la vida. Mas resulta irónico que, después de lo que ha llovido desde Séneca (*«... sed vitae discimus»*), todavía hoy, la educación que se imparte en las aulas no parece cumplir con su primordial misión: facilitar el aprendizaje para la vida, íntegramente. Sobre todo, cuando se investigan cuestiones de «calidad total». Pero, en fin, bien sabido es que los hechos superan con demasiada frecuencia la ficción, en muchos otros temas, y ¿por qué no cabría aplicarlo al hecho educativo institucionalizado?

Hasta el momento, la educación formal no ha tenido más que tímidos intentos de incorporar cambios que produzcan una mejora de la calidad docente. Antes al contrario, algunos de tales cambios bien podrían entenderse en sentido inverso al objeto que se persigue. Por ejemplo, ¿cómo se puede pretender la comprensión global de los problemas actuales, con un plan de estudios que forma al profesorado en parcelas de materias atomizadas e inconexas? Esto sucede tras una Reforma que pretende ajustar la educación a las necesidades y problemas de los tiempos. ¿Qué problemas? Ésta es la pregunta que podríamos hacernos, si no fuera porque dichos problemas vienen siendo descritos, por lo menos, desde comienzos de los años setenta por numerosos autores y organismos internacionales.

A estas alturas de los tiempos, los problemas concretos de la enseñanza son los problemas de la vida, entendida ésta en sentido amplio, según ya he expuesto en otro lugar (1996). Porque la vida humana no se limita al aspecto biológico, sino que abarca mucho más: su vida espiritual, mental, social, personal, laboral, cultural,

etc. Algunos llaman a estos aspectos «medio-ambientales». Pero ¿qué se entiende por «medio, por ambiente y por educación ambiental»? Es tarea fácil acudir al diccionario, aunque sólo sea para cerciorarse. Pero, claro, si se parte de una certeza dogmática —condición inadecuada para poder aprender— entonces se puede confundir la propia imaginación con el significado que proporciona el diccionario, lo que constituye un grave escollo para la comunicación, en general, y para la didáctica, en particular. Quedan ya lejanos los tiempos en que un cerebro podía dominar toda la información. Esto, hoy, no es posible porque el conocimiento científico «*se dobla cada poco más de tres años*» (Maestre, 1995, p. 10). Pero la enseñanza se propone el intercambio de información, lo que requiere partir del significado de los términos que se manejan entre docentes y discentes. Muchos hablan con palabras desconociendo su significado, mientras, eso sí, estudian y hablan de «calidad de la enseñanza».

Este hecho permite que no sea el Ministerio de Educación y Cultura el que se ocupe de promover —en todas las actividades de la enseñanza formal— la llamada «educación ambiental». Temiendo que el sustantivo «educación» pudiera perder su esencia y el derecho a recibirla en la llamada Educación General Básica, o, tal vez, como si la educación integral pudiera no ser ambiental y ésta hubiera que añadirla a la educación básica desde el comienzo y mediante el aprendizaje instrumental de las competencias estrictamente docentes. Acaso ¿se puede enseñar a leer y escribir en abstracto, sin cultivar a un tiempo el gusto por la belleza, el amor a la naturaleza y la propia responsabilidad para conducirse diariamente en el medio sociocultural en el que nos movemos? Acaso ¿tiene sentido concebir una educación para la escuela, otra para la ciudad y otra para salir al campo? Entonces ¿a qué se llama «pleno desarrollo de la personalidad»?

Y, ¿cómo se puede hablar de «calidad docente» sin tener en cuenta, en la enseñanza, en la formación —inicial y permanente— del profesorado los problemas de la vida, los problemas del medio? Es más, ¿cómo se puede hablar de «educación global» de la persona o de «educación en valores» cuando los «valores de la vida» los hemos puesto casi al margen de la educación? No le falta razón a Roszak (1985) cuando dice que «los problemas de la persona son los problemas del planeta» y viceversa. Por tanto, la educación ambiental —que es global en valores personales, sociales y ecológicos, que sirve para la vida, porque parte o se funda en ella y para la vida completa sirve, etc.— debe ser básica o primaria y así ha de tenerse en cuenta en la práctica, y, por tanto, ha de iniciarse en la propia formación de los docentes. Entonces, ¿qué sentido tiene buscar la calidad fuera de donde debe operar? Vamos a intentar trazar, desde esta nueva óptica educativa, tres núcleos indicadores de la calidad docente, con el fin de supervisarla, integrada en todos los niveles del sistema educativo y, sobre todo, en la propia formación de los profesores. Éstos núcleos son:

- La calidad de la educación global de la persona, adecuada a los problemas de los tiempos.
- La calidad de la educación en la práctica de valores que posibiliten el crecimiento humano.
- La utilidad y practicidad de la educación para la vida de los ciudadanos.

Examinaremos, brevemente, estos tres núcleos con indicadores más concretos que permitan la supervisión del crecimiento de la calidad docente y, con éste, de la calidad humana.

#### **LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN GLOBAL DE LA PERSONA**

El problema de la *educación global* no es un problema nuevo, data de los griegos,

quienes sólo la concebían como tal si afectaba a todas las dimensiones educables de la persona: la mente, los sentimientos y afectos y la capacidad física de actuar.

Lo que sí constituye un problema nuevo es la globalización de los problemas humanos para cuya comprensión ha de prepararse la educación. Y, desde luego, constituye algo nuevo las varias revoluciones tecnológicas habidas en este siglo. Por tanto, existe una necesidad de cambiar la educación, una educación que vaya más allá para hacer posible el crecimiento humano, a comienzos del tercer milenio. Esta necesidad es reciente y urgente, toda vez que la «globalización» mundial o la mundialización globalizada de los mismos es un hecho que no tiene precedente en la historia de la humanidad, según constata el propio desarrollo tecnológico. Por tanto, cuando se forman profesionales para la docencia, al menos, han de responder a las necesidades del momento histórico. Comprobado que la educación no lidera los cambios sociales, por lo menos, ha de prepararse críticamente para hacer frente a ellos. En caso contrario, es bastante probable que a King y Schneider no les falte razón cuando sugieren el necesario cambio de la educación. Si no se produce dentro, se verá obligada a cambiar desde fuera. En esa línea, Noguera explica cómo, hoy, la tecnología permite funcionar a la Universidad Oberta de Cataluña, la virtual «de verdad» (1999, p. 44):

*...como un servicio público con igualdad de oportunidades y tasas fijadas por el Ministerio de Educación y Cultura, existe en Cataluña el verdadero concepto de universidad virtual. No existen clases, no existen profesores y no existen alumnos, todos trabajan desde los ordenadores de su lugar de trabajo y obtienen tan buenos resultados como los del sistema tradicional.*

Resulta evidente que con este tipo de universidad se consiguen los mismos resultados que con la convencional. Y, por lo menos, se ahorra el tiempo que se pierde

en transporte, pudiendo dedicar ese tiempo a la aventura del aprendizaje. Y es que si la universidad presencial no propicia una «calidad» formativa superior, en los aspectos específicamente de aprendizaje humano, gracias a la ayuda «docente», entonces ¿cómo se podrá justificar en la era de la globalización de la educación?

Hay que hacer notar que ya se puede obtener algún título en Informática —por lo demás muy cotizado por su alta calidad y prestigio— sin necesidad de acudir físicamente a ningún centro docente.

Porque lo que ocurre, o lo que ha venido ocurriendo, hasta ahora, es que la educación ha caminado sobre unas ruedas que se han movido demasiado lentamente, en el transcurso de los siglos que nos separan de aquél alto concepto de la educación, que tenían los griegos (Elizabeth Lawrence, 1976). Sin embargo, lo grave es que el nuevo paradigma científico holográfico, descrito por Bohm en su obra titulada *La totalidad del orden implicado* debería haber reconducido el rumbo de la educación a su objeto original: la persona global, al completo, para conocerse a sí misma en su interacción con su medio, en una vida llena de problemas nuevos, cuyas relaciones de interdependencia han de ser asimiladas mediante la comprensión, ya que la mundialización de los problemas no tiene vuelta atrás. Mas, ¿cómo se puede hablar de educación global de la persona, cuando la educación se imparte en compartimentos estancos descoordinados? ¿Cómo puede esta educación atomizada prepararse para la comprensión de los problemas globales, que funcionan en nuestro tiempo y condicionan nuestra vida práctica?

Han sido muchos los autores, desde Bobbitt (1918), que han especificado que los propósitos de la educación habían de ser las actividades necesarias para la vida de las personas. Sin embargo, a la hora de la verdad, las actividades que normalmente se llevan a cabo en el aula no pueden decirse que sean las adecuadas a las



mencionadas necesidades personales y sociales en relación a la problemática global (conjunto de problemas) creados por nuestra sociedad, que, en definitiva, condicionan el tipo de vida de los ciudadanos.

Estos problemas han sido estudiados y denunciados por muchos autores: Lorenz, 1975; King y Scheneider, 1992; Meadows et al, 1972; Bundtland, 1987; Voigt, 1971; Holt, 1976; Roszak, 1985; etc. (Cfr.: Martín-Molero, 1996) y cuyas propuestas han contribuido a la doctrina sostenida por los Organismos Internaciones, en documentos tales como la *Estrategia Internacional de Educación Ambiental y Formación (1987)*. Todos ellos vienen a coincidir en los cambios que han de operarse en la educación vigente si es que ésta pretende servir a las necesidades de la vida que tienen los ciudadanos a comienzos del siglo XXI, y que dicho sea de paso, no tienen precedente alguno en toda la historia de la humanidad.

Sin embargo, a lo más que llega el sistema educativo es a hablar y a intentar aplicar las teorías, en nuestro caso de la calidad docente, pero al margen de la globalización y del ritmo al que se mueve la vida. Parece como si la enseñanza no pudiera caminar al compás de su mundo externo, en el que todo se mueve a una velocidad de vértigo, mientras aquélla camina a la rémora de los adelantos sociales y tecnológicos, cuando debería liderarlos.

Y es que es el concepto «educación» parece haber perdido su norte. Esa consideración global de crecimiento precisa, entre otros, los siguientes aspectos: toma de conciencia, personal, del medio y de sus problemas; dominio de la voluntad sobre el propio comportamiento; conocimiento para comprender cómo inter-actuar de manera respetuosa consigo y con el medio y por qué. Y finalmente, una relación responsable y armoniosa con los otros, para dar lo mejor de uno mismo y conseguir lo mejor del otro, a fin de tomar decisiones conjuntas respecto a la mejora de la vida; etc.

## LA EDUCACIÓN EN VALORES PARA EL CRECIMIENTO HUMANO

Desde el corazón mismo del concepto educativo ha de partir la fuerza cualitativa para no verse desplazada. Si la educación ha perdido su norte, su razón de ser, los valores es necesario que vuelva la mirada hacia su esencia, para enfocarla y conducirse en dirección a su estrella polar, a fin de ofrecer las cotas de calidad que la sociedad precisa. En el estado actual, la enseñanza de los valores no pueden predicarse solamente; puede que a veces se estudie su retórica, pero éstos implican práctica, hasta en los pequeños detalles y ésta no tiene lugar tampoco en la enseñanza universitaria.

La educación ha de desarrollar nuestra responsabilidad individual y colectiva, pues en eso se diferencian los seres humanos del resto de los animales: en que somos responsables de nuestro comportamiento, minuto a minuto, sobre cuantas cosas nos rodean. Tenemos el deber de respetar todo cuanto nos rodea —animado o inanimado— pues es la forma en la que demostramos nuestra dignidad como seres humanos. Tenemos deberes y derechos que muchos estudiantes desconocen al terminar su carrera. Y cabe preguntarse, si es esencial al concepto educativo ¿por qué no se da? Y ¿cómo podremos dar lo que no tenemos?

Hay que resaltar que todo esto ocurre a las puertas del siglo XXI, transcurrido medio siglo de la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos, es decir, una etapa en la que se supone que ya eran conocidos por todos los ciudadanos. Pero este desconocimiento no es de extrañar si pensamos que también se produce en la propia universidad, en un momento en el que lo que procede es su implementación. No obstante, hoy los valores que entraña el concepto de educación son unos valores objetivos, contenidos en unos derechos, que se apli-

can a todos por igual. A ellos hay que mirar para ver en qué medida los respetamos en nuestra propia vida diaria. Pues, ¿qué puede ser más reaccionario que esperar a ver cómo la sociedad aplica los valores, mientras nuestro ejemplo se queda en las palabras? Porque formar en el respeto a los derechos humanos es formar en los valores básicos. Formar en valores es practicarlos día a día, sobre todo en la vida del aula; pues ésta es parte o prolongación de la vida misma, según justificamos en otro texto que pueden encontrar en la siguiente dirección de Internet: <http://www.indexnet.santillana.es/>.

Sin embargo, tal vez el mayor retraso de la «calidad docente» se refleje en el desajuste que media entre lo que se predica y lo que se hace; entre la crítica que se hace a la propia sociedad actual y la práctica académica. Precisamente, la carencia de valores es una nota característica de la sociedad moderna o postmoderna, como la llaman algunos. Los dioses consumistas y hedonistas se negocian en las propias aulas, pero acaso ¿somos felices por ello?

Mas si la educación prepara para la vida, ¿no debería ocuparse, incluso, de enseñar en qué reside la felicidad? En cambio, la enseñanza actual no se ocupa de estos temas, que son necesarios para vivir la vida con sabiduría. Las verdaderas fuentes de la felicidad no están de moda, porque, a veces, suponen poner el deber ético por encima de nuestras apetencias, de nuestros hábitos y costumbres, de nuestras corrientes de moda consumistas, etc. Este conocimiento y esta toma de conciencia ¿en qué materia se imparte?

Parece claro, que a ser uno mismo, a tomar conciencia de la propia ética, a pensar en cómo nos ocupamos o tratamos a los demás y cómo gozamos de las mil maravillas del medio, a esto dedica poco, o muy poco tiempo, la enseñanza actual. Mientras estos aspectos deberían ser enseñados en todas las materias, por el contrario, se pierde mucho tiempo en cuestiones

que no sirven ni para ensanchar la inteligencia, ni para crecer como personas, ni para pensar en los demás. Sin embargo, una enseñanza de calidad tendría que girar en torno a estos temas vitales.

## LA UTILIDAD PRÁCTICA PARA LA VIDA

La educación global de toda la persona necesariamente implica el cultivo de todos los ámbitos educables, también el afectivo y no sólo el intelectual. Lo que no quiere decir que se deje el discente a su aire, sin criterio, so pretexto de que las nuevas teorías libertarias o transpersonales, por ejemplo, van a solucionar los males de la calidad docente. Fernando Savater (1997, p. 97) que ha captado y descrito, de manera magistral, uno de los males de la enseñanza en nuestro país se expresa así:

*Una cierta mitología pedagógica ha creado la fábula del «niño creador» al que las constricciones de la Pedagogía mutilan y encadenan. Según este planteamiento falsamente Rousseauiano al niño hay que dejarle que desarrolle su genialidad innata sin otra medida educativa que seguirle discretamente la corriente, más o menos como si estuviera loco...*

Lo triste es que es así y para eso se prepara al profesorado con los métodos de ese tipo. Y, desde luego, lo más «chocante» es que los formadores de formadores que así actúan, al mismo tiempo, planteen temas de «calidad docente».

Por otra parte, el plan de estudios no potencia disciplinas como la metodología docente. Y, entonces, cabe preguntarse ¿cómo aprenderán a enseñar los futuros docentes? Desgraciadamente, los métodos didácticos serios, empíricos y funcionales no están de moda, ni en el plan de estudios, ni en la práctica. Ya quedaron atrás los mé-

todos «críticos, útiles y prácticos» de los primeros enseñantes: los sofistas.

Y, sin embargo, hoy contamos con diversidad de métodos, que científicamente han probado ya su eficacia y con otros que sirven para establecer la crítica y efectividad de los métodos docentes (Cfr.: Joyce y Weil, 1980) y que son fuente perenne de creatividad para inventar otros adecuados al contexto. Ante nuestra incapacidad para mejorar la práctica lo que se hace es cambiar el vocabulario; por ejemplo, hoy, en lugar de métodos se prefiere el término «estrategias». Y ¿por qué no el de «tácticas»? Ambos términos tienen la misma procedencia bélica, aunque el primero se emplee como sinónimo de método, en general, o bien en términos más amplios. Sin embargo, la táctica no se emplea, pese a que sí significa algo más próximo a método, siempre según el diccionario:

- Arte que enseña a poner en orden las cosas.
- Método o sistema para ejecutar o conseguir algo.
- Habilidad o tacto para aplicar este sistema.
- Conjunto de reglas a que se ajustan en su ejecución las operaciones militares.

Por su significado, la táctica podría utilizarse como sinónimo de método; sin embargo, el término que ha generalizado su uso en la enseñanza es el de estrategia, según he explicado en otro lugar (1993, p. 51 y ss.). Lo que quiero decir es que el intento de innovar los términos, en lugar de los hechos, no nos conduce a mejorar la «calidad docente». Antes al contrario, el vocabulario se hace cada vez más ambiguo y esto sí que dificulta la comunicación crítica y, por tanto, creo que cambiar unos términos —cuya procedencia es la que es— por otros, que tenemos acuñados, no supone un ápice de calidad, si es que era lo que se pretendía.

Las estrategias, aun olvidando su origen etimológico, no han probado ser supe-

riores a los métodos, que cuentan con una ciencia (la metodología). En suma, lo que produciría una mejora sería el cambio en «el cómo hacer». En este caso sería razonable cambiar los términos para designar los nuevos conceptos. Pero adoptar términos más imprecisos para los conceptos clave de la enseñanza, que ya poseen vocablos rigurosos, no parece indicar ninguna mejora de calidad en la enseñanza.

Si tomamos como referencia la riqueza de nuestro lenguaje, sería conveniente utilizar una terminología propia de la educación con el fin de mejorar la calidad de la comunicación crítica. Esto es un factor de suma relevancia en la construcción de la calidad docente.

En todo caso, la docencia no puede ignorar las posibilidades de las nuevas tecnologías en la supervisión de la calidad docente, según apunta Santiuste (1998, p. 136), pues los estudios muestran que «los estudiantes pueden aprender materiales complejos a partir del uso de programas de tutoría por ordenador...». Sin embargo, todavía no se explotan suficientemente estos medios, al menos en nuestro contexto, para la mejora de la calidad docente. Por ejemplo, el control de la asistencia a clase del profesorado universitario podría solucionarse con un procedimiento controlado por ordenador. De hecho sucede que, a veces, los alumnos se quedan sin clase a pesar de que hay profesores que no imparten el número de horas lectivas estipulado por la universidad. Asimismo, este problema depende del control organizativo del centro, que suele ser el responsable de que una clase no llegue a impartirse, ya que el centro conoce con bastante anterioridad, casi siempre, que tal o cual profesor no podrá cumplir con su horario de clase. Esta situación, con frecuencia, no es imputable a la profesionalidad del docente, ya que no puede repartirse en dos sitios a la vez. Esto supone que la clase no llega a impartirse y, por tanto, no puede evaluarse la calidad de la misma. Si al menos, funcio-

naran —como en otras universidades— lecciones magistrales registradas en vídeo o por televisión de circuito cerrado, se podrían aprovechar mucho mejor los recursos para apoyar la «calidad docente». Esto facilitaría, asimismo, el derecho de los alumnos al principio de igualdad de acceso a los mismos conocimientos básicos de una materia troncal.

Lo cierto es que, mientras se aprovechan mejor los resortes organizativos en favor de la calidad docente, nos quedamos en mera burocracia, que no favorece la calidad de la enseñanza. De modo que, en algunos casos, no se logra el mínimo nivel necesario, si hemos de valorarla tan sólo a partir de que se imparta o no.

Un segundo paso es adecuar la calidad de la enseñanza a lo que se espera de ella. Es decir, se espera que se mida por su *practicidad*, su *utilidad* para la vida, por el nivel (cultural) alcanzado, etc.; y a través de la valoración de los métodos didácticos empleados o los resultados obtenidos. Los estudiantes no exageran cuando dicen que, hoy por hoy, la enseñanza dista mucho de ser adecuada a las necesidades de las personas. Esto es algo que acontece a principios del tercer milenio y en cualquiera de los niveles educativos. De esta forma lo entienden los universitarios, quienes tras una crítica muy dura, expusieron los criterios que recogemos a continuación.

#### CRITERIOS DE LOS UNIVERSITARIOS PARA MEJORAR LA CALIDAD DOCENTE

Recientemente (1999) hemos llevado a cabo un estudio-sondeo con una muestra incidental de estudiantes universitarios de 1.º de Pedagogía, cuyos resultados aún no han sido publicados. Lo que se presenta a continuación, es una primicia del primer estudio-piloto. Cuando se pregunta a los estudiantes: «¿cómo se puede mejorar la calidad de la enseñanza?» ellos entienden la cuestión referida al aquí/ahora. Es decir, a

su propio contexto de Facultad y ni siquiera a toda la Universidad. Las frecuencias de sus propuestas permiten establecer los siguientes criterios, como vías de mejora, necesarias y urgentes:

- Reciclaje del profesorado con cursos de formación actualizada.
- Supervisión y asesoramiento de la actividad de la enseñanza.
- Fomentar la responsabilidad individual y colectiva.
- Formación en los valores éticos y morales implícitos en los DH.
- Especificación de los objetivos de las materias.
- Observar si los objetivos propuestos se cumplen (evaluación).
- Centrar la enseñanza en las necesidades e intereses individuales.
- Interdisciplinariedad curricular (interrelación entre las asignaturas).
- Adaptación de las materias a las salidas profesionales.
- Fomentar la comprensión de los conocimientos.
- Mayor comunicación entre alumnos y profesores.
- Introducción de prácticas y nuevas técnicas (innovación).

Proponen, además, mayor interacción entre compañeros y la enseñanza de materias instrumentales propias de la sociedad tecnológica del tercer milenio como informática e idiomas. Amén de una reducción de la ratio profesor/alumno para hacer posible la relación interpersonal, así como mejorar y ampliar el material didáctico.

Y es que el docente no sólo enseña unos contenidos, cuya calidad de impartición ha de ser «asesorada, supervisada y controlada»; sino que, además, —a sabiendas o sin saberlo— enseña una actitud ante la vida. Enseña, sobre todo, una forma de ser persona. Y mediante su actuación atestigua su coherencia entre lo que enseña y lo que él mismo es, que se desprende de lo que hace, en muchas ocasio-



nes. Es decir, de una u otra manera, demuestra más allá del espacio y el tiempo la categoría humana que profesa, la que existe en su personalidad, sea docente en devenir o lo sea en acto. De todo esto se deduce lo importante que es contar con un adecuado sistema de selección del profesorado.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Parece claro el desfase que existe entre la enseñanza actual que se imparte en los centros y las nuevas necesidades propias de nuestra era. La docencia no facilita la comprensión del funcionamiento de los problemas globales que tiene el mundo, pero, además, no hay indicios de que se imparta de una forma útil y práctica para la vida. Por lo demás, le falta la calidad básica ya que no cultiva la esencia del concepto *educación*, cuyo propósito es:

- Lograr el pleno desarrollo de la persona y su crecimiento ético. Éste no lo consigue porque descuida la enseñanza de los valores personales, o bien los enseña con métodos inapropiados.
- Lograr un desarrollo transpersonal, cultivando el respeto y los valores sociales, que implica la preocupación por 'el otro'.
- Desarrollar los valores culturales de respeto al medio ambiente, por derecho de éste, y para disfrutar de las múltiples maravillas que nos ofrece y del que formamos parte.

Los rasgos descritos por los estudiantes confirman estas carencias o deficiencias. Entre sus propuestas figura la supervisión y la inspección de la calidad docente que ha de llevarse a cabo con criterios fundados, al menos, en el respeto de los valores que implican los derechos humanos: personales, sociales y ecoculturales.

Para mejorar la calidad docente, la supervisión ha de tomar entre sus criterios la igualdad de oportunidades, con vistas a la comprensión de los conocimientos básicos, la educación del gusto por la armonía, la belleza, el amor, la naturaleza,... Pues aunque sólo fuera por nuestra propia supervivencia y crecimiento como seres humanos capaces de actuar por razones éticas, es imprescindible.

Pero entienden los discentes que la llave radica en la formación de los docentes y demás profesionales universitarios. Éste sería el primer paso para poner en práctica cambios que nos conduzcan a la mejora de la calidad de la enseñanza, al menos, en torno a los tres núcleos sobre los que hemos reflexionado:

- La calidad de la educación global. Esto es, atención al pleno desarrollo del espíritu, de la ética, de la mente, etc. de la persona entera, al completo, pero adecuada a los problemas globales del tercer milenio, y no sólo al desarrollo económico de los pueblos, sentido en el que por lo general se emplea el término.
- La calidad de la educación en la práctica en valores de la persona, valores sociales, y valores del medio ambiente para el crecimiento propio de la especie humana.
- En definitiva, la utilidad y practicidad de una educación de calidad se refiere a cómo todos estos aspectos han de ponerse en práctica mediante el ejemplo en la vida, partiendo del aula, que no debe ser sino una parte de la vida misma.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERRY, T.H.: *Managing de total quality transformation*. Bogotá, McGraw Hill, 1992.

- BALL, C.: «Higher education - international education is it all one?». *Oxford review of education*, 16, 3, (1990), pp. 321-330.
- CANTÓN, I.: *La calidad total en los centros educativos*. Proyecto docente, Universidad de León (inédito), 1996.
- CARE: *Competency, Assessment, Research, and Evaluation*. A Report of the National Conference. New York, Syracuse University, 1974.
- COLEMAN, J. et al.: *Equality of educational opportunity*. Washington, US Government Printing Office, 1966.
- DRUMOND, H.: *¿Qué es la calidad total?* Bilbao, Ediciones Deusto, 1995.
- GAGNÉ, R.N.: *Conditions of learning*. New York, Holt Rinehart and Winston, 1965.
- GALGANO, A.: *Calidad total*. Madrid, Díaz de Santos, 1993.
- LAMPRECHT, J.: *ISO 9000 Implementation for Small Business*. (Versión española: Madrid, AENOR), 1996.
- LAO, A.: «El alumno de Internet podrá seguir su método». *El Mundo*, (10.09.99).
- JOYCE & WEIL: *Models of teaching*. Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall (2<sup>nd</sup> edition), 1980.
- JURAN & GRAYNA: *Manual de control de calidad*. Madrid, McGraw-Hill, Interamericana de España, 1993.
- OCDE: *La qualité de l'enseignement*. Paris, CERI, 1994.
- MAESTRE YENES, P.: «El impacto social del avance informático». *Conferencia Chib Siglo XXI*, 1995.
- MARTÍN-MOLERO, F.: «Las taxonomías de los objetivos y el control de la calidad en la enseñanza», en *VI Jornadas Nacionales AFYDE-86*. Madrid, AFYDE, 1985.
- *Educación Ambiental*. Madrid, Síntesis, 1996.
- «Environmental education in distance education», en FILHO/TAHIR (eds.): *EE, Communication and sustainability*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 1998, pp. 113-126
- «Claves para formar en valores: implicaciones curriculares». [www.indexnet.santillana.es](http://www.indexnet.santillana.es) (Sección primaria, Subdirección La biblioteca, Apartado Cuadernos de Educación), 1999.
- *El método: Su teoría y su práctica*. Madrid, Dykinson (2.<sup>a</sup> edición), 1993.
- NOGUERA, F.: UOC: «La virtual de verdad». *La Revista de Internet 'i' World*, 19, 1999.
- RICHMOND, K.: *The education industry*. London, Methuen, 1969.
- SANTIUSTE BERMEJO, V.: «Tecnología psicológica básica y aplicada a la educación». *Revista Complutense de Educación*, 9, 1, (1998), pp. 123-138.
- STUFFLEBEAM, D.L. and SHINKFIELD, A.J.: *Systematic evaluation: a self-instructional guide to theory and practice*. Boston, Kluwer - Nijhoff publishing, 1985.