

La profesionalización de la enseñanza universitaria

M^a Begoña Rumbo Arcas

Resumen

Es sabido, que en la sociedad de la información de hoy, todo profesional debe estar comprometido en un largo proceso de desarrollo profesional ya que los conocimientos no rinden verdadera eficacia sólo a través de la experiencia. Sin embargo, en el contexto universitario tenemos que enfrentarnos al peso que parece tener ésta en el desarrollo profesional de sus docentes. En este sentido, este artículo pretende reflexionar sobre uno de los tópicos más controvertidos y debatidos en estos últimos años en el contexto universitario: el desarrollo del profesorado universitario en su función docente.

Descriptoros: Universidad, Profesor universitario, Profesión, Desarrollo Profesional, Conocimiento Profesional.

The professionalism of teaching university

Abstract

This paper tries to look at one of the more controversial topics within the context of the university: the Professional Development of the Teaching Staff. Nowadays, in the informational society, every professional should be involved in long term professional development as a through knowledge of the subject is not enough, if this cannot be put into practice. However within the context of the university the principal believe is, to become a good teacher, you only need to have enough experience. In support of the above thesis, this article seeks to reflect on one of the most controversial topics and debated in these last years in the university environment: The professional development of the professor in its educational function.

Keywords: University, Professor, Profession, Professional Development, Professional Knowledge.

Buscando una definición de profesor/a universitario/a

Un paso previo a cualquier análisis de la profesionalización del profesorado universitario requiere abordar lo que significa ser profesor/a de universidad y definir sus principales funciones. Tarea que, en principio, no resulta fácil, pues no existe un perfil de profesor/a universitario/a universalmente aceptado. Una de las razones que pueden explicar esta situación reside en la función que tiene el profesor/a universitario/a de formar a diferentes profesionales. En este caso, los/as profesores/as de universidad se diferencian entre sí por los conocimientos, destrezas y actitudes que tienen que poseer para el desarrollo de dicho cometido, en Facultades muy diferentes y con unas características específicas (tipo de alumnado, objetivos institucionales...).

Por tanto, los/as profesores/as universitarios/as no sólo son diferentes en función de la jerarquización de los roles profesionales existentes (ayudantes, asociados, titulares, catedráticos), sino que también se diferencian en función de la profesión en la que van a formar a sus estudiantes en los diferentes centros universitarios (Austin, 1992; Donald, 1985, 1990; Marcelo, 1994).

No obstante, a pesar de esta doble diferenciación, basándonos en el análisis de los diversos trabajos existentes sobre la enseñanza universitaria, intentaremos aproximarnos a algunas de las definiciones que hemos encontrado respecto a lo que significa ser profesor/a de universidad.

Dick (1985) afirma que un/a profesor/a de universidad es una persona que se dedica al estudio intelectual, al contrario que el resto de los profesores que se dedican a transmitir información.

Para De la Orden (1987), el profesor/a universitario/a es «una persona profesionalmente dedicada a la docencia es, por tanto, un profesional de la enseñanza. En segundo lugar, es un especialista al más alto nivel de la ciencia, es decir, es un investigador que le permite acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama de saber. En tercer lugar, es miembro de una comunidad académica lo que supone la aceptación de la cultura propia de esa comunidad y una determinada percepción de la realidad que caracteriza y da sentido a una forma de vida» (p. 6).

Ferreres (1993) define a un profesor/a de universidad, como «un profesional reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su propia disciplina y capacitado para ejercer la docencia, realizar actividades de investigación y las propias de la gestión en las que participe como miembro de la institución» (p. 178).

El/la profesor/a de universidad es, siguiendo el MEC (1992),

Un profesional que realiza un servicio a la sociedad a través de la universidad. Debe ser un profesional reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su discipli-

na, capacitado para ejercer la docencia y realizar actividades de investigación, debe intentar desarrollar una actividad docente, comprometida con la idea de potenciar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a la mejora de la sociedad. Ha de procurar que el conocimiento impartido en aulas, talleres y laboratorios sea relevante para la formación teórica y práctica de los estudiantes. También deberá preparar a los alumnos para que éstos puedan, cada vez con más autonomía, avanzar en sus procesos de estudio y en la interpretación crítica del conocimiento y de la sociedad, a la vez que adquieren una capacitación profesional (p. 13).

De las diferentes conceptualizaciones descritas, y desde el modelo de profesor/a en el que situamos este trabajo, se podría resumir diciendo que el profesor/a de universidad es un/a docente y un/a investigador/a que reflexiona «sobre» y «desde» su práctica educativa, lo que le permitirá mejorarla en función de las necesidades contextuales en donde la desenvuelve.

De esta manera, la función investigadora no sólo se limita a aquella actividad que le permite un mayor enriquecimiento del conocimiento científico dentro de su especialidad disciplinar. Por el contrario, nuestra postura es que la función investigadora, en cuanto reflexión e investigación sobre la práctica, está directamente vinculada a la función docente, al generar un compromiso con la acción (Santos Guerra, 1993).

Ambas tareas profesionales no se desarrollan en el vacío sino que, por el contrario, se desenvuelven en un contexto organizativo y cultural concreto, que le demanda una tercera función: la de participar en la gestión del funcionamiento interno de la institución en la cual y para la cual trabaja. Los factores propios de la cultura universitaria, y las limitaciones estructurales de la institución en la que viven, facilitarán u obstaculizarán el desarrollo de las tres funciones básicas que desempeñan los/as profesores/as de universidad.

La docencia universitaria, ¿ocupación o profesión?

La mayoría de las discusiones que se han llevado a cabo respecto a si la tarea de enseñar es o no una profesión, han intentado aclarar en qué medida la enseñanza cumple con una serie de criterios que han definido a aquellas profesiones cuya consideración como tales era prácticamente incuestionable, este era el caso, por ejemplo, de la abogacía o la medicina.

Las conclusiones de estos estudios no dejaban lugar a dudas: la tarea de enseñar no cumplía con los criterios que definían a una profesión, consecuentemente, la enseñanza era calificada de semiprofesión (Fernández Pérez, 1988; Thomas, 1982). Pero, ¿cuáles eran esos criterios?.

Criterios que definen a una profesión

Autores como Hoyle, 1980; Fernández Pérez, 1988; Hernández y Sancho, 1993, han coincidido en señalar los siguientes:

– Una profesión desempeña un papel importante en la configuración de la política pública, en el control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales individuales y tiene un alto grado de autonomía respecto al Estado.

– Una profesión desempeña una función social importante y necesita de un reconocimiento social del servicio que presta a los ciudadanos.

– El ejercicio de dicha función requiere un grado considerable de habilidad.

– La habilidad se ejercita en situaciones en las que se producen nuevos problemas a solucionar.

– Aunque el conocimiento obtenido a través de la experiencia es importante, es insuficiente, y necesita de un saber específico que distinga a los miembros de una profesión de quienes no la ejercen.

– La adquisición de ese conocimiento requiere de una preparación especializada, normalmente de larga duración.

– Este período de formación implica la socialización en los valores profesionales.

– Estos valores tienen a centrarse en la predominancia de los intereses del cliente y a expresarse en un código ético.

Cualquier actividad laboral que cumpliera con estos criterios se convertía en una profesión. Por el contrario, la ausencia o no cumplimiento de alguno/s de ellos ponía en entredicho el valor profesional de la tarea laboral desempeñada. En este último caso, se encontraba la tarea de enseñar, al comprobar que en el trabajo docente:

a) La teoría y la investigación en la enseñanza no desempeñan un papel tan destacado como en otras profesiones. La creencia tan generalizada, entre el cuerpo docente, de que con la experiencia se aprende a ser mejor profesor/a, corrobora este hecho.

b) La relación entre los profesores y sus «clientes» no parece tan definida como en otras profesiones, pues no parece evidente que los únicos «clientes» del profesor sean sólo los estudiantes: la administración educativa y la comunidad reclaman, igualmente, la consideración de legítimos «clientes».

c) La supuesta generalización del conocimiento profesional que la sustenta, que se comprueba en la medida en que todo el mundo sabe y puede opinar de educación.

d) La falta de autonomía del profesor para la toma de decisiones en la realidad educativa en la que actúa, dado que las exigencias institucionales, políticas y sociales

condicionan el trabajo docente. De ahí que se aluda a la enseñanza como una «profesionalidad compartida» (Gimeno, 1993).

Por todo esto se concluía que la enseñanza era una ocupación que aspiraba a la profesionalización. Una profesionalización entendida a un doble nivel: por una parte, desde el punto de vista social, la profesionalización sería el proceso por el cual una ocupación gana un status público y reconocimiento social. Por otro lado, desde el punto de vista formativo, la «profesionalización» sería *«el proceso por el que los profesores adquieren el conocimiento y las habilidades esenciales para una buena práctica profesional en cada etapa de su carrera docente»* (Hoyle, 1980:42).

Siguiendo con esta línea de discurso, ¿hasta qué punto los/as profesores/as universitarios se acercan o se alejan de esa doble profesionalización?

El Profesional de la enseñanza universitaria y su desarrollo profesional

Desde la conceptualización de la profesionalización como el proceso por el cual una ocupación gana un status público y de reconocimiento social, la profesionalidad del docente de la universidad se entiende en función de sus nombramientos académicos y del lugar que éstos ocupan en la pirámide de la jerarquización profesional universitaria, en cuya cima se sitúan los/as catedráticos/as. En este sentido, la imagen y el prestigio social de la profesión es directamente proporcional al puesto docente que se ocupa en la escala profesional.

Por su parte, la dimensión formativa de la profesionalización de los/as docentes universitarios/as se refiere los procesos por los cuáles el profesorado universitario adquiere el conocimiento y las habilidades requeridas para desarrollar su función docente.

Centrándonos en los procesos de acceso a la carrera docente universitaria, podemos comprobar que, tradicionalmente, la universidad ha preparado a sus profesores para el desempeño de la función científico-investigadora despreocupándose de la segunda función, la función docente. En el fondo de todo ello late la creencia de que el/la profesor/a aprende a enseñar enseñando, dándose por supuesto que conocer una disciplina equivale a saber enseñarla. Creencia que, sin embargo, no parecía proyectarse en la formación de los/as profesores/as de enseñanza primaria, de los que se piensa que es necesario dotarles, desde el principio, de instrumentos intelectuales, didácticos y pedagógicos.

De esta forma, cuando un/a profesor/a no universitario accede a la enseñanza ha sido sometido a una formación centrada, fundamentalmente, en tres ámbitos (De Vicente, 1994:13):

- Un *componente científico*, que es la base para un conocimiento de las materias que debe enseñar.
- Un *componente pedagógico*, en el que el profesor adquiere un conocimiento sobre la enseñanza, los descubrimientos de la investigación y las teorías educativas.
- Un *componente clínico*, a través del cual se supone que al menos comienza a dominar el «arte» y «oficio» de la enseñanza.

A nivel universitario, la formación del profesorado de universidad se ha limitado, exclusivamente, al componente científico. El componente pedagógico y el clínico se obtendrán con el paso de los años. Supuesto que se traduce en que la formación didáctica del docente universitario es innecesaria, por ser la experiencia la fuente más importante de adquisición de conocimiento y habilidades.

Mi postura al respecto es que, si bien es cierto que el conocimiento experiencial puede ser importante para el desarrollo profesional del profesorado de la universidad, siempre y cuando ese conocimiento haya sido sometido a un proceso de crítica reflexiva; también es cierto, que no todo vale por el hecho de provenir de la experiencia práctica. En este sentido, coincido con Schön (1992) y mantengo la idea que, aunque no existe un perfil único de profesor/a universitario/a, lo cierto es que todos/as son docentes y, como tales, comparten un tronco común de conocimiento profesional más o menos explícito que sirve de «base» a la función docente que desempeñan.

Indiscutiblemente, el conocimiento base de la enseñanza es el dominio del contenido de la disciplina en la que desarrollan su actividad, pues «no se puede enseñar lo que no se sabe». Pero, dominar un determinado campo de conocimiento, no es suficiente si no saben cómo transmitir lo que conocen para facilitar la comprensión de los saberes por los estudiantes; es decir, si no saben transformar el contenido de la disciplina en *conocimiento didáctico del contenido* (Bolívar, 1993; Calderhead, 1986; Shulman, 1987, 1993).

En este sentido, mientras el conocimiento de la disciplina viene determinado por el conocimiento teórico, producto de la investigación y de la academia; la potencialidad profesionalizadora del *conocimiento didáctico del contenido* reside en ser un conocimiento construido «con» y «sobre»:

- El conocimiento de *la disciplina*.
- El conocimiento del *currículum*.
- El conocimiento de *los estudiantes*.
- El conocimiento del *contexto educativo y organizativo* en el cual se trabaja.
- El conocimiento que se deriva de la propia *práctica educativa*, como resultado de las rutinas instructivas con las que un/a profesor/a trabaja a lo largo de su desarrollo profesional; y de las interacciones con otros en un contexto educativo concreto.

– Del *conocimiento personal* de los profesores constituido por sus creencias sobre la enseñanza. Creencias que influyen, de forma decisiva, en lo qué enseñan y cómo lo enseñan.

Así, entendemos por «formación didáctica del profesorado universitario» el conjunto de medidas que ayudan al profesor/a a transformar el conocimiento de la disciplina académica en un conocimiento enseñable. La reflexión crítica del profesorado sobre lo que hace en clase, lo qué transmite, cómo lo transmite y cómo los alumnos aprenden, puede ser una forma que ayude al profesorado universitario a perfeccionar su profesionalidad como docentes.

Consiguientemente, entendemos por profesionalidad docente del profesorado universitario un proceso de formación continua que exige, no sólo una elevada preparación teórica en la disciplina, sino una buena preparación didáctica que le permita analizar su práctica docente y tomar decisiones racionales sobre los cambios que debe introducir en sus actuaciones educativas, para mejorar la calidad de su docencia.

En esta dirección, dos son los problemas a los que nos enfrentamos. En primer lugar, cómo motivar al profesorado universitario para que éste adopte una posición reflexiva sobre su práctica. En segundo lugar, con qué recursos materiales, personales y económicos contamos para que esa necesidad de formación didáctica deje de ser un deseo y se convierta en una realidad.

En estos últimos años, el eslogan de la calidad de la enseñanza universitaria, está adquiriendo una gran fuerza. Se habla de calidad como sinónimo de *competitividad*, *alto rendimiento*, *eficacia de gestión*, *eficiencia en los procesos*, *calidad de investigación*, e incluso se contempla la necesidad formativa de los «recursos humanos». No deja de sorprenderme el predominio del lenguaje empresarial en los discursos políticos sobre la calidad de la enseñanza universitaria, recordándome aquellos tiempos en los que la pedagogía por objetivos dominaba el campo educativo.

Los cambios económicos y los avances tecnológicos y científicos de las sociedades neoliberales pueden explicar lo que está sucediendo, pero ¿evitarán que repitamos los mismos errores del pasado? No estoy segura de la respuesta, pero lo que sí sé es que la mejora de la profesionalidad docente del profesorado universitario es un problema político, económico y social, y que para que se produzca un cambio es necesario que las personas lo sientan suyo, porque la historia nos ha demostrado que ninguna realidad educativa cambia a golpe de decreto. En este sentido entiendo que el desarrollo profesional del profesorado universitario, descrito aquí, implica considerar al colectivo docente, no como destinatarios pasivos de cursos formativos, sino como sujetos capaces de formar su propia agenda de desarrollo profesional (Stenhouse, 1985; Gimeno, 1993; Blackman, 1989).

Referencias

- Allen, J. y Morales, G. (1996)(Eds.). *La universidad del siglo XXI y su impacto social*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Austin, A.D. (1992). Faculty Cultures, en *The Encyclopedia of Higher Education Vº 3*. B. Clark y G. Neave. Oxford: Pergamon Press, Headington Hill Hall.
- Blackman, CH. (1989). Issues in Professional Development: The Continuing Agenda, en *Perspectives on Teacher Professional Development*. M.L. Holly y Mc Loughlin (Eds). Lewes: The Falmer Press.
- Benedito, V.; Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publications Universitat de Barcelona.
- Bolívar, A. (1993). Conocimiento de contenido pedagógico y Didáctica Específica, en *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado(I)*. L. Montero Mesa y J.M. Vez (Eds.). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Calderhead, J. (1986). La mejora de la práctica de clase: aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado, en *Pensamiento de los profesores y Toma de decisiones*. L.M Villar Angulo (Ed). Sevilla: Universidad de Sevilla/ Servicio de Publicaciones.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la Formación del Profesor*. Barcelona: Martínez Roca.
- De Juan Herrero, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson.
- De la Orden (1987). Formación, selección y evaluación del profesorado universitario. *Bordon*, 266, 5-29.
- De Vicente, P.S. (1994). ¿Qué conocimiento necesitan los profesores?. *Innovación Educativa*, 3, 11-33.
- Dick, R.C. (1985). Helping Teachers Become Better Teachers. *Paper presented at the Annual Meeting of Speech Communication Association*. Denver.
- Donald, J. (1985). The state of Research on University Teaching Effectiveness, en *Using to Improve Teaching. New Directions for Teaching and Learning*, 23. J. Donald y A. Sullivan (Eds.) . S. Francisco: Jossey-Bass.
- Donald, J. (1990). University Professors' View of Knowledge and Validation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 242-249.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- Fernández Pérez, M. (1991). Racionalidad técnica y actitud de los profesores universitarios ante el componente pedagógico de su profesión: sugerencias para la inter-

- vención tras doce años de experiencias transculturales. *Formación Pedagógica del Profesor Universitario, Congreso Internacional*. Valencia (documento fotocopiado).
- Ferreres Pavia, V. (1993). Modelos de desarrollo profesional y autonomía. *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria: Evaluación y Desarrollo Profesional* (pp 177-188). Las Palmas: Universidad de Las Palmas/ ICE.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores, en *La Formación Permanente del Profesorado en los países de la CEE*. F. Imbernon (Coord.). Barcelona: Horsori.
- Hernández, F. y Sancho, J.M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education., en *Professional Development of teachers*. E. Hoyle y J. Megarry (Eds.). London: Kogan Page.
- Ibáñez-Martín, J.A. (1990). Dimensiones de la Competencia Profesional del Profesor de Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 239-257.
- Judge Harry, G. (1991). Teacher Education and Universities. *European Journal of Teacher Education*, 3, Vº 14, 257-262.
- Marcelo, C. (1993): Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido, en *Las Didácticas Específicas en la Formación del profesorado*. L Montero Mesa, y J.M. Vez Jeremías (Eds.). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: P.P.U.
- MEC (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC.
- Rumbo Arcas, B. (1998). *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de sus docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Santos Guerra, M.A. (1993). La investigación, sendero y destino en la formación del profesorado universitario, en *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de Educación*. L.M. Lázaro Lorente (Ed.). València: Servei de Formació Permanet / Univ. de Valencia y C.I.D.E.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/ MEC.
- Shulman, L (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1, Vº 57, 1-22.
- Shulman, L. (1993). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching, en *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (I)*. L. Montero y J.M. Vez (Eds.). Santiago: Tórculo.

Stenhouse, L. (1985). El Profesor como tema de investigación y Desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-55.

Thomas, R. (1982). *The Teacher's Profession*. Washington: University Press of America Inc.