

Concepciones de docentes sobre su profesión: una aproximación cualitativa al pregrado universitario

Daniel Eduardo García Suárez

Universidad de los Andes (Colombia)

Teachers' conceptions about their profession: a qualitative approach to undergraduate level of a university

Daniel Eduardo García Suárez

Universidad de los Andes (Colombia)

Resumen

Este artículo surge a partir de una investigación realizada en 2012 y 2013 sobre concepciones de los docentes sobre la profesión, el aprendizaje, el desarrollo profesional docente y la investigación en el pregrado de una universidad colombiana reconocida por su alta calidad académica. En este texto se aborda la primera categoría de dicha investigación, que versa sobre las concepciones de los docentes sobre su profesión a partir de un estudio cualitativo en el que se utilizaron entrevistas a trece docentes seleccionados con la ayuda de un informante clave a quien se le proporcionaron perfiles prediseñados. Como resultado se obtuvo la caracterización de los perfiles docentes

Abstract

This article arises from research conducted in 2012 and 2013 on teachers' conceptions about the profession, learning, teacher professional development and research at the undergraduate level of a Colombian university known for its high academic quality. This text addresses the first category of such research, which deals with the conceptions of teachers about their profession from a qualitative study involving interviews with thirteen teachers selected with the help of a key informant who was provided with pre profiles. As a result, the characterization of the professional teacher, researcher and educator profile was obtained, and their understandings about the place of

profesional, investigador y educador, y sus comprensiones sobre el lugar de la docencia en su actividad profesional, así como su auto concepción frente a la docencia, el conflicto de tiempo y la dedicación a la enseñanza. Lo anterior tiene una importancia capital a la hora de entender las razones por las cuales un docente aborda su rol en la Universidad de una determinada manera y cuál es su epistemología docente.

Palabras clave: Docencia, educación superior, autoconcepción, perfil docente, profesión, investigación disciplinar, educador.

teaching in their professional activity was obtained, as well as their self-conception regarding teaching, time conflict and dedication to teaching. This is of paramount importance when it comes to understanding the reasons why a teacher takes over their role in the university in a certain way and his epistemology about teaching.

Key words: Teaching, high education, self-conception, educator profile, profession, disciplinary research, educator.

Introducción

En los últimos años ha venido manifestándose en las universidades una preocupación creciente por el desarrollo profesional docente como factor influyente en el mejoramiento de la calidad de la educación superior (Duque *et al.*, 2011; Solar y Díaz, 2008; Torra, De Corral, Pérez, *et al.*, 2012). Dicha preocupación toca distintas dimensiones, que van desde lo disciplinar y lo pedagógico (Duque *et al.*, 2011) hasta lo administrativo y económico (Bernasconi y Rojas, 2004). En este contexto surgen en las universidades preguntas sobre el ideal de docente que se debería perseguir, la estructuración de los ordenamientos profesoriales y por supuesto la evaluación de la docencia.

La forma como se han abordado estos asuntos afecta directamente la práctica docente y por supuesto la manera como los profesores asumen su profesión y su rol en la Universidad. En la práctica los profesores se ven presionados a responder en primer lugar a las exigencias de una sociedad cambiante, llena de retos y potencialidades, con su característica social de “liquidez” (Brew, 2010; Fullan y Hargreaves, 1996, como se cita en Solar y Díaz, 2008) y sus requerimientos de calidad de la docencia. En segundo lugar las presiones provienen de la evaluación docente realizada por las universidades (Duque *et al.*, 2011; Espinoza y González, 2008), que la mayoría de las veces valoran su trabajo como docentes teniendo en cuenta únicamente si tienen productos de investigación o no (Arango, 2009; Gómez y Celis 2007, como se cita en Duque *et al.*, 2011). A esto se suma que los profesores realizan su actividad y se perfilan a sí mismos desde un sistema de creencias y posiciones frente a lo educativo que le dan forma a su práctica y tienen una alta incidencia en el aprendizaje, habilidades y competencias que desarrollan los estudiantes (Posner, 2005; Solar y Díaz, 2008).

Todo lo anterior da como resultado una cultura docente donde cada profesor toma partido frente a la docencia entendiéndola de distintas maneras según su conveniencia, su formación y sus intereses. Dicha cultura afecta no solo la esfera externa

de la actividad como tal sino la visión del profesor de sí mismo, sus comprensiones y los valores asumidos. Por ello la pregunta sobre la que trabaja este artículo es cuál es la autoconcepción de los docentes de una determinada universidad frente a su rol en la docencia y cuáles son sus razones para tomar dicha posición. La respuesta a esta pregunta permite ampliar la comprensión sobre los puntos de partida de los profesores a la hora de abordar la enseñanza, concebir el aprendizaje e incidir en el ámbito educativo. Al mismo tiempo dicha respuesta da pistas para entender la docencia en general en el contexto universitario, cuya complejidad necesita un análisis desde los distintos actores involucrados.

Perspectivas pedagógicas

Todo currículo, entendido en el sentido amplio que le corresponde y que es muchísimo más que el plan de estudios o currículo oficial (Posner, 2005) tiene detrás un enfoque o perspectiva pedagógica. La educación superior favorece ciertos enfoques curriculares y pedagógicos que terminan configurando toda una cultura del docente, la cual se define como “el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que este grupo social considera valioso en su contacto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí” (Pérez, 1998, citado por Solar y Díaz 2008:176). La cultura docente va más allá de lo que el docente dice que es cuando se le pregunta sobre los que piensa de la educación o sus visiones sobre la enseñanza, pues tiene que ver también con la práctica misma, la didáctica que utiliza, lo que sucede en el aula, cómo trata a los estudiantes y cómo toma decisiones (Solar y Díaz, 2008). Ahora bien, si se quiere entender la cultura del docente es necesario identificar el paradigma educativo desde el que actúa, paradigma que puede no tener una conceptualización explícita en la mente del profesor pero que puede abstraerse de sus prácticas y para efectos de este estudio se puede clasificar en enfoques o perspectivas curriculares.

El primer enfoque o perspectiva a considerar es la llamada tradicional, en la cual los profesores asumen que el propósito de la educación es transmitir la herencia cultural (Posner, 2005), donde prima como instrumento el excesivo uso de la memoria, se busca la familiaridad con los términos y nombres, la adquisición de unas habilidades específicas y la aceptación de unos valores predominantes en la sociedad (Posner, 2005). Los contenidos son el centro de la teorización curricular (Gimeno, 1991) y los estudiantes “acumulan conocimientos, generalmente de tipo teórico” (Ordoñez, 2004:7). Sin embargo, al centrarse en el aprendizaje de información y normas, dejan de lado el desarrollo del pensamiento, “tanto a nivel conceptual como a nivel de sus competencias” (De Zubiria, 2006:44). Gimeno y Pérez (2006) plantean diversos enfoques de formación docente, es decir, parámetros según los cuales un docente es formado para responder a un determinado enfoque pedagógico. Si se pensara en un enfoque de formación docente para la perspectiva tradicional se estaría hablando de un enfoque enciclopédico (Gimeno y Pérez, 1996). En este enfoque “no se distingue con claridad entre saber y saber enseñar, concediéndose poca importancia tanto a la formación didáctica de la propia disciplina cuanto a la formación pedagógica del docente” (Gimeno y Pérez, 1996:400). “El conocimiento del profesor se concibe más bien como una acumulación de los productos de la ciencia y de la cultura, que como la comprensión racional de los procesos de investigación” (Gimeno y Pérez, 1996:400). Esto significa que la formación

de un docente para la perspectiva tradicional no requiere mayor entrenamiento ni conocimiento pedagógico.

La segunda perspectiva es la disciplinar, en la cual los profesores se basan en la forma de proceder específica de cada disciplina (Posner, 2005). Quieren que el estudiante se apropie de los métodos específicos de las disciplinas, sus contenidos, sus presupuestos, por lo que es introducido progresivamente en la comunidad de expertos y mediante los contenidos va desarrollando el intelecto (Posner, 2005). Visualizan el aprendizaje según la jerarquía de los conceptos que componen la disciplina, en el que “la educación consiste en transmitir dicha jerarquía a la mente del estudiante, con el fin de que sea utilizada para procesar información” (Pilonieta, 2006:30). El enfoque de formación docente que puede coincidir de la mejor manera con esta perspectiva es el llamado comprensivo (Gimeno y Pérez, 1996), en el cual se valora el conocimiento que el docente tenga de la disciplina (Gimeno y Pérez, 1996). Sin embargo, a diferencia del modelo tradicional, el docente es un “intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y que entiende de forma histórica y evolutiva los procesos y vicisitudes de su formación como disciplina desarrollada por una comunidad académica” (Gimeno y Pérez, 1996:401). En cuanto a su misión, el profesor “debe transmitir al alumno tanto la incertidumbre de los procesos de búsqueda como la utilidad y provisionalidad de los resultados de la investigación humana” (Gimeno y Pérez, 1996:401). El problema aquí es que el proceso educativo sigue centrado en el docente, de cuya preparación disciplinar depende todo el proceso de enseñanza aprendizaje, y los intereses pedagógicos, que se centran en las preguntas sobre cómo aprende la gente o qué pasa cuando se genera aprendizaje (Ordóñez, 2004), quedan en un segundo plano. Biggs (2006) problematizó la perspectiva disciplinar desde la misma realidad académica de las universidades. Dijo que los estudiantes anteriormente llegaban a las universidades con ciertas habilidades académicas desarrolladas y de por sí no había que hacer mucho para que aprendieran. Luego, con el aumento en el acceso a la educación superior, el número de estudiantes con habilidades académicas superiores fue cada vez menor y por el contrario llegaron muchos estudiantes que necesitaban desarrollar dichas habilidades a partir de las actividades que se realizaban en clase y el tipo de evaluación que se llevaba a cabo. Su propuesta fue el alineamiento constructivo (Biggs y Biggs, 2006), donde se busca concordancia entre los objetivos de aprendizaje de la clase, las actividades de aprendizaje y la evaluación. Esto sin duda exige de los docentes mucho más que una competente preparación en su respectiva disciplina.

Una tercera perspectiva o enfoque pedagógico lo constituye el sistema de teorías generadas desde el constructivismo (Ordóñez, 2004). En este enfoque es necesario que los profesores tomen los conocimientos de su materia, no como “una copia de la realidad, sino como una construcción del ser humano” (Carretero, 2006) y que le den al estudiante un papel activo (De Zubiria, 2006) a partir de lo que ya conoce (Piaget, 1983; Miras, 1993) para construir significados desde los contenidos (Solé y Coll, 2002). Esta perspectiva no abandona el conocimiento que el profesor debe tener de su disciplina, pero sí amplía el conjunto de habilidades que debe poseer para generar una docencia de calidad (Duque *et al.*, 2011). Ello supone una serie de acciones que el docente debe estar en capacidad de hacer y que tienen que ver directamente con su práctica docente, independientemente de su producción investigativa en el campo disciplinar que maneje.

Otros criterios de evaluación de la docencia distintos a la mera producción investigativa

Como prueba de la necesidad de incorporar distintas competencias docentes más allá de la capacidad investigativa por parte del profesor, que se suma a lo dicho anteriormente sobre el trabajo de Biggs (2006), es el conjunto de conocimientos y habilidades que los investigadores en educación plantean para una evaluación docente más comprehensiva de lo que realmente el profesor debe hacer en el aula si quiere que sus estudiantes aprendan.

Shulman (1987, 2005) dice que si hubiera que organizar los conocimientos del profesor, él pondría como posibles encabezados los siguientes:

- *“Conocimiento del contenido;*
- *Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;*
- *Conocimiento del currículo, con especial dominio de los materiales y los programas que sirven como ‘herramientas para el oficio’ del docente;*
- *Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;*
- *Conocimiento de los alumnos y sus características;*
- *Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y la financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y*
- *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.” (Shulman, 1987, 2005:11).*

Un listado similar aparece en las pruebas realizadas a partir de los métodos centrados en la cognición del docente (Solar y Díaz, 2008), solo que allí se insiste en que, aunque la base fundamental del docente es su conocimiento disciplinar, no es el simple almacenamiento de información sobre la materia sino las “bases del contenido, su estructura sustantiva y sintáctica, su significación educativa, su dimensión social e histórica” (Bailey, Curtis y Nunan, 2001, citado por Solar y Díaz, 2008:182).

Duque, Celis y Celis (2011) hicieron una aproximación a diversos estudios recientes (Albert *et al.*, 2000; Grossman, Hammerness y McDonald, 2009; Healey, 2000; Nicholls, 2002; Shulman, 1987, 2005; Viiri, 2003, citados por Duque *et al.*, 2011) e identificaron tres tipos de conocimientos de los profesores que están asociados a una docencia de calidad: “comprensión disciplinar, conocimiento adicional del objeto de estudio y conocimiento pedagógico sobre lo que se enseña” (Duque *et al.*, 2011:453). Al parecer, en su análisis dividieron lo disciplinar en dos para hacer más evidente que es necesario conocer tanto el objeto de estudio como la información adicional que Bailey, Curtis y Nunan (2001,

citado por Solar y Díaz, 2008) también habían resaltado. En cuanto al tercer elemento, aquel que se refiere al conocimiento pedagógico, básicamente están los mismos elementos que Shulman (1987) había planteado, añadiéndole algunos elementos como el “conocimiento de estrategias efectivas que faciliten el desarrollo de habilidades de pensamiento superiores, conocimiento de estrategias para promover metacognición en la temática en estudio y empleo de apoyos tecnológicos para potenciar los procesos de aprendizaje” (Duque *et al.*, 2011:453).

Por su parte, Solar y Díaz (2008) señalan que el docente universitario debe desarrollar, además de conocimientos, unas determinadas habilidades y competencias, las cuales “pueden ser adquiridas, mejoradas o ampliadas a través de un proceso continuo de formación” (Solar y Díaz, 2008:175), que sería nada más ni nada menos que la puesta en marcha de una propuesta de desarrollo profesional docente. Estas habilidades y competencias son:

Habilidades:

- *“Analizar y resolver problemas.*
- *Analizar un tema hasta hacerlo comprensible.*
- *Desarrollar nuevas formas de aproximarse a los contenidos didácticos.*
- *Seleccionar las estrategias metodológicas adecuadas y los recursos y materiales didácticos que mayor impacto puedan tener como herramientas facilitadoras del aprendizaje.*
- *Organizar las ideas, la información y las tareas para los estudiantes.*
- *Seleccionar procedimientos evaluativos que promuevan el pensamiento divergente.”* (Solar y Díaz, 2008:175-176)

Competencias

- *“Saber identificar los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.*
- *Saber establecer una buena comunicación con sus estudiantes, tanto individual como grupalmente, manteniendo una relación cordial y empática.*
- *Saber manejarse en el marco de las características que presenta el grupo de estudiantes, estimulándolos a aprender, pensar y trabajar en grupo.*
- *Saber transmitirle la pasión por el conocimiento, por el rigor científico, por mantenerse siempre actualizado”* (Solar y Díaz, 2008:176).

Existe un consenso en los autores en cuanto que el docente debe ser evaluado desde una multidimensionalidad (Montoya, J, 2012), pero esto no se refleja aún en las evaluaciones de los docentes, donde se le ha dado mayor importancia a la investigación descuidando los desempeños en las demás dimensiones, como la docencia (Boyer, 1990). Este problema se ha acentuado en las universidades de investigación y en las demás en general, donde la evaluación docente ha tenido un impacto en el desempeño docente

“a nivel de sistema, a niveles técnicos, a niveles de gestión en cuanto a la docencia e investigación y en términos del profesorado y de las unidades académicas” (Espinoza y González, 2008:16). Atkinson y Grosjean (2000, citados por Espinoza y González, 2008) encontraron, a partir del estudio que hicieron sobre modelos de desempeño docente en universidades de Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda, Suecia y Noruega, que en cuanto a la docencia se tiende a “tener productos medibles u observables, más que a procesos, a separar la investigación de la enseñanza, a focalizarse más en la cantidad que en la calidad, a una menor preocupación por la excelencia en la enseñanza privilegiando la producción en investigación” (Espinoza y González, 2008:16).

Todo ello influye en lo que el docente finalmente termina haciendo y creyendo que está bien, pues es lógico pensar que le dará prioridad a aquella dimensión en la que la evaluación de su desempeño insiste con más fuerza, lo que explica no solo su preocupación por generar productos de investigación, sino que produce un “efecto negativo en el cumplimiento de las obligaciones docentes, una menor dedicación al trabajo con los estudiantes y al servicio con la comunidad” (Espinoza y González, 2008:16). Además, también explica por qué quien quiere ser docente universitario de tiempo completo (Bernasconi y Rojas, 2004) tiende a convertirse en un investigador disciplinar y a entenderse a sí mismo desde esta perspectiva y no desde la docencia. Por otro lado, el docente que tiene una mejor remuneración en el ejercicio de su profesión (Bernasconi y Rojas, 2004) o sencillamente no le interesa convertirse en investigador, tratará de adaptarse lo mínimamente posible a las condiciones requeridas por la institución de educación superior donde dedica una pequeña parte de su tiempo a la enseñanza, pero estará lejos de describirse a sí mismo como docente, pues es predecible que no se interese lo suficiente por continuar su desarrollo profesional en algo que no percibe como su profesión principal: la docencia (Bernasconi y Rojas, 2004). Por ello la intención de esta investigación por conocer la autoconcepción de los docentes frente a su rol en la docencia y sus razones para tenerla.

Metodología del estudio

El objetivo de este estudio fue indagar sobre lo que piensan los docentes de una universidad privada que ejercen la docencia en el pregrado. Sus opiniones, reflexiones y propuestas, y las razones para asumir sus posiciones fueron el centro de esta investigación, más allá de la práctica o la verificación externa de lo que logran. Es una exploración a elementos importantes que configuran la *cultura docente* (Pérez, 1998, citado por Solar y Díaz, 2008).

La naturaleza del problema llevó a optar por un diseño cualitativo (Strauss y Corbin, 1998; Mayan, 2009). El interés estuvo puesto en lo que los docentes narraron de sí mismos, de sus prácticas y de sus perspectivas sobre los distintos temas que se les plantearon. Esto con el fin de tener una mayor comprensión del problema desde su posición y su experiencia. La investigación cualitativa cumple esta función de ir a donde los profesores y hacer un análisis de tipo interpretativo, no matemático, “con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico” (Strauss y Corbin, 1998:12). Mucha de esta información tiene una compleja configuración donde entran experiencias pasadas, habilidades, presupuestos disciplinares, corrientes epistemológicas y pedagógicas, así como exigencias de la

universidad y de la disciplina. Todo ello es “difícil de extraer o de aprehender” (Strauss Y Corbin, 1998:12) por métodos cuantitativos.

Dentro de todas las posibilidades de la investigación cualitativa en ciencias sociales, el estudio de caso (Stake, 2006) sirvió como base para elegir la muestra. Ahora bien, el caso suele asociarse con una persona o una situación a la que se le hace seguimiento. Sin embargo, también hay caso múltiple (Stake, 2006). El caso múltiple puede investigarse por el interés en su conocimiento en sí mismo, caso intrínseco, o puede ayudar a comprender más ampliamente una situación, programa, grupo o gremio, y en este caso es instrumental (Stake, 2006). Esta investigación tomó de esta metodología los elementos del caso múltiple extrínseco para elegir la muestra con la ayuda de un informante clave, lo que permitió tener en cuenta aquellos profesores que representaran perfiles profesional, investigador y educador, que estuvieran trabajando en distintas facultades y que en cierto modo fueran también extremos en cuanto a sus concepciones y sus prácticas docentes (Stake, 2006). Las razones para elegir la muestra se basaron en el tipo de estudio, que es cualitativo, el cual no quiere una representatividad estadística sino una comprensión de las interpretaciones de los docentes según su perfil. Por este motivo se eligieron docentes de distintas facultades, ya que la problemática abordada es un asunto de la educación superior en general y no solo de un área del conocimiento. Estas condiciones fueron las que se le expusieron al informante clave para que ayudara a identificar aquellos maestros que iban a hacer parte de la muestra.

El instrumento que se utilizó fue la entrevista semiestructurada. Este instrumento permite obtener descripciones e interpretaciones del fenómeno que se quiere estudiar, haciendo que uno entienda el mundo desde el punto de vista del entrevistado (Kvale, 2007). La entrevista se construyó buscando recolectar información que respondiera a las preguntas de investigación. Fue semiestructurada porque se dejó abierta la posibilidad a más preguntas de seguimiento que pudieran dar mayor información sobre la pregunta de investigación. Las entrevistas se grabaron en audio para poder facilitar el acceso posterior a la información. Luego se hizo la codificación y categorización de acuerdo la técnica diseñada en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998). En total la entrevista contó con un diseño de trece preguntas, de las cuales las cuatro primeras buscaron recoger información relevante para la primera categoría la investigación, categoría que es objeto de este artículo. Estas preguntas fueron:

1. Entre sus actividades profesionales, ¿Qué lugar ocupa la docencia universitaria?
2. ¿Con cuál de estos tres perfiles se identifica más Usted con respecto a su labor en la Universidad? Explique su respuesta.
 - a. Un profesional sobresaliente que enseña con calidad los contenidos esenciales de su disciplina.
 - b. Un investigador cualificado que comparte sus hallazgos en su disciplina con sus estudiantes.
 - c. Un docente universitario que ayuda a sus estudiantes a construir su conocimiento de la disciplina.

3. ¿Ha visto conflicto entre el tiempo requerido para investigar, el tiempo requerido para enseñar y el tiempo para desarrollo institucional (reuniones de facultad, comités, etc)? De existir dicho conflicto, ¿cómo lo ha resuelto?
4. En cuanto a la dedicación de las tres cosas ¿ A cuál qué le dedica más tiempo y a cuál le gustaría dedicarle más tiempo? ¿Por qué?

La universidad en donde se hizo el estudio tiene un aproximado de 1000 profesores, de los cuales se investigaron trece docentes tomados de distintas facultades. Las facultades y departamentos a los que pertenecen se mantienen en el anonimato por razones éticas. Los perfiles que se le pidieron al informante clave fueron los de investigadores disciplinares que comparten con sus estudiantes sus hallazgos (perfil de investigador), profesionales sobresalientes que enseñan con calidad los contenidos de su disciplina (perfil de profesional) y docentes universitarios que ayudan a sus estudiantes a construir su conocimiento de la disciplina (perfil de educador). De los trece docentes cinco eran de perfil investigador, cinco de perfil educador y tres de perfil profesional.

Resultados e interpretación

A partir de la información obtenida en las entrevistas, se procedió a establecer grupos de docentes según el perfil que cada uno reveló. Cada uno de estos perfiles se construyó a partir de las perspectivas pedagógicas en educación superior (Posner, 2005; Bernasconi y Rojas, 2004; Gimeno, 1994; Carretero, 2006) que sirvieron de esquema conceptual para acercarse a lo que piensan los docentes.

- Docente profesional de su disciplina: docente destacado en el ejercicio de su profesión que combina la docencia con su actividad profesional. Para este docente la enseñanza no es su actividad principal sino complementaria. Los docentes entrevistados que están en este grupo no son profesores de cátedra, sino que tienen dedicación especial de medio tiempo a la Universidad. El referente desde donde construye la enseñanza es lo que los estudiantes tendrán que hacer como profesionales. Ellos se entienden como profesores desde el ejercicio de su profesión.
- Docente investigador: es en esencia un investigador que ejerce la docencia. Sus intereses principales están en la investigación y la docencia se sirve de ella o le sirve a ella. Para este docente la investigación que realiza el docente es lo que caracteriza la educación de calidad. El método o los elementos pedagógicos están en un segundo lugar frente a lo que es capaz de hacer y transmitir el docente desde su actividad investigativa. Cuando tienen que decidir a qué le pueden dedicar mayor tiempo, manifiestan que el conflicto se resuelve a favor de la investigación.
- Docente educador: docente que, aunque tiene formación en investigación, se preocupa principalmente por el aprendizaje de sus estudiantes y trata de implementar estrategias para este fin. Se percibe a sí mismo como docente, tiene dedicación completa a la universidad y continuamente reflexiona sobre su práctica para mejorarla pedagógicamente. Entre sus prioridades expresan

que está la docencia y, aunque no son estudiosos formales de la educación o la pedagogía, se muestran afines a todo lo que les ayude a mejorar sus prácticas. Suelen ser muy reflexivos en cuanto a lo que quieren y logran con sus estudiantes.

Perfil docente

Esta categoría permite identificar el tipo de docente que se está tratando desde su propia visión. Es la primera de cuatro que aborda la investigación y la que se tomó para este artículo. Partiendo de la clasificación que hacen de sí mismos los docentes, el lugar que le dan a la docencia, la dedicación tanto a la docencia como a la investigación y al desarrollo institucional, los conflictos de tiempo y la forma de solucionarlos, se establece un perfil. Es importante señalar que de nada sirve el perfil que simplemente pone una etiqueta en el docente. La categoría contiene información que configura un verdadero conjunto de visiones, decisiones, problemáticas, anhelos e interpretaciones frente a la labor dentro de la universidad.

El perfil docente en el grupo de docentes profesionales

Lugar de la docencia

En este grupo aparecen profesionales de una reconocida trayectoria profesional que hace que la Universidad haya aceptado tenerlos de medio tiempo. No son profesores de cátedra y llevan bastante tiempo vinculados a la Universidad. Así describen el lugar que tiene para ellos la docencia:

“Yo llevo prácticamente 35 o más años como profesor de medio tiempo. Y eso para mí es una mezcla muy interesante y además yo creo que es una mezcla ideal para sacarle lo mejor, digamos, para poder llevar lo mejor de la actividad profesional a la Universidad” (Entrevista 1).

“Porque pues llevo en la Universidad 30 años, 29 años, y la docencia es la que de una u otra manera ha alimentado mis otras actividades profesionales. Yo estoy trabajando medio tiempo en la Universidad, como te repito desde hace 29 años, y las otras actividades profesionales (...) están absolutamente basadas en lo que enseño en la Universidad.” (Entrevista 2)

Este tiempo extenso en la Universidad, combinado con la profesión, se explica desde una posición vital hacia la docencia. Es decir, para ellos hay motivaciones muy fuertes para no abandonar la docencia y dedicarse enteramente a su profesión:

“La docencia universitaria pues en mi campo profesional ocupa una de las principales. Para mí es motivo de gran satisfacción poder transmitir conocimientos a los estudiantes. (...) Lo que más me gusta es lo asistencial y la docencia (...) Pero, lo que más me satisface, lo que más me llena de entusiasmo es la docencia universitaria.” (Entrevista 3)

“Yo tengo la dedicación a la universidad, me interesa la universidad y todo, porque considero que es hasta una especie de tratamiento de descanso ir a dar clases. Entonces yo... estoy habituado. Soy un poco adicto a ese tema de ir, y se me olvidan todos los problemas que tengo...” (Entrevista 1)

Autoconcepción

Frente a su autoconcepción como docentes se identificaron con el primer perfil que es el profesional que enseña con calidad los contenidos esenciales de su disciplina. Justificaron su respuesta a partir de lo que hacen en sus clases y las relaciones existentes entre lo que tienen que hacer en el mundo profesional y lo que la docencia implica. Nótese que de una u otra manera tocan el tema de las exigencias y retos que plantea el ejercicio profesional y que hace necesario poner a actuar distintas habilidades profesionales diferentes al dominio de contenidos. Precisamente eso “otro” que tienen que desarrollar para ser exitosos profesionalmente es lo que llevan a la Universidad:

“Yo creo que (decir que soy) un profesional sobresaliente es muy generoso, pero, que enseña con calidad los contenidos esenciales de su disciplina, aunque yo lo mezclaría un poquito con el docente que ayuda a sus estudiantes a construir su conocimiento. El investigador es el que de pronto no tengo dentro de mi perfil. ¿Por qué? Porque lo que yo hago es ejercer mi profesión, mi quehacer profesional (...) lo que yo trato de hacer es unir ese quehacer profesional, transmitiendo el conocimiento a los estudiantes de lo que es esa área de la disciplina. Entonces por eso me identifico mucho más con el profesional que enseña con calidad los contenidos de su disciplina. Lo hago básicamente, y siento que ese es mi perfil, porque es unir la academia con el quehacer profesional. Es decir, lo que yo hago [en la profesión], lo que aprendo en el momento de trabajo (...) me hace estar muy al día con todas las lecturas, las investigaciones, todo lo que se hace en esa área; y eso es lo que yo cojo y traigo a la academia al transmitir conocimiento a los estudiantes. Y lo trato de hacer, espero que así sea, pues con la mejor calidad que se puede.” (Entrevista 2)

Una razón fuerte para asumir este perfil tiene que ver con la calidad de lo que se enseña. En otras palabras, un profesor es mejor cuando hace lo que enseña, porque eso es lo que sus estudiantes van a hacer. Ahora bien, la investigación puede estar asociada a lo que les exige su profesión para que sean exitosos:

“Al compartir conocimientos con un estudiante es importante que usted tenga la experiencia profesional. (...) No solamente que esté investigando (...) Entonces si yo enseño, teniendo el perfil de profesional, de ser un [profesional que ejerce], pues me parece que es de mucho más valor para el estudiante.” (Entrevista 3)

“A través del tipo de ejercicio profesional que yo he podido hacer (...) hay un ingrediente de investigación y de ensayo y de novedades, que desde luego he llevado no solamente a la academia sino al mismo ejercicio de la profesión.” (Entrevista 1)

Conflicto de tiempo

Los profesores sin excepción manifiestan que es evidente la existencia del conflicto de tiempo para dedicar a las distintas actividades. En ellos este conflicto se presenta entre el ejercicio de la profesión y la dedicación a la Universidad. Y en la de dedicación a la Universidad se presenta el conflicto entre investigación, docencia y desarrollo institucional. Para resolver este conflicto, los profesores han decidido dedicar un tiempo a la Universidad y otro a su profesión. Así mismo, en el tiempo que dedican a la Universidad tratan de cumplir con lo necesario, evitando meterse en responsabilidades mayores y teniendo una muy buena organización:

“Pues desde luego que existe un gran conflicto y lo resolví de cierta manera demostrando o logrando la aceptación de ser profesor de medio tiempo (...) todos los temas de desarrollo institucional, mi participación se limita a una reunión de dos horas semanales o una hora a la semana, porque son consejos cada quince días (...) Entonces sí, claro que hay conflicto, sobretodo no tanto en la investigación, sino en el ejercicio de la profesión (Entrevista 1)

“Pues el conflicto existe en la medida en que los profesores universitarios siempre nos exigen pues las tres áreas, y uno tiene preferencias (...) Entiendo que, pues que tenemos que cumplir labores administrativas, los consejos de profesores, los comités, y eso es algo que aunque no es lo que más me hace vibra, pues entiendo que está entre mis funciones. ¿Cómo lo he resuelto? Dedicando la mayor parte del tiempo, a lo que me gusta, que es la docencia (...) tratando de cumplir con las obligaciones que como profesora del departamento tengo, pero no me comprometo con cosas que no ... que yo siento que no están dentro de lo que yo sé, o que realmente me gusta.” (Entrevista 2)

“El problema del tiempo es algo gravísimo. El problema del tiempo es terrible (...) y yo creo que es cuestión de tiempo. De manejar los tiempos bien. Creo que se puede hacer con mucho esfuerzo. Pero esa sí es una problemática, especialmente en el mundo [profesional], el tratar de sacarle tiempo a la docencia y a la investigación que son no tan bien remuneradas como la [profesión], por ejemplo.” (Entrevista 3)

Dedicación

En cuanto a la dedicación, estos docentes manifiestan que, por un lado ejercen su profesión, y por otro tienen un tiempo destinado a la docencia. Para ellos el ejercicio de su profesión los hace sentirse integrales y exitosos y por esta razón no se dedican por completo a la docencia universitaria. Dentro de la docencia universitaria son más dados al tema de la enseñanza que a temas de desarrollo institucional; claramente están interesados en la docencia directamente. Trabajar medio tiempo no parece haber sido una alternativa fácilmente aceptada en la Universidad. También entran en juego otros factores como la remuneración, donde es evidente la diferencia entre los ingresos por el ejercicio profesional y los ingresos por la docencia e incluso la investigación:

“Esta mezcla que yo he logrado que no es común ni fácilmente aceptada, ni ha sido fácilmente aceptada en la Universidad de los Andes ... (...) yo le dedico [de ese medio tiempo] el 80% a la enseñanza. O sea, a estar con los estudiantes. Y el 20% del tiempo es vinculado al desarrollo institucional, sin tener responsabilidades específicas en eso. Soy miembro del consejo, yo opino y digo, y hago reuniones, a veces escribo cosas no sé qué (...) Nunca he tenido esas presiones administrativas.” (Entrevista 1)

“Le dedico más tiempo a la docencia, me gusta dedicarle más tiempo a la docencia. Por mí que la parte administrativa, por ejemplo y la investigativa que no son mis áreas, las fuertes, ojalá que no tuviera tantas horas que hacer ahí.” (Entrevista 2)

“A ver, le dedico mucho tiempo a [la profesión] porque tengo que vivir de algo. Y lo que más me produce es [ejercer la profesión]. Le dedico tiempo a la docencia, me produce algo. Y la investigación también algo, pero no me gustaría... no solo por la parte de ingresos sino porque no me sentiría integral, haciendo únicamente docencia o haciendo únicamente investigación. Yo hago las tres cosas y como tengo repartidos los

tiempos creo que es conveniente. El hacer... dedicarle tiempo [a ejercer la profesión] me genera un ingreso que me permite hacer docencia y hacer investigación... que me da tranquilidad.” (Entrevista 3)

El perfil docente en el grupo de docentes investigadores

Lugar de la docencia

Este grupo se caracteriza por dedicar un lugar especial a la docencia pero sus intereses están en la investigación. Han ascendido en cuanto a su desarrollo profesional, por lo que tienen también una alta carga administrativa. Entienden la docencia ligada a la investigación, al avance que puedan tener a nivel disciplinar:

“Yo le podría decir que dedico por ahí entre el 30 y el 50% de mi semana a la docencia. El resto administrativo e investigación” (Entrevista 4)

“Sí, yo hago investigación. Docencia...yo creo que en segundo lugar...segundo o tercer lugar (...) primero la investigación, sí.” (Entrevista 5)

“La docencia es muy importante en términos de los temas y los programas en que dicto. No es tan intenso el número de materias. En los últimos periodos yo he trabajado dictando una materia por semestre (...) y la mayor parte de tiempo la he dedicado es a labores administrativas.” (Entrevista 6)

Una indagación mayor permitió establecer cómo la docencia es valorada por un profesor investigador. La docencia aporta en cierto sentido a la labor del investigador en cuanto le ayuda a mantenerse actualizado, a tener un contexto, conocimientos y acceso a diferentes textos que puede trabajar con mayor dedicación. La docencia tiene un lugar importante, pero es un lugar instrumental:

“A veces la labor docente en la medida que uno tiene que preparar clase y tienes que leer los *papers* (...) le da conocimiento para poder investigar mejor. Entonces digamos uno tiene...a veces clases que parecen muy positivas, porque me ha permitido digamos leer artículos a conciencia, con profundidad, con dedicación, con cuidado que no lo hubiera hecho si no hubiera tenido que dictar la clase. Y eso me contribuye muchísimo a la investigación. Entonces en ese sentido pueden ser complementarios hasta cierto punto.” (Entrevista 5)

Autoconcepción

Los docentes se identifican con el perfil de investigadores cualificados que comparten sus hallazgos en su disciplina con sus estudiantes. Sin embargo este perfil lo complementan, especialmente para explicar que también son docentes que buscan que los estudiantes se formen una visión propia de la disciplina. A veces no es tan fácil que se ubiquen, porque su visión los lleva a pensar que el ideal de docente universitario es que sea investigador:

“ (...) La investigación es muy importante para mí. Y siento que es muy importante también... transmitirla. (...), somos investigadores que compartimos nuestros conocimientos en el aula de clase con los estudiantes.” (Entrevista 4)

“Puedo ser...el perfil B, porque soy investigador. No donde comparto los conocimientos porque no nos enlistan para eso. Pues entonces digamos... no creo que sea un requisito, entonces una posición del B y del docente que comparte sus hallazgos en su disciplina.” (Entrevista 5)

“Sería una mezcla entre B y C, entre investigador y educador. Soy más investigador aplicado que docente. Digamos las dos cosas. Comparte sus hallazgos y al tiempo también los ayudo a que formen su propia versión de los temas. O sea es una combinación de esos dos.” (Entrevista 6)

“Pues si partiéramos de que un docente universitario es además investigador, eso se arreglaría.” (Entrevista 7)

Conflicto de tiempo

Nuevamente todos señalan que sí hay un conflicto de tiempo. Al parecer el conflicto lo causa la docencia o algunas veces el desarrollo institucional, más no la investigación, razón por la cual enfatizan en la docencia y cómo si hay asistentes graduados o monitores el conflicto disminuye. Cuando hay un dominio de una clase y no se necesita mayor preparación desaparece el conflicto, puesto que se le puede dedicar mayor tiempo a la investigación. También está el hecho de descargar materias, aunque no se puede siempre y toca hacer docencia. En todo caso, la idea es poder tener más tiempo para la investigación:

“Entonces, en el caso particular mío, a mí me han servido mucho las clases para aumentar mi conocimiento pero...ahora, en general digamos sencillamente que una clase que es una clase que ya ha dictado uno antes esto contribuye a que uno tenga tiempo de preparación y le pueda dedicar más a la investigación. Pero en general así conflicto como tal uno no puede decir que existe como completamente pues... porque tampoco es que el tiempo dedicado a las onces sean 20 horas a la semana sino que es bastante limitado el tiempo, y con las ayudas que hay de monitores y asistentes pues es el tiempo dedicado a la clase como tal no es tanto.” (Entrevista 5)

“El conflicto existe; uno trata de resolverlo de forma que la investigación genere nuevos contenidos y los enriquezca. Eso hace que haya una complementariedad entre los dos pero el tiempo de todas formas es finito. Entonces lo que yo quisiera no tantas materias porque debo dedicarme a otra serie de cosas. Entonces, la forma ha sido reduciendo el número de materias.” (Entrevista 6)

Dedicación

Es muy claro que a nivel de la dedicación la investigación se lleva la mayor cantidad de tiempo posible en la medida que los docentes tienen la posibilidad de decidir. Quisieran dedicar más tiempo a la investigación y cuando lo hacen se sienten contentos:

“Sabe que yo creo que están por igual las tres en este momento. En este momento estoy igual en mi administración, docencia e investigación. Y no... yo creo que es una decisión tomada de que sea así. (...) A mí me gustaría dedicarle más tiempo a la investigación.” (Entrevista 4)

“Yo le dedico más tiempo a la investigación y estoy bien así.” (Entrevista 5)

Un caso de este grupo llama la atención porque explica la imposibilidad de sacar tiempo para la investigación debido a cuestiones administrativas y económicas. Se percibe en el tono del discurso la docencia como una carga y la investigación como un anhelo inalcanzable por falta de tiempo o una actividad que se hace con mucha dificultad:

“Le dedico a la docencia por mucho. Pues, es decir dedicada a la investigación solamente en el periodo intersemestral, que a la larga es bien poquito. No alcanzan a ser tres meses, se vuelven más bien dos entre que uno entrega notas finales y se pone a hacer los programas y trato de dedicarle un día a la semana a investigación. Pero cuando eso se junta con época de correcciones de trabajos, que resulta ser mucho tiempo, hay muchas semanas en que ni siquiera un día puedo trabajar en investigación. Es fatal.

[Me gustaría] tener más tiempo. Es que en departamentos como este donde no hay consultorías externas ni cosas de ese tipo, el departamento mide que los profesores puedan dar cuenta de los noventa puesto estudiante que requiere el modelo de desarrollo... de presupuesto, entonces no hay chance de que uno pueda enseñar menos, porque el departamento se quiebra. Entonces tener noventa estudiantes, más estudiantes de maestría, porque los estudiantes de maestría y de doctorado no cuentan dentro de este conteo, yo por ejemplo este semestre tengo noventa ... más de noventa en el pregrado, y a eso hay que sumarle los catorce de maestría. Y, es una cantidad pues de preparación de clase por supuesto pero además corrección que es asombrosa. Y parece que no hay nada que hacer, porque si yo no enseño esos noventa puesto-estudiante y cada profesor no lo hace, el departamento no obtiene de la Universidad los ingresos que necesita para su funcionamiento en línea. Entonces no hay nada que hacer (...) Y no es solo que se nos exija [la investigación], sino pues que uno con un Doctorado obviamente... es decir, no es que yo pueda decir ni por mí ni por la Universidad digo: “No investigo”, porque son cosas también con las que estoy profundísimamente comprometida. Entonces se me vuelve tema de angustia, tema de clavadas, tema de trasnochadas y una investigación que obviamente no... que podría ser, yo no sé si mucho mejor o mayor o algo ... yo considero que hago un buen trabajo de investigación; pero por supuesto si pudiera trabajar mas consistentemente en eso y con menos angustia resultaría mejor” (Entrevista 7)

El perfil docente en el grupo de docentes pedagogos

Lugar de la docencia

Estos profesores manifiestan que la docencia es su actividad principal. Aunque son profesionales de su disciplina y también hacen investigación, ven la docencia como un espacio al que no quieren renunciar a pesar que tengan cargos directivos o administrativos. La docencia no es instrumental, sino que es el escenario donde los resultados de la investigación adquieren sentido en el contexto de la Universidad, ya que se pueden compartir y la docencia retroalimenta la investigación. Llama la atención que lo que se le atraviesa a la docencia es lo directivo y administrativo y no la investigación. Además, una idea importante es el impacto que se quiere generar en los estudiantes, que piensen bajo un determinado paradigma y no únicamente desde unos contenidos:

“Es mi profesión [la docencia], es lo que yo hago. Sí, yo a veces hago cosas como [ejercicio profesional] , pero son como en la hora de los pollitos, por las noches, de a ratos, me dedico sobretodo es a esto.” (Entrevista 9)

“La docencia universitaria para mí es la actividad más importante. Yo creo... yo reparto mi tiempo en tres cosas, ahora de pronto tengo un nuevo cargo a partir de hace una semana. (...) Ahora (...) pues administración ocupa un poquito más de tiempo pero incluso no quise abandonar las clases... había de pronto esa posibilidad, de abandonar docencia y dije no (...) porque además la investigación la hago también a través de la docencia. Todo lo que yo hago [investigando] lo transmito a los estudiantes y aprovecho para meterlo en mis clases.” (Entrevista 10)

“Porque la docencia, yo creo que es una excelente retroalimentación para la investigación. (...) Yo siempre inclusive he dictado más cursos de los que me corresponden. Siempre he tenido... si me encargan dos, yo dicto tres (...) Y a mí me gusta la docencia, siempre trato de sobretodo de generar algunos tipos de curso que sean profesionalmente muy importantes en la formación de los estudiantes (...) Son mis resultados de investigación que yo los voy a convertir en un curso, pero fíjese que es un curso que no es tanto... ni de cómo investigar ni de cómo problematizar las cosas, sino más bien cómo desarrollamos conciencia.” (Entrevista 12)

Autoconcepción

Se evidencia en estos profesores una evolución en cuanto a su formación de base y lo que hacen en la Universidad como docentes. Algunas veces no es fácil que se clasifiquen dentro de uno u otro perfil, por lo que por medio de preguntas de seguimiento se llega a comprender realmente lo que quieren decir. También está el caso que asocian perfil docente con tener conocimientos en pedagogía en su formación de base, como fue el primer caso de una investigadora que es docente pero cuya formación de base nunca ha tenido nada de docencia:

“Un investigador cualificado que comparte sus hallazgos en su disciplina con sus estudiantes. ¿Por qué? Porque pues mi formación es investigadora. Yo hice maestría, doctorado y todo eso en investigación. Entonces ese es como mi... lo que sí trato de ser es una ... yo creo que trato de copiar un poquito de todo. Yo creo que soy una profesional sobresaliente. (...) hago gran parte de mi docencia y trato de que sea una actividad más importante, pero no me atrevo a decirlo porque no es mi formación de base. Entonces, aprovecho mi formación de base, que es la investigación, para que mis estudiantes construyan su conocimiento... o sea, la dedicación es la docencia, pero utilizo mi *background* de investigadora. (Entrevista 10)

También hay casos de investigación sobre la docencia en la respectiva disciplina. Cuando este es el caso, el docente no tiene problemas en definirse en el perfil de docente universitario que ayuda a sus estudiantes a construir su conocimiento de la disciplina, ya que de hecho investiga también sobre educación:

“Con el tercero, con un docente universitario (...) yo también hago trabajos de investigación, pero investigo sobretodo en temas de educación [de profesionales] entonces pues obviamente (...) todo coincide como en lo mismo pero mi preocupación, más que ser investigador es esta de ser docente universitario que le ayuda a los estudiantes.” (Entrevista 9)

El conflicto entre lo directivo y la docencia causa en esta docente incomodidad para definirse en el perfil docente. Este perfil se toma como algo honorífico, es decir,

considera que es el deber ser del docente ayudar a sus estudiantes a construir su propio conocimiento:

“Pero no creo que en lo que yo hago se pueda hablar realmente de una profesión en el sentido digamos en que se habla de la administración o el arte o la arquitectura... en ese sentido no. En cuyo caso quedaría eliminada la 1 y yo me pondría en la 3 pero ahí tengo dificultades nuevamente por el cargo que tengo en la Universidad que no me permite dedicarme a esa cosa... de la construcción ¿no?”

Entrevistador: cuando está digámoslo así en “modo” docente...

Profesora: ¡switch! Ah... sería el tres.

Entrevistador: sería docente que ayuda a sus estudiantes.

Profesora: Sí...yo diría. Aunque eso pues es una cosa muy honorífica. Y es difícil decirlo así como tan descaradamente que uno es eso pero... sí.” (Entrevista 11)

Uno de los profesores hace un análisis de cada uno de los perfiles y su pertinencia para el pregrado. Indica que el profesional es valioso si es sobresaliente en el ejercicio de su profesión en razón del contexto. Según esto, los estudiantes necesitan ese tipo de personas que los ubiquen en lo que van a hacer. Hace una crítica a los profesores de cátedra que van de universidad en universidad pero no tienen un ejercicio profesional destacado. Incluso critica que las universidades tomen esta opción para reducir costos, haciendo alusión a la calidad de la docencia. También habla de los investigadores y los ubica en el nivel de maestría y doctorado. En este punto hace una crítica de la tendencia a pensar que la investigación por sí misma ayuda a la docencia. Para él el mejor perfil para la fundamentación en el pregrado es el de docente que ayuda a sus estudiantes:

“Yo diría que soy un docente que ayuda a sus estudiantes a construir su conocimiento... le respondo sobre las opciones. Le digo por qué. Yo entiendo este... esto lo tenemos aquí en la Universidad... “un profesional sobresaliente que enseña con calidad los contenidos esenciales de su disciplina”. Para nosotros un profesor de cátedra debería hacer eso. A diferencia de lo que hacen muchas universidades que un profesor de cátedra realmente es una forma barata de tener un profesor, que le pagan una cátedra y... pero el tipo es ese profesor que dicta en muchas partes, eso no... no me gusta. Lo que me parece interesante es tener personas que han sobresalido en la disciplina... por ejemplo en [esta área], en todas las disciplinas esto es cierto, pero en [esta área] que es una profesión como tal, o sea, que usted sale a un ejercicio profesional como tal, el contexto es importante. Entonces este tipo de personas son importantes, le dan un elemento al estudiante que en su formación juega un papel... para mí eso debe ser más en los cursos más avanzados. Porque son unos cursos ya más profesionalizados, donde se aporta más a digamos en ese sentido. El B: “un investigador cualificado...” esto es más, diría yo, para maestría y doctorado. Yo sé que se habla mucho de la cuestión de la investigación en el pregrado pero yo no creo mucho en eso. Me parece que en el país hemos exagerado un poco ese discurso. Y que realmente hay más cosas de las que uno se debe preocupar más en el pregrado. Le preciso, pues en mi caso en general la dedicación al pregrado es mayor. Porque hay personas que son al contrario que tienen mayor dedicación a la maestría y al doctorado. En mi caso el pregrado es mayoritario. Yo ocasionalmente dicto en la maestría, no mucho. Por eso es que cojo más ese perfil.” (Entrevista 13)

Conflicto de tiempo

En este aspecto aparecieron dos visiones. Que el conflicto sí existe y es insalvable y que el conflicto se debe a una mala administración de tiempo por parte de los docentes. La primera explica que realmente hay un conflicto de tiempo y que es porque en la universidad no se manejan perfiles docentes sino que todos tienen que hacer investigación, docencia y desarrollo institucional. Según esta visión, el conflicto se resuelve dependiendo de lo que le guste o no hacer al profesor, lo que afecta las tres áreas negativamente, ya que o se descuida la docencia y esta se toma como un requisito para poder investigar, o se descuida la misma investigación y entonces se hacen trabajos investigativos por cumplir que no tienen mayor impacto, o se delega el desarrollo institucional a los cargos directivos y muy pocos se ponen en la tarea del mejoramiento o innovación curricular. Esta primera visión aparece a en palabras del profesor así:

“Sí, yo creo que sí hay algún grado de conflicto ahí. Pero tal vez más que algo particular es por la diversidad de temas, porque entonces digamos que aquí no manejamos conceptos como perfiles, que una persona se dedique a cierta cosa, no. Sino que todo el mundo tiene que hacer de todo relativamente bien, ¿sí? Tal vez ahí es donde está el conflicto, en eso ¿sí? ¿Y qué ocurre con mucha frecuencia? Yo creo (...) que pretender que uno es destacable o destacado en todas las áreas no puede. Entonces normalmente una persona elige. Elige y decide en esto no me voy a destacar, lo haré bien o pasable. Incluso, en algunos casos yo creo que es apenas pasable. Hay personas que deciden por ejemplo... a la investigación. Personas que quieran dedicarse claramente a hacer investigación, entonces pagan el pasaje, pagan la tarifa que es dictar cursos. Pero eso no lo hacen por gusto propio. Pero lo contrario pasa, hay personas a las que les gusta mucho la docencia pero les piden que tienen que publicar, entonces ¿qué hacen? Pues ahí sacan sus articulitos y hacen sus cosas, pero una investigación que posiblemente no va a ser una investigación de calidad sino para cumplir; obviamente existe de todo, hay personas que se destacan y todo, pero yo creo que es complicado que se destaquen absolutamente en todos los dominios. La parte institucional es menos grave, aunque... bueno no sé, no sabría qué decirle ahí porque lo que suele ocurrir es que muchas labores institucionales se suelen concentrar en cargos, o sea, el director del departamento, el coordinador, decano y vicedecano ... por eso lo digo. Pero eso tampoco está bien porque esas labores se deberían realizar más distribuidas. (...) Entonces lo institucional sufre en el sentido que suele concentrar en ciertos cargos.” (Entrevista 13)

La otra visión dice en síntesis que el problema está en la forma como cada uno se organiza y que lo del conflicto de tiempo es un imaginario extendido pero que no es real:

“Eso sí que uno lo escucha permanentemente. Yo, considero que eso tiene mucho de carreta. Y dos considero que eso tiene mucho que ver con la poca organización del tiempo en la persona. Yo creo que el problema es más de organización. (...) Yo les mando un mensaje a los profesores; es decir, cuando a mí viene un profesor a decirme que no tiene tiempo, yo tengo cuarenta comités distintos, en la facultad y por fuera, ¿sí? Actividad administrativa, la que quieras. Toda la tengo. Pero también tengo clase, también tengo investigación. Entonces que a mí no me vengan a decir que no tienen tiempo para investigar, cuando ellos solamente dictan dos cursos y no hacen nada más. Tendrían todo el día para investigar.” (Entrevista 12)

Dedicación

En el aspecto de la dedicación aparece lo directivo y administrativo como elementos que compiten en tiempo con la docencia. No tanto la investigación, la cual en un caso fue abandonada completamente hace años para poder seguir a fondo con las tareas de desarrollo institucional. Una de las soluciones es dar cursos que se dominen muy bien para disminuir el tiempo de preparación de clases. Sin embargo se reconoce que esto afecta la docencia:

“Pues evidentemente mucho conflicto y yo dedico como le digo el setenta y pico por ciento de mi trabajo al desarrollo institucional. No investigo hace 8 años desde que estoy en este cargo. No he hecho ningún trabajo de investigación. Y evidentemente mi docencia se ve afectada por mi concentración en el cargo que tengo que es desarrollo institucional entonces, sí, eso es muy difícil de manejar. Ahora, yo lo he abordado enseñando cosas que controlo muy bien. Digamos materias que sé que me sé muy bien. Que me requieren relativamente poco tiempo de preparación y de desarrollo de cosas ¿no? para la clase. Es muy difícil y es problemático para la docencia.” (Entrevista 11)

“Yo creo que dos terceras partes del tiempo (Administración). Una tercera parte dedicada más a la docencia, manejar proyectos de grado alguna cosa, pero investigación no diría que mucho.” (Entrevista 13)

Elementos comunes y sobresalientes de la categoría perfil docente en todos o la mayoría de docentes entrevistados

Sin importar el perfil, a partir de los datos expuestos anteriormente, existen coincidencias en algunos puntos, que vale la pena señalar:

- Lugar de la docencia: todos los entrevistados están vinculados directamente a la docencia en sentido estricto, es decir, tienen clases, lo que ellos llaman carga académica. No así con el tema de investigación o con el desarrollo institucional
- Autoconcepción: Hay claridad en la mayoría de los casos sobre el perfil con el cual se sienten más identificados de los tres propuestos en la entrevista. . Las dificultades generales no surgen para definirse como profesores universitarios sino qué se entiende por profesor universitario. Es decir, una pregunta sobre si cada uno es profesor se va a responder que sí, pero el estudio cualitativo permite establecer que para unos ser profesor es ser o investigador, o profesional, o pedagogo o combinaciones de dos o tres de ellas.
- Conflicto de tiempo: los profesores señalan que sí existe un conflicto a la hora de destinar el tiempo que tienen a una actividad o a otra. A pesar de dar distintas explicaciones a este conflicto, unas de orden administrativo otras del orden personal, lo cierto es que la percepción que tienen es que el conflicto afecta la calidad de lo que hacen, bien sea la investigación, la docencia o el desarrollo institucional. También aparece que la forma de solucionarlo es cumpliendo con lo mínimo que se les pide en las áreas que no están interesados para poder hacer aquello que de verdad quieren.

- **Dedicación:** Es el punto más variopinto de todos. En común está que perciben una exigencia de la Universidad de dedicar tiempo a la docencia, la investigación y el desarrollo institucional. Pero al parecer cada profesor ve cómo acomoda sus intereses y sus tiempos para cumplir con las exigencias y a la vez con sus propios procesos de producción investigativa, de docencia e incluso de cuestiones administrativas.

Discusión

Uno de los hallazgos más importantes de esta investigación y que contradice muchos presupuestos anteriores es que los docentes profesionales tienen en un segundo lugar la docencia, como lo insinúan algunos autores (Bernasconi y Rojas, 2004). Una de las precomprensiones que como investigador tenía al iniciar este trabajo era que los docentes profesionales ponían por encima su ejercicio profesional sobre la docencia y que esta era una segunda opción muy lejana de lo que para ellos era importante. Sin embargo, lo que mostraron las entrevistas es todo lo contrario, pues los docentes profesionales abordados dejaron ver que la docencia tiene para ellos un lugar muy importante, tanto que durante años han hecho lo posible por no abandonarla, no obstante su profesión les proporcione mayores recursos. En este aspecto, una de las interpretaciones que se puede hacer es que se confunde muchas veces los docentes profesionales del tipo de este estudio con los profesores de cátedra que tal vez sí tienen la característica de poner la docencia en un segundo lugar siempre a la sombra de su profesión. Por esta razón es importante diferenciar, dentro de los docentes profesionales, aquellos que han optado por llevar lo mejor de su profesión a la universidad y que tienen un desempeño profesional sobresaliente, de aquellos docentes de cátedra cuyo contacto con la universidad es demasiado frágil y a veces su desempeño no tiene que ver con lo que enseñan. Para efectos de una investigación ulterior, se abre un campo inmenso de estudio, liberado un poco de los prejuicios negativos y abierto a encontrar la riqueza que pueden tener estos docentes que a su vez son profesionales exitosos y tienen la oportunidad de enseñar desde lo que en la realidad hacen.

Ahora bien, los profesionales exitosos que ejercen su profesión no son los docentes que la universidad quisiera en general, ya que ellos mismos señalaron que se sienten de segunda categoría o a veces su práctica no es bien aceptada. Están de medio tiempo y son casos excepcionales. Hay efectivamente una presión muy fuerte sobre estos docentes desde el modelo que la universidad ha adoptado y que privilegia los productos de investigación (Duque *et al.*, 2011; Espinoza y González, 2008) a la hora de evaluar la docencia. Ellos sienten que les ha tocado abrirse camino en un sistema donde no son comprendidos y ven que tienen mucho que aportar desde su perfil a la formación de los futuros profesionales. Habría que preguntarse hasta dónde el modelo de docencia-investigación-desarrollo institucional funciona y hasta dónde llega a convertirse en una carga y un obstáculo para formas alternativas y válidas de ejercer la docencia en educación superior. El conflicto de tiempo que les genera el sistema actual puede ir en contra de la calidad de la docencia y la universidad puede perder docentes que han logrado desarrollar muchas habilidades de enseñanza distintas a la simple posesión del conocimiento disciplinar (Shulman, 1987, 2005; Sotar y Díaz, 2008). Además, puede pensarse que estos docentes, para ser exitosos, hacen investigación pero no al estilo de lo que las ciencias han planteado. Puede ser que hagan investigación aplicada, con unos

intereses profesionales y que también se constituye en una investigación importante para la formación de los estudiantes.

En cuanto a los docentes investigadores, se confirma que tienen una perspectiva disciplinar (Posner, 2005) y que sus intereses están en la investigación. La docencia puede convertirse en el instrumento para poder ejercer la investigación, por lo que está en un segundo lugar. Temas como la dedicación y el conflicto de tiempo revelan que la docencia es la que es vista en ocasiones como la intrusa que no les permite desarrollar lo que en verdad quieren. Su dominio de la materia y de los procedimientos para adquirir nuevo conocimiento de la disciplina (Posner, 2005) pueden opacar los valores intrínsecos que tiene la docencia. Lo que resulta interesante, no solamente desde los mismos docentes investigadores, sino desde lo que piensan los profesores de otros perfiles, es que la universidad favorece este perfil. En cierto sentido, se puede interpretar que para ellos la universidad se ha ido construyendo desde la perspectiva disciplinar. Ahora bien, qué tan cierto es sería otro campo de investigación que tendría que explorarse. No obstante, no hay herramientas suficientes para decir desde este estudio particular que la universidad como política tiene promover la investigación y ponerla por encima y a veces en perjuicio de la docencia. El asunto resulta problemático en la medida que lo que el pregrado pretende es enseñar, es decir, la razón de ser es el aprendizaje. Sería muy oportuno explorar la posibilidad de implementar algunas políticas y estímulos para que los docentes hicieran lo que se ha denominado *scholarship of teaching* (Shulman, 1999), entendiendo que la misma enseñanza necesita ser planteada con el rigor y el método con el que muchas veces se hacen publicaciones a nivel disciplinar de importantes investigaciones. De esta manera el pregrado se enriquecería de la reflexión que hacen los propios docentes a partir de sus prácticas y ellos mismos se plantearían otros problemas implicados en la docencia diferentes al dominio y ejercicio investigativo y disciplinar.

Por otro lado, los docentes pedagogos coinciden en muchos puntos con los planteamientos de los autores consultados para esta investigación (Bernasconi y Rojas, 2004; Duque *et al.*, 2011; Parra, 1996; Bogoya, 2007; Carretero, 2006; Ordóñez, 2004). En primer lugar, que la docencia como tal es una profesión. En segundo lugar que en cuanto a las exigencias de la universidad hay que privilegiar la docencia o al menos buscar salidas para no afectarla. En tercer lugar que el impacto que quieren generar en los estudiantes es el aprendizaje. Es toda una visión del mundo, de la universidad, de la educación. Existe una preocupación sincera por lograr que los estudiantes aprendan; todo lo que hacen tiene relación directa con ello. En este sentido hay varias coincidencias con lo que el constructivismo propone (Ordóñez, 2004). Claro, aquí hay un sesgo que es importante reconocer y es que los autores seguramente también son docentes reflexivos que han llegado a las mismas conclusiones que los docentes entrevistados. Sería interesante que los docentes investigadores formalizaran y escribieran sus percepciones sobre la educación, la universidad, las metodologías, y así poder tener otros referentes teóricos con otras ideas para contrastar, pero precisamente ese es el problema: los docentes investigadores no son muy afines a reflexionar sobre su docencia, al menos no en un nivel académico más serio.

Como algo común, surge un aspecto importante que tarde o temprano la universidad deberá tratar: el conflicto de tiempo. Esta situación es compleja y toca muchos aspectos, pero es innegable que, sin importar el perfil, el tiempo es algo que preocupa a los docentes. Una primera interpretación a este respecto consiste en que la

universidad considera que un buen profesor se debe destacar en los tres aspectos, con lo que podría resolverse el dilema de si los profesores son investigadores o docentes. No obstante, la información recogida indica que el problema no se resuelve poniendo a todos a hacer todo, pues como lo hicieron notar los docentes, hay que elegir, lo quiera o no la universidad. Tal vez una posible solución, al menos parcial, a esta situación pueda ser la elaboración de unos perfiles desde los cuales la universidad adapte sus exigencias. Se trataría de un sistema que no sería el mismo para todos, sino que tendría en cuenta las habilidades e intereses de los docentes para equilibrar las cargas, así como la pertinencia de poner unos profesores en cursos iniciales, otros en cursos intermedios y otros en niveles más avanzados.

Conclusiones

Lo primero que se puede concluir es que los docentes profesionales tienen un compromiso profundo con la enseñanza como tal y buscan llevar lo mejor de su ejercicio profesional a las aulas. Ellos han elaborado su propia epistemología docente haciendo una amalgama entre la práctica de su profesión y la docencia universitaria. Se debe hacer un estudio más a fondo sobre este tipo de docentes para sustentar su presencia en el mundo universitario, ya que como ellos mismos lo señalan les ha tocado abrirse campo en un medio que los repele.

Por otro lado es claro que los docentes investigadores tienen una visión disciplinar de la educación. Su visión de sí mismos como investigadores hace pensar que se debería hacer un trabajo de desarrollo profesional que los lleve a adentrarse en los asuntos pedagógicos de su labor y no solamente en el desarrollo de la investigación disciplinar, de manera que puedan construir una epistemología, no solo de la disciplina, sino de la docencia como tal.

Finalmente, los docentes educadores mostraron su interés por mejorar sus clases con el objetivo de generar aprendizaje en sus estudiantes. Dichos docentes se entienden a sí mismos como educadores, lo que no significa que no investiguen o aporten a otras labores en la Universidad. Su posición ante la docencia ayuda a entender su epistemología docente. Con ellos queda el cuestionamiento sobre si se les debería exigir investigación disciplinar y labores de servicio o más bien se les podría reconocer mejor sus esfuerzos por generar pensamiento y aprendizaje en sus aulas dedicándolos más al trabajo con los estudiantes y el rediseño curricular.

Entender cómo se conciben los maestros a sí mismos en su rol en la Universidad y las razones para hacerlo es el primer paso para comprender y caracterizar la epistemología docente que subyace a cada perfil.

Referencias Bibliográficas

- Albert, B., Kenny, S., Booth., Glassick, C. y Ikenberry, S. (2000) *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for American's Research Universities*: Boyer Comission.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2004) *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003* (1^{ra} Ed.). Santiago de Chile, Chile: Imprenta Salesianos S.A.

- Biggs, J. y Biggs, J. B. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea ediciones.
- Boyer, E (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. New York: The Carnegie Foundation for the advancement of teaching.
- Brew, A. (2006) Learning to Develop the Relationship Between Research and Teaching at an Institutional Level. *New Directions for Teaching and Learning*, 10, 13-22.
- Brew, A. (2010) Transforming academic practice through scholarship. *International JournalforAcademicDevelopment*, 15,2, 105-116.
- Carretero, M. (2006) *Constructivismo y educación*. (8ª Ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- De Zubiría, J. (2006) *Los modelos pedagógicos*. (2ª Ed.). Bogotá D.C., Colombia: Magisterio.
- Di Napoli, R., Fry, H., Verhesschen, P. y Verburch, A. (2010). Academic Development and Educational Developpers: Perspectives from Different European Higher Education Contexts. *International JournalforAcademicDevelopment*, 15 (1), 7-18.
- Duque, M., Celis J. y Celis, S. (2011). Desarrollo profesional docente de profesores de ingeniería: revisión y evolución de propuestas en algunas facultades de Ingeniería en Colombia. En Montoya, J., Truscott, A., y Mejía, A., (Comp.), *Educación para el siglo XXI: aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE), 2007-2010* (pp. 445-465) Bogotá, D.C., Colombia.: Ediciones Uniandes.
- Espinoza, O. y González, L. (2008). Introducción. En Ayarza, H y González, L (Ed.), *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria* (pp. 13-22) Santiago, Chile: Alfabetas artes gráficas.
- Gimeno, J. (1991) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Tercera edición. Madrid: Ed. Morata
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1996) *Comprender y transformar la enseñanza*. (5ª Ed.). Madrid, España: Morata.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage Publications.
- Montoya, J. (2012) *Modelos de evaluación docente en la universidad: pasado, presente y futuro*. No publicado.
- Ordóñez, C. L. (2004) Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de estudios sociales*, 19,7-12.
- Parra, R. (1996) ¿Hacia una pedagogía de construcción del conocimiento? En Parra, R. (Ed) *La Universidad*, 253-257. Bogotá: Tercer Mundo.
- Perkins, D. (1999) ¿Qué es la comprensión? En Stone, M. (Eds), *La enseñanza para la comprensión*, 69-92. México: Paidós.
- Piaget, J. (1981) *Psicología y Pedagogía*. (8ª Ed.). México: Ariel.
- Pilonieta, G. (2006) *Evaluación de competencias profesionales básicas del docente. Estrategia efectiva*. (1ª Ed.). Bogotá D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Posner, G. (2005) *Análisis del currículo*. Tercera edición. México: Mc Graw Hill.

- Reguero, M. (2001) Presentación. En Moncayo, V., Montañez, G., Misas, G., Múnera, L., Cortés, C. y Reguero, M., *Semilleros de investigación 2000-2003* (pp 13-16). Bogotá: Unilibros.
- Rueda Beltrán, M. (2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 164-168
- Shulman, L. (2000) From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning? *The Journal of scholarship of teaching and learning (JoSoTL)* 1(1) 48-53.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma: Knowledge and the teaching: foundations of the New Reform. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 9 (2).
- Shulman, L. (1999). Taking Learning Seriously. *Teaching as community property*. San Francisco, E.E.U.U: Jossey-Bass.
- Strauss A. y Corbin J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Solar, M. y Díaz, C. (2008). El sistema de creencias y prácticas pedagógicas del docente universitario y su implicancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Ayarza, H y González, L (Ed.), *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria* (pp. 175-217) Santiago, Chile: Alfabeta artes gráficas.
- Solé, I. & Coll, C. (2002) Los profesores y la concepción constructivista. En Solé, I. y Coll, C., *El constructivismo en el aula*. (pp. 7-23). Barcelona, España: Grao.
- Stake, R. (2006) *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford press.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. (3ra Ed.). Madrid, España: Ed. Morata.
- Torra, I., de Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., Màrquez, M. D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, G., Estebanell, M., Patiño, J., González, A., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M.C., Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. Recuperado el 03-09-2014 en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/397>.
- Villaveces, J., Orozco, L., Chavarro, D., Ruiz, C., Llanos, E., Silva, A., Bucheli y Daza, S. (2008) *La investigación en Uniandes 2007: Elementos para una política*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Artículo concluido el 10 de diciembre de 2014

García Suárez, D. E. (2015). Concepciones de docentes sobre su profesión: una aproximación cualitativa al pregrado universitario. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 331-355.

publicado en <http://www.red-u.net>

Daniel Eduardo García Suárez

Universidad de Los Andes
Centro de Investigación y Formación en Educación CIFE
de.garcia27@uniandes.edu.co



Magíster y estudiante de Doctorado en Educación. Actualmente es miembro del grupo de investigación Educación y Formación en las Disciplinas de la Universidad de Los Andes en Bogotá D.C. Sus líneas de investigación son la docencia en educación superior, la formación ética en la universidad, la Responsabilidad Social y el diseño curricular. En el último año se dedicó a la formación de docentes de los programas de maestría y doctorado en los cursos de Currículo y Pedagogía del CIFE. Se desempeña como rector del Colegio San Juan de la Cruz y Jefe de la Subdirección Académica de la Fundación Educativa Santiago Apóstol FESA.