



FUNCIÓN DOCENTE: UNA PERSPECTIVA INTEGRADA DE PROFESIONALIZACIÓN

Pedro Alejandro Suárez Ruiz

Miembro Grupo Observatorio Nacional de Políticas Evaluativas

Colombia

pedroasuarez@tutopia.com

pedroalejandrosuarez@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo tiene como finalidad propiciar un análisis crítico sobre la función del docente universitario, valorar las concepciones y las regulaciones, los campos en los que tiene un rol, con el interés de poner en consideración para el auditorio una propuesta de su comprensión como profesión vinculada a la mejora continua. El análisis responde a la necesidad de formular una propuesta que permita redimensionar el valor del docente en la docencia, como su función esencial enriquecida bajo una perspectiva de profesionalización con fundamento en la investigación y la capacitación.

PALABRAS CLAVE

Función docente, evaluación, profesionalización, competencias profesionales.

ABSTRACT

The aim of this paper is to promote a critical analysis on the role of the university lecturer, to appreciate the conceptions and regulations and the areas in which they have a role. The interest lies in submitting to the audience a proposal of its understanding as a profession that is linked to continuous improvement. The analysis is part of the need to formulate a proposal that enables us to reassign the value of teachers in teaching, as their main role, enriched from a perspective of professionalisation on the basis of research and training.

KEYWORDS

Teaching role, assessment, professionalisation, professional competencies.

Introducción

Si bien el tema central que ocupa mis intereses actualmente es la evaluación de la función docente, este artículo se centra en la Función Docente/Docencia en el ámbito universitario por una sencilla razón: pensar la evaluación y proponer cualquier cambio al respecto obliga a delimitar mejor el sujeto evaluado, en particular si se tiene en cuenta que en este campo se ha procedido principalmente desde la perspectiva del cumplimiento de unos requisitos por parte del docente, como el desarrollo del programa y la satisfacción del estudiante; en cambio, la preocupación por su función esencial no ha sido puesta en escenario como una actuación teóricamente fundamentada y estructurada en la práctica, no sólo a partir de la experiencia sino como una acción intencionada, reflexiva y por ende, profesional.

Este artículo tiene como finalidad propiciar el análisis crítico de la misma, valorar las concepciones y las regulaciones, los campos en los que tiene un rol, con el interés de poner en consideración para el auditorio, una propuesta de su comprensión como profesión vinculada a la mejora continua. El artículo responde a la necesidad de formular una propuesta que permita redimensionar el valor del docente en la docencia, como su función esencial, enriquecida bajo una perspectiva de profesionalización, con fundamento en la investigación y la capacitación.

En la actualidad, más a nivel internacional que nacional, este tema ha cobrado un gran interés y una urgente necesidad de ser abordada con el máximo rigor posible. En este sentido, las reformas educativas están impactando la evaluación de la docencia y por ende, la función docente en sí misma y en relación con la incidencia que tiene en la calidad de la educación en relación con tres indicadores: funcionalidad, eficacia y eficiencia.

Una adecuada evaluación del docente/docencia se ocupa de evaluar la función y lo debe hacer en forma cabal, incorporando al menos las categorías esenciales, sustantivas, que identifican y califican la docencia como la labor epistemológica, de conocimientos tanto explícita como implícitamente declarados y cohesivos; además, asume el docente/docencia como actor/actuación referida esencialmente a una función social de formación de sujetos que plasman en sus prácticas una convergencia de ideales, prácticas, creencias. Pero no sobra advertir que muchas de las actividades relacionadas directamente con la docencia, la evaluación del docente entre éstas, se cumplen en gran medida por la inercia del funcionamiento institucional ya instalado, y de los propios docentes, quienes a veces tienen una visión muy limitada de su propia función; y, en parte, por el esfuerzo de algunos de éstos al tratar de crear espacios donde puedan concretar el proyecto académico multidisciplinario.

Es necesario entonces, reflexionar sobre la función del docente en toda su complejidad y no solamente como instructor, desarrollador de un programa y evaluador del estudiante. El docente tiene la función esencial de abrir espacios en la perspectiva del futuro profesional y esto no se logra con el simple hecho de enseñar bajo la perspectiva tradicional de ir al salón de clase, explicar, informar y después, evaluar. Es fundamental desentrañar los lugares comunes sobre los que todos consideramos tener una idea unificada, pero sobre los que fácilmente se pondrían en evidencia significados e intenciones disímiles: ¿Qué es lo esencial del quehacer docente universitario? ¿Es el docente un profesional? ¿Qué lo hace docente y qué lo hace profesional? Planteemos acá algunas opciones que podemos tomar en consideración sobre estos significados en apariencia compartidos y unificados pero que responden a diversidad de enfoques e intenciones de la bina docente/docencia, con las que se pueden formar múltiples combinaciones:

El docente como:	La docencia como:
Instructor	Actuación
Actor	Gestión
Gestor	Formación
Enseñante	Enseñanza
Formador	Mediación
Facilitador	Transmisión del saber
Provocador	

O muchas otras acepciones que resultan definitivas como objeto de análisis para saber qué evaluar, cómo evaluar y a quién evaluar.

Por tal razón, es esencial que generemos espacios que superen las meras discusiones sobre la función docente, apostando a escenarios que permitan tomar el objeto desde una doble vertiente: la práctica profesional por un lado, y por otro, el conocimiento acumulado; es decir, analizar la función docente como un elemento dinámico y real que permita, no sólo facilitar sino, asegurar la asertividad en la evaluación y en la posterior toma de decisiones.

Este artículo considera dos indicadores fundamentales en los que se centraría cualquier esfuerzo y que en sí mismos mantienen una dialéctica: por un parte, la consistencia de la proyección de la función docente con el modelo de desarrollo económico a través de la docencia, y por otra, el liderazgo académico en la acción

promotora de mejoramiento y transformación, a través de las funciones de investigación y extensión, y no solamente en la transmisión y la formación en un saber disciplinar.

En estos indicadores se concreta también el papel del docente universitario: formar nuevos profesionales, ampliar el saber de las disciplinas que sustentan su profesión en el marco de una comunidad académica a través de la investigación y poner al servicio de la sociedad el conocimiento que circula y se produce en la universidad, a través de sus comunidades circundantes de la universidad, al mismo tiempo que le sirven como contexto para validarlo.

En primera instancia, digamos que la acción principal del docente, y que se constituye en objeto de evaluación, es poner en circulación un conocimiento social, profesional y disciplinar que sea válido y además, que le permita al egresado ser competente. Si bien esta acción es imperativa de su función, investigar y hacer extensión son funciones determinantes para la calidad de dicha puesta en escena del conocimiento. Sin embargo, como muy bien lo analiza Peña (2003), el docente universitario debe mantener un equilibrio entre enseñar e investigar porque, siendo ambas demandas relevantes, el docente se encuentra siempre entre dos polos: los conocimientos avanzados y las destrezas para ponerlos en escena en su proceso de enseñanza en el aula, en la investigación y en toda interacción formativa de sus alumnos. Poner en circulación el conocimiento en el aula de clase en particular, pero de forma más general, en las interacciones con sus alumnos, exige dar una unidad a dicho conocimiento para poner un piso lo suficientemente dinámico pero sustentado, para que el egresado pueda actuar con competencia y no solamente tener un saber.

Este panorama deseable para la docencia ha estado marcado en su devenir por el aislamiento en lo que a docencia se refiere; los docentes aprenden a serlo en la práctica y pocos son los programas estructurados de inducción y formación continuada que den las herramientas necesarias para llegar a ser exitosos en una función de tal complejidad, tanto en lo pedagógico como en lo curricular, lo disciplinar y lo investigativo. Sin embargo, la evaluación de la docencia sí ha tomado fuerza con diversos propósitos, pero pocas veces orientada a la mejora en la acción.

1. Un cambio de enfoque de la función docente/docencia para su evaluación.

La función docente comprende todas aquellas actividades, acciones o actos en relación con la enseñanza, que ejerce una persona reconocida en forma legítima por sus conocimientos, habilidades y actitudes dado que son apropiados para educar a las personas que asisten a una institución educativa. Toda práctica

educativa en docencia universitaria debería presentar ciertos rasgos distintivos, como formas de interacción entre los sujetos, los sistemas de comunicación, la aproximación al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, los procedimientos evaluativos, los mecanismos implícitos de regulación y autonomía, que la configuran como una práctica social diferente.

En general, la función docente está descrita como una práctica social y científica. Así, a unos cuantos docentes se les asigna la tarea de pensar la universidad a través de la gestión y la función administrativa; a otros, de apropiar y dinamizar el saber mediante la investigación; mientras tanto, a la mayoría se les fija como tarea ejecutar o desarrollar los programas académicos, de modo que pocas opciones les quedan de tomar parte en las decisiones y éstas recaen de manera formal sobre el equipo gestor quien elabora la normativa de la universidad, de este modo, los primeros quedan separados de los procesos formativos directos adelantados por este segundo grupo de docentes.

Desde el referente normativo, la función docente en las universidades públicas de Colombia, es definida por el Decreto 1279 de 2002, como la función institucional y el rol ocupacional del profesor individual.

También la función docente se puede definir desde el referente epistemológico, comprendida como una práctica social que tiene sus respectivos rasgos, principios generadores y contextos de acción que la caracterizan. Es decir, se considera la práctica en sus condiciones institucionales y académico-profesionales referidas a las estructuras físicas, normativas y simbólicas que le otorgan sentido a la docencia universitaria en el contexto de su acción y en el quehacer de los actores involucrados. El marco de referencia simbólico posibilita un modo de hacer docencia universitaria; esto es, los referentes simbólicos institucionales condicionan a los docentes a hacer un tipo de actividad, más allá de los referentes técnicos o normativos institucionales. Como tal, la docencia universitaria constituye en sí misma una práctica social (Bourdieu, 1990) que se enmarca en una serie de contextos de producción cultural y, por ende, se reviste de características propias que le dan sentido, la configuran y la consignan como una práctica 'legítima'. Por lo tanto, el modo como se cumple la función de la docencia universitaria está enmarcado por prácticas simbólicas que la comunidad universitaria ha construido sobre el quehacer docente. Esto permite inferir algunas características de la organización de la vida universitaria.

Por eso, cualquier propuesta que se haga sobre la evaluación del docente/docencia requiere examinar la forma como se conciben sus funciones, posiblemente desde los tres enfoques propuestos por J. Habermas (1987), diferenciados en profesores como técnicos ejecutores, prácticos y deliberativos, o socio críticos.

Desde esta triple tendencia, es evidente que quienes asumen la tarea de deliberar sobre la naturaleza social del conocimiento y la razón necesaria del aprendizaje para mediar entre formación, la cultura y el conocimiento, no sólo tienen un enfoque de su función, sino que además, hacen que la función de la universidad tenga una visión histórica, ajustada a las necesidades y demandas sociales; éste es un planteamiento que dista de quienes conciben la docencia en función de estándares de conocimiento o de gestión, a través de formas predeterminadas de evaluación, para producir un determinado egresado, facilitar la gestión de la universidad y el consumo laboral. Un aula dinamizada por docentes con carácter técnico se podría convertir en un espacio de procesos rutinarios, lineales.

Otra perspectiva diferente es la de un aula como campo de saber y poder de docentes reflexivos y críticos, como podría interpretarse desde el enfoque propuesto por Michel Foucault, en *Microfísica del poder*. Por su parte, Anderson y Blase (1991), sostiene que “las micropolíticas se refieren al uso formal e informal del poder por los individuos o grupos para alcanzar sus metas en las organizaciones, y las ve como una pugna política sobre la definición de la escuela y sus propósitos sociales, donde está en juego el manejo del significado organizacional y social. Es por eso que para él, es necesario ampliar la función del maestro reemplazando la preparación basada en la racionalidad técnica por una basada en la práctica reflexiva, acercándose a la enseñanza como práctica social. Pero contrario a esto, el trabajo docente se ve cada vez más controlado por medio de técnicas de gestión y sometido a la lógica de producción industrial y de la competencia de mercado”.

Por eso, es urgente examinar la forma como se conciben las funciones de la docencia; es decir, la tendencia a que los profesores se centren en un carácter de técnicos, apartándolos de los procesos de deliberación y reflexión, de la naturaleza social del conocimiento y de la razón del aprendizaje y la pedagogía. Otra tendencia diferente sería centrarse en facilitar procesos de formación profesional como función esencial. Y otra, se orientaría a la reflexión fundamentada a través de la cual se dinamiza el conocimiento y se involucra a los futuros profesionales en el saber pero también, en el devenir del mismo en la realidad del ejercicio profesional.

Los docentes que responden a un interés técnico, representan al trabajador asalariado, sometido a unas determinadas condiciones laborales y a procesos históricos relacionados con el modo de producción, según la crítica de Derber, (1990), que traen como consecuencia la pérdida de control sobre los procesos y medios para desarrollar el trabajo y, por tanto, sobre la forma de organizarlo y llevarlo a cabo. Con frecuencia, la esencia de la función docente desde este enfoque centra su interés en las condiciones formales de la actividad docente:

manejo de grupo, puntualidad para iniciar y terminar la clase, dominio de los contenidos; cuestiones que poco reflejan la complejidad de las prácticas educativas o lo que aprendió el alumno, pero difícilmente, dan cuenta del impacto que el profesor tiene en las formas de pensamiento de los estudiantes. Este enfoque se acerca a la teoría conductual del aprendizaje, porque su construcción hace énfasis en objetivos, diseño de situaciones de enseñanza que lo facilitan, valoración de logros de los objetivos, así como el reforzamiento o motivación del aprendizaje. No propongo que desechemos estos componentes pero tampoco que la función docente se limite y menos aún, que se centre en ellos con exclusividad o con prioridad.

Dado que en el interés técnico lo esencial es el control, precisamente esa pérdida del mismo sobre los fines y las orientaciones deriva en que el control sobre la forma de actuar, sobre la dinámica que se da al conocimiento y el aseguramiento de su divulgación suplantando la dimensión ideológica, social y política de la función docente. El efecto, es que no sólo se descalifica a los profesores y se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, sino que, además, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se convierten en procesos rutinarios. Giroux sostiene que el método y el objetivo de estos materiales consiste en legitimar lo que se suele llamar pedagogías basadas en una gestión desarticuladora del conocimiento que lo desnuda de su esencia y lo fracciona en partes discontinuas que de igual forma se evalúan. Es así, entonces, que los profesores aparecen como trabajadores alienados, con poco o ningún control sobre su propia situación laboral, reproductores o transmisores de un saber.

Así por ejemplo, un docente bajo este interés técnico centra su función en leyes universales y reglas de intervención fijas y estáticas en torno al conocimiento; este docente se niega a separar las funciones en las actividades del aula como su espacio privado, como rutinas lineales, mediante una valoración principal del diseño y el desarrollo curricular. Es además, un docente para quien la evaluación tiene demasiada importancia al punto que no diferencia los resultados de los procesos y no aclara la confusión entre evaluación y calificación.

En cambio, los docentes que responden a un interés práctico, centran su atención en el carácter intelectual capaz de generar conocimiento mediante la combinación de la reflexión y la práctica académicas, con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos; es un docente que centra su interés en comprender el fenómeno educativo como la confluencia de perspectivas, motivaciones y valoraciones; e interpreta la educación como un proceso de interacción con el medio; bajo este enfoque, el docente desarrolla una práctica educativa situada, en relación directa con el contexto próximo refiriendo éste a la enseñanza y el aprendizaje, de modo que interpreta y reconstruye los contenidos.

Estos son docentes en quienes prevalece el interés por los procesos, más que por los resultados, involucran el diálogo y la deliberación en su enseñanza como elemento esencial, asumen el aula como lugar de encuentro de las interpretaciones personales; son docentes reflexivos que adoptan decisiones y que cumplen su función desde un enfoque práctico, caracterizado por ejercer una función de mediación entre las personas en formación y la cultura y los conocimientos que los integrantes de una sociedad en particular y de una profesión debe aprender. La evaluación de la función docente desde este enfoque requiere el ejercicio de actividades que pueden ir más allá de las que se realizan dentro del aula; es decir, a partir del análisis de contextos de ejercicio profesional en los que la prioridad debe ser la comprensión y mejora de la enseñanza mediante la discusión, la búsqueda y el análisis de la situación educativa, a partir de las diferentes interpretaciones de sus participantes con el objeto de considerar la mejora de la actividad. Con este enfoque de la función docente, la valoración de la calidad del docente no se centraría en evaluar el rendimiento del profesor, sino los valores formativos del profesional que pone en práctica a través de la relación con sus alumnos, con sus colegas, con las autoridades. En este enfoque se hace énfasis en la reflexión del profesor como una manera de generar conocimiento, como una manera de recuperar deliberada y sistemáticamente el saber, así como una forma de analizar distintos aspectos de la experiencia profesional con referencia en el sustento teórico que subyace a cada situación.

Esta comprensión de la función docente no se ha implementado sistemática ni ampliamente en la universidad colombiana; implica necesariamente un cambio en la perspectiva cuantitativa hacia una mirada cualitativa, que se identifica con los trabajos de evaluación democrática de B. McDonald (1976), o del profesor como investigador de L. Stenhouse (1981), y de investigación acción en el aula de J.T. Elliot (1981, 1982); este enfoque lleva a una actitud y una actividad diferente tanto por parte de la institución como del profesor frente al conocimiento de modo que facilite el aprendizaje participativo de los alumnos. Estas particularidades se definen de acuerdo con cada universidad y cada profesión en formación.

Y como tercera tendencia, la función docente se orienta a ser un factor de tránsito hacia situaciones más justas; la institución educativa y el currículo son concebidos como productos socio-históricos ante los cuales se deben hacer análisis de las situaciones estructurales existentes para transformarlas a través de la reflexión crítica sobre la práctica; y por lo tanto, el docente que se ubica en este enfoque, o mejor, los colectivos docentes, asumen su función como una acción política y cultural, (Giroux, 1990). Un equipo docente estará en condiciones de modificar su práctica, en forma consciente y creativa en la medida en que adquiera una capacidad de analizarla críticamente, partiendo como punto central, de aprender a reflexionar, siendo éste el método por excelencia de este enfoque y en consecuencia, intrínsecamente vinculado a la investigación.

Para este enfoque, el diseño de la evaluación de la docencia podría corresponder a una evaluación formativa, como lo propusiera Scriven, (1967) haciendo la diferencia de evaluar la función, en vez de evaluar los objetivos alcanzados. Desde esta perspectiva, el propósito sería ayudar a los docentes a perfeccionar su actividad bajo una comprensión etnográfica de educación. En este caso, se estaría concibiendo la docencia como un producto socialmente construido, partiendo de la intersubjetividad del docente y de los otros actores que la constituyen. Con la etnografía, se reconocería la necesidad de incorporar la perspectiva subjetiva del docente y del alumno mediante la evaluación de la docencia, lo cual significa que, para acceder a la interpretación (comprensión), se debe considerar la presencia tanto del horizonte significativo de los actores como el del evaluado.

En forma comparativa, y no como una síntesis que resultaría reduccionista, la docencia dentro del enfoque técnico tiene su énfasis en el aprendizaje de contenidos de las ciencias y disciplinas que sustentan una profesión con el fin de poder usarlas con eficiencia en el ejercicio laboral. Dentro del enfoque práctico hace énfasis en la comprensión de la realidad circundante mediante procesos de reflexión y práctica en interacción intrínseca con el medio circundante. Y dentro del enfoque crítico, la función docente está estrechamente vinculada con la investigación como recurso por excelencia para la reflexión, la contextualización y la transformación de la realidad.

Ahora bien, estos dos últimos enfoques son pertinentes a las tendencias actuales, preocupadas por estar enraizadas en las inquietudes y problemas de su tiempo y de la sociedad en que se desarrolla; por lo tanto, la docencia no se circunscribe al aula de clase y ni siquiera al espacio de la universidad; se ensancha a través de sus programas de orientación vocacional, de servicio social, de educación continua, de superación académica, de labor editorial y mediante las múltiples formas que ofrecen los espacios de extensión.

En cualquier caso, la política condiciona esta perspectiva de la función docente. La política actual, basada en el modelo neoliberal, bajo el cual se delinea la vida en nuestro tiempo, se apega más a la lógica del mercado que a la visión humana que, pese a todo, mantiene nuestra universidad, como lo señala Díaz Barriga. Dentro de esta política, existen innumerables iniciativas que invitan a las instituciones de educación superior a realizar evaluaciones de su personal académico con la intención de acercarlas a la concepción y gestión de empresa y hacer posible la formación de profesionales capaces de solucionar los problemas para asumir al docente como profesional. Desde este enfoque, el modelo para la comprensión de una docencia universitaria de calidad incorpora los criterios de liderazgo, desarrollo del docente, proceso, alianzas y recursos y redes de apoyo, resultados en el docente, resultados en el estudiante, resultados en la sociedad y resultados

globales del modelo. Los modelos tienden a la mejora y la innovación, porque coinciden con la forma de gestión del contexto universitario.

En la actualidad, el estudiante sí es realmente considerado como el centro del proceso formativo. En consecuencia con esta ubicación, la institución debe orientarse toda hacia el estudiante y el equipo directivo se debe enfocar en la mejora continua de los servicios educativos específicamente en la docencia. El modelo implica un proceso de autoevaluación, que permite a la institución identificar claramente sus puntos fuertes y sus áreas de mejora y, a su equipo directivo, reconocer las carencias más significativas, de tal modo que estén capacitados para sugerir planes de acción con los que puedan fortalecer la docencia universitaria. Los agentes facilitadores incorporados en el modelo informan la manera como enfocan las acciones para lograr los resultados que desean: ¿Hasta qué punto se implica? ¿Son accesibles los docentes y directivos como líderes? ¿Cómo se definen objetivos y se establecen prioridades? ¿Cómo se clasifican y evalúan las capacidades de los miembros de la institución? ¿Cómo se fomenta el aprendizaje para lograr la mejora de la calidad? ¿Se enfatiza la eficiencia? ¿Cómo se definen los procesos? ¿Se examinan periódicamente? Estos son ejemplos de algunas de las cuestiones básicas por las que se pregunta.

En resumen, debe tenerse un modelo que dé sustento a la construcción de la identidad del docente en la que se implica la enseñanza, la investigación, la reflexión, a través de una mayor comprensión y mejora de la competencia profesional y por ende, con una mayor satisfacción profesional.

En consecuencia, si la docencia se asume como una profesión y no solamente como una actividad o un oficio adicional que complementa el tiempo laboral del ejercicio profesional, es perentorio mejorar las condiciones de modo que la docencia sea por sí misma y en sí misma una profesión: la formación inicial, la regulación de la capacitación y la profesionalización como mejora continua, la evaluación y los incentivos en que derive, los espacios de investigación pedagógica y reflexión colegiada, la formación de equipos, la labor referida a la gestión curricular, la carrera docente que regule el ingreso, la estadía en una universidad con permanente preparación; todo esto redundará en un mejoramiento de la calidad de la educación y de la formación profesional.

Pero hablar de profesión o de oficio o de actividad exige saber cuál es su contenido significativo y esencial. Una profesión es una ocupación que desempeña una función social. El ejercicio de la función exige un grado considerable de destreza y fundamentación científica y disciplinar en filosofía, en pedagogía, en epistemología, en didáctica así como en otras ciencias y disciplinas de soporte como la psicología y la sociología. Esas destrezas y esos fundamentos no se desarrollan en situaciones rutinarias, sino en situaciones que presentan

cada vez problemas y características diferentes. Los profesionales requieren de un cuerpo sistemático, basado en una disciplina fundante y en unas disciplinas de soporte; por ende, requiere de conocimientos que no se adquieren solamente a través de la experiencia. La adquisición de este cuerpo de conocimientos especializados y el desarrollo de las destrezas profesionales exigen un periodo prolongado de enseñanza superior. El periodo de formación y entrenamiento incluye también la socialización de los aspirantes en los valores y la cultura de la profesión. Los valores profesionales tienden a centrarse en el interés del cliente y a veces se hacen públicos en un código ético. Los profesionales deben tener libertad para juzgar y decidir en cada momento. Los miembros de una profesión se organizan como colectivos frente a los poderes públicos. La larga duración de la formación, el grado de responsabilidad y la dedicación al cliente son recompensadas con un alto prestigio social y una elevada remuneración, (Hoyle, 1980).

La profesionalización docente es una forma de reconocer la función gnoseológica del docente y realidad del aula (continua toma de decisiones) y ofrece una idea sobre cómo y hasta dónde debe llegar la formación y el ejercicio de la docencia; una imagen de la enseñanza como campo complejo. La profesionalización docente contribuye a resolver la crisis de identidad de los docentes, que dudan acerca de los sectores sociales con los que pueden identificarse; estimula la prestación de un servicio más competente y ofrece menor resistencia a los cambios, al ser éstos intrínsecos a las profesiones.

Desde la profesionalización del docente universitario sus funciones podrían ser las de proveer de múltiples perspectivas y representaciones de la realidad, proporcionar contenidos y actividades que reflejen las complejidades del mundo real. Por lo tanto, ha de focalizarse en la construcción y no en la reproducción del conocimiento, lo cual exige diseñar espacios de aprendizaje que sean válidos y cercanos a las problemáticas reales pero con suficiente sustento que permitan trascenderlas y elaborar saber profesional; exige proveer actividades, oportunidades, herramientas y ambientes que incentiven el autoanálisis, la reflexión, la autoconciencia y la metacognición en cada campo del futuro ejercicio profesional. Adicionalmente, el docente universitario debe promover una práctica reflexiva, que permitir que el contexto, y su contenido dependan se interrelacionen en una construcción del conocimiento a través de la negociación social, la práctica colaborativa y la experiencia. Finalmente, como un elemento también esencial entre muchos otros que podemos enumerar, el docente universitario debe hacer énfasis en la resolución de problemas, en la promoción de las habilidades de pensamiento de orden superior y en las requeridas para la comprensión profunda de la realidad.

Cualquiera que sea el enfoque bajo el que una universidad conciba la función docente, es necesario conservar ésta bajo una visión tanto humanista como social considerando los fines que desde fuera se le imponen como materia de estudio, de reflexión y de debate. En cualquier caso, la universidad debe valorar las ideas y las concepciones que animan el trabajo del docente, su visión de los estudiantes, del conocimiento, de su disciplina, de la evaluación. En consecuencia, En esta tónica se manifiesta la necesidad de replantear la función docente como una actividad multidimensional y organizada, mediante el análisis, la reflexión y el estudio multidisciplinar referido a los contrastes que existen entre la complejidad de la dinámica del contexto y la filosofía de la Universidad. Esta es la esencia de esta propuesta para evaluar la docencia desde un modelo de cada universidad que se articule con su modelo pedagógico, así como de considerar como fundamento la identidad del profesional de la docencia universitaria mediante un sistema de conceptos, valores y prácticas que permiten a una comunidad de profesionales organizar la realidad, dominarla y garantizar sus procesos de comunicación. Es una propuesta para pensar la docencia con una dimensión tanto de conciencia social como de problemática social; con conciencia de grupo, con el reconocimiento social y la diferenciación del colectivo profesional; y conciencia de persona, con identidad de sujeto o identidad de proyecto.

2. La profesionalización de la docencia

Para la educación, y con ella, para la docencia, resulta inevitable la inserción en la dinámica de la globalización. La educación no es ajena a estas determinaciones e interacciones. Este nuevo contexto global de relaciones otorga una posición distinta a los docentes universitarios en la sociedad, imponiéndoles desafíos y exigiéndoles desempeños diversos que hace renacer el paradigma de la universidad profesionalizante. Estos condicionamientos se han tornado parte de la vida cotidiana y permean las dinámicas vitales en todo momento. Así, por ejemplo, ha sido la influencia de las tecnologías audiovisuales en la forma de aprendizaje de las nuevas generaciones. Ello implica una aparente democratización del acceso al conocimiento. La imagen de la sociedad del conocimiento parece mostrar que todos tienen acceso a todo, aunque la realidad muestra desfases importantes en relación con el acceso para navegar en el universo de información que cada día se expande.

En estas condiciones, la sociedad del conocimiento obliga a los docentes universitarios a mantenerse actualizados y a renovar su formación periódicamente. El creciente volumen de información y las múltiples fuentes y formas de acceso tienen repercusiones cuantitativas y cualitativas. Por lo tanto, surge una necesidad ineludible de modificar las prácticas de enseñanza también en el ámbito universitario. La esencia dialógica, comunicativa entre el conocimiento común y el conocimiento disciplinar, se impone la urgencia de implementar cambios

educativos con características de esta naturaleza con los estudiantes como interlocutores concretos del conocimiento. Bajo esta perspectiva, la actualización y el perfeccionamiento del docente debe ser en una forma integrada y no solamente referida al currículo; debe, en cambio, facilitar tanto a docentes como estudiantes la interpelación del saber desde cada contexto de la realidad que debe abordar y problematizar.

La evaluación del docente/docencia debe centrarse entonces, en la profesionalización, de modo que se vincule intrínsecamente con la docencia en sí misma como ejercicio integral pedagógico y disciplinar; su apoyo principal ha de ser la investigación, en tanto es un profesional cuyo método primero debe ser la reflexión como punto de partida para un proceder sistemáticamente frente al saber. Esta reflexión y su entorno investigativo deben trascender la institución para analizar y develar todo tipo de intereses que subyacen a los procesos educativos, así como un acercamiento a la comprensión de la realidad social, con el ánimo de buscar la emancipación de las personas y en particular, de los alumnos que tiene en su entorno.

La evaluación de la docencia con este propósito ha empezado a incursionar algunas universidades, entendida como profesionalización, no solamente mediante la yuxtaposición de la investigación, la docencia y la extensión, sino mediante una integración proyectada en el marco de una mejora continua, no sólo del docente, ni de la universidad sino de la calidad de la educación universitaria en relación con el mundo productivo. Si la docencia se concibe como una profesión y como un proceso de formación hacia la docencia de cada uno de los profesores profesionales en su campo, la metodología por esencia que la universidad debería implementar para la evaluación es la reflexividad; entendamos ésta como la necesidad de la permanente revisión de la propia práctica en la perspectiva de un profesional inevitablemente activo, capaz de construir significados desde el intelecto con soporte en la práctica, en tanto codifica su experiencia y la racionaliza de algún modo, elaborando explicaciones de la misma y enriqueciéndolas para formalizarlas, comunicarlas y validarlas. Desde este punto de vista, la docencia, como profesión integradora de la investigación, la docencia y la investigación, y complementada con la gestión del currículo, es una actividad profesional autorreflexiva fundamentada en la recursividad que, como plantea Baeza (2007): “no sólo es la simple repetición, sino la crítica de las condiciones de posibilidad de los fundamentos, o también la reutilización o relectura de los mismos axiomas para resolver nuevas cuestiones, nuevos problemas”, en este caso, pedagógicos, investigativos y de aplicación del saber en los campos de extensión.

Cambios verdaderos en la carrera docente obligan a repensar esta profesión y sus dimensiones en el sistema educativo dentro de un proyecto de país. Los sistemas

de desarrollo profesional, carrera y evaluación del desempeño no se definen por sí solos. Dependen de un enfoque conceptual que define el modelo educativo.

Por eso, pensar la profesionalización de la función docente significa ubicarse en un enfoque en el que se definan:

- Las nuevas exigencias en los procesos de formación y desarrollo de los docentes, educación para toda la vida.
- El perfeccionamiento permanentemente para ejercer una gestión autónoma responsable en el ámbito universitario.
- La creación de una imagen constructiva de la evaluación, difundiendo el planteamiento de que está a favor del profesor y su actuación profesional:
- El paso de un enfoque burocrático a uno más crítico profesional.
- La necesidad imperiosa de consenso.

Y dentro de esta definición de enfoque, se requiere la delimitación de un enfoque ético-académico de calidad que sea un sustento para:

- La validez y fiabilidad, credibilidad y utilidad, transparencia y equidad.
- El modelo teórico sobre el que se sustenta.
- La relación de la evaluación del docente con la evaluación del aprendizaje y la evaluación de la Universidad.
- La razón de ser de la evaluación como desencadenante de la mejora.
- El aumento de remuneraciones e incentivos.

¿Qué evaluar desde la perspectiva de la profesionalización?

Con independencia de la multiplicidad de tareas, procedimientos y rutinas que es necesario poner en práctica para evaluar al docente/docencia, no vamos a considerar aquí los lineamientos generalmente aceptados y difundirlos ampliamente: criterios, indicadores y estándares (niveles de idoneidad y suficiencia deseables). Tampoco nos referiremos a la función auxiliar e instrumental de generar información valiosa y útil para la posterior toma de decisiones. En este sentido, la evaluación no ha de constituir un fin en sí misma ni mucho menos, ha de tener efectos punitivos; en cambio, la propuesta se centra en proponer la evaluación del docente/docencia desde la función esencial que permitirá evaluar de otro modo su función con miras a la mejora como profesional.

¿Qué evaluar: la docencia o el docente?

Más allá de entender la docencia como un proceso de entrega de conocimientos, o bien de formación de capacidades y valores o cualquier otra concepción

particular; es, en cambio, un proceso de gestión del conocimiento que puede adoptar múltiples formas y concepciones, que no es posible pensar sino de manera situada, es decir, en relación con los actores concretos que participan en ella. Entenderemos esa gestión de conocimiento como el proceso mediante el cual se centra la intención en la vinculación de los procesos de aprendizaje, conocimiento, enseñanza e investigación vinculados al contexto de la cultura docente de cada unidad académica. El objeto que se pretende problematizar es la profesión docente/docencia, contextualizando estos cuatro procesos (enseñanza, aprendizaje, conocimiento e investigación) en relación con dimensiones y criterios particulares. En consecuencia, la relación docente/docencia es una unidad indisoluble en un proceso de evaluación centrada en la profesionalización.

¿Qué evaluar: el mérito o el valor del docente?

El mérito es la valoración de las características de un docente como cuanto persona y como profesional, cualidades académicas que no dependen directamente del contexto en que se halle: su bagaje disciplinario, su actividad investigativa, las diferentes acciones de capacitación y actualización, su puntualidad, su capacidad de convocatoria y aún aspectos como su inteligencia emocional, la empatía, la asertividad, el liderazgo pedagógico, entre otros. El valor está referido al grado en que el docente cumple con los propósitos institucionales en cuanto a la formación de los futuros profesionales, para lo cual evidentemente puede aprovechar su mérito. Así, mérito y valor no necesariamente van de la mano, aunque sí suelen potenciarse mutuamente; un docente con limitaciones en su mérito puede lograr un valor muy alto en el ejercicio de su función docente, así como un docente puede desperdiciar su mérito si no enfoca su acción en forma sinérgica con la institución y si no contextualiza su acción formadora. La forma como el docente logre poner en juego mérito y valor es precisamente lo que permite evaluar su calidad y su competencia profesional. De esta manera, la evaluación arrojará información valiosa para el mejoramiento y la profesionalización continua. La actividad investigativa es un componente fundamental del mérito que permite aprovechar el valor del docente para poner en contexto el conocimiento en beneficio del logro de los propósitos institucionales; adicionalmente, y en forma particular, esta actividad aporta al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje porque potencia la reflexividad como estrategia por excelencia del aprendizaje.

¿Qué evaluar: objetos, acciones y actividades o desempeños y competencias profesionales?

Cuando aquello que evaluamos no son objetos, actividades y acciones, sino desempeños de seres humanos y competencias desde el punto de vista profesional, la evaluación adquiere una complejidad especial y cobra el carácter

social y humano al que ya nos hemos referido. Se hace necesario que la persona evaluada conozca el deber ser frente al que será valorada su acción, para asegurar que existe transparencia y equidad en la apreciación que se haga de ella. Pero aún más relevante es la necesidad de participar o ser representado en la determinación de ese deber ser, para que no se convierta en una imposición que no involucra en la mejora ni compromete el interés del sujeto evaluado. En este mismo sentido, es también fundamental, en el marco de la profesionalización del docente como individuo y como colectivo, que la conceptualización de lo evaluado sea revisada, reflexionada y consensuada por un colectivo abierto en el que participen no solo individuos sino equipos de trabajo que enriquezcan el debate y al mismo tiempo los significados de lo que implica la profesión docente/docencia.

Bibliografía

- Baeza A, Adrián (2007) *Evaluación del Docente en la Universidad de Chile, Universidad de Chile*. Extraído el 09 septiembre 2007 desde [Http://www.evaluaciondocente.uchile.cl/documentos](http://www.evaluaciondocente.uchile.cl/documentos)
- Consejo Nacional de Acreditación (2004). *Lineamientos para la Acreditación de Programas*. Bogotá.
- Consejo Nacional de Acreditación (1997). *Guía para la autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: Corcas Editores. Extraído el 09 septiembre 2007 desde <http://www.cna.gov.co>
- Consejo Nacional de Acreditación (1998a) *La autoevaluación externa en el contexto de la acreditación internacional*. Bogotá: Corcas Editores.
- Consejo Nacional de Acreditación (1998b) *Lineamientos para la acreditación*. Bogotá: Corcas Editores.
- Consejo Nacional de Acreditación (1998c) *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación*. Bogotá: Corcas Editores.
- Consejo Nacional de Acreditación (2001) *Lineamientos para la acreditación institucional*. Bogotá: Corcas Editores.
- Consejo Nacional de Acreditación (2003a) *Lineamientos para la acreditación de programas (versión preliminar)*. Bogotá: Corcas Editores.

Consejo Nacional de Acreditación (2003b) *Educación Superior, calidad y acreditación* (tomo I, II y III). Bogotá: Editorial Linotipia Bolívar.

Consejo Nacional de Acreditación (2006) *Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación institucional*. Serie Documentos Especiales No. 1. Bogotá.

Deleuze, Gilles. (1990) *¿Qué es un Dispositivo? Michel Foucault, Filósofo*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Díaz B, Ángel (2007). *La Evaluación Universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal*. México: UNAM. Extraído el 14 de septiembre del 2007 desde <http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicación/revsup/res088/txt6.htm>.4.

Díaz B, Angel e Inclán E, Catalina (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. 25.

Díaz B, Angel (2007). *La Evaluación Universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal*. UNAM. Extraído el 14 de septiembre del 2007 desde <http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicación/revsup/res088/txt6.htm>

Didriksson, Axel (2007). *Universidad, sociedad del conocimiento y nueva economía*. UNAM; Extraído el 15 de septiembre del 2007 desde www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0016.pdf.

Fernández Cruz, Manuel (2007). *El desarrollo profesional del docente universitario*, Universidad de Granada. Extraído el 14 de septiembre del 2007 desde www.priceminister.es/offer/buy/20819173/Fernandez-Cruz-Manuel-Desarrollo-Profesional-Docente-Libro.html

Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

González A, Ómar y SCHMAL Simón, Rodolfo (2005). Descripción del sistema universitario de Colombia y de Chile: una relación comparativa. *Cuadernos de Administración*. 18 n.30. Bogotá.

González M, Viviana (2000). *La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación*. I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores, Universidad de la Habana Ponencia presentada

en el Universidad Federal de Santa María, Río Grande del Sur, Brasil, 17-19 abril (paper).

Holey, E. (1980) *Professionalization and deprofessionalization in education*. Londres: Kogan

Goyes M. Isabel y Uscátegui, Mireya (2001). *Escenarios posibles de la Educación, Una mirada analítica a la Ley 30 de 1992*. Bogotá: Comunican S.A. Diario El Espectador.

Habermas, J. (1987). Acción social, actividad teleológica y comunicación. (III. Interludio Primer). *Teoría de la acción comunicativa, I*. Madrid: Taurus.

Kemmis, S. (1993) *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata..

Lundgren, Ulf P (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.

Madrid I, Juana María (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio*, 23., Murcia. España.

Ministerio de Educación Nacional (2001). *Bases para una política de estado en materia de Educación Superior*. Bogotá: ICFES.

Murillo, Javier; González, Verónica y Rizo, Héctor. (2006). *Algunos Conceptos Y Tendencias Sobre Carrera Profesional Docentes*. Santiago, Chile: OREALC, UNESCO..

Peña C, José Vicente (2003). Desarrollo profesional del docente universitario. *Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Línea temática: Universidad, profesorado y ciudadanía*. 3. Octubre - Noviembre. OEI. Extraído el 06 de abril del 2007 desde [Http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm](http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm).

Piñón, Francisco (2005). *La calidad educativa. Desafíos y aportes. Experiencias Destacables*. III Encuentro Federal de Escuelas de Enseñanza Pública de Gestión Privada. Córdoba, Argentina.

Sánchez Núñez, José Antonio (2007). *Formación inicial para la docencia universitaria*. Universidad Politécnica de Madrid. Extraído el 15 de septiembre del 2007.

Schulmeyes, Alejandra (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*. Conferencia Regional El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades. Brasilia.

Suárez Ruiz, Pedro Alejandro (2006). ¿Cuál podría ser el sentido de la acreditación de alta calidad para las escuelas normales superiores? Serie Documentos para una Evaluación Crítica, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Cundinamarca, Observatorio de Política en Evaluación, 3. Bogotá.

Tenti Fanfani, Emilio (2002). Los docentes y la evaluación, (documento para la discusión. Buenos Aires: IPEE/UNESCO. Extraído el 09 septiembre 2007. desde Http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/docentes_evaluacion.pdf. 2002.

UNESCO (1998). *La educación superior en el silo XXI: visión y acción*. Conferencia mundial sobre la Educación Superior. París.

Uricoechea, Fernando (1999). *La profesionalización académica en Colombia. Historia, estructura y procesos*. Bogotá: Tercer Mundo. Universidad Nacional de Colombia.

Vain, Pablo Daniel (1998). *La Evaluación de la Docencia Universitaria: Un Problema Complejo*. Trabajo elaborado en el marco de la Convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos teórico-metodológicos sobre evaluación institucional universitaria. Extraído el 15 de octubre del 2006 desde <Www.coneau.edu.ar/VAIN.pdf>.

Valdés V, Héctor (2000). *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. Ponencia. Ciudad de México, 23-25 mayo. Extraído el 15 de septiembre del 2007 desde www.aneca.es/actividades/docs/eventos/alm05_02_valcarcel%20.ppt