

## PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DESDE LOS VALORES: UNA VISIÓN DESDE LAS CARRERAS HUMANAS

*Carlos Infante Rejano*  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Sevilla

### RESUMEN

Todos sabemos la importancia que significa reflexionar sobre el rol del profesor universitario de forma que podamos dirigirnos hacia una mayor calidad en la enseñanza práctica. En este artículo se analiza el concepto de profesionalización docente como *estado* y como *rasgo* desde el ámbito de los valores. La "profesionalidad-estado" es el análisis de la situación de los profesores en el proceso instruccional referido a sus características organizacionales, personales, metodológicas y sociales. Es el plano del ser manifiesto, lo que todos nosotros vemos y reconocemos como valores manifiestos. En la segunda condición, "la profesionalidad-rasgo", está orientada hacia lo que el profesor es en esencia como alguien considerado como ideal (deber ser), apelando aquí a su ética profesional y complicidad para afrontar en la actualidad nuevos retos. Entre estos retos, nos encontramos la "lucha ideológica" que mantiene el profesor contra el excesivo protagonismo tomado por los alumnos universitarios, concretamente en funciones organizativas y metodológicas, determinando en ocasiones sus propias prácticas y sus formas de evaluación. Para terminar, se especifican una serie de condiciones necesarias que se deben dar para fomentar una mayor profesionalización docente en la Universidad. En suma, ser profesional es considerar los valores humanos como forma de lograr la autonomía y la responsabilidad.

### ABSTRACT

We all know the importance that means to reflect about university teacher's role so we can look forward for a major quality at practical teaching. In this article we analyze teacher's professionalization concept as a state and as trait from a values point of view. The professionalization as a state is the analysis of teacher's situation in instructional process referred to their organizational, methodological, personal and social characteristics. It's the manifested being field, what we all see and recognise as manifested values. In the second condition, professionalization as trait, is focalized to what teachers are in essence as something considered ideal (ought to be), calling to his professional ethic and complicity to afford new dares at present. One of this dares expresses the idea of the excessive protagonisms adopted by university students, specially in organizational and methodological tasks, deciding sometimes their own practical knowledge and their evaluation process. Also we describe necessary conditions to foment a better teacher's professionalization at University. I sum, being professional considers human values as a way to achieve autonomy and responsibility.

Teoría y práctica son dos caras de una misma moneda: la profesionalización. Un profesional no puede fundamentarse solamente en una de ellas, pues la práctica es la puesta en marcha de la teoría (Elbaz, 1983). Sin embargo, bien por exceso o bien por defecto en alguna de ellas, la Universidad en muchas ocasiones no ofrece una relación clara, coherente y lógica entre ambas partes. Se asocia la teoría a lo que se debe saber y la práctica a lo que se debe hacer en la realidad, de forma que cuando teoría y práctica convergen en una misma línea, se está actuando y pensando profesionalmente.

Cuando no se da esta equidad entre acción y pensamiento, significa que el docente actúa y piensa de una forma distinta o cuando más, de forma contradictoria y es por tanto cuando requiere de una reflexión más profunda. Fruto de esta reflexión es la idea que presentamos al diferenciar *profesionalidad-estado* frente *profesionalidad-rasgo*.

En lo que respecta a la *profesionalidad-estado*, con ella estamos aludiendo a cómo piensa y actúa el docente universitario en la actualidad. Este se presenta con unas características esenciales referidas a conocimientos, conductas, normas,... que le definen hoy día. Este tipo de profesionalidad es temporal y explicitado por el propio docente, es su rol social, lo que los demás ven.

Por otro lado, cuando se considera la *profesionalidad-rasgo*, estamos aludiendo al deber ser del profesor, a lo que se considera por la comunidad científica como bueno, justo y profesional. Es de carácter implícito y más continuo en el tiempo. Es su rol personal, lo que sólo él ve y siente como propio. Fundamentalmente nos referimos al plano de los valores a la deontología del docente.

Sin embargo existe un sesgo por naturaleza en ese plano de valores y es que todo valor de por sí es positivo, y por tanto, deseado por todos. Nadie va a negar que un buen profesor es el que dialoga con los alumnos, motiva para el aprendizaje o establece canales abiertos de comunicación con sus compañeros de profesión. Por tanto, son estos valores y otros más los que no se deben dejar de practicar ni posponer por otros más individualistas y direccionistas.

Es por ello que para tratar de eliminar este sesgo, se recurre al análisis de los valores en función de dos tipos básicos o categorías: valores latentes y valores manifiestos. Partimos de que la profesionalidad guarda relación con las dos clases de valores. Así, el docente será profesional cuando aquéllos segundos sean expresión de los primeros, esto es, cuando el profesor actúe en función de cómo piense y reflexione. Los planos epistemológico y procedimental deben desarrollarse en perfecta armonía.

Los *valores latentes* poseen un alto contenido educativo, moral, ético y profesional. Son de carácter universal, es decir, existe un acuerdo global tácito sobre su importancia en la vida, por lo que son deseables por todos y se consideran como fin último de la felicidad y el bienestar. Los valores latentes apuntan hacia el ser en esencia y pienso que éstos se encuentran detrás de una máscara que con el tiempo tiene que ir mostrando nuestro rostro. En la profesión docente hay un tránsito del tener al ser, del poseer los requisitos legales al ser y que ese "ser profesor" llega a identificarse, a inundar a ese otro ser superior cual es el ser persona, el alcanzar una plenitud y un ejercicio de la humanidad (Núñez Cubero, 1994).

Junto a estos valores latentes, conviven otros que se caracterizan por ser más explícitos en la cultura, y que aunque no son compartidos por una gran mayoría sino más bien por una minoría, se alimentan día a día de forma casi obligada por la gran mayoría. Son los *valores manifiestos*, sobre los que no hay consenso explícito por su bajo contenido ético y moral pero sin embargo se consideran como un fin próximo ya que los individuos empujan a valorarlos como ideales. Son productos del resultado del análisis que hacemos de la posibilidad de realización de los valores latentes, un análisis lleno de continuas luchas entre lo ideal y lo factual. Dicho de otra manera, en ocasiones al ver que no podemos cumplir con los valores que consideramos justos implícitamente (valores latentes), nos hacemos con aquellos otros valores con los que sabemos que vamos a tener un lugar en la sociedad (manifiestos y culturalmente aceptados), nuestro propio puesto y por tanto, nuestro estatus.

Estos tipos de valores guardan a su vez relación con la *profesionalidad-estado* y la *profesionalidad-rasgo*, ya que la primera se referirá a los valores manifiestos de los docentes universitarios mientras que la segunda a los valores implícitos o latentes. Desde este punto de vista y siguiendo este razonamiento, ser un profesional debe ser un rasgo constante en la persona, y no un estado temporal y efímero. Debemos considerar sin embargo, un aspecto importante en este punto y es que lo temporal a veces se convierte en una fijación de la que no se puede escapar. Las teorías implícitas son fruto de conductas y acciones estereotipadas de los docentes, por lo que esta supuesta temporalidad se puede convertir en un rasgo en el profesor. Así ha venido pasando en algunas ocasiones y como consecuencia de ello se ha podido concluir en una serie de características que definen a muchos docentes hoy día.

Marcelo García (1994) ha descrito algunas características del docente como profesional-estado que, aunque halla centrado su análisis fundamentalmente en la Educación Primaria, sin embargo algunas de sus ideas son extrapolables a nuestro nivel educativo: el universitario.

En este sentido, pensamos que se puede dar una *burocratización* de la enseñanza por parte del propio profesorado, de forma que rutiniza su labor docente a medida que pasa el tiempo. De esta manera, acaba por disiparse su profesionalidad al buscar su propia "economía laboral y personal". Una economía que puede originarse porque se siente dentro de la organización y no persigue más metas o inquietudes que seguir ahí dentro (aquí el modelado social influye enormemente, ésto es, las acciones del otro empujan a actuar de la misma manera, produciéndose un mimetismo organizacional) o bien porque al pretender dedicarse a funciones más de investigación que didácticas, acabe por inclinar la balanza más hacia su propio desarrollo profesional. En el primer caso hablaríamos aquí de una actitud "plana" del docente basada en la mera aceptación y adaptación progresiva y armónica, mientras que en el segundo caso se trataría también de una aceptación pero centrada única y exclusivamente en el modelo de profesor como *profesional*, procurando ser autónomo y mediador entre los contenidos y el alumno y cumpliendo con aquellos aspectos que se deriven de su competencia (Núñez Cubero, 1984). Sea cual sea la situación, el resultado es que el profesor se convierte fundamentalmente en un aplicador y no innovador del currículum.

Y en parte esta situación del "profesor rutinizado" se ve también impulsada por la multitud de tareas que debe afrontar. González Temprano y otros (1995) se refieren a la cualificación y formación del profesorado, la renovación de la programación docente, la búsqueda de nuevos recursos o el fomento de la investigación e innovación educativas entre otras.

La rutinización a veces deriva en soledad científica, falta de comunicación y relaciones empobrecidas con los demás compañeros. Las diferentes interacciones que mantiene tanto con los alumnos como con otros profesores hacen que se manifieste en conformidad o no con las normas explícitas e implícitas de la organización, lo que producirá un mayor o menor retraimiento hacia la misma. Nos referimos de esta forma al *aislamiento* del profesor en su mundo académico. La coordinación y la comunicación que se establecen entre los diferentes Departamentos es escasa en la mayoría de las veces, dando lugar al desarrollo de planes docentes dispares y a menudo con un cuerpo de contenidos y objetivos tan lejanos que no hacen más que confundir al alumno.

Por último, la enseñanza se ha venido caracterizando por ser una profesión con cada vez más elevados *riesgos psicológicos y físicos* (Esteve, 1987; Núñez Píriz y otros, 1996; Mandra, 1996): estrés, ansiedad, crisis emocionales, violencia en el aula,... que crean, cuando menos,

un autoconcepto bajo en el profesorado y difíciles esperanzas de recuperación de una autoimagen positiva.

No debemos olvidar en nuestro análisis las influencias de la cultura universitaria. Los centros son un foco cultural forjador y forjado. Si entendemos la organización escolar fundamentalmente desde un punto de vista socio-crítico (González González, 1990) en donde los profesores son los que interpretan lo que ocurre y construyen significados en pro de un adecuado cambio institucional, vemos cómo la profesión docente (no tanto en la teoría como en la práctica) se apoya en realidades organizativas y estructurales totalmente diferentes al tipo de organización apuntada (socio-crítica), pues en realidad caracteriza por estar fundamentalmente preestablecida y en donde el profesor a veces es objeto y no sujeto de la organización.

Esta objetivización del individuo se debe a los poderosos y multicausales flujos de la organización, que en bastantes ocasiones se focalizan en el alumno. Este adopta posturas que son determinantes para el desarrollo de la enseñanza universitaria, seleccionando en gran parte en los inicios de curso las directrices más o menos generales de una programación ya elaborada, la modalidad de evaluación o las temporalizaciones. Es en el ámbito de la evaluación donde más "daño" está haciendo a la Universidad, ya que los procesos de valoración se están reduciendo, cuando menos, a pruebas excesivamente débiles y pobres no sólo por su dificultad, sino también y fundamentalmente por su contenido, y en las peores situaciones, a la presentación de "macrotrabajos" grupales y de carácter anual en donde, una gran mayoría del alumnado, falto de motivación de por sí, economiza tiempo y sobre todo esfuerzo en una elaboración, análisis, síntesis, comprensión,... de información (que supondría el verdadero estudio) y la sustituye por trabajo a última hora y de elaboración rápida (a través de la copia más o menos creativa de documentación ya elaborada por otros autores).

Sin embargo, hemos de decir que el fallo no está en hacer o no trabajos, ya que éste mismo tiene su gran utilidad, sino que lo más peligroso es que que habituamos a los alumnos desmotivados al "trabajo relámpago" sin ejercicio de la memoria, razonamiento o crítica científica (que no es lo mismo que crítica moral o ética). Esta toma de decisiones excesivamente acentuada en el alumno hace que el docente pierda toda su profesionalidad al dejar competencias meramente técnicas en manos de los alumnos. La toma de decisiones debe ser compartida entre profesor y alumno, pero siempre, la última palabra, como especialista y experto en la materia que es, debe ser del profesor.

## LA NECESIDAD DE UNA ÉTICA PROFESIONAL

Ser docente implica necesariamente ser un profesional, y éste significa a su vez poseer una base o plataforma desde la cual impulsar todas nuestras conductas y pensamientos con el propósito de producir bienes a la comunidad científica. Esta base o plataforma es la propia deontología profesional del docente, que en sí misma es la disciplina que se ocupa de determinar y regular el conjunto de responsabilidades éticas y morales que surgen en relación con el ejercicio de la profesión, sobre todo en aquellos aspectos que tienen repercusión social.

La UNESCO en la "Recomendación relativa a la situación del personal docente" dice que *las organizaciones del personal docente deberían elaborar normas éticas y de conducta ya que dichas normas contribuyen en gran parte a asegurar el prestigio de la profesión y el cumplimiento de los deberes profesionales, según los principios aceptados.*

Ser profesional implica superarse a sí mismo como persona individual con conocimientos y destrezas y enmarcar éstos dentro de un conjunto de actitudes y valores que los fundamenten. Dicho de otra manera, *saber, saber hacer y saber ser* deben estar unidos por una relación coherente y lógica. Implica por tanto considerar tres aspectos fundamentales, interrelacionados entre sí y por tanto inseparables en el desarrollo profesional.

En lo que respecta al saber, supone poseer unos conocimientos específicos pero a la vez globalizadores, esto es, que tengan inclusores sobre los cuales el profesor pueda ir engarzándolos con nuevos objetivos bien conceptuales, procedimentales o actitudinales, lo que le llevaría a desarrollar nuevos contenidos, métodos y formas de evaluación. De esta forma, elaboraría con el tiempo una red epistemológica y profesionalizadora que fomentaría una mayor plasticidad y flexibilidad en el docente de cara a favorecer creaciones más adaptadas a la realidad de la Universidad y los alumnos, venciendo así el estatismo científico y profesional.

El saber hacer es aplicar y desarrollar de forma más o menos sintética ese bagaje de conocimientos de una forma práctica y eficaz (Clandinin, 1986). En este sentido, no debemos olvidar que en el nivel superior de la enseñanza hay que adoptar formas metodológicas distintas a las utilizadas en el resto de niveles educativos. Si en éstos (Primaria y Secundaria) por la naturaleza de los objetivos que se persiguen, de los alumnos con los que se trata y del conocimiento que se maneja (dirigido a formar en prerrequisitos) se trata de desarrollar una metodología abierta, constructiva, flexible, en la enseñanza universitaria, además, debe realizarse un mayor acercamiento a formas más tecnológicas (que no tecnicistas) de la educación, ya que éstas, por su carácter eminentemente lógico y práctico, permiten una mayor interrelación entre el saber, el saber hacer y el saber ser. Castillejo Brull y otros (1986) han descrito las condiciones tecnológicas de la educación a través de las cuales se favorece una mayor profesionalidad a través de una enseñanza que facilita el desarrollo personal y la consecución de los objetivos propuestos:

- Condición referenciada: congruencia entre el objetivo de acción y el objetivo final.
- Condición estructurante: la acción del docente debe generar en el sujeto actividades autoestructurantes o conformadoras del modo de ser solicitado por los objetivos. Es la condición constructiva de la educación, que se produce a través de situaciones novedosas en las que el alumno debe realizar asimilaciones y acomodaciones que reestructuren sus esquemas de conocimiento. Esta condición favorece el desarrollo de la creatividad del discente superando así cualquier forma pasiva de aprendizaje. Si queremos resaltar que ésta condición no debe acabar haciendo que el alumno en cada momento construya por sí solo su propio conocimiento, sino que el profesor deberá seguir siendo estandarte y guía del mismo dando libertad y no liberalismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Condición contextualizada: el efecto resultante de la acción debe ser la adaptación del alumno al contexto en donde se desarrolla.
- Condición generalizadora: que permita al alumno transferir sus conocimientos no sólo a otros contextos físicos sino a otros campos científicos dentro de la carrera favoreciendo de tal modo la transdisciplinariedad y no la creación de compartimentos estanco entre las diferentes disciplinas.
- Condición individualizadora: adaptar la acción formativa a las condiciones y necesidades personales de los alumnos.

Estas condiciones descritas se dirigen hacia el alumno, pero nosotros queremos presentar otras dirigidas al docente universitario y que pensamos cubren algunas de las necesidades que presenta hoy día la Universidad.

- Condición empática: el docente debe ser empático con el alumno universitario, lo que significa ser un apoyo constante para aquél y un orientador en los procesos de enseñanza, pero siempre siendo conscientes de su locus en la relación. Debe mostrarse profesional y profesionalizador, puesto que es un experto y un técnico de su materia. La empatía se produce a través del lenguaje. Loscertales (1993) habla de la necesidad poseer habilidades y destrezas de comunicación, recursos metodológicos y de resolución de problemas y capacidades socio-afectivas (afectividad enfocada a la sociedad o comunidad, no a un grupo o persona en concreto).

- Condición transmisora: por norma se tiene en mala consideración la destreza del profesor a transmitir conocimientos porque rápidamente se asocia con lo enciclopédico y el enfoque tradicional y memorístico de la educación. Pero como indica Carlos Marcelo (1994), no existen metodologías peores o mejores, sino más o menos adecuadas a las circunstancias. El alumno universitario necesita saber teorías y técnicas que especialicen su formación.

- Condición formadora: el docente no sólo debe transmitir conocimientos sino también fomentar en el alumno el valor al trabajo, al esfuerzo, al descanso, a la recompensa y al amor de su carrera. Debe tener rasgos humanistas inclinado a la crítica constructiva y a la construcción de un saber apoyado y fundamentado por las teorías y las técnicas propias de su carrera. Debe formar para la independencia científica, social y profesional del alumno.

- Condición motivante: Debe a su vez animar al alumno a formarse cada día más y a adquirir un cuerpo de conocimientos, destrezas y actitudes que hagan de él un especialista. Si el alumno se convierte en un profesional, el profesor habrá mostrado su profesionalidad.

- Condición de reciclaje: si hemos explicitado anteriormente que ser un profesional exigía tener esta condición de forma constante como un rasgo, es necesario reciclarse de forma continua y estar abiertos a las nuevas tendencias teóricas y metodológicas.

- Condición científica: el profesor debe hacer distinguir al alumno el conocimiento científico del cotidiano y favorecer procesos de reflexión crítica basados en fundamentación científico-técnica y no en meras suposiciones e intuiciones gratuitas. Para saber y opinar sobre algún tema hay que leer y la lectura implica tiempo, esfuerzo y estudio.

- Condición realista: muy importante porque a través de ella el profesor debe saber qué tipo de realidad es la que existe fuera de los muros de la Facultad y de qué manera se debe introducir al alumno en esa realidad. Se aprende de la realidad desde la teoría. Aprender de la práctica supone poseer de antemano inclusive necesarios que unan experiencias nuevas a conocimientos previos. No se puede ir de vacío porque no se puede generar algo de la nada.

No queremos terminar sin decir que las relaciones de comunicación son, en cuanto que hacen posible la interacción didáctica, el punto de atención prioritario en el proceso de enseñanza (Martínez Santos, 1989). Son el medio a través del cual podemos expresar nuestros valores latentes de forma que promovamos una profesionalización como rasgo, como algo inherente al docente. De esta forma estaremos encaminándonos hacia la autonomía del docente, pues un trabajo cualificado y profesionalizador libera las mentes humanas (Gil, 1996).

BIBLIOGRAFÍA

- CASTILLEJO, J.L. y otros (1994). *Teoría de la educación*. Madrid, Taurus Universitaria.
- CLANDININ, D.J. (1986). *Classroom practice. Teachers images in action*. London: The Falmer Press.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1994). *Sevilla: Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona, Laia.
- GIL, F. (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1990). Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- GONZÁLEZ TEMPRANO, J.A. (1995). *Guía para conocer el sistema educativo*. Madrid, Escuela Española.
- LOSCERTALES, F. (1993). *Aspectos psicosociales del rol docente*. EN LOSCERTALES, F.; MARÍN SÁNCHEZ, M. (1993). Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación. Sevilla: Eudema.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
- MARTÍNEZ SANTOS, S. (1989). *Estructura curricular y modelos para la innovación*. Madrid: Nieva.
- NÚÑEZ CUBERO, L. (1994). La ética del docente. *Cuestiones pedagógicas*, 10-11. Madrid: Kronos.