

January 2012

## Profesionalización docente y educación superior

Vera Lúcia Ramirez

*Centro Universitario La Salle (Canoas/RS), ramirez@unilasalle.edu.br*

Dirléia Fanfa Sarmiento

*Centro Universitario La Salle (Canoas/RS), fanfa@unilasalle.edu.br*

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

---

### Citación recomendada

Ramirez, V. L., y D.Fanfa Sarmiento (2012). Profesionalización docente y educación superior. Revista de la Universidad de La Salle, (57), 177-187.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Revista de la Universidad de La Salle by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Profesionalización docente y educación superior\*

Vera Lúcia Ramirez\*\*  
Dirléia Fanfa Sarmiento\*\*\*

## ■ Resumen

La investigación, tipo estudio de caso, se centra en las concepciones de los profesores que dictan clases en las disciplinas específicas de los cursos de licenciatura, en la constitución de su profesionalidad docente y en la interfaz existente entre dichas concepciones y el ejercicio de la docencia. El campo empírico de la investigación es el Centro Universitario La Salle (Unilasalle-Canoas). Respondieron a la encuesta 74 profesores de 23 carreras que ejercen la docencia en carreras de licenciatura allí. Para la categorización de las respuestas se utilizó la técnica de análisis de contenido. En general, los resultados del estudio indican: a) el número de investigaciones destinadas a la formación de los docentes que actúa en cursos de bachillerato es reducido y, por lo tanto, hay una necesidad apremiante de invertir en esta área de investigación; b) hay consenso entre los profesores de que en los cursos de licenciatura predomina la formación técnico-científica, y, de este modo, los profesores con esta formación inicial carecen de conocimientos didáctico-pedagógicos, y c) los profesores encuestados se muestran unánimes en resaltar la formación continua como fundamental en el proceso formativo docente.

**Palabras clave:** profesionalismo docente, formación de profesores, educación superior.

\* Artículo original en portugués. Traducción de Álvaro Oliveira Dias.

\*\* Doctoranda en Educación, Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul. Vicerrectora académica, Centro Universitario La Salle (Canoas/RS). Correo electrónico: ramirez@unilasalle.edu.br.

\*\*\* Doctora en Educación, UFRGS; Post Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad de Algarve (Portugal). Directora de Extensión, Posgrados e Investigación; profesora del curso de Maestría en Educación del Centro Universitario La Salle (Canoas/RS). Correo electrónico: fanfa@unilasalle.edu.br.

## Introducción

Los estudios sobre el proceso de constitución y desarrollo de los profesores como profesionales se han vuelto cada vez más relevantes, dados los rápidos cambios que hoy en día ocurren y que, en cierto modo, tienen implicaciones en la manera de ser profesor (Carrolo, 1997; Loureiro, 1997; Silva, 1997; Gonçalves, 2000; Altet, 2001; Marchesi, 2008). Marchesi resalta que:

El aumento de las exigencias que pesan sobre el profesor viene acompañado de una ruptura del consenso social sobre la educación y del crecimiento de las contradicciones en el seno de la docencia, al mismo tiempo que permanecen inalteradas, tanto la forma como la enseñanza está organizada como la distribución del tiempo de trabajo de los docentes, como si no hubiera ocurrido cambio alguno, lo que sobrecarga y causa inquietud en los profesores (2008, p. 26).

Las universidades están en constante transformación debido a las turbulencias provenientes del avance tecnológico, de los cambios en las reglas de la economía y de la elevación del grado de exigencia de sus clientes, necesitando, por lo tanto, de docentes que sean líderes que posean una visión de futuro que esté de acuerdo no solamente con el momento actual, sino, principalmente, con las nuevas tendencias educacionales.

En este sentido, se genera la necesidad apremiante de (re)discutir quién es este profesional y cuál es su papel en la sociedad caracterizada como sociedad de la información y el conocimiento. La búsqueda constante de la democratización de la educación superior ha producido varios cuestionamientos que abarcan tanto las políticas públicas relativas a este nivel de la enseñanza, como también la formación del docente para actuar bajo este contexto.

La reflexión sobre la docencia en la educación superior genera una discusión sobre la formación del profesor y las condiciones por las cuales estos profesionales actúan en el contexto académico. El ejercicio de la docencia exige del profesor algunas calificaciones y, especialmente, en la educación superior, esta cuestión sobrepasa el dominio de las particularidades inherentes únicamente

al desempeño eficaz de la práctica docente, o al amplio dominio de un área específica de conocimiento.

De esta manera, en el contexto actual, el perfeccionamiento académico del profesor universitario es considerado como un atributo de calidad adjudicado al curso y a la institución en la cual actúa. Por lo tanto, el profesor necesita haber desarrollado habilidades y competencias específicas, como capacidad de movilizar recursos cognitivos; actitudes para enfrentar situaciones problemáticas; imaginar, reflejar y articular las condiciones que le permiten el aprendizaje a los alumnos de la mejor forma y de manera más duradera. Además de eso, el profesor competente debe utilizar estrategias en sus acciones educativas, con el fin de otorgar a su alumno distintas formas de aprendizaje (Libâneo, 2004).

## **Metodología**

Este artículo es el resultado de una investigación centrada en la procedencia de los profesores que imparten disciplinas específicas en cursos de licenciatura, sobre la constitución de su profesionalismo docente y las distintas facetas que presenta su ejercicio de la docencia. De acuerdo con lo sugerido por autores como André (1994), Lüdke y André (1986) y Yin (2005), la investigación puede caracterizarse como el estudio de un caso. El campo empírico de la investigación es el Centro Universitario La Salle (Canoas-RS). Unilasalle forma parte del ámbito universitario desde 1975, y actualmente cuenta con aproximadamente 6013 alumnos en 34 cursos de pregrado (tecnológicos, licenciaturas).

La recolección de datos se llevó a cabo a través de una encuesta con preguntas cerradas (referentes a las características de los sujetos evaluados) y abiertas (referentes al tema específico del estudio). El instrumento se elaboró teniendo en cuenta lo establecido por autores como Gil (2002 y 2007), Marconi y Lakatos (2006) y Rudio (2004). La técnica de análisis de contenido, propuesta por Bardin (1994), fue utilizada para la categorización de las respuestas.

Respondieron a la encuesta 74 profesores que ejercen la docencia en los cursos de licenciatura ofrecidos por Unilasalle. La franja de edad de dichos profesores

está comprendida entre los 26 y los 66 años. En relación con el género, 31 (41,9%) son mujeres y 43 (58,1%) varones.

En lo que respecta a la titulación, 18 son doctores (24,3%), 49 magísteres (66,2%) y 7 especialistas. En cuanto a los años de experiencia en la educación superior hasta la fecha, es posible constatar que 38 (51,4%) de los profesores presentan de 2 a 9 años de experiencia en la educación superior; 24 (32,4 %) acreditan de 10 a 20 años y solo 10 profesores (13,5%) poseen más de 20 años de experiencia en la educación superior. En cuanto a los años de experiencia como docente en Unilasalle hasta la fecha de la recolección de los datos, se constata que el 71,6% de los profesores (53) presenta de 2 a 9 años de experiencia en Unilasalle.

### **Resultados y discusión de los datos**

Los factores mencionados por los docentes que influenciaron en su opción por dedicarse a la educación, pueden agruparse en las siguientes temáticas: la vocación; los modelos referenciales, siendo la familia destacada como principal elemento de motivación; identificación y afinidad con la enseñanza desde la época estudiantil; la oportunidad favorecida por la invitación de instituciones y el incentivo de colegas; el gusto, el placer y la satisfacción que resulta de la acción de enseñar, aprender, investigar y contribuir en la formación de otras personas; la posibilidad de crecimiento personal y profesional.

La idea recurrente de la enseñanza como vocación nos remite a la explicación de Nóvoa (1999), quien postula que, en su origen, la profesión docente estuvo vinculada a una actividad desempeñada de modo "no especializado", siendo, generalmente, ejercida por religiosos o legos que poseían este quehacer como opción secundaria.

Ello nos convoca a deliberar sobre la necesidad de problematizar tal concepción, colocando como centro de la discusión la necesidad de profesionalización como condición sine qua non para el ejercicio docente en la sociedad contemporánea. Silva subraya que el docente necesita construir un saber que es específico de su profesión, o sea:

[...] un saber profesional propio. Los docentes lo entienden como una necesidad sobre todo para que ellos mismos sean capaces de ajustar el desempeño de su tarea a las características, proyectos, intereses y necesidades educativas de los alumnos. Es necesario tener, como ya se dijo, un modo particular de ser y de estar o, dicho de otro modo, se enfatiza el requisito de que para ejercer la docencia se exige a aquel que lo hace, que posea cualidades personales, o sea: no es cualquiera el que está en condiciones de ejercer, sino que debe sentirse llamado a hacerlo (1997, p. 171).

Es posible percibir que el conjunto total de los encuestados, por el hecho de tener su formación inicial en un curso de licenciatura, no tuvieron como primera opción la docencia. O sea, para gran parte de ellos la docencia se constituyó en su segunda profesión. Del conjunto total de los 74 profesores que enseñan en las 14 carreras de licenciatura, 60,8% (45) ejerce otra actividad profesional además de la docencia. De ese total de profesores, 17,6% (13) realizan consultoría en áreas diversificadas, 5,4% (4) actúan como nutricionistas, 6,8% (5) ejercen la abogacía, 4,1% (3) actúan en el área contable, 2,7% (2) ejercen la medicina, 13,5% (10) ejercen actividades en las áreas de fisioterapia, psicología clínica, ingeniería eléctrica, sector financiero o son funcionarios públicos, 5,4% (4) realizan revisión de textos, actúan como técnicos-científicos en análisis clínicos, como conferencistas o son empresarios.

Es importante resaltar que, para los profesores del estudio, el hecho de actuar en dos profesiones es visto como un aspecto facilitador en lo que se refiere a la posibilidad de articular teoría y práctica, en la medida en que traen para el espacio educativo situaciones concretas de lo cotidiano. Cunha destaca “el valor que los profesores dan a la práctica docente mientras que su gran inspiración para el cambio y el saber lo construyen a partir de ahí. En ella identifican la posibilidad de aprender con compañeros de trabajo, con alumnos y, reflexionando sobre la propia docencia, reformular su manera de pensar y de actuar” (1998, p. 35). Continúa la autora aclarando que “la práctica es un elemento importante en el aprendizaje y que la experiencia que el individuo vive es irremplazable en su significado educativo” (1998, p. 35).

Los profesores son unánimes en reconocer la importancia de la formación continua en su carrera profesional como condición para su profesionalización docente. Señalan que, a través de esta capacitación, es posible superar las deficiencias de su formación inicial, que de una forma o de otra, interfiere en la docencia. En este sentido, estamos de acuerdo con Nóvoa, quien dice: “La formación del profesorado es probablemente el área más sensible a los cambios presentes en el sector educativo: aquí no solo se forman profesionales, aquí se forma para una profesión” (1999, p. 26). Rosemberg, haciendo referencia a la formación continua, entiende la formación de la siguiente manera:

Como una actividad vital y social que, como proceso educativo, puede asegurar al profesor la adquisición de conocimientos, las habilidades y los valores fundamentales de la cultura humana —actividades para sí mismo— de modo que la objetivación de conocimientos, habilidades y valores puedan proporcionar oportunidades de crecimiento tanto individual como colectivo de sí mismos y para sus alumnos más allá de las propias actividades (2000, p. 6).

Los profesores hacen hincapié en la cualificación profesional, la actualización, la relación entre la teoría y la práctica, acompañar el desarrollo científico y tecnológico, el desarrollo de las habilidades necesarias para la práctica docente, el desarrollo profesional, los constantes cambios sociales y las constantes demandas del mercado laboral, así como los aspectos que impulsan la necesidad de que el profesor permanezca en constante capacitación. Cuando se les preguntó acerca de las razones que llevaron a cada profesor a participar en las actividades de formación permanente, manifestaron que habían puesto en una balanza según su nivel de importancia, cada uno de los ítems presentados de la siguiente forma:

- 62 (83,8%) de los profesores consideran la promoción del desarrollo profesional un factor importante.
- La oportunidad de desarrollar proyectos interdisciplinarios a través de las acciones de formación continua no es tan importante para 11 (14,9%) de los profesores, es importante para 38 (51,4%) y muy importante para 24 (32,4%) profesores.

- La profundización en cuestiones prácticas conectadas a la actividad pedagógica del profesor es considerada importante por 26 (35,1%) de los profesores y muy importante por 45 (60,8%) de los profesores. Y la oportunidad de reflexionar sobre las prácticas profesionales en los espacios y tiempos de formación continuada es referida como importante por 31 (41,9%) de los profesores y considerada muy importante por 41 (55,4%) de los profesores.
- La posibilidad de compartir experiencias pedagógicas es vista como factor importante por 41 (55,4%) de los profesores y muy importante por 20 (27%) de los profesores.

Las áreas temáticas que a los profesores les gustaría que fueran contempladas en futuras acciones de formación continuada pueden ser resumidas en las siguientes temáticas: elaboración de instrumentos de evaluación, tecnologías de la comunicación e información, planificación y gestión de clases, dinámicas de grupo, materiales didácticos, estrategias de motivación para los alumnos y metodologías diversificadas, entre otras.

Mizukami (1996) señala la amplitud del proceso de aprender a ser profesor siendo este constante y permanente. Para ella, varios de estos aprendizajes van a ocurrir, la mayoría de las veces, en el quehacer pedagógico cotidiano. Por lo tanto, la constitución docente, así como el perfeccionamiento de la docencia, ocurren también en la cualificación en servicio, a través de un aprendizaje continuo en que el movimiento dinámico y constante de la teoría con la práctica y de la práctica con la teoría, proporcionan la reformulación de sus conocimientos y contribuyen para el delineamiento de sus cualificaciones profesionales.

El desarrollo y el crecimiento profesional y personal son elementos resaltados por los profesores como una de las contribuciones de la formación continuada. Eso confirma la visión de autores tales como Nóvoa (2000), Abraham (2000) y Gonçalves (2000), quienes resaltan la interrelación entre la dimensión personal y profesional en la trayectoria de vida del educador.

Holly enfatiza que en la formación personal existen elementos que interfieren en dicha formación y que no pueden ser ignorados, tales como “el modo de pensar, de sentir y de actuar de los profesores [...] lo que son como personas, sus diferentes contextos biológicos y experiencias, es decir, sus historias de vida y los contextos sociales en que crecen, aprenden y enseñan” (2000, p. 82). Pimenta y Anastasiou, refiriéndose al proceso de docencia en la educación superior, dicen que: “El avance en el proceso de docencia y de desarrollo profesional, mediante la preparación pedagógica no se dará de forma separada de procesos de desarrollo personal e institucional: este es el desafío a ser considerado hoy en la construcción de la docencia en la educación superior” (2002, p. 259).

Marchesi refuerza la idea de que los profesores “deberán adquirir, actualizar y consolidar, a lo largo de su vida profesional, tanto sus cualificaciones profesionales como sus disposiciones básicas en lo que dice respecto al equilibrio afectivo y su responsabilidad moral” (2008, p. 30). Es importante resaltar que al hablar de formación, es necesario tener presente tanto la dimensión individual cuanto la colectiva de este proceso. El protagonismo colectivo es fundamental en los procesos y prácticas de formación continuada. De esa forma, la formación “debería fomentar el desarrollo personal, profesional e institucional del profesorado potencializando un trabajo colaborativo para transformar la práctica” (Imberón, 2009, pp. 44-45).

### **Consideraciones finales**

La Universidad necesita, sea por su visión filosófica, por las prácticas de mercado o por determinación legal, buscar permanentemente la calidad del servicio pedagógico que ofrece a la sociedad. A partir de esos aspectos, la opción por una política de formación continuada para los profesores universitarios consolida la calificación en la perspectiva de la mejoría expresiva en la calidad de la educación superior. Es necesario considerar que la actividad profesional de todo docente posee una naturaleza pedagógica, es decir, se vincula a objetivos educativos de formación humana y a procesos metodológicos y organizacionales de construcción y apropiación de saberes y modos de actuación (Pimenta y Anastasiou, 2002).

Por eso, para enseñar, el profesor necesita de conocimientos y prácticas que no se limiten al campo de su especialidad. Los profesores contribuyen con sus saberes, sus valores y sus experiencias en esa compleja tarea de mejorar la calidad de la enseñanza, por lo tanto, su práctica no se debe basar en la racionalidad técnica, pero sí en su conciencia de ampliar sus conocimientos, en especial los pedagógicos, que facilitan el enfrentamiento de sus acciones cotidianas con las producciones teóricas, contextualizándolas con un saber significativo.

Así, según Tardif, en el ejercicio de la profesión docente los profesores necesitan tener un conjunto de saberes que "son movilizados, utilizados y producidos por ellos en el ámbito de sus tareas cotidianas [...] lo que se propone a partir de ese postulado es considerar los profesores como sujetos que poseen, utilizan y producen saberes específicos a su oficio, a su trabajo" (Tardif, 2002, p. 113).

Finalmente, entendemos que el desarrollo de esta investigación, teniendo como campo empírico los profesores que enseñan en disciplinas específicas de los cursos de licenciatura ofrecidos por el Centro Universitario La Salle (Unilasalle-Canoas), permitirá apuntar elementos teórico-metodológicos para los procesos y prácticas de formación docente en el ámbito de pregrado, licenciaturas, así como aportar estrategias para la proposición de espacios de formación continuada

## Bibliografía

- Abraham, A. (2000). El universo profesional del enseñante. En A. Abraham et ál. *El enseñante es también una persona* (pp. 21-29). Barcelona: Gedisa.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. En L. Paquay (org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23-35). Porto Alegre: Artmed.
- André, M. (1994). Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 51- 54, mayo.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. En M. Estrela (org.). *Viver e construir a profissão professor* (pp. 21-50). Porto: Porto.

- Cunha, M. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM.
- Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª edição). São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, J. (2000). A carreira das professoras do ensino primário. En A. Nóvoa (org.). *Vidas de professores* (2ª edição, pp. 141-170). Porto: Porto.
- Holly, M. (2000). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. En A. Nóvoa (org.). *Vidas de professores* (2ª edição, pp. 79-110). Porto: Porto.
- Imbernon, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (5ª edição). Goiânia: Alternativa.
- Loureiro, M. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. En M. Estrela (org.). *Viver e construir a profissão professor* (pp. 117-160). Porto: Porto.
- Lüdke, M. y André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marconi, M. y Lakatos, E. (2006). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados* (6ª edição). São Paulo: Atlas.
- Marchesi, A. (2008). *O bem-estar dos Professores. Competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmed.
- Mizukami, M. (1996). Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. En A. Reali y M. Mizukami. *Formação de professores: tendências atuais* (pp. 59-92). São Carlos: EdUFSCar.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. En A. Nóvoa (org.). *Profissão professor* (pp. 13-21). Porto: Porto.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. En A. Nóvoa (org.). *Vidas de professores* (2ª edição, pp. 11-30). Porto: Porto.
- Pimenta, S. y Anastasiou, L. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Rosemberg, D. (2000). *O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte*. 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu.

- Rudio, F. (2004). *Introdução ao projeto de pesquisa científica* (32 edición). Petrópolis: Vozes.
- Silva, M. (1997). Docência é uma ocupação ética. En M. Estrela (org.). *Viver e construir a profissão professor* (pp. 161-190). Porto: Porto.
- Tardif, M. (2002). Os professores como sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. En A. Silva et ál. *Didática, currículo e saberes* (pp. 112-128). Rio de Janeiro: DP & A.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (3ª edición). Porto Alegre: Booman.