

SER PROFESOR UNIVERSITARIO EN UNA UNIVERSIDAD REGIONAL DE CHILE: Perspectivas de Docentes No Pedagogos

Alejandro Villalobos Claveria

avillalo@udec.cl

Yenia Melo Hermosilla

ymelo@udec.cl

Universidad de Concepción, Chile

Cristhian Pérez Villalobos

cperez@udd.cl

Universidad del Desarrollo, Chile

Recibido: 21/04/ 2010 **Aceptado:** 21/10/2010

Resumen

El presente artículo que expone los resultados de una investigación exploratoria, basada en los lineamientos de la teoría fundamentada, busca comprender el sentido que tiene la docencia para el profesor universitario no pedagogo y su impacto en la configuración de una identidad docente. La metodología empleada, de orientación cualitativa, interpretativa, contempla las visiones y perspectivas de 24 docentes universitarios de distintas áreas del saber acerca de su quehacer docente cotidiano. La información se obtuvo mediante la aplicación de entrevistas en profundidad en una muestra intencionada de dos universidades regionales ubicadas en la octava y décima región del país. Los resultados revelan que el docente universitario tiene una concepción tradicional de la docencia, que surge tanto por su formación disciplinaria, como por el sentido social que tiene la formación de discípulos. Se reconoce un enfoque reproductivo en la trasmisión del conocimiento, pero también, un esfuerzo por conducir a los estudiantes a su cargo a problematizar su realidad, a desarrollar una formación integral, asumiendo un rol de guía del aprendizaje y contextualizándose como docente en un proceso de continuo mejoramiento. Por cierto, se reconocen cambios en la función docente universitaria asociados al enfoque basado en competencias.

Palabras claves: Pedagogía Universitaria, docencia, didáctica, educación superior, universidad regional

TO BE A UNIVERSITY PROFESSOR IN A REGIONAL UNIVERSITY OF CHILE: Educational perspectives of non-educators

ABSTRACT

The complexity of the new role of the university teacher raises the necessity to understand the subjectivity of the teachers and the experiences that are appear in the practice of their formative work. This article that presents the results of an exploratory investigation, based on the guidelines of the base theory, tries to understand the sense that teaching has for the non-educator university teacher and its impact on the configuration of an educational identity. The methodology used, of qualitative, interpretative bearing, includes the views and perspectives of 24 university teachers from different areas of knowledge about their daily educational task. The information was obtained by means of the application of in-depth interviews in a deliberate sample of two regional universities located in the eighth and tenth regions of the country. The results reveal that the university teacher has a traditional conception of teaching,

which arises from both their disciplinary formation and from the social sense that the formation of disciples has. A reproductive approach in the transmission of knowledge is recognized, but also an effort to lead the students under their responsibility to consider their reality as a problem, to develop an integral formation, assuming a role as guides to learning and contextualising themselves as educators in a process of continuing improvement. In fact, changes in the function of university teachers are identified which are associated to the approach based on competences.

Key words: University teaching, teaching, didactics, higher education, regional university.

Introducción

Hoy día, el contexto de la universidad regional presenta grandes desafíos y oportunidades para su desarrollo y consolidación institucional; sin embargo, al mismo tiempo, debe resolver graves dificultades internas y problemas estructurales que suelen asociarse a la gestión de sus docentes.

Los procesos de acreditación de programas, carreras e instituciones tienen un fuerte componente de la función docente, incluyendo indicadores de aprobación, reprobación, deserción, así como también de sus egresados y titulados. De igual forma, la evaluación de los profesores universitarios por parte de sus alumnos y de sus propios pares, la incorporación de recursos tecnológicos, la capacitación de los docentes, la creación de unidades de apoyo pedagógico al profesor, deben ser entendidas como instancias de una permanente búsqueda de mejora en cuanto a eficacia y eficiencia de la docencia universitaria (Biggs, 2006; Knight, 2006; Prieto, 2007). Situación que conlleva exigentes desafíos para los docentes universitarios, especialmente para quienes no tienen formación pedagógica. Estos profesores tienen una gran formación disciplinaria e investigativa en su área, pero carecen de una perspectiva docente para enfrentar las problemáticas propias de su función docente.

Es este el asunto que se aborda en este trabajo, el cual se articula en 3 partes: la primera referida al marco conceptual asumido en esta investigación; una segunda que corresponde al procedimiento metodológico utilizado y la tercera, dedicada a los resultados. Finalmente, se presentan las conclusiones y algunos desafíos prospectivos de la problemática en estudio.

Marco Referencial

La educación superior aparece en la agenda política como un tema central del desarrollo de los países, ya sea en la formulación de nuevas políticas públicas sobre el fortalecimiento de la educación terciaria o en el fomento de la investigación y desarrollo tecnológicos de las naciones.

De igual forma, la UNESCO y diversos organismos internacionales otorgan la mayor importancia a la enseñanza superior y la formación profesional de nuevos egresados que permitan mantener el nivel de desarrollo socio-económicos de los países. Por cierto, el surgimiento de redes de cooperación y desarrollo inter-universitario es otro aspecto que tiende

a potenciar la transformación de la universidad como institución generadora de conocimiento e investigación de frontera.

Algunos ejemplos que ilustran las afirmaciones anteriores son: Conferencia Mundial de Educación Superior, CMES (UNESCO, 2009) realizada en París, en los días 5 al 8 de julio del citado año. "En ningún momento de la historia ha sido más importante invertir en la enseñanza superior como vector importante de la construcción de una sociedad del conocimiento diversa e integradora y del progreso de la investigación, la innovación y la creatividad", dice el comunicado final aprobado en la sesión de clausura de esta conferencia. De igual forma, el comunicado hace hincapié en la necesidad de reforzar la cooperación regional en los siguientes ámbitos: convalidación de títulos, garantía de calidad, gobierno, investigación e innovación. Asimismo, pone de relieve la importancia que reviste el establecimiento de áreas regionales de enseñanza superior e investigación.

En cuanto a redes de educación superior se pueden mencionar algunas referidas al consejo de rectores organizados por país (Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCH; Consejo de rectores de universidades brasileras, CRUB, etc.); redes temáticas en función a aspectos de la docencia universitaria, tales como la Red de Investigadores Sobre la Educación Superior (RISEU), entre otras.

Estas iniciativas e institucionales académicas inter-institucionales reconocen, de manera explícita, la necesidad de fortalecer la función docente superior, ya sea a través de convenios, cursos de capacitación y/o formación en temáticas específicas, congresos y seminarios internacionales de intercambio de experiencias pedagógicas, jornadas de reflexión, etc.

Sin embargo, puede ser interesante conocer la dimensión experiencial de ser profesor, la forma como cada docente no pedagogo se construye a sí mismo como profesor universitario; es decir, responder a la interrogante: ¿Cómo se llega ser profesor universitario cuando su formación profesional e investigativa determina un potencial área laboral diferente?

Algunos autores, como Tardif (2004), han elaborado diversas conceptualizaciones sobre la construcción de una identidad docente, asociada principalmente a su labor escolar, pero que puede ser aplicado al mundo universitario. Por ejemplo, Imbernón (2000) basado en Mitchell y Kerchner, reconoce 4 formas de ser profesor:

1. *El profesor como trabajador*: Concibe la escuela como un sistema jerárquico, donde es el director quién dice qué, cuándo y cómo debe enseñar el profesor. Así las tareas de concepción y planificación de la enseñanza están separadas de la ejecución.
2. *El profesor como artesano*. Se atribuye una mayor responsabilidad al docente para seleccionar y aplicar las estrategias de enseñanzas. En los programas formativos se prioriza la adquisición de trucos del oficio por encima de la teoría y la reflexión.
3. *El profesor como artista*. Se enfatiza la creatividad personal, y se permite el desarrollo de un mayor grado de autonomía docente. La adquisición de la cultura general y profesional está condicionada y determinada por la institución formadora.

4. *El profesor como profesional.* El trabajo profesional se define por la naturaleza de la carrera docente. El docente está comprometido con la autorreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado; también asume una mayor responsabilidad y comparte las decisiones curriculares sobre el proceso educativo.

Procedimiento Metodológico Utilizado

La metodología empleada contempló la auto-percepción y reflexión individual de 24 docentes universitarios de distintos campos epistemológicos acerca de su quehacer docente cotidiano.

El caso abordado lo constituyeron docentes no pedagogos de pre y postgrado de dos universidades regionales de la zona sur chilena adscritas al Honorable Consejo de Rectores: Universidad de Concepción, campus Concepción y Universidad de los Lagos, sede Osorno. En cada universidad, se seleccionó a 12 docentes, a través de muestreo intencional, con un total de 24 encuentros en distintas facultades de ambas instituciones.

La información se obtuvo mediante la realización de entrevistas abiertas y en profundidad, las que fueron realizadas por ayudantes capacitados (Blanchet y Gotman, 2001).

En cuanto a los criterios de selección de los académicos, éstos fueron los siguientes:

1. Pertenecer a diferentes Facultades, con el fin de conformar un grupo heterogéneo.
2. No tener menos de 10 años de experiencia docente, ni más de 30
3. No tener título de Pedagogo
4. Estar dispuesto a colaborar

Se contactó vía correo electrónico a 50 docentes que cumplieran los criterios de selección. A cada uno de ellos, se le invitó a participar, adjuntándole los objetivos del proyecto y solicitando su colaboración, para lo cual debían contestar por la misma vía con el fin de fijar día y hora de entrevista. Una vez realizada esta etapa, las entrevistadoras iban al lugar acordado previamente con el docente para realizar la entrevista.

El análisis de los datos se realizó de acuerdo a los lineamientos del método de comparación constante de la teoría fundamentada, siguiendo el diseño sistemático de Strauss y Corbin (2002), en el cual los significados se van construyendo desde la comprensión de los resultados descriptivos, que emergieron de la codificación abierta.

Resultados

A partir del análisis descriptivo de las veinticuatro entrevistas realizadas emergieron tres categorías: concepto de docencia, autoconcepto docente y trayectoria docente, las que a su vez se desagregaron en trece sub-categorías, que se describen a continuación.

1. Concepto de docencia

- 1.1. *Sentido de la docencia:* La docencia universitaria emerge desde el discurso de los informantes como una labor esencialmente formadora de seres humanos, no sólo de

profesionales, destacando que esta formación implica conducirlos desde un escenario en el que carecen de las competencias necesarias para desempeñarse como profesionales en otro ambiente donde poseen dichas competencias y las aplican adecuadamente. En este sentido, la docencia universitaria es vista como la labor de un guía que establece puentes entre el estado inicial del alumno y una meta hacia la cual se le debe motivar, pero que es establecida por el docente y atiende a los objetivos pedagógicos que éste se plantea. Construir este puente no es tarea fácil, pues implica tomar conciencia del aprendiz, entendiendo su nivel de partida inicial y tomando en cuenta sus necesidades durante el aprendizaje. El rol de guía y las habilidades que se requieren para desempeñarlo serían el eje constitutivo del ser docente, independiente del énfasis que las universidades comúnmente le dan a otras líneas de desarrollo, como es el caso de la productividad científica.

“Se valora la capacidad de generar papers ISI. Si tienes hartos eres un Dios y si tienes pocos eres un cualquiera, y la correlación, a mi entender, de eso con la capacidad de formar a otros seres humanos y tomarlos de la mano cuando no saben nada y llevarlos a un camino, es nula: son habilidades totalmente distintas” (EI, 148)

En cuanto a su función, se enfatiza que la docencia no puede limitarse a una mera transferencia de conocimientos. Aunque debe lograr que el alumno domine los contenidos formales de una disciplina, buscando no sólo que los memorice, sino que los entienda dentro del contexto en el cual el estudiante se encuentra (local y mundial), la docencia requiere necesariamente estimular al alumno a pensar y a problematizar su realidad.

“El rol de guía sobre las materias, un presentador de problemas para que los alumnos los resuelvan” (XIV, 24)

Pero, además de entregar las herramientas, el rol formador de la docencia da la posibilidad de influir en las líneas de especialización de los alumnos, entrenar en el cumplimiento de aspectos formales; entregar competencias transversales como el diálogo y el liderazgo, y generar conciencia del impacto social de la profesión y, por tanto, de la necesidad de desempeñarse bien cuando sean profesionales.

1.2. El desafío de la docencia universitaria: La docencia universitaria es reconocida como un desafío dado el mayor impacto social que deriva de estar formando nuevos profesionales, y en donde hacerlo bien o mal impacta en la calidad técnica y moral de éstos, en sus vidas como personas y, por ende, afectará a futuro directamente a la sociedad en las áreas en las que se desempeñen.

“Si yo soy mala investigadora no publicaré, ahí me quedaré. Pero si soy mala docente hay un afectado. O me sacan de la docencia o me cambian de rol, no sé.” (XII, 57).

Por otro lado, ser docente acarrea la responsabilidad de comprometerse en una visión de futuro más amplia, donde es necesario capacitar al alumno para enfrentar los problemas que la profesión enfrenta ahora y prepararlo para los que aparecerán a futuro, desde una visión crítica y creativa que trasciende a la reproducción del conocimiento.

Adicionalmente, la docencia implica un desafío por la complejidad del contexto en el que se inserta, asociado a cambios en la forma de hacer docencia; a las exigencias del ambiente laboral y la sociedad donde el solo conocimiento ya no es suficiente; a la diversidad de alumnos y a los diferentes niveles de motivación y competencias de base que traen, y finalmente a las deficientes condiciones contractuales que entregan las universidades, con bajas recompensas económicas y altas exigencias.

1.3. Requisitos para lograr ser docente: Se entiende que para llegar a ser docente universitario se requiere de un proceso de formación, siendo un requisito tener experiencia en docencia, independiente de la formación profesional que tengan o de los postgrados que hayan obtenido.

“... Siempre se ven los postgrados, y mucha gente joven que tiene doctorado, pero son malos en docencia [...] [es bueno] Que tenga doctorado, publicaciones ISI, pero es fundamental que tenga experiencia frente a los alumnos”. (VII, 8)

Al respecto, existe una visión crítica sobre los postgrados, que no garantizarían que los docentes tuvieran ni las competencias pedagógicas ni el dominio disciplinar para enseñar adecuadamente. Y si bien hay quienes consideran que debería ser un requisito para ser docente, existe consenso en que más que esto, quien enseña debería tener capacidades cognitivas y un perfil motivacional específico.

En cuanto a las capacidades cognitivas, se considera que un requisito mínimo del docente es tener la inteligencia necesaria para comprender profundamente los contenidos, siendo capaces de relacionarlos entre sí, vincularlos con el contexto y generar soluciones a partir de ellos.

“El hecho de no solamente saber cosas y los nombres de las cosas, las etiquetas, sino que ser capaz de armar modelos conceptuales dentro de tu cabeza, de cómo se relacionan esas distintas cajas, el contexto general, la importancia, la aplicabilidad, a qué escalas de tiempo son aplicables estos conceptos, a que escalas espaciales, cuales son las cosas más importantes y menos importantes” (I, 174)

Estas mismas capacidades cognitivas deberían, además, permitir al docente situarse en el lugar del alumno e identificar la forma de simplificar los contenidos, para poder enseñarlos.

En cuando al perfil motivacional, un docente universitario debería estar comprometido con su labor, siendo consciente de su significado y además tener deseos de trabajar con jóvenes, incluso con aquellos con deficiencias, siendo flexible a sus necesidades y a los tiempos requeridos para que el aprendizaje ocurra. Esto supone que el docente debe estar dispuesto, y además querer y ser capaz de actuar como guía en los procesos de aprendizaje.

Finalmente, el docente debe desarrollar su labor con honestidad, lo cual sólo es posible si tiene un manejo conceptual necesario para que le permita tener un desempeño transparente frente al alumno, si – especialmente los jóvenes – se tiene los conocimientos de pedagogía para estructurar los procesos de enseñanza e incluso, si se cuenta con una estabilidad económica que le permita desarrollar con tranquilidad esta labor.

2. Autoconcepto docente

2.1. “Soy profesor”: Los entrevistados se consideran a sí mismos como profesores o docentes, pues el ejercicio de la docencia y el reconocimiento personal y que otros hacen de su rol les otorgarían ese estatus aún cuando reconocen que la ausencia de formación pedagógica es un elemento que deben compensar en su desempeño.

“...en el sentido que no es un profesional, no tiene título de profesor, pero ejerce como profesor para sus alumnos...” (XXIV, 60)

En la mayoría de los casos, incluso, se consideran más docentes que profesionales de sus carreras de origen, y esto se debe a que le dedican mayor tiempo a la primera ocupación y a que consideran que – aunque son buenos profesionales – poseen habilidades destacables para enseñar. Lo anterior ocurre incluso en aquellos casos en que son bien evaluados en el mercado por su ejercicio profesional no docente y en los que reciben una mayor recompensa social y económica por este último.

Desde esta óptica, parece depender fuertemente del tiempo que se le dedica a la labor docente, ya que quienes distribuyen más equitativamente su tiempo entre esta tarea y otras labores, se perciben “tanto como docentes como...”, y en aquellos casos donde existe una mayor dedicación a otras labores, el rol docente y los esfuerzos asociados a dicho rol pasan a un segundo plano.

“Yo soy científica. Yo hago clases, pero paso la mayor parte del tiempo, 90%, en el laboratorio, escribiendo proyectos. La docencia, yo entiendo que es algo importante para la universidad, pero para mí no tiene mayor énfasis, entonces tampoco es mi mayor preocupación. Pero lo que si yo pienso es como mejorar la docencia” (XI, 21).

Lo anterior, no obstante, es una clara evidencia que los sujetos se auto construyen como docentes en un proceso continuo de mejoramiento.

“Bueno, yo sí me siento profesor. Sí, por supuesto, aunque todavía no me siento tan profesor, digamos. Yo creo que todavía me falta más experiencia” (X, 26)

Independientemente de que varios entrevistados evalúan bien sus propias clases y que perciben que cuentan con las herramientas necesarias, la mayoría siente que debe perfeccionarse constantemente, ya sea para mejorar su desempeño o para evitar cometer los errores que vio en quienes lo formaron o los que ve en sus colegas. En este sentido, el docente se conceptualiza a sí mismo como una diferencia en el ser docente y busca seguir siéndolo: considera, en este contexto, su práctica pedagógica como aquella que a diferencia de los otros docentes, hace pensar a los alumnos, les permite aplicar los contenidos y los vincula con la realidad en la que se desempeñarán; y esta excepción se acompaña de una fuerte crítica a los otros profesores y al proceso de formación universitario, en el que estas características – vistas como ideales – no se presentarían.

2.2. Objetivo de la propia docencia: Al plantearse los objetivos de su labor, los docentes lo hacen teniendo como meta final aquellas características que consideran deseables en un egresado, y estructuran sus prácticas pedagógicas con el objetivo de lograr que los alumnos se acerquen a dicho perfil. Esta construcción del “buen profesional” que cada docente ha logrado de forma independiente, constituye una meta a largo plazo que puede ser detallada con una gran claridad lo que se contrapone al hecho que muy rara vez los entrevistados hacen referencia a los objetivos específicos de las asignaturas que imparten y si lo hacen, esto ocurre siempre inserto en un perfil de egreso general que ellos han construido de forma más o menos personal.

Independientemente de la disciplina, los perfiles profesionales que orientan el trabajo del docente tienen aspectos comunes: En primer lugar, en términos técnicos, quienes se forman debe estar preparados para el mundo laboral, lo que hace que entregar conocimiento pase a segundo plano, y que el foco esté en lograr alumnos conscientes de la actualidad de su disciplina y del entorno cercano, capaces de buscar información y crear soluciones, críticos con el entorno, pero flexibles ante las demandas sociales. Situación que muestra que la identidad profesional, se trata de un constructo que cobra sentido si se alude a un proceso dinámico e interactivo de construcción, en el cual confluyen variables de carácter subjetivo traducidas en la historia personal del docente no pedagogo, y también de carácter social reflejadas en las referencias y pertenencias colectivas.

“... tener una mirada abierta al entorno, una mirada crítica alrededor, no tanto a la disciplina ni a la fortaleza transversal, sino a qué está pasando en mi zona, en la

región, qué está pasando en mi disciplina, mediar entre la sociedad y la visión de ellos, porque muchas veces ellos son muy críticos y poco tolerantes, para que poco a poco ellos vayan entendiendo que deben adaptarse a la sociedad, ayudarlos a ser más flexibles” (VI, 12).

En segundo lugar, los docentes se plantean como metas a lograr que los alumnos se motiven no sólo a implicarse más en su propia formación, sino a ejercer adecuadamente sus profesiones.

“... que hayan quedado motivados y quieran seguir especializándose en estos electivos o que se acerquen y digan `profe quiero hacer algo más con usted en laboratorio`. Ese tipo de cosas y que busquen más” (III, 6)

A lo anterior, se suman aspectos transversales que el docente también reconoce como objetivos de su propio quehacer y que incluyen mejorar la capacidad de comunicarse con otros y fomentar un comportamiento ético y tolerante.

El cumplimiento de estos objetivos, pese a que son definidos por el docente, se conciben como una forma de facilitar que el alumno logre sus propias metas y sueños profesionales.

2.3. Satisfacciones asociadas a ser docente: La satisfacción de los docentes radica básicamente en ver mejoras, tanto en los aprendizajes obtenidos por los alumnos como en ellos mismos dentro de su rol de docente. Durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, estas satisfacciones surgen al lograr que los alumnos participen, que se motiven por la clase, que aprendan (en el caso del pregrado principalmente) y que desarrollen autonomía (en el postgrado), sobre todo cuando – por la aridez que se le atribuye a la asignatura, el nivel académico de los alumnos, su origen sociocultural, sus características individuales – se le percibe a los estudiantes en desventaja.

También existen satisfacciones respecto al propio desempeño, ya que el docente disfruta cuando puede innovar en su quehacer, cuando establece una interacción positiva con los alumnos o cuando constata que va aumentando sus propios conocimientos. No obstante lo anterior, más que en el proceso, se hace evidente al finalizar ciclos: y aunque algunos consideran que este ciclo puede ser un curso o actividad, todos coinciden en que el momento clave ocurre cuando se confronta el producto final: el profesional que egresa del proceso educativo. Y en este caso, el ver al “colega” con las competencias para poder desempeñarse exitosamente es reconocido como la mayor satisfacción del docente. Eso sí, sólo cuando este estado final es percibido como el punto culminante de una transformación, desde quien no sabe nada, hasta quien se ha convertido en un par, en la que el propio docente se puede atribuir un rol preponderante.

“Me ha tocado ser comisión en examen y también nos toca recibirlos. Tengo con otros colegas que compartir una asignatura de primer año, entonces observo cómo han ido creciendo en lo profesional y en lo personal, yo creo que eso es una satisfacción grande, que uno deja en ellos cierta impronta y eso deja una satisfacción”. (VI, 4)

Ahora, para poder atribuirse un rol en lo que el nuevo profesional ha conseguido, el docente debe haber estado vinculado en varios momentos del proceso formativo (o en aquellos que considera más importante) o debe recibir el reconocimiento explícito de sus pares o de los mismos alumnos.

2.4. Carga asociada a la docencia: La carga de trabajo asociada a la docencia, si bien tiene diferencias de acuerdo a las carreras y se asocia también a la cantidad de los alumnos que cada profesor tiene en aula, tienen un factor común: la vivencia de sobrecarga.

Los informantes perciben que cuentan con muy poco tiempo para realizar las actividades docentes, sobre todo si quieren realizarlas de la forma en que ellos estiman adecuado. Y a esto se suma las múltiples otras funciones que deben realizar en la universidad, aunque no tengan el reconocimiento deseado.

Lo anterior deriva en una sensación de desgaste que se busca compensar con el placer asociado al ser docente, y se trata de resolver a través de la reorganización del tiempo, que lleva a realizar trabajo en casa (como la preparación de las clases), pasar menos tiempo en casa o saltarse las vacaciones, o en otros casos, reconociendo la falta de tiempo frente a los alumnos, adquiriendo sólo aquellos compromisos pedagógicos con los que es posible cumplir.

“...Yo no les doy tareas, [...] porque no tengo tiempo de corregir” (I, 87)

2.5. Condiciones de trabajo: En relación a las condiciones en que ocurre la docencia, existen dos aspectos esenciales que destacan los informantes: el ambiente laboral y la exigencia de una productividad. En el primer caso, el ambiente laboral se vincula directamente a la calidad de la relación con los compañeros, distinguiendo entre un ambiente donde se establecen amistades y relaciones cordiales con éstos, de otros ambientes en los cuales no se valora el propio trabajo y además existen problemas interpersonales. Cabe señalar que ambos escenarios pueden influir poderosamente en la motivación y en el desempeño de los docentes.

“El ambiente de trabajo para mí es primordial, porque si hay un problema, o sea, uno está aquí ¡cuántas horas al día!, como 8 horas y si hay un problema se torna pesado; vengo sin ganas, por ejemplo, al trabajo” (IX, 27)

Un segundo aspecto tiene que ver con la orientación a la productividad, promovida institucionalmente, pero que se ha vuelto una meta compartida por la mayoría de los

docentes, ya sea por el reconocimiento interno o por los beneficios asociados como mayores ingresos económicos o mayor estatus. De esta forma, existe una exigencia de las universidades por tener más postgrados, aumentar las publicaciones y la cantidad de proyectos, que es aceptada por los docentes, aunque estos mismos reconocen y lamentan que les resta tiempo para sus vidas personales e incluso, para su quehacer docente.

3. Trayectoria docente:

3.1. Inicio en la docencia: Los inicios en la docencia de los informantes son heterogéneos: algunos de ellos ingresaron a la docencia en la misma universidad donde se desempeñan actualmente y otros lo hicieron en otras casas de estudio o en otras zonas del país; algunos lo hicieron después de haber estado un tiempo ejerciendo su profesión y otros, tanto en carreras de ciencias básicas o aplicadas, iniciaron sus carreras como docentes y se vincularon a sus respectivas profesiones luego de un tiempo de hacer clases.

Pese a lo anterior, todos reconocen sus inicios como docentes como un hecho distante en el tiempo, en el que el contexto académico era diferente: con alumnos con mayor motivación y más competencias, y con un contexto organizacional donde se hacía carrera de manera más lenta y donde se privilegiaba menos los indicadores externos de productividad, como es el caso de proyectos y postgrados.

3.2. Evolución docente: Los docentes consideran que su forma de hacer docencia ha cambiado a través del tiempo. Dicho cambio es percibido como lento, pero se considera que este ritmo es el único posible pues se necesita de esfuerzo y experiencia en el sistema educacional.

Esta evolución se expresa en dos áreas. La primera tiene que ver con el tratamiento de los contenidos, pues con el paso del tiempo cambia la forma de enseñar, gracias a que se adquiere una mayor cantidad de conocimientos y a que los recursos pedagógicos (documentos, ejemplos, analogías, etc.) no sólo se van acumulando sino que mejoran con el tiempo. Asimismo, disminuye la cantidad de contenidos que se imparten, pues el docente aprende a ser menos teórico y a seleccionar la información más relevante.

“Cuando veo lo que trataba de enseñar hace 15 años atrás: era horroroso, una cantidad enorme de materia, por una inhabilidad para separar lo importante de lo no tan importante. Hoy en día no hago eso, hay un montón de cosas que las dejo en el tintero que igual son importantes, creo que lo debiera saber un ingeniero, pero no importa porque ya les estoy enseñando avances, lo suficientemente fundamental” (I, 48).

Por otro lado, cambia la forma en que el docente se relaciona con los alumnos y con su propia labor, disminuyendo los niveles de exigencia, lo que se atribuye a la ampliación de la mirada que da la experiencia y a un mayor nivel de cercanía y comunicación con el estudiante.

Todos estos cambios son evaluados positivamente por los docentes, y son considerados como parte necesaria de un quehacer que se instala en un contexto donde el rol del profesor universitario ha pasado de ser una figura distante a un guía cercano y en donde el perfil del alumno que se atiende se ha transformado también (Biggs, 2006).

3.3. Diálogo con los pares: El establecer un diálogo con los pares para intercambiar experiencias docentes y reflexionar al respecto aparece como un deseo no cumplido por parte de los informantes. Para ellos, el diálogo dentro de las carreras o en interdisciplina, y – más allá – el trabajo en equipo, son actividades necesarias para aprender, ampliar la mirada y mejorar los procesos formativos.

“Es importante, uno aprende mucho de la experiencia de otros, por las disciplinas de otros... Eeeh... Sobre todo en el área de trabajar con personas, te enriquece mucho como... Eeeh... Resuelven los problemas desde las distintas disciplinas ... Eeeh... Nos podemos ... Eeeh... podemos ir enriqueciéndonos con las experiencias disciplinarias de cada docente” (XX, 3).

Por este motivo, la ausencia del trabajo colaborativo es especialmente sentida, dado que todos los participantes reportan que disfrutan enseñar. Esto, aunque generalmente la interacción con otros es vista como una herramienta para mejorar las prácticas individuales y no para construir un proceso formativo colectivo.

En busca del diálogo con sus pares, los docentes realizan pequeñas actividades para estimular el intercambio, como traducir artículos sobre pedagogía universitaria que podrían discutir más adelante o participan en proyectos con otros profesionales. Sin embargo, esto no evita que el quehacer docente sea en la universidad una práctica básicamente solitaria, donde la interacción con otros se reduce a algunas instancias puntuales como reuniones específicas, proyectos o elaboraciones de artículos, que no trascienden pese a lo bien que evalúan estas actividades quienes han participado en ellas.

Lo anterior derivaría de una serie de barreras importantes, algunas de ellas en la misma interacción entre los docentes, como los prejuicios sobre la competencia de los pares para aportar en la propia actividad o el historial de conflictos interpersonales. Esto hace que ellos mismos reconozcan que no saben trabajar en equipo y que necesitan herramientas que les permitan dialogar con el otro, valorar su trabajo o, incluso, aprender a perdonar y confiar de nuevo en los demás.

Otras barreras se sitúan más a nivel estructural y se evidencia, desde los espacios físicos inadecuados para interactuar, hasta la demanda por una mayor productividad que resta tiempo para otras tareas o una sociedad que, en su conjunto, no valora lo suficiente la interacción entre las personas.

“...Es como el sistema, es como algo que creo que está pasando en todas partes [...] como que cada uno anda con algo personal, su mp3, mp4 [...] no hay instancias de conversación, como que molesta el hecho el que quiera conversar, quita tiempo, porque hay que ser productivo” (IX, 34).

3.4. Búsqueda de mejoramiento en la docencia: Pese a que algunos consideran que las capacidades pedagógicas son innatas, todos coinciden en que ser docente universitario implica una búsqueda constante de mejoramiento considerando la complejidad y la responsabilidad moral que implica formar a otra persona.

En este sentido, mejorar implica lograr mejores aprendizajes con todos los alumnos y no sólo con algunos. De esta forma, las innovaciones por pequeñas que sean, son rescatadas como experiencias valiosas, pero los informantes asumen que dichas innovaciones deben tener un sentido, pues la innovación vacía o por moda carece de valor.

“Innovar por innovar no tiene sentido, o sea, yo trato de afinar mis clases y sigo yendo con mis transparencias y algunos colegas se siguen riendo de mí porque ellos van con Power point...” (I, 137).

El deseo de mejorar implica ser capaz de evaluar con una perspectiva crítica el ambiente en el que se produce la docencia - aunque no sea posible modificarlo -, pero también requiere – y sobre todo - mirar críticamente y reflexionar sobre la propia práctica pedagógica. De hecho, para los informantes es esta capacidad reflexiva el requisito básico para el mejoramiento docente y la que permite estructurar los recursos disponibles para este fin (Perrenoud, 2004).

En este sentido, mejorar involucra contar con herramientas, las que muchas veces – y por venir de disciplinas alejadas de la educación – hacen que los docentes recurran a capacitaciones, realización de postgrados en educación o recurran a profesionales del área, pese a que la evaluación que hacen de la oferta de perfeccionamiento oscila entre quienes creen que es lo que necesitan, hasta quienes lo ven como una pérdida de tiempo por su baja calidad y pertinencia.

La necesidad de herramientas conduce también a algunos docentes a buscar recursos bibliográficos, y una vez que los tienen – asumiendo que el mejoramiento docente es una tarea de todos – buscan difundirlos entre sus pares.

3.5. Dejar la docencia: Pese a la satisfacción que los entrevistados atribuyen a la actividad docente, y a que en general se manifiestan como contrarios a dejar de ser docentes, reconocen evaluar ocasionalmente dicha posibilidad, principalmente por los sueldos que reciben por su actividad académica, que, a su juicio, serían bajos y estarían por debajo de rentas ofrecidas por el mercado a personas con profesiones y edades similares.

“Ese ha sido el único “pero” de la docencia universitaria, lo demás, excelente, pero no sé si mi facultad es la que tiene una brecha importante con lo que pagan o nosotros mismos con gente de la misma edad de uno, [con] los mismos años de servicio, por ejemplo, hay una diferencia pero abismante” (IX, 38).

Esta diferencia se resiente aún más, cuando quienes se desempeñan en docencia comparan los antecedentes académicos que poseen, los que serían superiores a quienes trabajan en el mercado, o cuando consideran las tareas en las que sus colegas se desempeñan, que no tendrían el impacto social de la docencia.

“Mira, yo entré a la ‘U’ con 792 puntos y fui premio de universidad, salí al día, todos mis amigos y compañeros de curso ganan mucho, mucho más de lo que gano yo - incluyendo los que se demoraron 11 años - haciendo cualquier payasada, entonces eso es un tanto traumático” (I, 54)

A lo anterior, se suman las exigencias del trabajo docente, tanto por la carga que implica, como por la necesidad, en algunos casos, de mantenerse en la universidad, sin poder hacer actividades complementarias.

Pese a lo anterior, los entrevistados han decidido mantenerse en la docencia por los beneficios asociados al quehacer docente o por el placer que les reporta el contacto con los alumnos, compensando los bajos ingresos a través del ejercicio profesional en paralelo o la participación en proyectos.

Conclusiones

Caracterizar la figura del docente universitario puede ayudar a comprender el desarrollo institucional que han experimentado las universidades chilenas. En esta perspectiva, un análisis de la figura del docente universitario y sus principales desafíos puede aportar a la discusión y revisión sobre una política de formación pedagógica para potenciar su labor formativa.

Este trabajo reconoce que la docencia universitaria se encuentra asociada a la figura y quehacer del profesor universitario, a la vez que se evidencia una vinculación con su respectiva formación profesional que determina el quehacer docente de cada profesor. No obstante, el sentido reproductivo de la docencia permite señalar que el actual concepto de docencia universitaria es tradicional y reproductivo, tanto en la forma de ser docente, como en la dimensión formativa que asume este profesor frente a sus alumnos.

Cuando este docente reproduce una docencia que es propia de su especialidad, lo hace para dar un sentido de identidad profesional – ocupacional que pretende traspasar a sus

estudiantes. Esta tensión entre la identidad profesional de la carrera y la identidad profesional del docente suele ser un motivo interesante para reflexionar y una explicación plausible de dicha situación.

Sin embargo, dicha concepción de docencia entra en tensión con la aplicación del enfoque basado en competencias y sus exigencias institucionales, que suponen los procesos de certificación y acreditación que se vivencian en las instituciones de educación superior chilenas.

En este contexto, el trabajo inspira nuevas áreas de investigación y provee de un marco de referencia para responder a un abanico de nuevas preguntas, tales como: ¿Cómo se perciben los docentes part-time?, ¿Ocurrirá lo mismo en docentes pedagogos?. ¿Existen puntos de encuentro entre sus identidades? Sin duda, que se abren nuevos espacios de investigación, orientados a responder las citadas interrogantes.

Referencias

- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Colección Universitaria. Madrid: Narcea.
- Blanchet, A. y Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris: Nathan.
- Imbernón, F. (2000). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Knight, P. (2006). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea S.A., (2a. ed.).
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prieto L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea S.A.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá. Colombia: Universidad de Antioquia: CONTUS. (2a. Ed.).
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES). “*La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*”. Sede de la UNESCO, París, 5 al 8 de julio.

Los Autores

Alejandro Villalobos Claveria

Doctor en Educación. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
Profesor de la Facultad de Educación. Depto. Ciencias. de la Educación, Universidad de Concepción, Chile.

Línea de Investigación: Pedagogía Universitaria.

Línea de desarrollo: La formación del sujeto en la sociedad del III milenio

Correo electrónico: avillalo@udec.cl

Teléfono: 56-41-2203759

Dirección Postal: Universidad de Concepción, Barrio Universitario s/n. Correo 160-C

Yenia Melo Hermosilla

Doctora en Educación. Universidad de Concepción, Chile.
Profesora de la Facultad de Educación. Depto de Curriculum. Universidad de Concepción,
Chile.

Línea de Investigación: Pedagogía Universitaria.

Línea de desarrollo: Procesos de aprendizaje y enseñanza en la enseñanza superior.

Teléfono: 56-41-2207112

Dirección Postal: Universidad de Concepción, Barrio Universitario s/n. Correo 160-C

Correo electrónico: ymelo@udec.cl

Cristhian Pérez Villalobos

Magíster en Psicología. Universidad de Concepción, Chile.
Profesor de Centro de Investigación y Mejoramiento Educativo (CIME-UDD), Facultad de
Psicología, Universidad del Desarrollo, Chile.

Línea de Investigación: Psicología Educativa, Educación Superior y Valores.

Teléfono: 56-41 -252 0603

Dirección Postal: Universidad del Desarrollo. Mac Iver 1668. Concepción, Chile.

Correo electrónico: cperez@udd.cl