

LA GESTION DOCENTE UNIVERSITARIA DE PROFESIONALES NO
LICENCIADOS

JAIME ALBERTO BENITEZ CABALLERO

Monografía

Asesor: Wilson Montaña Pardo
Docente Asesor

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA INVESTIGATIVA UNIVERSITARIA
MEDELLÍN
2014

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	3
1. LA GESTION DOCENTE UNIVERSITARIA DE PROFESIONALES NO LICENCIADOS	5
2. FORMULACION DEL PROBLEMA	6
3. JUSTIFICACION	7
4. OBJETIVOS	9
4.1 Objetivo General	9
4.2 Objetivos Específicos	9
5. MARCO TEÓRICO	10
5.1 El quehacer docente	12
5.2 Gestión docente	16
5.3 Competencias del docente	19
5.4 Formación de docentes e inserción en la docencia	26
6. METODOLOGÍA	31
6.1 Tipo de estudio	31
6.2 Población y muestra	31
6.3 Procedimientos para la recolección y procesamiento de información	31
7. CONCLUSIONES	33
8. BIBLIOGRAFÍA	35

INTRODUCCIÓN

Cuando se comienza a desarrollar una actividad laboral, más aún cuando esta se realiza por primera vez, se vive un periodo particularmente difícil. En esta etapa se mezclan las expectativas, las ilusiones y las esperanzas con los desconciertos, el desánimo, el desaliento y la desilusión (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009, p. 109).

En un pasado no muy lejano cualquiera podía ser maestro. En la actualidad, el aspirante a docente debe realizar un aprendizaje riguroso de la profesión, profundizando en la didáctica, los modelos pedagógicos y en los análisis propios de las ciencias de la educación, enfocándose en tratar de comprender cómo aprenden las personas, para poder enfrentarse a los desafíos cotidianos del ejercicio docente.

El educador, a diferencia del resto de los profesionistas, además de estar presionado diariamente para brindar una elevada atención y relación humana, también está obligado inevitablemente a la misma; no siempre le es posible alternar su trabajo entre proyectos académicos y administrativos, al hacer uso de planos, computadoras, calculadoras o máquinas; su quehacer es poner en juego, día con día, sus temores, impaciencias y deseos a la vista e interacción de los alumnos (González & Ali, 2011, p. 17).

En el siguiente trabajo, se hace un esfuerzo por tratar de comprender el devenir del docente. Para comenzar, se explora el quehacer docente en el contexto universitario y sus funciones de docencia, investigación, tutoría y gestión. Luego se profundiza en la gestión como concepto administrativo en relación con sus roles y responsabilidades. Se continúa con la indagación acerca de las competencias que requiere, para dar paso a la revisión de sus necesidades de formación. Para cerrar, se analizan los avatares y complejidades de esta profesión dando paso a la reflexión, desde el punto de vista de un profesional no licenciado, sobre cómo afrontar los retos y desafíos que presenta la inserción a la docencia.

1. LA GESTION DOCENTE UNIVERSITARIA DE PROFESIONALES NO LICENCIADOS

2. FORMULACION DEL PROBLEMA

La educación está de moda, desde ángulos diversos hay coincidencia en resaltar su importancia (Mañú, 2011, p. 9), desde esta perspectiva surge la necesidad de contar con docentes competentes que puedan atender la demanda que generan las actuales políticas de cobertura. Además, se generan oportunidades para profesionales inquietos que quieran insertarse en esta labor y participar, de acuerdo con el planteamiento de Manú (2011), como co-protagonistas del reto educativo que tiene cada persona y cada comunidad (p. 10).

Ante los retos que presenta la docencia, un profesional no licenciado en busca de capacitación para afrontar de manera adecuada estos desafíos, puede buscar dentro un amplio menú académico, en el que se encontrarán respuestas sobre cuestiones generales como la pedagogía, la didáctica, evaluación, etc., pero existen preguntas que se deben afrontar de otra manera.

Las expectativas generadas antes y durante la especialización en Docencia Investigativa Universitaria y el aprendizaje sobre investigación, permiten plantear la pregunta que podría llegar a agobiar a cualquier profesional no licenciado que pretende iniciar su labor:

¿Cómo un profesional no licenciado formado en docencia universitaria inicia su ejercicio académico profesional en la ciudad de Medellín, estableciendo y apropiándose de los elementos teóricos y prácticos, necesarios para una adecuada gestión en la educación superior ?

3. JUSTIFICACION

Un profesional de cualquier área, interesado y formado en docencia puede propiciar mejores procesos de enseñanza-formación-aprendizaje. A razón del conocimiento y experiencias recogidas en el ejercicio de su profesión, llega a tener mayor cercanía, promueve una mejor comunicación y generar mayor credibilidad. Sin embargo, al comienzo de su labor al igual que al inicio de cualquier proyecto, surge la pregunta ¿por dónde empezar?, usualmente es la parte más difícil, vencer la inercia, definir la ruta, establecer prioridades, etc.

Más allá de los presupuestos teóricos y de aprender a través de las experiencias de otros, este planteamiento será útil para contextualizar el ejercicio docente, aterrizar conceptos y motivar la reflexión acerca de su quehacer en la educación superior, desde la óptica de un profesional experimentado en su labor pero novato en el ámbito educativo, que está en la tarea de sentar las bases que soporten el inicio de su gestión.

El exponerse en público, motivar a los estudiantes, despertar la curiosidad y mantener el interés, así como también dominar el espacio físico del aula, gestionar y desenvolverse en los escenarios administrativos, son desafíos que llegan a atormentar a profesionales muy experimentados. Que decir de cuestiones más profundas como servir de guía, influir en proyectos de vida o dejar huella. Esta búsqueda ayudará a identificar fundamentos que servirán como faros para iluminar los caminos que conduzcan a la superación de dichos desafíos.

Este trabajo se justifica en la medida que sintetizará y pondrá al alcance de los nuevos profesionales no licenciados los elementos básicos requeridos para su inserción en la labor docente.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

Caracterizar los elementos que requiere un profesional no licenciado en su gestión docente universitaria, por medio del análisis de su quehacer, su contexto y sus interacciones, de tal manera que sirvan como herramientas para su cualificación profesional en la educación superior.

4.2 Objetivos Específicos

- 1.** Analizar los aspectos conceptuales, metodológicos y administrativos más relevantes que requiere el profesional no licenciado como insumo para desarrollar su proceso.
- 2.** Examinar las competencias que debe desarrollar el profesional no licenciado para afrontar los desafíos que le plantea la Educación Superior en el contexto local.
- 3.** Establecer los elementos requeridos por el profesional no licenciado para desarrollar su proceso de inserción a la docencia universitaria.

5. MARCO TEÓRICO

Pensar es sin lugar a dudas saberse dueño de una realidad, de un contexto, de un acontecer verdadero y de un verdadero suceder, a su vez, enseñar es dirigir todos los esfuerzos y las potencialidades a todo aquello que pareciera no ser, pero que está en plena potencia de existir, y en la expresión de dicha potencia se transforma el todo, la realidad y el devenir mismo. Así, pensar y enseñar comparten un destino íntimo y común, (...) ambos convocan a la existencia y en dicha exhortación miles de fenómenos y realidades que no eran, que no existían; nacen y se generan como objetos de existencia (Agudelo Torres, 2014, p. 47)

La idea para la realización de esta monografía surge del proceso de indagación de un aspirante a docente universitario, que pretende establecer y apropiarse de los elementos que requerirá para una adecuada gestión en la educación superior.

Como profesional en ingeniería mecánica con 15 años de labor profesional en la empresa privada, se pretende retomar un asunto pendiente, llegar a ser docente. Un deseo arraigado desde hace muchos años, pero que por diferentes motivos se ha venido aplazando.

Durante la planeación de este proyecto surge una primera tarea, adquirir bases conceptuales y herramientas para cimentar la estructura que soportará el ejercicio docente, por lo cual se inicia la especialización en Docencia Investigativa Universitaria Cohorte 19, en la Fundación Universitaria Luis Amigó sede Medellín.

Luego de un recorrido académico de casi un año en el desarrollo de esta actividad, de estudiar temas como metodología de investigación, pedagogía, didáctica, contextos y marcos legales entre otros; guiado por los docentes y acompañado por otros estudiantes (algunos de ellos licenciados y con amplia experiencia en docencia, que ha sido compartida en el aula y que ha motivado aún más el interés por la apropiación de este conocimiento), emerge la necesidad de recoger, sintetizar e interiorizar los principios fundamentales que propicien el inicio del ejercicio como docente de manera acertada.

Se pretende descifrar cómo un profesional no licenciado, establece y se apropia de los elementos que le permitan tener éxito en su gestión, caracterizando los aspectos más relevantes de las funciones y del perfil del docente, mediante el estudio exhaustivo de textos acerca de su quehacer, su contexto y sus interacciones. Se analizará la información disponible y se establecerá un panorama macro de la docencia universitaria en la ciudad y al final se presentarán pautas para su desempeño.

5.1 El quehacer docente

Más allá de complejidad de tener que cumplir con un perfil cambiante en el tiempo, dadas las coyunturas contemporáneas, surge la serena claridad de Freire: “la tarea fundamental de educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente (Freire, El grito manso, 2009, p. 35), práctica que permite servir como modelo a quien la pone en uso. Al respecto Albert Einstein ha dejado su legado, muy pertinente si se piensa en los maestros, “dar ejemplo no es la principal manera de influir sobre los demás; es la única manera”.

Una serie de actividades, académicas, extracurriculares, administrativas, sociales, etc., envuelven el quehacer docente. Para ejercer tales actividades se requieren diferentes cualidades, habilidades y recursos, que un profesional interesado en su ejercicio, debe conocer en detalle y estar dispuesto y capacitado para asumir.

Además de saber de su materia, hoy se le pide al profesor que sea un facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo del grupo y que, además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009, p. 22).

Se debe tener conciencia de que no es una tarea fácil, tal como lo expresa Tovar (2012): “(...) pensar en un papel del docente como simple facilitador es una huida de la realidad,

porque la educación es difícil, es costosa para el profesor y para el alumno, y presentar como fácil lo que es exigente lleva a frustraciones o quejas (...)” (p. 58).

La práctica docente plantea desafíos asociados a las funciones sustantivas de la educación superior de docencia, investigación, extensión, internacionalización y bienestar universitario. Preciado Cortés, Gómez Nashiki, & Kral (2008) los sintetizan de la siguiente manera: “El reto del profesorado es mantener un equilibrio entre las cuatro funciones asignadas: docencia, investigación, tutoría y gestión” (p. 1159).

Paulo Freire en su lenguaje simple con respecto a temas complejos y profundos, en este caso la enseñanza como objetivo fundamental de la docencia, establece que: “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción” (Freire, *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, 2009, p. 47).

Y en cuanto a la curiosidad, que actúa como chispa iniciadora del aprendizaje manifiesta: “enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores (Freire, *El grito manso*, 2009, p. 54), de esta forma se reafirma que la enseñanza no es una actividad en la que el docente da y los estudiantes reciben, es una relación simbiótica en la que ambos resultan beneficiados con el aprendizaje.

Acerca de la función investigativa del docente afirma: “Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo” (Freire, *Pedagogía de la*

autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa, 2009, p. 30). De esta manera concatena actividades que hacen parte de un círculo virtuoso que le permiten al maestro transformarse y generar transformaciones en los estudiantes.

La tutoría como proceso de acompañamiento, en un símil con el Coaching¹ tratado por Tovar (2012), pretende desencadenar un proceso de mejora que aterrice en prácticas eficaces para que el alumno consiga buenos resultados (p. 24).

Con respecto a la gestión docente, Salguero (2008) considera que se refiere a la integración de “(...) la labor de los académicos en referencia con la docencia, la investigación, la extensión y la gestión administrativa que acompaña sus tareas y procesos laborales en pro de unos objetivos e indicadores que atienden a un plan racional y medible en productos y procesos” (p. 30).

De esta forma se puede entender que la educación invita a la administración a apoyar sus procesos con el aporte de herramientas para la definición de estrategias, medición, control y verificación de los resultados de estos, de manera que los docentes puedan sacar el máximo provecho a los recursos necesarios para su actividad, en términos de efectividad, eficacia y eficiencia.

¹ Término tomado del campo deportivo, en el que la figura del Coach, entrenador, es quien acompaña y guía, siendo fundamental para el logro de las metas del atleta. Este concepto ha sido llevado al ámbito empresarial y más recientemente a la educación.

Un adecuado balance entre las funciones de docencia, investigación, tutoría y gestión asignadas a los docentes posibilitará el cumplimiento de su tarea en la educación superior.

La tendencia de convertir la educación superior en un negocio y de orientar el manejo de las instituciones al ámbito meramente administrativo, lleva a los maestros a perder su ruta, transformando la universidad, de acuerdo con Preciado Cortés, Gómez Nashiki, & Kral (2008), “en una simple organización de trabajo con sus reglas y códigos; (...) un lugar donde las pasiones ya no están presentes y lo imaginario ya no tiene razón de reinar” (p. 1160).

5.2 Gestión docente

Es importante señalar que el término gestión está referido a procesos funcionales por separado como son la planificación, la organización, la dirección y el control, pero que visto en perspectiva global dinámica es un sistema articulado que posibilita capacidades para el uso debido de recursos con miras a una eficiencia de recursos y eficacia de objetivos y metas en el contexto organizacional (Salguero, 2008).

El concepto nace de las ciencias administrativas, ligado al ciclo de mejora continua PHVA (Planificar, Hacer, Verificar, Actuar) y establece la coordinación de actividades para la planificación, ejecución, seguimiento y establecimiento de indicadores que permitan corregir la ruta cuando un proceso se esté saliendo de los límites de control.

Vaillant (2008) plantea distintas formas de operar sobre la calidad de la enseñanza: “a través de la formación inicial y continua, mediante la mejora de la situación laboral de los maestros y con la gestión y evaluación de la docencia” (p. 9), de esta manera se puede visualizar la gestión como apoyo fundamental para el proceso de mejora continua de la educación.

De acuerdo con el Centro interuniversitario de desarrollo (1997), “(...) se pueden establecer siete rubros en la Gestión Docente: la gestión del currículo, la gestión de asuntos estudiantiles, la gestión del personal docente, la gestión de los recursos materiales y de información, y la planificación y la evaluación global de la función docente. Por cierto se

trata de aspectos traslapados e interactivos que solo se pueden diferenciar para efectos analíticos.” (p. 44)

De esta forma se advierte que la gestión docente además de estar orientada a procesos (curriculares, de recursos, de información, de planificación), también está orientada a suplir las necesidades de las personas y a su bienestar en el contexto educativo (asuntos estudiantiles, personal docente, función docente).

Una de las tareas principales es la de buscar estrategias de gestión que contribuyan a la viabilidad de los cambios y estimular la utilización de nuevos métodos y recursos que permitan a la educación superior avanzar al ritmo que exige la ciencia y las tendencias modernizantes del sector productivo. En definitiva se trata de establecer un estilo de gestión de la docencia que redunde en un nuevo paradigma para la universidad contemporánea (Centro interuniversitario de desarrollo, 1997, p. 50).

La gestión docente debe estar orientada a cumplir con los objetivos de las tareas administrativas, a mejorar las condiciones de los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza - aprendizaje, a la reflexión crítica, a la investigación, a la innovación, etc., es así como la gestión no es un fin sino un medio, que desde la administración se pone al servicio de la educación para mejorarla, pero que también debe ayudar a mejorar la calidad de vida de la personas que participan en ella.

(...) conviene rescatar a los académicos como sujetos reflexivos con emociones y sentimientos, reconocer que no sólo son operadores de una política o elementos de un plan, también son individuos con necesidades y expectativas, subjetividades en interacción que requieren ser reconocidos por los otros (Preciado Cortés, Gómez Nashiki, & Kral, 2008, p. 1160).

5.3 Competencias del docente

El término competencia es de amplio uso en diferentes contextos, en su introducción a este concepto referido al personal docente Mañú (2011) sostiene: “una persona competente es idónea, es la que tiene la capacidad para llevar a cabo su cometido” (p. 10), una explicación concisa para comenzar la reflexión, pero que requiere mayor profundización.

A este respecto, Oscar Mas Torelló, doctorando del programa Calidad y Procesos de Innovación Educativa del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona en su artículo “El profesor universitario: sus competencias y formación”, amplía el concepto de la siguiente manera: “(...) las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos (saber), están también constituidas por habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar), adquiriéndose y/o desarrollándose mediante simulaciones formativas, mediante la propia experiencia sociolaboral, (...) el término competencia profesional se centra en la posibilidad de activar en un contexto laboral específico, los saberes que pueda poseer un individuo para resolver óptimamente situaciones propias de su rol, función o perfil laboral (...)” (Mas Torelló, 2011, p. 197).

La teoría y la práctica de la educación indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes (Vaillant, 2005, p. 9). Se hace necesario entonces que el que el docente esté

dispuesto a conjugar sus conocimientos, habilidades y actitudes para llegar a ser un profesional integral, que pueda enfrentar el reto de ayudar a construir una mejor sociedad.

Para el caso específico de la educación superior: “la definición del perfil competencial del profesor universitario (...), no puede separarse de las dos principales funciones profesionales que debe asumir (docencia e investigación) ni de los ya mencionados escenarios donde las desarrollará (contexto social, contexto institucional y microcontexto²) (Mas Torelló, 2011, p. 198).

De la competencia del profesor depende que haya correlación entre lo que enseña y lo que el alumno aprende (Mañú, 2011, p. 45), dicha correlación es la que permite evidenciar el aprendizaje. En otras palabras, las competencias dan la capacidad de plantear objetivos, definir estrategias, ejecutar acciones y evaluar resultados; y en la medida que los resultados sean consecuentes con los objetivos iniciales, el docente habrá cumplido su tarea.

En su tesis doctoral Mas Torelló (2011) propone seis competencias que debe poseer el profesor universitario para desarrollar una función docente de calidad:

- Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.

² En este caso el microcontexto se refiere al aula-seminario-laboratorio

- Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.
- Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
- Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contribuir activamente a la mejora de la docencia
- Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (p. 199).

Con respecto la función investigadora del docente universitario, el mismo Mas Torelló (2011), define cuatro competencias:

- Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.
- Organización y gestión de reuniones científicas, que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, el intercambio del conocimiento científico, la propia formación.

- Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.
- Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación a nivel nacional e internacional (p. 201).

Analizando estas competencias se evidencian dos elementos comunes e implícitos: la didáctica y la comunicación.

Al hablar de didáctica, Vásquez (2013) se refiere a ella como “una disciplina para aquilatar el quehacer docente” (p. 15), en este sentido la didáctica brinda las herramientas fundamentales para aumentar el valor, eficacia y eficiencia de la práctica educativa. Además añade que la didáctica cobra mayor importancia “no solo porque el olvido de sus teorías y principios, de sus particularidades metodológicas y sus modos de operar ha desembocado en la improvisación y el facilismo educativo, sino porque en el saber-hacer mismo de la didáctica están implícitas las claves de la profesión docente (p. 15).

Trillo Alonso & Sanjurjo (2012) comentan que la didáctica es “un saber para intervenir” (p. 24), intervención que se evidencia al posibilitar el mejoramiento de los procesos de enseñanza - aprendizaje y en la transformación de los sujetos que participan en ellos.

Finalmente Mañú (2011) afirma que “la didáctica debe entenderse como el arte de enseñar, pero también es una ciencia en que la investigación y la innovación aportan estrategias que

facilitan el aprendizaje” (p. 45). Arte como producción humana que aunque esté influenciada por diferentes modelos, siempre irá impregnada del estilo personal del docente, y ciencia al entregar resultados medibles, cuantificables, verificables y reproducibles.

Pasando al tema de la comunicación como proceso de intercambio de conocimiento, se establece que posibilita el encuentro entre las dimensiones racional y emocional de los individuos que intervienen en él, mediante el diálogo, la reflexión, el debate y la participación.

En el aula el docente debe hacer un uso adecuado del discurso, Pilataxi Almendariz (2008) expone las cualidades que debe tener un buen orador, a saber: “vocación, amplia cultura, memoria, confianza en si mismo, fuerza de la voz, concatenación de ideas, dominio del auditorio y temperamento” (p. 64), y con respecto a la preparación del esquema de expresión oral agrega: “tiene que reflexionar sobre el tema que va a exponer, qué público le va a escuchar, cuál es la finalidad que persigue con su exposición, de que recursos dispone para realizar su exposición” (p. 45).

Más allá de la importancia de prepararse para elaborar su discurso, el docente también debe aprender a hacer una lectura hermenéutica de sus contextos mediante el uso de todos sus sentidos.

El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente en los libros, aprende en la clase, aprende leyendo en las personas como si fueran un texto. Mientras les hablo, yo como docente tengo que desarrollar en mí la capacidad crítica y afectiva de leer los ojos, en el movimiento del cuerpo, en la inclinación de la cabeza (Freire, *El grito manso*, 2009, p. 48), el docente debe despertar esta sensibilidad para poder interpretar las diferentes señales emitidas por su público y ajustar su discurso, modificar el tono de voz, cambiar sus métodos, etc., de tal manera que pueda mantener la atención y el interés del auditorio.

La docencia no puede sustraerse de la parte afectiva; el maestro explica conocimientos, pero al sentir, también multiplica sus emociones, valores y estados de ánimo; su estómago resiente la interacción con su grupo según observe la atención o inatención, la cordialidad o agresividad, la apatía o el entusiasmo de su audiencia (González & Ali, 2011, p. 17).

No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo (Freire, *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, 2009, p. 39). Pero el docente no solo debe fortalecer su capacidad de diálogo, también debe propiciar los espacios que por medio de este le permitan conocer a sus estudiantes, sus dificultades, expectativas, sueños y demás. Este conocimiento le permitirá definir las estrategias y didácticas que debe utilizar para facilitarles el aprendizaje.

La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es, mientras ejerce como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica y a

quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo (Freire, Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa, 2009, p. 39).

Quien tiene algo que decir debe asumir el deber de motivar, de desafiar a quien escucha, en el sentido de que, quien escucha diga, hable, responda (Freire, Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa, 2009, p. 112).

En conclusión Freire sugiere un doble reto para el docente: desafiar y motivar al estudiante, acciones que se concretan por medio de la comunicación e incitan al aprendizaje.

Para finalizar, se hace énfasis en la importancia de la comunicación escrita en relación con las funciones de investigación y gestión. El docente que investiga debe compartir sus hallazgos. Sus publicaciones (monografías, artículos, tesis, etc.) materializan, evidencian, soportan y perpetúan sus logros, además lo convierten en un actor referenciable en los escenarios de la sociedad del conocimiento. En los procesos de gestión se exige al docente presentar proyectos, informes y propuestas entre otros. Estos escritos deben sustentar posiciones, justificar propósitos y convencer a directivos, jefes y pares. Un adecuado manejo de la comunicación escrita le permitirá al docente tener éxito en esta labor.

5.4 Formación de docentes e inserción en la docencia

(...) con frecuencia en América Latina, los docentes suelen estar mal preparados, mal administrados y mal remunerados, por lo cual es muy difícil que hagan un buen trabajo (Vaillant, 2005, p. 27), de esto se puede inferir su desempeño no solo depende de la formación previa, sino también de características intrínsecas y extrínsecas del ser y del contexto.

Hay una relación indudable entre las condiciones materiales y nuestras condiciones mentales, espirituales, éticas, etcétera. (Freire, El grito manso, 2009, p. 42). Debe existir armonía y coherencia entre el los anhelos, las metas, la formación, la calidad de vida, el estado emocional del docente, un adecuado balance entre estas condiciones desencadena en el correcto desempeño del docente.

En su análisis sobre la formación de docentes en América Latina, Vaillant (2005) afirma: “Los docentes reproducen lo que aprendieron cuando fueron alumnos y cuando fueron formados” (p. 31), es por esto que se debe cuidar de que esta formación sea de calidad, para que se pueda reproducir en resultados de la calidad. Con respecto al objetivo de dicha formación, el mismo autor establece: “la formación debería promover en los docentes una identidad propia como personas con la capacidad de aprender, de ser responsables y de emprender. Una capacidad que les permita involucrarse en la resolución de tareas,

estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender (p. 39).

En consecuencia surge la pregunta: ¿Qué necesitan el profesional no licenciado para realizar un aprendizaje idóneo?, Vaillant (2005) entrega algunas claves para ayudar a responderla: “para aprender, los futuros docentes, los maestros y los profesores necesitan utilizar ejemplos prácticos, casos escritos, materiales multimedia, observaciones de enseñanza y diarios de profesores. Una formación apropiada debe utilizar los mismos procesos metodológicos que luego van a promover los maestros y profesores con sus alumnos (Vaillant, 2005, p. 69).

Mañú (2011) también hace aportes importantes acerca de la relación entre la formación y el desempeño de los docentes: “el profesor que busca la excelencia cuida su formación para atender las necesidades de sus alumnos; sabiendo recoger lo mejor de los cambios sociales, mejorar el uso de nuevas metodologías e incorporar técnicas de aprendizaje eficaces” (p. 42).

Un profesor que ni estudia, ni lee, se descapitaliza intelectualmente; (Mañú, 2011, p. 43), sea esta la oportunidad para que vuelva Vaillant (2005) y concluya: “la formación debe ser un proceso continuo, sistemático y organizado y abarcar toda la carrera del docente (p. 73).

En un sociedad en la que las nuevas tecnologías están al alcance de casi todo el mundo y cuyo uso se ha vuelto cotidiano, los docentes se debe tratar de sacar el mayor provecho de

ellas y usarlas para optimizar sus procesos. Mañú lo expresa de la siguiente forma: “si el docente usa racionalmente las nuevas tecnologías podrá dedicar más tiempo a la atención. Otra ventaja para el profesor es que dispone de más recursos para lograr que sus clases resulten atractivas y documentadas” (p. 36).

El potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la información y comunicación - NTIC- constituye un desafío para la construcción de una nueva profesionalidad de los docentes. (...) Introducir eficazmente estas tecnologías implica un reordenamiento integral a nivel de infraestructura, administración, curriculum, pedagogía y no solo la provisión masiva de computadoras y acceso a internet como pretende algunos (Vaillant, 2005, p. 74).

Los docentes están inmersos en un proceso de transición que repercutirá en nuevas formas de interacción con sus pares y con su centro de trabajo, en la conformación de un nuevo sistema de normas y valores en el trabajo académico, así como en diversas maneras de producción y múltiples estrategias de sobrevivencia institucional (Preciado Cortés, Gómez Nashiki, & Kral, 2008, p. 1160). Los procesos de formación de docentes deben ser diseñados de tal manera que los preparen para afrontar estas transformaciones y garanticen una adecuada adaptación a los cambios por venir.

Finalizado el proceso de formación del profesional no licenciado, el siguiente paso es comenzar a ejercer la tarea docente, “una de las fases del aprender el oficio de enseñar que, sistemáticamente ha sido olvidada por las instituciones universitarias (...), es la etapa

comprendida por los primeros años de docencia denominada iniciación o inserción profesional de la enseñanza” (Vaillant, 2005, p. 55). Asunto que motivó al autor a escribir esta monografía, debido a que es la etapa que se dispone a iniciar.

Una etapa en la que las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica, se acumulan y conviven sin buena vecindad. Es un momento importante en la trayectoria del docente que refiere a la adquisición de un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve periodo de tiempo (Vaillant, 2005, p. 72).

En concordancia con este planteamiento la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009) sostiene que “en esta etapa se mezclan las expectativas, ilusiones y las esperanzas con los desconciertos, el desánimo, el desaliento y la desilusión. (...) a todo lo anterior se agregan otros aspectos: las connotaciones que tiene trabajar con personas, siendo el objetivo del ejercicio profesional producir transformaciones en ellas; la carga emotiva que implica ejercer una profesión que le otorga importancia relevante a la vocación; el significado que representa para el docente novel incorporarse al ejercicio de una profesión a la que se le asigna un rol social destacado, en particular en tiempos como los actuales en los que la educación vive momentos de cambio y redefiniciones (p. 109).

En este caso el tiempo de adaptación será relativo, porque se debe asociar a la dedicación que el profesional no licenciado pretenda dedicar como profesor catedra, tiempo parcial o tiempo completo, siendo muy posible que quien se inicie como profesor de catedra alterne

el ejercicio de su profesión con la docencia y requiera un mayor tiempo de adaptación. Mientras que un profesor de tiempo completo dedicará toda la jornada laboral a sus funciones de docencia, tutoría, investigación y gestión y se consolidará más rápidamente en su tarea.

En este contexto se inserta el concepto de mentoría, entendida como la acción intencionada y sistemática de orientación y acompañamiento al profesor novato durante el proceso de transición entre la información y el empleo (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009, p. 112). Un profesional no licenciado que se pueda apoyar en el juicio de colegas experimentados para guiar su proceso, tendrá mayor probabilidad de tener un proceso de inserción a la docencia menos tortuoso y más rápido, debido a que podrá hacer uso de la experiencia de sus antecesores mientras construye la propia.

6. METODOLOGÍA

6.1 Tipo de estudio

Se trata de un estudio cualitativo descriptivo que busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de la gestión docente en la Educación Superior a partir de una problematización contextualizada en la ciudad de Medellín desde el punto de vista de un docente no licenciado principiante.

6.2 Población y muestra

El problema se contextualiza en la ciudad de Medellín, pues es en esta ciudad donde se ha adelantado la especialización en Docencia Investigativa Universitaria en y en la que se pretende iniciar el ejercicio docente.

6.3 Procedimientos para la recolección y procesamiento de información

La búsqueda bibliográfica fue realizada en las bibliotecas Funlam sede Medellín, UPB sede Medellín y en la Biblioteca Federico González Suárez del centro cultural de Quito, además se utilizó la base de datos EBSCO.

La información fue procesada a partir de la lectura y elaboración de fichas bibliográficas, fichas de contenido y memos analíticos, a partir de los cuales se realizó la integración del contenido tomando como modelo la técnica de Análisis por Racimo (Bermúdez Chaves, 1986), estructurando la redacción a partir de núcleos de referencia.

7. CONCLUSIONES

El profesional no licenciado con formación postgradual en docencia universitaria posee conocimiento, experiencia, y competencias que le aportan bases sólidas para construir su ejercicio docente. Complementar sus saberes previos con los aportes de la pedagogía le permitirá adquirir y desarrollar competencias adicionales para el ejercicio docente universitario.

Como docente universitario tiene la misión de desempeñar y/o apoyar las funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación, internacionalización, extensión y bienestar.

Para ejercer estas funciones en el contexto universitario de la ciudad de Medellín debe estar preparado para diseñar guías docente y proyectos de investigación. Desarrollar, tutorizar, evaluar y contribuir con la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Gestionar y participar en la dinámica académico organizativa de las instituciones de educación superior. Elaborar y difundir material científico a nivel nacional e internacional.

Debe atender estas demandas acudiendo a las herramientas aportadas por la comunicación, en especial la oral, corporal y escrita; no solo en español, debe contar con una segunda lengua. También debe ser altamente creativo, explotar los recursos que brinda la didáctica, poner en práctica conceptos de gestión administrativa, sacar el máximo provecho del uso de las TIC y participar de procesos de actualización profesional continua.

Un buen maestro reconoce la importancia de los conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes, tanto en lo académico como en lo personal y los vincula al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es consciente de que son personas, no clientes, cada uno con su historia, cualidades, dificultades y necesidades particulares, que requieren una atención especial y diferenciada. Debe generar estrategias e implementar procesos que puedan atender cada una de estas necesidades y al mismo tiempo preservar y fortalecer su identidad y sus valores. Guía, concientiza, motiva, escucha, reta y crea un ambiente propicio para el aprendizaje.

También es responsabilidad de los profesores darse a conocer como personas con emociones y sentimientos, falibles y no simples operadores de una política o elementos de un plan. Existe un malestar generalizado en los docentes, quienes identifican un exceso de gestión de asuntos administrativos en detrimento de la actividad académica. Si bien una adecuada gestión de procesos y recursos es necesaria para garantizar la estabilidad de las instituciones, debe haber un balance adecuado para que los instrumentos no se vuelvan más importantes que las personas, que son la razón de ser de los procesos educativos.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo Torres, J. F. (10 de Octubre de 2014). Posibilidades en devenir del maestro contemporáneo: una apuesta compleja por la felicidad. Obtenido de Repositorio Universidad Católica de Manizales: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/10839/312/1/Jose%20Federico%20Agudelo.pdf>
- Bermúdez Chaves, M. (1986). Aplicación del análisis de contenido a la entrevista. *Ciencias Sociales*, 135-143.
- Centro interuniversitario de desarrollo. (1997). *Gestión docente universitaria: modelos comparados*. Santiago de Chile: Universidad Cinda.
- Freire, P. (2009). *El grito manso*. Avellaneda: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI editores.
- González, E. S., & Ali, L. F. (2011). *Docencia: riesgos y desafíos*. Mexico DF: Trillas.
- Gonzalez, M. T. (2012). *El coaching en la escuela: aplicación del coaching para los educadores*. Mexico DF: Trillas.
- Mañú, J. M. (2011). *Docentes competentes: por una educación de calidad*. Madrid: Narcea S.A Ediciones.
- Mas Torelló, Ó. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado*, 195-211.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fernández Ciudad.
- Pilataxi Almendariz, J. E. (2008). *Didáctica del lenguaje y comunicación*. Quito: Corporación para el Desarrollo de la Educación Universitaria.
- Preciado Cortés, F., Gómez Nashiki, A., & Kral, K. (2008). Ser y quehacer docente: Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1139-1163.
- Salguero, L. A. (2008). Gestión docente y generación de espacios organizacionales en las universidades. *Laurus*, 11-32.
- Tovar González, M. (2012). *El coaching en la escuela: aplicación del coaching para los educadores*. México: Trillas.

Trillo Alonso, F., & Sanjurjo, L. (2012). *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina*. Barcelo: Ediciones Octaedro.