

MENDIVE



REVISTA DE EDUCACIÓN

Artículo original

La profesionalidad docente vista por indicadores en un contexto universitario de formación de maestros primarios

Teaching professionalism seen by indicators in a university context of primary teacher training

Profissionalismo docente visto por indicadores em um contexto universitário de formação de professores primários

Daniel Agustín Rojas Plasencia¹



<http://orcid.org/0000-0002-5907-9310>

Carlos Alberto Rojas González¹



<https://orcid.org/0000-0003-2250-1546>

Mirta Valle Vargas¹



<https://orcid.org/0000-0001-8626-7352>

¹Universidad de Pinar del Río "Hermandos Saíz Montes de Oca". Cuba.



daniel.rojas@upr.edu.cu,
carlos.albertor@upr.edu.cu,
mirta.valle@upr.edu.cu

Recibido: 22 de febrero 2022.

Aceptado: 31 de marzo 2022.

RESUMEN

La profesionalidad docente universitaria entra en los problemas inherentes a la calidad de la Educación Superior, tarea relevante en aras de la formación de egresados universitarios competentes en las condiciones de contextos altamente complejos científica y tecnológicamente. El análisis de las relaciones entre profesionalización docente y profesionalidad en los procesos educativos, además de sus conceptualizaciones, constituyeron aspectos medulares, tanto en su enfoque teórico como práctico, necesariamente con una perspectiva dialéctica. El estudio que se presenta tuvo el objetivo de evaluar la profesionalidad docente en los profesores del Departamento de Educación Primaria de la Universidad de Pinar del Río "Hermandos Saíz Montes de Oca", para lo cual se determinaron indicadores de profesionalidad docente que se sometieron a evaluación mediante cuestionarios escritos contruidos con el esquema de la escala de Likert. El procesamiento de la información se hizo sobre la base del análisis porcentual, el agrupamiento de datos en clases y la triangulación de estos. A partir de criterios establecidos por los autores, se identificaron los indicadores de profesionalidad logrado, los no logrados y aquellos en los que se identifican aciertos, pero no suficiente satisfacción; en general, se constató una alta valoración de la profesionalidad demostrada por los docentes. La investigación fue considerada como un referente para otros estudios sobre el tema.

Palabras claves: educador; calidad de la educación; desarrollo profesional; profesionalidad docente.

ABSTRACT

University teaching professionalism enters into the problems inherent in the quality of higher education, a relevant task for the sake of training competent university graduates in

the conditions of highly complex contexts scientifically and technologically. The analysis of the relationships between teacher professionalization and professionalism in educational processes, in addition to its conceptualizations, constituted core aspects in both its theoretical and practical approach, necessarily with a dialectical approach. The study presented had the objective of evaluating the teaching professionalism in the teachers of the Department of Primary Education of the Hermanos Saíz Montes de Oca University, for which indicators of teaching professionalism were determined and these were subjected to evaluation through written questionnaires built with the scheme of the Likert scale; information processing was done on the basis of percentage analysis, class grouping of data and data triangulation. Based on criteria established by the authors, the indicators of professionalism achieved, those not achieved and those in which successes are identified, but not sufficient satisfaction, were identified; in general, there was a high appreciation of the professionalism demonstrated by the teachers. The research was considered as a reference for other studies on the subject.

Keywords: educator; quality of education; professional development; teacher professionalism.

RESUMO

O profissionalismo docente universitário entra nos problemas inerentes à qualidade do Ensino Superior, tarefa relevante para a formação de graduados universitários competentes nas condições de contextos científicos e tecnológicos de alta complexidade. A análise das relações entre profissionalização docente e profissionalismo nos processos educativos, além de suas conceituações, constituíram aspectos centrais, tanto em sua abordagem teórica quanto prática, necessariamente com uma perspectiva dialética. O estudo que se

apresenta teve o objetivo de avaliar o profissionalismo docente nos professores do Departamento de Educação Primária da Universidade de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca", para os quais foram determinados indicadores de profissionalismo docente e submetidos a avaliação. por meio de questionários escritos construídos com o esquema de escala Likert. O tratamento das informações foi feito com base na análise percentual, agrupamento dos dados em classes e sua triangulação. Com base nos critérios estabelecidos pelos autores, foram identificados indicadores de profissionalismo alcançados, não alcançados e em que se identificam acertos, mas não se identificam a satisfação suficiente; Em geral, verificou-se uma alta avaliação do profissionalismo demonstrado pelos professores. A pesquisa foi considerada como referência para outros estudos sobre o tema.

Palavras-chave: educador; Qualidade da educação; desenvolvimento profissional; profissionalismo docente.

INTRODUCCIÓN

Pese a la modernidad y el elevado avance tecnológico existente hoy día, el objetivo fundamental de la enseñanza universitaria continúa trascendiendo en el tiempo: la formación de profesionales con dominio de conocimientos científicos y de avanzados métodos de trabajo e investigación, resultados consecuentes de una elevada calidad de la Educación Superior, meta hacia la cual, aun cuando haya cierto nivel alcanzado, será necesario seguir avanzando en todos los países.

Un punto de partida necesario sobre la calidad docente en los centros de la Educación Superior lo constituye el hecho de

considerar que "definir la calidad es una tarea complicada, pues su conceptualización conlleva un determinado relativismo" (Jiménez Moreno y Gutiérrez Zavala, 2017, p. 2).

La calidad de ese tipo de enseñanza se inserta en un contexto global denominado sociedad de la información por Dibut e Íñigo (2016). En este, la universidad y el papel del profesorado han cambiado sustancialmente en lo que va de siglo XXI y existen factores determinantes como el incremento acelerado y el cambio vertiginoso en las formas que adopta el conocimiento científico y los productos del pensamiento, así como los vertiginosos cambios de los medios de comunicación y tecnológicos acompañados de profundas transformaciones en la vida personal e institucional de muchas organizaciones y personas, elementos destacados por Imbernón y Guerrero (2018).

Los profesores y los estudiantes son los principales agentes de la calidad de la Educación Superior; los profesores devienen figuras públicas portadoras de las competencias docentes ineludibles para la calidad de los procesos formativos en los que intervienen, lo cual implica la necesidad de una configuración contemporánea de los claustros docentes en relación con la profesionalización propia del oficio y el empleo de las nuevas tecnologías, según apreciación de Bernal Delgado (2019).

El empleo de tecnologías de punta para la información y las comunicaciones o de cualquier otra modalidad de autogestión del conocimiento por los estudiantes de la Educación Superior, no sustituye totalmente al profesor universitario. Así lo consideran Imbernón y Guerrero (2018), pues este docente es visto actualmente como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje individual y de grupos y no un trasmisor de conocimientos.

La calidad del profesor universitario es consecuencia de múltiples factores, entre ellos la calidad de la formación en el área de la ciencia específica objeto de estudio en el pregrado y la combinación de algunos componentes de la propia práctica laboral que ejerce. No obstante, esa calidad pasa por un proceso de profesionalización docente que debiera ser organizado y desplegado en varias direcciones distintivas del quehacer profesoral en las instituciones de la Educación Superior.

El estado y perspectivas de la profesionalización docente en las universidades ha cobrado una importancia significativa en las dos últimas décadas. Ya se trate de un proceso o de un resultado, a la profesionalización docente le son inseparables los conceptos de profesional, profesionalización y desarrollo profesional, lo cual es apuntado por Tejada (2015). Sin embargo, a estos conceptos habría que añadirle el de profesionalidad, que no coincide exactamente con ninguno de los anteriores, pero está conectado con ellos.

La profesionalización del docente, además de su carácter permanente y gradual, es vista como "un proceso continuo dirigido a su mejoramiento profesional y humano para responder a las transformaciones que se requieren en los conocimientos, las habilidades y cualidades profesionales que deben integrar en su desempeño" (Riol *et al.*, 2019, 174). Este asunto no es objeto de atención únicamente en las universidades, sino de los múltiples sistemas educativos, fundamentalmente, los estatizados.

Para la obtención del modelo de profesión docente que se aspira, son aspectos necesarios a tener en cuenta los fines asignados a la educación constitucionalmente por el Estado, el establecimiento de leyes educativas y un desarrollo normativo, elementos ya reconocidos por Ruiz y Oñorbe (2019). A estas exigencias habría que añadirle la

consideración de contextos socioeconómicos concretos e históricamente determinados.

El desarrollo profesional del docente es consecuencia de la evolución progresiva en el desempeño de la función educativa hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad, que se caracterizan por la profundidad del juicio crítico y su aplicación al análisis global de los procesos implicados en la enseñanza, para actuar de manera inteligente, idea sostenida en la reflexión hecha por Tejada (2015) en sus estudios sobre el tema. Otros autores han destacado la práctica reflexiva y crítica como condiciones necesarias para una educación proyectada desde una nueva visión de la docencia, entre ellos Moreno Hernández *et al.* (2020).

Dicha evolución se va dando por el enriquecimiento y la transformación progresiva de los conocimientos y habilidades para identificar, estudiar y resolver problemas de la actividad educacional y de la actividad científica en la universidad; para comprender y asumir con idoneidad las peculiaridades de la labor educativa universitaria en toda su complejidad y al propio tiempo hallar en ello satisfacción y sentido de realización personal, asumiendo los criterios de González González *et al.* (2019).

A la actuación del docente en el ámbito universitario le son inherentes las competencias didáctica, académica, investigativa, ética, comunicativa, cultural y tecnológica, a cuya demostración efectiva Tejada (2015) le atribuye la condición de dimensiones de la profesionalidad del docente universitario. Estas competencias se concretan en el cumplimiento de sus funciones docentes, básicamente, en tres escenarios: un contexto general, uno institucional y el microcontexto, según Más Torelló (2011).

Matus y Linares (2016) destacan que uno de los problemas básicos de las universidades actuales es el referido a la formación de sus docentes y admiten que lo anterior no excluye a los profesionales formados como maestros y profesores para el desempeño en los distintos niveles de educación, pero no preparados previamente para la Educación Superior, cuestión esta devenida tendencia en Cuba, respecto al profesorado de licenciatura en carreras pedagógicas.

Las deficiencias en los docentes de las universidades, según Matus y Linares (2016) vienen dadas por la falta de competencias ante los nuevos retos educativos, tales como el aprendizaje centrado en el alumno, el aprendizaje colaborativo, la formación centrada en los problemas de la práctica profesional, la preparación de los alumnos para aprender de forma autónoma y para aprovechar las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Hoy por hoy estamos ante una diversidad de "alumnos que llegan a las aulas con intereses, motivaciones y experiencias de vida, frecuentemente, muy distintas a las expectativas de sus profesores" (Moreno *et al.*, 2020, 1).

Evaluar el desempeño profesional de los docentes universitarios implica reflexionar acerca de su profesionalidad, vista no solamente como "conjunto de elementos culturales que dan forma al modelo de profesión generando prácticas educativas reconocibles y reconocidas" (Moya y Manso, 2019, 14), sino también como una cualidad que expresa un elevado grado de calidad del desempeño y éxito en el ejercicio de la profesión, que se aspira y se alcanza como parte del desarrollo profesional competente.

Este artículo muestra los resultados de una investigación cuyo objetivo fue evaluar indicadores de profesionalidad en la docencia universitaria del claustro del departamento de Educación Primaria de la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". El conjunto de indicadores asumidos y

el método de evaluación aplicado devienen propuesta para otros estudios similares sobre la misma problemática.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se aplicaron cuestionarios contruidos con el esquema de la escala de Likert a tres grupos de sujetos: 25 estudiantes de 1^{ro} a 4^{to} años, 12 jefes de año o disciplina y 20 profesores, todos de la carrera de Educación Primaria. Los estudiantes participantes representaron el 33 % de la población y fueron seleccionados aleatoria y proporcionalmente en cada año. El resto de los sujetos respondieron libremente a la convocatoria para participar en el estudio; en ambos casos -profesores y jefes de año o disciplina- la cantidad de la muestra superó el 80 % de la población respectiva.

En los cuestionarios se solicitó otorgar conscientemente valores desde 5 (máximo) hasta 1 (mínimo) a 17 indicadores de profesionalidad en la docencia y otros contextos atribuidos a los profesores del departamento. Esos indicadores fueron:

1. Perspicacia docente (facilidad para orientar, controlar y evaluar oportunamente durante la actividad docente).
2. Trascendencia instructiva y educativa (influencia evidenciada en cambios positivos de las actitudes y los comportamientos de los estudiantes).
3. Conocimientos actualizados de la especialidad que imparte.
4. Visión general del profesor como formador de profesores.
5. Actuación consecuente según el contexto (en la clase y en otros espacios grupales).

6. Aplicación de técnicas para un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y productivo.

7. Comunicación (amplitud del lenguaje, claridad en las ideas, fluidez al expresarse, expresividad y cordialidad en la trasmisión del mensaje).

8. Empatía (aceptación por los demás, uso mesurado de la crítica o la alabanza, disposición a la iniciativa o la asertividad).

9. Resultados del aprendizaje de los estudiantes.

10. Conocimiento de los estudiantes (rasgos de la personalidad y estilos de aprendizaje).

11. Uso de la Tecnología de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el proceso docente-educativo.

12. Disposición a la innovación (cada clase es diferente a la que se dio sobre ese mismo asunto en otro momento o por otro profesor).

13. Uso de otro idioma en la preparación o impartición de la especialidad.

14. Autoevaluación (reconocimiento de las cualidades que se tienen y autoproyección para el mejoramiento).

15. Organización del contenido y del curso académico.

16. Participación en la investigación (resultados de investigación y publicaciones científicas).

17. Transversalidad (interdisciplinariedad, extrapolación).

De los indicadores 12 a 17 no se solicitaron criterios de los estudiantes.

Se consideró agrupar los cinco valores de la escala en tres clases: valores altos (4 y 5) valor neutro (3) y valores bajos (2 y 1). En el procesamiento primario de la información aportada por los sujetos participantes se determinaron las frecuencias absolutas y frecuencias porcentuales respecto a cada una de esas tres clases por indicador, para los tres grupos de sujetos que aportaron la información por separado.

Posteriormente, se aplicó la triangulación de los porcentajes por indicadores según las clases, para lo cual se cotejaron las tres clases de frecuencias porcentuales por indicador de los tres grupos de sujetos que participaron en el estudio: estudiantes, jefes de años o disciplinas y profesores. Esta técnica permitió hallar estados de coincidencia y discrepancia entre la percepción que estos grupos de sujetos tienen acerca de la profesionalidad de los docentes del departamento.

Para el cálculo de la coincidencia o la discrepancia entre los puntos de vista de los grupos de sujetos respecto a cada indicador, se procedió de la siguiente forma.

Primero: se buscó para cada indicador, por grupo de sujetos, los porcentajes correspondientes a las categorías de valores establecidos. El trabajo posterior se facilitó al tabular los datos de cada indicador de esta manera (G1, G2 y G3 designan respectivamente a los grupos que participaron en el estudio).

Indicador	Clases	%			Diferencia
		G1	G2	G3	
	Valores altos				
	Valor neutro				
	Valores bajos				

La última columna se llenó al realizar el segundo paso.

Segundo: se halló la diferencia entre el mayor y el menor de los tres valores porcentuales correspondientes a cada clase.

Tercero: se asignaron categorías a cada clase de valores: valores coincidentes (a lo sumo, la diferencia fue de 10 unidades porcentuales), valores con discrepancia notable (la diferencia fue entre 11 y 20 unidades porcentuales, ambos incluidos) y valores con discrepancia alta (a partir de una diferencia de 21 o más unidades porcentuales).

Cuarto: se hizo la búsqueda de coincidencia, discrepancia notable y discrepancia alta en la clase de valores altos (4 y 5).

Quinto: se hicieron análisis sobre las otras dos categorías de valores, aun cuando ellas no representan el ideal de profesionalidad docente al que se aspira.

Para una evaluación final del estado de la profesionalidad docente en el claustro sujeto a este estudio, se consideraron como indicadores logrados aquellos en los cuales las dos terceras partes o más de cada uno de los tres grupos de sujetos participantes en el estudio asignaron valores altos. Se consideran como no logrados aquellos indicadores en los cuales, al menos en dos grupos de los tres grupos de sujetos, las dos terceras partes de al menos dos de los grupos en el estudio no asignaron valores altos. Los indicadores que no cumplieron ambos parámetros se consideraron como indicadores menos logrados.

RESULTADOS

De los 17 indicadores de profesionalidad docente sometidos a indagación, 16 fueron evaluados con valores altos por el 60 % o más de todos los sujetos participantes en el estudio. Un indicador fue evaluado con 4 y 5 por el 39 % de los sujetos participantes en el estudio. Entre los valores no altos predominó la calificación de 3, valor intermedio de poca connotación positivamente significativa. Hubo un 6 % de evaluaciones bajas.

Hubo coincidencia absoluta al asignar altas calificaciones en cuatro indicadores solamente, los dos primeros evaluados por los tres grupos de sujetos y los otros dos solamente por los propios profesores y los jefes de año y disciplina.

Predominó la discrepancia notable en la asignación de valores altos en once indicadores. Se identificaron dos con discrepancia significativa, es decir, los valores porcentuales de calificaciones distan entre sí en más de 20 unidades porcentuales, aun cuando el valor mínimo que determina la diferencia calculada proceda solamente de uno de los grupos evaluadores.

Hubo bastante coincidencia, pero no absoluta, por una diferencia entre ellos muy próxima a 10 unidades porcentuales en la evaluación dada a dos indicadores: el uso de las TIC en el proceso docente y los resultados del aprendizaje.

También fueron bastante coincidentes las valoraciones de jefes de año o disciplinas y de profesores respecto a la autoevaluación (reconocimiento de las cualidades que se tienen y autoproyección para el mejoramiento) y la transversalidad (interdisciplinariedad, extrapolación). Los jefes de año y disciplina dieron menos categorías altas a la transversalidad que a los profesores.

Coincidencia no absoluta también se constató en el indicador comunicación (amplitud del lenguaje, claridad en las ideas, fluidez al expresarse, expresividad y cordialidad en la trasmisión del mensaje), sobre el cual los estudiantes declararon una alta estimación de sus profesores y, en menor medida, los jefes de año o disciplina tuvieron esa misma valoración, pero en definitiva, alta también; sin embargo, la cuarta parte de los profesores no lo entendieron así, pues solo el 75 % se autoevaluó altamente.

La mayoría de los estudiantes asumieron que los profesores dominan la ciencia que imparten y están actualizados en ella. A su vez, el 100 % de estos también consideran que conocen suficientemente su materia de enseñanza. Pero esa opinión difiere de la dada por el 33,3 % de los jefes de año o disciplina.

De manera similar ocurrió al evaluar la visión que se tiene de los profesores del Departamento como formadores de profesores, los jefes de año o disciplina se acercan a la posición de los estudiantes, pero se quedaron muy por debajo de la elevada autovaloración que hicieron los profesores en ese sentido.

Algo más de la tercera parte de los estudiantes fue de la opinión de que los profesores los conocen suficientemente; sin embargo, la mitad de estos tuvieron un punto de vista diferente, que sí coincidió con el de los jefes de año o disciplina. Al comparar los tres estados de opinión de los grupos aportadores de información, se reconoce la seguridad de los estudiantes de ser suficientemente conocidos por los profesores; no obstante, estos aún se sienten inconformes con lo que en realidad saben de ellos.

Lo contrario ocurrió respecto al indicador actuación. consecuente según el contexto

(en la clase y en otros espacios grupales), en tanto los profesores se autovaloraron muy bien en general; mientras, estudiantes y jefes de año o disciplina divergieron de esa opinión al dar evaluaciones cuyos porcentajes marcaron una diferencia de 12 y 22 unidades porcentuales de diferencia. Estos puntajes reflejan una alta demanda por estudiantes y jefes de año o disciplina al modelo de comportamiento de los profesores universitarios, independientemente del contexto en los cuales estén.

Es coincidente la opinión de estudiantes y profesores sobre la empatía entre ellos, pero el punto de vista de los jefes de año o disciplina no concuerda totalmente, aun cuando es poca la diferencia porcentual en el otorgamiento de valores altos.

La gran mayoría de los estudiantes manifestaron la apreciación de que sus profesores tienen perspicacia docente (facilidad para orientar, controlar y evaluar oportunamente), criterio muy cercano al de los propios profesores. Ese punto de vista discrepó bastante del de los jefes de año o disciplina, quienes reflejaron insatisfacción en lo logrado por sus colectivos docentes.

Resultó notable la diferencia de apreciación entre los jefes de año o disciplina y los profesores relativo a dos indicadores: organización del contenido y del curso académico, y participación en la investigación (resultados de investigación y publicaciones científicas). Resultó de interés que, entre las altas calificaciones otorgadas en conjunto por los primeros (42 %) y las dadas por los segundos (60 %) se identifica una diferencia próxima a las 20 unidades porcentuales.

Hubo dos indicadores con discrepancia significativa; de ellos, el de porcentajes más bajos es el relativo a la trascendencia instructiva y educativa (influencia evidenciada en cambios positivos de las

actitudes y los comportamientos de los estudiantes). Contrasta el estado de opinión muy positivo que de sí mismos dieron los profesores en ese sentido, con el que manifestaron los jefes de disciplina y años, de los cuales solo la tercera parte otorgó valores altos. La opinión de los estudiantes no fue tan discordante, pues las dos terceras partes ven la transformación positiva de ellos mismos como un resultado de la labor de sus profesores.

Los porcentajes para el segundo indicador con discrepancia significativa, la disposición a la innovación, reflejaron posiciones divergentes entre la autovaloración de los profesores y lo que piensan los jefes de año o disciplina al respecto.

Se constató coincidencia absoluta en el bajo porcentaje resultante al dar altas calificaciones al indicador uso de otro idioma en la preparación o impartición de la especialidad, indicador evaluado solo por los jefes de año o disciplina (8 %) y los profesores (10 %).

Los estudiantes del departamento de Educación Primaria valoran la profesionalidad de sus docentes, en general, muy positivamente; los profesores muestran una alta apreciación de la mayor parte de los indicadores de su profesionalidad y a su vez reconocen, indirectamente, tener ciertas ineficiencias en otros. Las apreciaciones de los jefes de año o disciplina reflejan discrepancias frecuentes respecto a altos porcentajes de evaluaciones máximas dadas por los profesores a la mayoría de los indicadores y la otorgada por ellos.

Resulta inverosímil dar una estimación categórica de la profesionalidad docente como un todo en el claustro sobre el cual se ha investigado este asunto, pero sí es posible afirmar que ocho indicadores de profesionalidad están logrados:

1. Perspicacia docente (facilidad para orientar, controlar y evaluar oportunamente durante la actividad docente).
2. Conocimientos actualizados de la especialidad que imparte.
3. Resultados del aprendizaje de los estudiantes.
4. Visión general del profesor como formador de profesores.
5. Comunicación (amplitud del lenguaje, claridad en las ideas, fluidez al expresarse, expresividad y cordialidad en la trasmisión del mensaje).
6. Uso de las TIC en el proceso docente-educativo.
7. Autoevaluación (reconocimiento de las cualidades que se tienen y autoproyección para el mejoramiento).
8. Organización del contenido y del curso académico.

En consonancia con el criterio definido, resultan cuatro indicadores no logrados, los cuales, por orden, a partir del más deficiente son:

1. Uso de otro idioma en la preparación o impartición de la especialidad.
2. Transversalidad (interdisciplinariedad, extrapolación).
3. Participación en la investigación (resultados de investigación y publicaciones científicas).
4. Conocimiento de los estudiantes (rasgos de la personalidad y estilos de aprendizaje).

Resultaron cinco indicadores menos logrados; es decir, en ellos se reconocen aciertos que aún no satisfacen suficientemente las expectativas de los estudiantes o del propio claustro:

1. Trascendencia instructiva y educativa (influencia evidenciada en cambios positivos de las actitudes y los comportamientos de los estudiantes).
2. Actuación consecuente según el contexto (en la clase y en otros espacios grupales).
3. Aplicación de técnicas para un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y productivo.
4. Empatía (aceptación por los demás, uso medido de la crítica o la alabanza, disposición a la iniciativa o la asertividad).
5. Disposición a la innovación (cada clase es diferente a la que se dio sobre ese mismo asunto en otro momento o por otro profesor).

Para la generalidad de los estudiantes sus profesores devienen modelo de actuación profesional, sin que ello signifique considerarlos perfectos o ser acrílicos ante las limitaciones docentes de las cuales se percatan en el desarrollo de los procesos en que interactúan directamente. El carácter de evaluadores que tiene los estudiantes respecto a sus profesores se constata en las frecuentes coincidencias que tienen con los puntos de vista de los jefes de año y de disciplina respecto a varios indicadores de profesionalidad docente en el claustro estudiado.

El análisis de la información aportada por los profesores sobre sí mismos implica la conclusión de que tienen una autoestima muy elevada en cuanto a su profesionalidad; por ejemplo, cuando se trata de la aplicación de técnicas para un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y productivo. Es débil el

autorreconocimiento de las carencias que tienen, cuestión potencialmente negativa, pues reconocer en sí mismo inconformidad ante necesidades para una profesionalidad docente elevada puede conducir a la reflexión y al planteamiento de ideas y acciones dirigidas a la mejora y el perfeccionamiento de lo logrado en cada indicador. Es obvio la inconsistencia de una alta autovaloración en el indicador uso de otro idioma en la preparación y desarrollo de la materia que imparte, aspecto objetivamente constatable en la práctica docente.

En la práctica, los jefes de año y disciplina devienen evaluadores de la profesionalidad docente de los colectivos de profesores en los que ejercen sus funciones, entre las que se incluyen las relacionadas con diversas facetas del proceso docente y de la actividad científica. No solo son evaluadores *in situ*, sino también en buena medida orientadores, de ahí que tengan expectativas acerca del desempeño profesional de sus docentes, expectativas que, al ser contrastadas con la realidad, generan inconformidades o insatisfacciones respecto a lo logrado, las cuales suelen constituir a su vez contradicciones con las altas autovaloraciones del profesorado.

Esta contradicción es evidente en las posiciones relativamente discordantes asumidas por ambos grupos; por ejemplo, sobre la aplicación de técnicas para un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y productivo, o también en cuanto a la necesidad de demostrar mayor amplitud y elevada actualización de conocimientos afines a las asignaturas que imparten, o la disposición a la innovación, necesidad reconocida, implícitamente, por algunos jefes de disciplina y años y no por ninguno de los propios profesores.

En general, existe una alta valoración de la profesionalidad docente demostrada por los profesores de Educación Primaria de la

Universidad de Pinar del Río "Hermandades Saíz Montes de Oca", aun cuando al dar valoraciones altas a los indicadores de profesionalidad la coincidencia no es absoluta entre los estudiantes de la carrera, los jefes de año y disciplina y los propios profesores. Son pocos los indicadores en los cuales se discrepa significativamente de esa alta valoración.

DISCUSIÓN

Los estudios sobre estados reales de profesionalización y profesionalidad docente tienen vigencia permanente; son necesarios con vistas a la elevación de la calidad de la Educación Superior. Así, por ejemplo, se reconoce el efectuado por Rojas Zapata *et al.* (2018) también en un contexto de formación de profesionales para la actividad educacional.

Más recientemente, enfocado en la tarea de la calidad de los procesos educativos y del profesorado que lo ejecuta, tenemos la investigación acerca de competencias en el siglo XXI, propias de la profesionalización docente, cuya autoría corresponde a Ramírez Masariegos (2020). En ese trabajo se indaga por la percepción que tiene una determinada población acerca de las competencias siguientes:

- Organizar y llevar a la práctica situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Fomentar estrategias de inclusión.
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión escolar.
- Aprender y aplicar nuevas tecnologías.
- Afrontar deberes y dilemas éticos de la profesión.

- Capacitarse continuamente.

Ambas investigaciones, más la que se expone en este artículo, permiten un acercamiento a tres maneras posibles de abordar las problemáticas de la profesionalización y la profesionalidad docentes, especialmente cuando se trata de un profesorado universitario formador de docentes para niveles de la educación general; en ese caso no les bastaría a esos profesores tener elevados conocimientos de la ciencia que imparten, sino, tanto o más que eso, la aplicación de métodos para educar en un contexto social multifacéticamente complejo.

La declaración de criterios valorativos acerca de la profesionalidad alcanzada o no por un profesor, ya sean criterios de investigadores sobre el tema o de directivos evaluadores del personal docente, debiera pasar siempre por la búsqueda de las opiniones de los estudiantes porque, independientemente del grado de aceptación o estima que estos tengan por sus docentes y del desconocimiento técnico de parámetros de evaluación, los estudiantes reciben el efecto frecuente del desempeño profesoral y, en buena medida, sus éxitos o fracasos los asocian directamente a su profesorado.

Aun cuando los resultados obtenidos en el estudio presentado aquí son positivos, es pertinente considerar que las acciones para continuar elevando la profesionalidad esperada de los profesores, tanto desde los órganos directivos y metodológicos como de la propia actuación personal, deberán concordar con las propuestas por Tejeda (2015); es decir, dirigirlas a la reflexión frecuente sobre el ejercicio de la profesión, la realización de investigaciones en las aulas, la incorporación de los resultados de la investigación en las aulas y de la investigación académica a su docencia, la evaluación de la eficacia de sus estrategias de enseñanza y modificarlas en consecuencia, la evaluación de las propias

necesidades de aprendizaje, la colaboración con otros profesionales de manera interdisciplinar, y la incorporación de las TIC y las tecnologías del aprendizaje y de la comunicación a su ejercicio profesional.

Es importante y necesario destacar nuevamente la unidad dialéctica entre profesionalización y profesionalidad docentes, en tanto resultan dos aspectos diferentes de una misma cuestión: la calidad de la educación institucionalizada. Es consenso que la profesionalización constituye un proceso continuo de acciones teóricas y prácticas, en momentos y espacios históricamente concretos, dirigido a elevar el nivel de calidad del profesorado; pero no siempre se declara como finalidad de ese proceso alcanzar la profesionalidad de los claustros docentes en general y de sus miembros en particular.

La profesionalidad docente debiera ser asumida como cualidad proyectada y pretendida por cada profesor como expresión concreta del cumplimiento satisfactorio de una totalidad de indicadores. El carácter proyectivo hacia la profesionalidad representa una exigencia para el accionar consciente y gradual en busca de ella; debiera considerarse meta, tanto en lo personal como desde los mismos colectivos profesorales. Que sea cualidad pretendida deviene condición para activar estructuras internas de la personalidad de cada profesor, fundamentalmente las de su esfera motivacional, que lo movilicen hacia la proyección y ejecución personal de las acciones de profesionalización oportunas.

El establecimiento de una totalidad de indicadores de la profesionalidad docente para la enseñanza universitaria tiene una arista compleja, entre otras razones, porque es imposible eliminar el alto componente de subjetividad por quien lo pretenda hacer, ya sean personas naturales o jurídicas, y porque el trabajo docente para la formación de egresados de la Educación Superior está

condicionado, fundamentalmente, por fines políticos, económicos y sociales; estos a su vez responden a objetivos macro de los diferentes Estados cuando se trata de las universidades públicas o a intereses de grupos de poder que ejercen control económico y administrativo cuando se trata de las universidades privadas.

Pretender una determinación uniforme, es decir, una declaración universal, de cuántos y cuáles serían los indicadores de profesionalidad docente tendría poco sentido práctico, sería caer en absolutismos seriamente cuestionables por las comunidades educativas y los propios profesores; pero, pese a la complejidad reconocida, es valioso continuar investigando sobre esta cualidad profesional en el gremio educacional como componente fundamental de la calidad de la Educación Superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernal Delgado, L. L. (2019). El lugar del maestro en la escuela contemporánea y sus relaciones con la profesionalización docente y las nuevas tecnologías. *Revista Educación y ciudad* 37, 27-36. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7390638.pdf>

González, V. (2002) ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista cubana de educación superior*. XXII.(1), 45-53. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/Maura>

González-González, K., Molina-Velazco, M., & Rodríguez-Torres R. (2019). El

desarrollo profesional de los docentes en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. *Educación y Sociedad*, 17. (1), 52-62. Disponible en: <http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1265/html>

Imbernón, F. & Guerrero C. (2018) ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? RED. *Revista de Educación a Distancia*, 56. Disponible en: <https://www.um.es/ead/red/56/imbernonguerrero.pdf>

Jiménez Moreno, J. A. & Gutiérrez Zavala, A. P (2017). La calidad educativa en educación superior: la importancia de su definición por parte de las IES y la evaluación de sus estudiantes al egreso de la licenciatura. Congreso Nacional de Investigación Educativa San Luis Potosí. Disponible en: <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2046.pdf>

Mas-Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado*, 15(3). Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>

Matus, J. y Linares, C. (2016). La carrera docente y la profesionalización de la docencia. *Reencuentro*, 71, 85-106. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34047632006.pdf>

Moreno Hernández, O., Pérez Casillas, I. & Martínez Pérez, L. (2020). Reflexión de la práctica: la profesionalización del docente. *Revista Digital Universitaria* 21(3).

- Disponible en:
https://www.revista.unam.mx/2020v21n5/reflexion_de_la_practica_la_profesionalizacion_del_docente
- Moya (2017). Introducción a un modelo de profesión y de profesionalidad docente. En Moya, J. & Manso, J. *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp 11-23). Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza - ANELE - Disponible en:
<https://anele.org/pdf/profesion-y-profesionalidad-docente.pdf>
- Ramírez Masariegos, L. G. (2020) *Profesionalización docente: competencias en el siglo XXI*. Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación. Disponible en:
<https://observatorio.tec.mx/edubits-blog/profesionalizacion-docente-competencias-siglo-xxi>
- Razo, I. Y., Dibut, L. S., & Íñigo, E. R. (2016). Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior: experiencia de la Universidad del Golfo de California, México. *Revista Universidad y Sociedad*, 8.(1), 190-198. Disponible en:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202016000100028&lng=es&nr=iso
- Rojas-Zapata, A. F., Luna-Hernández, J. A. & Hernández-Arteaga, I. (2018). Competencias docentes transversales para el quehacer de profesores de pregrado en Psicología. *Educación y Educadores*, 21(3), 461-481. Disponible en:
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/articulo/viewFile/8506/4951>
- Ruiz, A. & Oñorbe, A. (2019). Propuestas para un nuevo modelo de profesión docente. En Colectivo de Autores. *Formación y profesionalización docente en América Latina: experiencias y resultados de investigación* (pp. 133-142). Disponible en:
<https://www.redem.org/wp-content/uploads/2020/02/libro-REED-2019-oficial.pdf>
- Tejeda-Díaz, R. (2015). Necesidad y utilidad de la profesionalización del docente universitario. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. Disponible en:
<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11033>
- Riol, M., Morell Alonso, D. & Armas Crespo, M. (2019). La profesionalización docente del claustro universitario: retos culturales desde la gestión de proyectos socioculturales. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), 169-193. Disponible en:
<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/799>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores:

Los autores participaron en la redacción del trabajo y análisis de los documentos.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional

Copyright (c) Daniel Agustín Rojas Plasencia, Carlos Alberto Rojas González, Mirta Valle Vargas