

# La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión

Izarra-Vielma, Douglas A.

La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión

Revista Educación, vol. 43, núm. 1, 2019

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415012>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29064>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

## La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión

Professor's responsibility: Between the functionary being and the ethic practice of the profession

Douglas A. Izarra-Vielma

Universidad Pedagógica Experimental Libertador,

Venezuela

daiv@ciegc.org.ve

 <http://orcid.org/0000-0002-7629-2244>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29064>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415012>

Recepción: 24 Mayo 2017

Aprobación: 09 Diciembre 2018

### RESUMEN:

La profesión docente se presenta como un espacio complejo sometido a múltiples demandas por parte de la sociedad, situación que afecta el desempeño del cuerpo docente en el ejercicio de su labor. Con el objetivo de definir desde el pensamiento de los profesores cuál es la responsabilidad que asumen, se desarrolla la presente investigación, la cual forma parte de un trabajo más amplio que pretende analizar la integración del comportamiento ético en la identidad profesional docente. Es un trabajo de carácter descriptivo, como instrumento se aplicó un cuestionario (Hirsch, 2005), este incluía la pregunta: Desde su punto de vista, cuáles son los principales rasgos de un docente responsable. Para analizar las respuestas aportadas por 88 docentes (estudiantes de posgrado de tres universidades de Venezuela) se utilizó como técnica el análisis de contenido a partir del cual se obtuvo como resultado que existe una visión dual en relación con la responsabilidad docente; en primer lugar, asociada con la condición de funcionario que cumple un horario y desarrolla las tareas que le son encomendadas; en segundo lugar, la responsabilidad se asume desde una perspectiva ética en la cual priman ideas de autonomía y respeto. De lo anterior se desprende la necesidad de implementar programas de desarrollo profesional docente y la búsqueda de condiciones de ejercicio que respeten y promuevan la autonomía del cuerpo docente como una forma de buscar el bienestar en su trabajo cotidiano y al mismo tiempo asegurar la calidad de la labor desempeñada.

**PALABRAS CLAVE:** Responsabilidad, Docente, Enseñanza, Ética, Ética profesional.

### ABSTRACT:

The teaching profession is presented as a complex space subjected to multiple demands by society, a situation that affects the performance of the professors in the exercise of their labor. This research paper is developed with the aim of defining, from the teacher's way of thinking, which is the responsibility that they must assume. This investigation is part of a wider work that pretends to analyze the integration of the ethical behavior in the identity of the professional teacher. It is a descriptive work, the questionnaire was applied as an instrument (Hirsch, 2005), this questionnaire included the question: From your point of view, which are the main features of a responsible teacher. To analyze the answers given by 88 teachers (postgraduate students from three universities in Venezuela) the content analysis was used as a technique, from which it was obtained as a result that there is a dual vision in relation to the teaching responsibility; first, associated with the condition of an official who fulfills a schedule and carries out the tasks entrusted to him; second, the responsibility that is assumed from an ethical perspective in which ideas of autonomy and respect prevail overall. From this comes the necessity to implement teacher professional development programs and the search for exercise conditions that respect and promote the autonomy of the teaching staff as a way to seek welfare in their daily work and at the same time ensure the quality of the work performed.

**KEYWORDS:** Responsibility, Professor, Teaching, Ethics, Professional ethics.

### INTRODUCCIÓN

El estudio de las condiciones de la labor docente es necesario para poder comprender el desarrollo de su trabajo y explorar las diversas posibilidades de mejorar su desempeño profesional, de esta manera lograr una mejora significativa en la calidad de la educación que pueda ir más allá de indicadores e impacte en la

formación adecuada de estudiantes y profesores. En ese contexto es importante comprender el pensamiento docente pues este es un elemento que configura su identidad profesional y por ende su práctica.

Particularmente en este trabajo se trata de estudiar el concepto de responsabilidad a partir de las ideas de docentes que realizan estudios de posgrado y desempeñan su trabajo en instituciones de los diversos niveles que conforman el sistema educativo venezolano (desde educación inicial hasta la universidad). El artículo se inserta en un proyecto de investigación más amplio en el cual se pretende analizar la integración del comportamiento ético en la identidad profesional docente.

El objetivo de la investigación es definir desde el pensamiento del profesorado cuál es la responsabilidad docente. Para lograrlo se presentan los resultados de una investigación descriptiva organizada en cinco secciones a través de las cuales se llega a la conclusión de que el concepto de responsabilidad se presenta con una dualidad, en primer lugar asociado a la idea del funcionario que se limita a cumplir con sus deberes y en segundo lugar como expresión del ejercicio ético de la docencia como profesión.

### **ESTADO DE LA CUESTIÓN: ¿DE QUÉ SON RESPONSABLES LOS DOCENTES?**

La importancia del rol que desempeñan quienes ejercen la docencia en la sociedad es reconocida en los discursos oficiales de los gobiernos y de organismos multilaterales. Junto a este reconocimiento se evidencia una preocupación por su bienestar dado el significativo nivel de síntomas de estrés, burnout y depresión existente en la profesión docente, lo cual de acuerdo con Bermejo y Prieto (2014) es reconocido desde hace varios años y es objeto de variedad de estudios en diversos países.

Resulta cada vez más frecuente encontrar discursos en relación con el malestar docente. De acuerdo con Vidiella y Larraín (2015) en el profesorado existe una sensación de vulnerabilidad, culpabilidad e incluso explotación, manifestado en conceptos como desmoralización (Tsang y Liu, 2016), desprofesionalización o proletarización (De Oliveira, 2005). Incluso se habla de la desaparición de la enseñanza y de maestras y maestros (Biesta, 2016) en un contexto centrado en lo que el autor denomina aprendificación.

Es posible que una de las causas que expliquen la compleja situación presentada se relacione con la diversidad de demandas a que es sometido el personal docente en el ejercicio de su profesión. Tradicionalmente a este gremio se atribuye la responsabilidad de enseñar pero, en contextos sociales cada vez más complejos, se demanda a la escuela la atención de múltiples cuestiones (diversidad, nuevas tecnologías, violencia, emociones) y todas ellas se traducen en requerimientos que se hacen a docentes quienes deben ajustar su trabajo a las necesidades de la sociedad. De acuerdo con Cisneros y Druet (2014) el profesorado debe “asumir grandes responsabilidades demandadas por esta nueva sociedad que además sigue evolucionando y planteando nuevas necesidades y compromisos” (p. 8) lo cual además se complica por el exceso de actividades y la conflictiva situación de las aulas.

El trabajo docente se configura como un espacio complejo, inestable, signado por múltiples cambios y demandas. Tal hecho se puede evidenciar al realizar una sencilla revisión de opiniones de diversos autores en relación con las temáticas que deben atender y desarrollar las y los docentes. En la Tabla 1 se sintetiza el resultado de una búsqueda en diversas publicaciones sobre las cuestiones que deberían ser consideradas en la formación y el trabajo de los profesores.

TABLA 1

**Tabla 1. Temas que debe atender el docente en su formación y en su práctica**

Nº	Temas	Autor
1	Prácticas inclusivas y educación para la diversidad	Moliner y Amat (2016); <u>Veloquio</u> (2016); Gámez (2016); Sousa, Cantera, Pereira y Santos (2016); <u>Penna</u> y Mateos (2014); <u>Penna</u> y Sánchez (2015)
2	Desarrollo del pensamiento crítico	González (2015); <u>Rauber</u> (2014), <u>Peters</u> y <u>Besley</u> (2015)
3	Construcción de justicia, paz y ciudadanía	Heredia y Martínez (2014); Lira, Vela y Vela (2014); Cárcamo y Méndez (2016)
4	Emociones	Jordán y Arriagada (2016), Calderón, González, Salazar y <u>Washburn</u> (2014); Cejudo, López-Delgado, Rubio y Latorre (2015); Rosales (2014)
5	Tecnologías de la Información y Comunicación	Rojas (2016)
6	Enseñanza	<u>Biesta</u> (2016)

Fuente: Elaboración propia (2018)

Tal como se aprecia, se identifican por lo menos seis temas diferentes que incluyen cuestiones tan dispares como la enseñanza (asumida como un fenómeno que trasciende el aprendizaje) hasta la construcción de subjetividades emancipadas o el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, pasando por emociones, justicia, paz, ciudadanía, diversidad e inclusión. Se espera que el profesional docente asuma responsabilidad frente a todas estas cuestiones, sin embargo, es posible que quienes ejercen esta profesión no valoren algunas de ellas como parte inherente de su trabajo, de allí que es lógico preguntarse desde el mismo pensamiento docente ¿de qué son o se sienten responsables?

A partir de la interrogante anterior se desarrolla este trabajo que tiene como objetivo definir desde el pensamiento del profesorado cuál es la responsabilidad docente. Forma parte de un proyecto de investigación más amplio en el cual se espera analizar la integración del comportamiento ético en la identidad profesional docente.

## FUNDAMENTO TEÓRICO: ¿QUÉ ES LA RESPONSABILIDAD?

La responsabilidad docente comúnmente se estudia a través de los atributos profesionales que deben tener o se aspira posean quienes se dedican al ejercicio de la docencia en el contexto de su ética profesional. También como una competencia que se debe poseer y también como parte esencial del trabajo que se realiza. En tal

sentido se mencionan las investigaciones de Hirsch y Navia (2015); Salazar, Chiang-Vega y Muñoz-Jara (2016); Sánchez y Jara (2016).

La investigación desarrollada por Hirsch y Navia (2015) se orientó a determinar los significados de ser un buen profesional en estudiantes de posgrado de dos universidades mexicanas. Se obtuvo que la responsabilidad es un rasgo relevante para definir la buena profesionalidad en los dos contextos investigados (especialmente al realizar la indagación por la vía cualitativa), sin embargo, también se señala que dicho rasgo puede estar vinculado a una concepción de que la acción de enseñar se limita a poseer y transmitir saberes más que a poner en práctica la responsabilidad en el ejercicio profesional.

El trabajo de Salazar et al. (2016), tuvo como propósito analizar las competencias docentes de los académicos de la Universidad del Bío-Bío - Chile, desde la perspectiva académica y estudiantil. El resultado evidencia que de acuerdo con la opinión de estudiantes que contestaron la encuesta la responsabilidad es la quinta competencia más importante que debe poseer el cuerpo docente, por encima de actividades como planificar e incluso la transmisión de conocimientos. Sin embargo, de acuerdo con el profesorado, la responsabilidad ocupa el primer lugar. Esta se entiende como el compromiso con el cumplimiento y preparación para la ejecución de una actividad y la preocupación por la formación de valores.

También sirve de antecedente para este trabajo la investigación de Sánchez y Jara (2016) quienes establecieron como propósito aproximarse a la visión del trabajo docente desde la perspectiva de profesores en formación. Los resultados evidencian que para quienes participaron de la investigación en el ejercicio de la docencia se debe asumir la responsabilidad del aprendizaje de sus estudiantes.

En las investigaciones presentadas se manifiestan diversas visiones de la responsabilidad, como competencia, elemento constitutivo de la ética profesional y parte del trabajo docente. Tal como advierte Hirsch (2012): “La responsabilidad puede ser estudiada desde distintas dimensiones y enfoques” (p. 22). La autora, a partir de los trabajos de Vielba y Cobo señala que el concepto responsabilidad se usa básicamente en el contexto de la ética y el derecho: “La primera se refiere a que el individuo rinde cuentas ante sí mismo. La segunda es la norma jurídica, que determina derechos y obligaciones y con ello genera una responsabilidad legal, en este caso de los profesionales”. (Hirsch, 2012, p. 15)

De acuerdo con Ferrater (2001), la responsabilidad se refiere a la obligación de una persona a responder de sus propios actos y tiene como fundamento la libertad de la voluntad. Esta concepción de responsabilidad que coincide con el origen etimológico del término (responder) plantea a su vez diversidad de cuestiones que son sintetizadas por Hirsch (2012) en las siguientes preguntas: ¿De qué somos responsables? ¿Ante quién somos responsables? ¿En virtud de qué somos responsables? y ¿qué implica la responsabilidad?

Hirsch (2012) con apoyo en diversos referentes sintetiza la respuesta a cada una de estas interrogantes. Destaca la idea de las implicaciones de la responsabilidad entre las que se encuentra: a) capacidad de responder de las acciones propias; b) obligación (no como imposición) en relación con la necesidad y oportunidad de elegir; c) autorrealización; d) combinación de elementos objetivos y subjetivos; e) calidad de la acción, y f) orientación de las conductas de acuerdo con diversas circunstancias.

Se tiene entonces una visión de responsabilidad asociada con la libertad y la acción. Específicamente hablar de responsabilidad docente supone establecer las cuestiones sobre las cuales el profesorado libremente actúa en el ejercicio de su profesión y encuentra la necesidad de asumir las consecuencias de sus acciones.

## EL MÉTODO: ¿CÓMO INVESTIGAR LA RESPONSABILIDAD DOCENTE?

Para contestar la pregunta: ¿De qué son responsables los docentes? se desarrolló una investigación utilizando como instrumento un cuestionario – escala sobre ética profesional (Hirsch, 2005), el cual incluía la pregunta abierta: “Desde su punto de vista, cuáles son los principales rasgos de un docente responsable”. Esta selección se fundamentó en el hecho de que los trabajos de Hirsch Adler presentan un modelo de investigación que orienta tanto el proceso de recolección de datos como su posterior análisis, además, dada la influencia de

los trabajos de la investigadora facilita posteriormente la elaboración de trabajos en los que se comparan los resultados obtenidos en diferentes contextos.

El diseño de la investigación es definido según Palella y Martins (2010) como “la estrategia que adopta el investigador para responder al problema, dificultad o inconveniente planteado en el estudio” (p. 86). En este caso particular la investigación responde a un diseño no experimental por cuanto no se realizó manipulación de variables ni formulación de hipótesis. El tipo de investigación es de campo puesto que la recolección de los datos se hizo directamente en el escenario en el que ocurren los hechos. El nivel de la investigación es descriptivo en función del objetivo establecido: definir desde el pensamiento docente cuál es su responsabilidad.

Para el logro de ese objetivo y dar respuesta a la pregunta planteada se seleccionó como escenario tres instituciones universitarias del Estado Táchira - Venezuela: (a) Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio – Universidad Pedagógica Experimental Libertador (48,9%); (b) Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio – Universidad Pedagógica Experimental Libertador (35,2%); (c) Universidad Nacional Experimental del Táchira (15,9%). Dichas instituciones fueron escogidas pues estaban al alcance del investigador quien desarrolló un muestreo de tipo intencional estableciendo como criterio para seleccionar los encuestados: ser profesional de la docencia y desarrollar estudios de posgrado en educación.

La interrogante ¿de qué son responsables los docentes? fue contestada durante el mes de julio de 2015 por 88 docentes que realizaban estudios de posgrado a nivel de maestría en las instituciones mencionadas. Al momento de la aplicación del instrumento se explicaba el propósito de la investigación, características del instrumento y se garantizaba la confidencialidad de la información suministrada.

Los 88 docentes participantes de la investigación desarrollaban su actividad profesional en su mayor parte en educación primaria (34,1%), seguido de educación secundaria (26,1%), en tercer lugar, aparece educación inicial (13,6%). Otro grupo ejerce en la universidad (9,1%) y una pequeña parte trabaja en ambientes educativos no convencionales (3,4%). Finalmente, una fracción de participantes de la investigación aun cuando es docente de formación en el momento de la aplicación no ejercía la profesión (13,6%). Conformaban por tanto un grupo heterogéneo que podía aportar diversidad de puntos de vista en relación con la responsabilidad docente.

El desarrollo de la investigación se orientó por el esquema propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2014), el cual incluyó los siguientes pasos: recolección de datos, revisión, organización, preparación para el análisis y descubrimiento de las unidades de análisis. El análisis partió de las 437 respuestas que emitieron los participantes del estudio, estas fueron leídas y se realizó un proceso de análisis de contenido similar al utilizado por Acosta, Navia y Bracamonte (2016) dicha actividad consiste en agrupar manualmente los términos “semánticamente próximos o derivados de la misma raíz, o que son sinónimos, o un rasgo evocado en plural, o enunciados largos que asocian un rasgo con algo más” (p. 68). De esa manera se redujeron las expresiones de las y los docentes a 29 rasgos específicos de la responsabilidad.

Una vez las respuestas se redujeron a rasgos se realizó un segundo proceso de agrupación de acuerdo con el procedimiento aplicado en investigaciones precedentes en relación con el mismo tema, particularmente el trabajo de Hirsch y Navia (2015) en el que las respuestas aportadas por los docentes se clasificaban en cinco categorías: cognitivas, técnicas, sociales, éticas y afectivas. De esa manera se obtienen los resultados que se exponen a continuación.

## RESULTADOS: ¿QUÉ CUESTIONES PRIORIZA EL PROFESORADO COMO SU RESPONSABILIDAD?

A partir de las expresiones del cuerpo docente se obtuvieron 437 respuestas que con el procedimiento de análisis de contenido mencionado se redujeron a 29 rasgos o características del profesorado responsable que se presentan a continuación organizados en una Tabla de frecuencia simple a la cual se le calculó el porcentaje que representan sobre el total obtenido.

TABLA 2

**Tabla 2. Rasgos del docente responsable**

Rasgos	F	%	Nº	Rasgos	F	%	Nº
Asistencia y puntualidad	60	13,73	1	Compromiso	13	2,975	16
Ser trabajador	36	8,238	2	Colaborativo y equipo	12	2,746	17
Responsabilidad	35	8,009	3	Actualización	10	2,288	18
Autonomía	27	6,178	4	Creatividad e innovación	9	2,059	19
Planeación	26	5,95	5	Pulcritud	6	1,373	20
Capacidad emocional	22	5,034	6	Valores	5	1,144	21
Respeto	21	4,805	7	Vinculación social	5	1,144	-
Didáctica	20	4,577	8	Comunicación	5	1,144	-
Conocimiento	19	4,348	9	Curriculum	3	0,686	24
Ética	18	4,119	10	Liderazgo	3	0,686	-
Normativo	17	3,89	11	Actuar con la idea de prestar un mejor servicio	2	0,458	26
Compañerismo y relaciones	17	3,89	-	Eficiencia	2	0,458	-
Honestidad	14	3,204	13	Uso de la Tecnología	1	0,229	28
Evaluación	14	3,204	-	Reflexión	1	0,229	-
Identificación con la profesión	14	3,204	-	TOTAL	437	100%	

Fuente: Elaboración propia (2018)

I

Se aprecia una gran diversidad en las respuestas. Desde el pensamiento del profesional docente se encuentran referencias a cuestiones planteadas en la literatura por especialistas en la materia (tales como las que se presentan en la Tabla 1), por ejemplo, lo relativo a la enseñanza, también la atención de las emociones y el uso de la tecnología (aunque esta última con una presencia minoritaria).

A pesar de la diversidad señalada, la mayor parte de las respuestas (65%) se concentran en los primeros diez rasgos (que incluye cuestiones como asistencia y puntualidad, ser trabajador, responsabilidad, autonomía, planeación, capacidad emocional, respeto, didáctica, conocimiento y ética). Los restantes tienen una presencia más marginal, por ejemplo, los últimos diez rasgos (entre los que aparecen uso de la tecnología, reflexión, comunicación, vinculación social, liderazgo, entre otros) apenas alcanzan el 8% de las respuestas.

En el grupo de docentes que participaron en la investigación parece prevalecer una visión de la responsabilidad asociada con lo normativo. Tal cuestión se evidencia al verificar que el único rasgo que sobrepasa el 10% es “Asistencia y puntualidad”, seguido de ser trabajador (también aparecen con menores porcentajes otros rasgos, por ejemplo, normativo y eficiencia). Otros elementos que se identifican con importancia en relación con la responsabilidad del docente se asocian con la enseñanza, (planeación y

didáctica). Se configura así una concepción de la responsabilidad docente similar a la de un funcionario que llega a tiempo, cumple el horario y desarrolla las tareas tradicionalmente asignadas.

Sin embargo, lo anterior a pesar de ser una visión mayoritaria también deja lugar a otras formas de entender la responsabilidad, en tal sentido, son relevantes por la cantidad de menciones que recibieron, los rasgos autonomía, respeto y ética. Tal como se señaló, la responsabilidad se asocia conceptualmente con la idea de libertad, la cual a su vez se vincula con la autonomía para actuar, el respeto por el otro y la acción ética. También se señala el manejo de las emociones y el conocimiento necesario para el ejercicio de la docencia.

Es notable que algunas cuestiones que se atribuyen como responsabilidad docente no son consideradas por las y los profesores participantes del estudio. Por ejemplo, de acuerdo con Tsang y Liu (2016) el trabajo de docentes puede estar en relación directa con la enseñanza (instruccional) y también incluye otras cuestiones no necesariamente vinculadas con esta actividad. En las y los docentes no parece reconocerse esa dimensión de su trabajo no instruccional lo cual se evidencia en el valor obtenido por rasgos como vinculación social que aparece en el puesto 21 con apenas un 1,144%, con similares valores aparece el rasgo comunicación, y liderazgo aparece incluso por debajo con un 0,686%.

Tampoco parece evidenciarse como responsabilidad docente realizar trabajo en equipo. Lo anterior en función del valor que obtuvieron rasgos como compañerismo y relaciones (3,89% en el puesto 11) y colaborativo (2,746% en el puesto 17). Parece ser que el compromiso emocional docente se asume fundamentalmente en su relación con sus estudiantes y no con sus compañeros de trabajo, por tanto, el ejercicio de la docencia se desarrolla como una cuestión fundamentalmente individual.

A partir de la exposición anterior se puede intentar una primera respuesta a la pregunta de investigación ¿de qué son responsables las y los docentes? Se identifican claramente cinco cuestiones en función de los rasgos establecidos: puntualidad y asistencia, enseñar, desarrollar el trabajo desde una perspectiva ética, manejar las emociones y tener el necesario conocimiento. Se encuentran así visiones opuestas en relación con la responsabilidad docente, por una parte, la visión del funcionario o funcionaria y por la otra la visión profesional que desarrolla su labor desde una perspectiva ética.

Para intentar profundizar en el análisis y, tal como se explicó en el apartado del método, los rasgos se agruparon en función de las competencias que originalmente estaban contempladas en el instrumento de recolección de datos. El resultado de ese trabajo se presenta en la Tabla siguiente.

TABLA 3

**Tabla 3. Competencias del docente responsable**

Competencia	Rasgos	Frecuencia	Porcentaje
Éticas	Responsabilidad, autonomía, respeto, ética, identidad, compromiso, valores, actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad.	135	30,89
Técnicas	Asistencia y puntualidad, planeación, didáctica, evaluación, vinculación social, currículum, eficiencia, uso de la tecnología.	131	29,98
Sociales	Ser trabajador, normativo, compañerismo y relaciones, colaborativo y equipo, pulcritud, comunicación y liderazgo.	96	21,97
Cognitiva	Conocimiento, actualización, creatividad e innovación.	39	8,924
Afectivas	Capacidad emocional, identificación con la profesión.	36	8,238
Total		437	100

Fuente: Elaboración propia (2018)

Al agrupar de este modo los rasgos aparece en primer lugar la competencia ética (incluye: responsabilidad, autonomía, respeto, ética, honestidad, compromiso, valores, actuar con la idea de prestar un mejor servicio a la sociedad) y en segundo lugar la competencia técnica (incluye: asistencia y puntualidad, planeación, didáctica, evaluación, vinculación social, currículum, eficiencia y uso de la tecnología). Es decir, al apreciar los resultados desde esta perspectiva se confirma la dualidad en la visión de la responsabilidad docente (de hecho, la diferencia entre las dos es de menos de un punto porcentual).

Al intentar responder nuevamente la pregunta ¿de qué son responsables los docentes? Se evidencian nuevamente dos visiones, en primer lugar, cada docente es responsable de enseñar y desarrollar su trabajo como un funcionario o servidor público (en este sentido se puede consultar el trabajo de León, González, Gutiérrez y Suescum, 2014) esto se puede asociar con los discursos de desprofesionalización docente. De Oliveira (2005) señala que cada profesor como trabajador intelectual del sector de servicios están pasando por un proceso de desprofesionalización que disminuye su autonomía en la medida en que disminuye su calificación y su participación en las funciones conceptuales de su propio trabajo.

Esta situación tiene su origen en la forma como históricamente se configura el trabajo docente. Originalmente la docencia estaba asociada (especialmente en los países de América Latina) con las instituciones eclesiásticas, pero, con el surgimiento de los sistemas nacionales de enseñanza y la educación pública, el profesorado pasó a depender de los estados. Se configura así una paradoja en la profesión docente, aun cuando en teoría se concibe como un trabajo en el cual es fundamental la autonomía intelectual, en la práctica es una profesión que se ejerce bajo el control de múltiples instancias (que pueden incluir desde el currículum hasta las autoridades educativas y el estado como principal empleador)

La situación de dependencia del cuerpo docente frente al estado es una cuestión histórica que continua presentándose y adquiere diversos matices en la configuración de su trabajo. Por ejemplo, en la investigación

de Gandin y Gomes de Lima (2015) se constató cómo las y los docentes pierden su autonomía frente a la introducción de un programa de innovación pedagógica promovido por las autoridades correspondientes. Según el referido trabajo en ese contexto resulta más importante seguir paso a paso las instrucciones que se dan en los programas que el contenido de los mismos. La responsabilidad docente estaría puesta entonces en cumplir con lo que se le asigna.

Con una visión diferente de la descrita, en segundo lugar y conforme a los resultados presentados, cada docente asume el desarrollo de su trabajo desde una perspectiva ética. Así se tiene un punto de vista de la docencia en el cual de acuerdo con Pérez, Roa, Vargas e Isaza (2014) “es posible reconocer al docente destacado como sujeto implicado con sus convicciones éticas, políticas y sociales. Estas convicciones operan como el lugar desde el que toma las decisiones claves que guían su actuar” (Pérez et al., 2014, p. 195). Por oposición al anterior se podría asociar esta visión de la responsabilidad con la idea de los profesores como intelectuales, sin embargo, es indispensable señalar que en las expresiones del cuerpo docente no se hizo referencia explícita a las ideas de transformación social o desarrollo de prácticas contrahegemónicas.

De hecho, llama la atención que aun cuando en la literatura se insiste en la idea de que el profesorado es responsable del desarrollo del pensamiento crítico, construir ciudadanía, desarrollar prácticas inclusivas (ideas presentadas por diversidad de autores que se mencionan en la Tabla 1) cada docente que participó en la investigación no hizo referencia explícita a tales cuestiones. Por esa razón tampoco se puede señalar que su visión de la responsabilidad docente esté inspirada por la pedagogía crítica, más allá de la asunción de su trabajo desde una perspectiva ética.

Es importante destacar que al realizar el agrupamiento de los rasgos, las competencias cognitivas y afectivas son las menos señaladas (8,92% y 8,23% respectivamente), es decir hay una mayor valoración de lo que hace cada docente y de las connotaciones axiológicas de su trabajo que del conocimiento que debe poseer para desarrollarlo y la vinculación emocional con sus pares y sus estudiantes.

## ¿QUÉ CONCLUSIÓN SE PUEDE ESBOZAR?

La profesión docente se presenta como un espacio complejo en el cual intervienen múltiples factores. Tal como se mencionó existe una paradoja entre la idea de su ejercicio con autonomía intelectual y la relación de dependencia frente al estado que la controla y determina. Esa situación que es propia de la profesión se evidencia también en el profesorado al ser consultado en relación con lo que asumen o aceptan como su responsabilidad.

El personal docente asume su responsabilidad en función de su rol de funcionarios en situación de dependencia, así se encuentra que llegar a tiempo, asistir y desarrollar la labor encomendada son elementos que resultan fundamentales para definir la responsabilidad desde el pensamiento de ellos mismos. Desde esta perspectiva la identidad docente se ve configurada como un técnico que se limita a poner en práctica las disposiciones que otros establecen para su ejercicio profesional, el cual puede resultar entonces mecanicista y de esa manera conducir a la desmoralización y la rutina profesional.

Paralelo a lo anterior, se encuentra también una asunción de responsabilidad desde una perspectiva ética, dada por cuestiones como autonomía, respeto y honestidad. En este sentido la identidad docente puede orientarse por ideales superiores al mero cumplimiento y es necesario profundizar y fortalecer esta idea para que cada docente asuma plenamente la condición intelectual de su trabajo, de esta manera puede fortalecer desde su autonomía su desempeño cotidiano en las escuelas.

Es notable también la ausencia de elementos externos a la práctica de la enseñanza para caracterizar la responsabilidad docente. La responsabilidad del maestro y la maestra sigue estando centrada en su función de enseñanza y no en cuestiones conexas a ella, pero no directamente relacionadas (por ejemplo, la gestión o la vinculación con la comunidad e incluso la relación con sus compañeros y compañeras de trabajo).

Todo lo anterior tiene profundas implicaciones en la implementación de programas de desarrollo profesional docente y en la búsqueda de condiciones de ejercicio que respeten y promuevan su autonomía como una forma de buscar el bienestar en su trabajo cotidiano y al mismo tiempo asegurar la calidad de la labor desempeñada. Estas cuestiones, obviamente, también tienen repercusiones en los diseños de los programas de formación docente inicial, en el diseño de políticas públicas relacionadas con la educación y la profesión docente y en las aspiraciones de cambio social que ponga la educación al servicio del desarrollo integral de todas las personas. Tal como señala Bernal (2012): “El desarrollo de la responsabilidad, en su entero y complejo proceso, nos arroja al cuidado de uno mismo, del otro, de la sociedad viva a la que pertenecemos y en la que participamos y del mundo que es nuestra casa... ”. (p. 78-79)

## REFERENCIAS

- Acosta, A.; Navia, C. y Bracamonte, J. (2016). Representaciones sobre responsabilidad docente en estudiantes de posgrado en educación en México. En: Douglas A. Izarra Vielma (coord.). Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica. 57 – 80. Recuperado de <https://goo.gl/SgZEqY>
- Bermejo, L. y Prieto, M. (2014). Absenteeism, burnout and symptomatology of teacher stress: sex differences. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 175-201. doi: 10.4471/ijep.2014.10
- Bernal, A. (2012). Educar en la libertad y la responsabilidad. Una tarea compleja. *Edetania*, 42, 75-90. Recuperado de <https://goo.gl/arjSY9>
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, 44, 119-129. Recuperado de <https://goo.gl/YhR8XR>
- Calderón, M., González, G., Salazar, P. y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niños y niñas de tercer grado. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (1), 1-23. Recuperado de <https://goo.gl/twPkyc>
- Cárcamo, H. y Méndez, P. (2016). Imaginarios sociales en torno al comportamiento ciudadano docente: una mirada desde la formación inicial docente. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (1), 1-32. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21969>
- Cejudo, J., López, M., Rubio, M. y Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Cisneros, I. y Druet, N. (2014). Bienestar emocional de los docentes. *Educación y Ciencia*, 3(7) pp. 7-20. Recuperado de <https://goo.gl/m53DBr>
- De Oliveira, S. (2005). Professores: formaÇão e profissionalizaÇão. Araquara: Junqueira & Marin.
- Ferrater, J. (2001). Diccionario de Filosofía Q - Z. Barcelona – España: Ariel Referencia.
- Gámez, H. (2016). Desafíos del docente novel y las políticas educativas del siglo XXI. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9 (2), 155-169. Recuperado de <https://goo.gl/z83JDF>
- Gandin, L. y Gomes de Lima, L. (2015). Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (62), 663-677. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206206>
- González, M. L. (2015). Tarimas en resistencia: la responsabilidad docente con otro proyecto de mundo. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 41-63. Recuperado de <https://goo.gl/uFDqRg>
- Heredia, N. y Martínez, J. (2014). Justicia educativa: nociones, teorías y reflexiones para el desarrollo de prácticas escolares justas. *Educación y Ciencia*, 3(7), 21-33. Recuperado de <https://goo.gl/SMJDUT>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación (6a ed). México: Mc Graw Hill.
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1), 1-14. Recuperado de <https://goo.gl/SHWAmr>

- Hirsch, A. (2012). Elementos teóricos y empíricos sobre la responsabilidad. *Edetania*, 42, 11-23. Recuperado de <https://goo.gl/gvmWAQ>
- Hirsch, A. y Navia, C. (2015). Ética profesional en estudiantes de posgrado en dos universidades mexicana. *Redie Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (1), 100-115. Recuperado de <https://goo.gl/XmGSAB>
- Jordán, J. y Arraigada, J. (2016). La responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial: Una investigación desde el método «FH» de Max Van Manen. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 28, 131-157. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281131157>
- León, A., González, B., Gutiérrez, M. y Suescún, W. (2014). Una perspectiva del docente venezolano en la revista educación, revista para el magisterio, *Administración Educacional: Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, 2, 51-66, Recuperado de <https://goo.gl/UMnw7S>
- Lira, Y., Vela, H. y Vela Lira, H. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación Educativa*, 14 (64), 123-144. Recuperado de <https://goo.gl/4u3uN8>
- Moliner, L. y Amat, A. (2016). 2 mamás y un hijo biológico: trabajando la diversidad familiar en la formación de maestros/as. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 137-154. Recuperado de <https://goo.gl/9w87Hk>
- Palella, S. y Martins, F. (2010). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas: Fedeupel
- Penna, M. y Mateos, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 123-142. Recuperado de <https://goo.gl/9Cdi8C>.
- Penna, M. y Sánchez, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), 83-98. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.179671>
- Pérez, M., Roa, C., Vargas, A. e Isaza, L. (2014). ¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de la escolaridad. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 171-200. Recuperado de <https://goo.gl/XHkfT6>
- Peters, M. y Besley T. (2015). Pedagogies of the Walking Dead. *Pedagogía y Saberes*, 43, 49-68. Recuperado de <https://goo.gl/mFV3xg>
- Rauber, I. (2014). Pedagogías de esperanza: Descolonización, liberación y educación para el cambio civilizatorio. Claves sociales, políticas, económicas y culturales desde Latinoamérica. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 6, 18-47. Recuperado de <https://goo.gl/HuzTti>
- Rojas, A. (2016). Retos a la educación peruana en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (1), 101-115. doi: 10.15366/reice2016.14.1.006
- Rosales, M. (2014). El docente que quiero ser humano, sensible. *Ontosemiótica*, 1(1), 3-7. Recuperado de <https://goo.gl/V3c1gm>
- Salazar, C., Chiang-Vega, M. y Muñoz-Jara, Y. (2016). Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bío-Bío. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (1), 1-28. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383>
- Sánchez, G. y Jara, X. (2016). Visión del “trabajo docente”, de profesores en formación, a partir del uso de incidentes críticos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-22. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20987>
- Sousa, E., Cantera, L., Pereira, J. y Santos, C. (2016). Inclusion of Sexual Diversity in Schools: Teachers' Conception. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6 (2), 152-175. doi:10.17583/remie.2016.2004
- Tsang, K. y Liu, D. (2016). Teacher demoralization, disempowerment and school administration. *Qualitative Research in Education*, 5 (2), 200-225, doi: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2016.1883>
- Veloquio, G. (2016). La formación permanente de los docentes, ante el desafío de atender la diversidad educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 144-154. Recuperado de <https://goo.gl/wBxrRQ>
- Vidiella, J. y Larrain, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1281-1310. Recuperado de <https://goo.gl/ERoiuX>