



Revista de la Facultad de Medicina

ISSN: 2357-3848

revista_fmbog@unal.edu.co

Universidad Nacional de Colombia
Colombia

Pinilla-Roa, Análida Elizabeth

El maestro universitario como profesional autónomo. Una mirada desde las ciencias de la salud

Revista de la Facultad de Medicina, vol. 63, núm. 1, 2015, pp. 155-163

Universidad Nacional de Colombia
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576363523020>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

OPINIONES, DEBATES Y CONTROVERSIAS

DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n1.44740>

El maestro universitario como profesional autónomo. Una mirada desde las ciencias de la salud

*University professor as autonomous professional. A look from the health sciences*Análida Elizabeth Pinilla-Roa¹

Received: 03/08/2014 Accepted: 25/08/2014

¹ Grupo de Apoyo Pedagógico y Formación Docente. Departamento de Medicina Interna. Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D. C., Colombia.

Correspondencia: Análida Elizabeth Pinilla-Roa. Carrera 30 No. 45-03, Edificio 471, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Colombia. Teléfono: +57 1 3165000. Extensión: 15167/15012. Correo electrónico: aepinillar@unal.edu.co.

| Resumen |

Se argumenta la importancia de la profesionalización del profesor universitario, mediante la formación explícita como educador y pedagogo para llegar a ser un maestro. Por esto, es relevante el desarrollo de competencias profesionales entendidas como las capacidades que incluyen las actitudes según los valores, los conocimientos y las habilidades. Además, se describe la ejecución de las diversas funciones: docencia, investigación y extensión.

Para consolidar las características del maestro universitario, se plantean y argumentan los conceptos de profesión, profesión docente, autonomía del profesional y competencias profesionales, las cuales se organizan en un inicio de modelo flexible y dinámico como propuesta. Estas competencias las debe desarrollar un docente universitario según sus intereses y potencialidades.

Para concluir, se invita a la Universidad a organizar programas para la formación de docentes en ciencias de la salud. Se precisa que los profesionales en salud, que además son docentes universitarios, tienen dos profesiones: una en ciencias de la salud y otra en docencia universitaria, las cuales les imponen un doble rol mediante la figura de docencia-servicio cuando apoyan la formación de estudiantes centrados en la atención a pacientes, familia y comunidades.

Palabras clave: Docente, Autonomía Profesional, Educación Basada en Competencias, Apoyo a la Formación Profesional, Ciencias de la Salud (DeCS).

Pinilla-Roa AE. El maestro universitario como profesional autónomo. Rev. Fac. Med. 2015;63(1):155-63. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n1.44740>.

Summary

The importance of the professionalization of the university professor is argued through the need of a training program as educator and pedagogue to become a master. Therefore, it is important to develop professional competencies understood as capabilities that include attitudes according to the values, knowledge, and skills. Furthermore, different functions are described: teaching, research and extension.

To consolidate the features of the university teacher the concepts of profession, teaching profession, professional autonomy and professional competences are explored. Those are organized in a flexible and dynamic model as proposed. According to its interests and potentials these competences should be developed by a professor.

In conclusion, it is invite to the University to organize training programs for teachers in Health Sciences. Health professionals which also are teachers have two professions: one in health sciences and another university teaching which lead to the dual role of teaching-service when they support training students based on patient care, family, and communities.

Keywords: Faculty, Professional Autonomy, Competency-Based Education, Training Support, Health Sciences (MeSH).

Pinilla-Roa AE. [University professor as autonomous professional. A look from the health sciences]. Rev. Fac. Med. 2015;63(1):155-63. Spanish. doi:<http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n1.44740>.

Introducción

Esta declaración busca plantear y argumentar acerca de los conceptos de la profesión docente en ciencias de la salud en el ámbito universitario, entendida como la que ejerce quien es maestro con la autonomía y la competencia profesional que le corresponden. Entiéndase que un maestro universitario desempeña funciones de docencia, investigación y extensión o proyección social y gestión, para las cuales requiere una fundamentación pedagógica, didáctica y epistemológica. Este ensayo invita a reflexionar, acerca de la responsabilidad para acompañar a cada estudiante de modo que llegue a ser un profesional idóneo y se cuestiona si, en el momento actual, la Universidad, pública o privada, está consciente de la necesidad de la formación del docente universitario en diferentes aspectos más allá de la que le corresponda, según la profesión o disciplina por la cual llega a serlo.

Es bien sabido que el conocimiento científico queda obsoleto rápidamente, entonces, el maestro y el estudiante – como futuro profesional– requieren actualización permanente. En este sentido, el futuro profesional debe, en principio, aprender a aprender, a desaprender para volver a aprender y a comprender la magnitud de áreas de conocimiento que podría apropiarse. El maestro necesita definir los temas de mayor relevancia para el estudiante (1). Asimismo, los dos requieren espíritu crítico para analizar los paradigmas de conocimiento científico validados por las comunidades científicas, de forma que están en la búsqueda de “vacíos del conocimiento”. De modo que el estudiante será capaz de plantear la duda en preguntas problema a resolver (2).

Ahora, para pensar sobre el maestro universitario como un profesional autónomo, es importante aclarar que este es el actor principal de la autonomía universitaria. Además, es oportuno recordar la multiplicidad de denominaciones que se han dado al profesor universitario: catedrático, consejero, docente, formador, guía, instructor, investigador, “profe”, tutor y, más raramente, maestro. Quizás resultan exóticas las de educador o pedagogo en el contexto de ciencias de la salud. Pero, falta por ampliar la esencial: *maestro del latín magister*.

La denominación óptima para el profesor o docente universitario debería ser la de “maestro” por ser la que hace referencia al profesional que tiene un mérito relevante entre los de su clase (3); pero, no necesariamente por el hecho de haber cursado posgrados en educación o en su profesión de base, por ejemplo, en medicina. Tampoco por realizar un

cúmulo de publicaciones e investigaciones, sino porque en esencia, se ha convertido en un maestro que, por su actuación, luce y se resalta al integrar la proyección social o extensión, la docencia y la investigación y, porque además, se esfuerza por la formación integral de los estudiantes como personas y futuros profesionales.

En primer lugar, para llegar a ser maestro universitario se propone ser un profesional de la docencia. Por tanto, se impone una formación para desarrollar competencias profesionales entendidas como un conjunto de atributos que incluyen las actitudes según los valores, los conocimientos y las habilidades que un profesional integra y pone en juego al mismo tiempo, para analizar e interpretar una situación específica que debe resolver con autonomía y flexibilidad.

En segundo lugar, en el nivel de la educación universitaria, la cúspide del maestro es llegar a ser investigador para generar conocimiento no sólo en el área que enseña, llámese disciplina o profesión, sino sobre su práctica educativa; en cada una de estas áreas podrá investigar con el respectivo nivel de exigencia y profundidad según su formación e intereses y, así, contribuirá a la misión de la universidad. Es decir, llegar a ser un docente-investigador en ciencias naturales y sociales (2), de tal forma da a la profesión de docente universitario una dimensión disciplinar.

En tercer lugar, dado que el ejercicio profesional de la docencia universitaria impone la reflexión y la actualización permanente acerca de lo que se pretende enseñar, es importante la creatividad ante situaciones cambiantes y complejas en el quehacer cotidiano como especialista-docente, de la mano de la praxis como docente-investigador.

En cuarto lugar, el maestro actúa muchas veces solo, pero debe definir cuándo necesita el apoyo de un equipo interdisciplinario y quizás transdisciplinario, según el problema por resolver y el contexto. Lo anterior es claro durante la atención y servicio a los pacientes, en diferentes escenarios –laboratorio, consultorio, salas de cirugía, servicios de hospitalización, urgencias, entre otros–. En esta variedad de situaciones pueden surgir preguntas problema que conduzcan a la generación de proyectos de investigación sobre prevención, diagnóstico y enfoque de tratamiento de diversos problemas clínicos o quirúrgicos.

A pesar de lo anterior, en el caso de la educación superior y, en particular la educación universitaria, no se ha comprendido qué es ser “docente” ni qué es ser maestro. Para ser “docente universitario” no se exige sino la formación profesional en el área del conocimiento en la cual se desempeña, pero no la formación como educador (4). Por lo anterior, a través de este

texto, se enfatizará, desde diferentes facetas, la necesidad de la profesionalización de la docencia universitaria, en los albores del siglo XXI, porque el devenir histórico de la educación universitaria lo impone.

Por lo tanto, puede hacerse una analogía de la docencia universitaria como profesión con el surgimiento de otras profesiones que empezaron como un oficio (5). Un docente universitario tiene inmersa la formación profesional de base por la cual ingresa a la carrera docente, luego de culminar la educación formal y con el compromiso de la actualización continua. Entonces, un profesional de ciencias de la salud que ingresa a la docencia universitaria también requiere de la profesionalización de su papel docente para facilitarse su acción integral como maestro universitario (6).

En este sentido, Perrenoud afirma que un profesional requiere dominio del conocimiento que ha de enseñar y también de cómo hacerlo: este autor recopila diversos autores que desde la década de los años noventa defienden la profesionalización del “oficio de enseñante” (p.10) (5); por consiguiente, queda claro que un profesional en cualquier profesión en ciencias de la salud requiere desarrollar un conjunto de capacidades para desempeñarse con idoneidad como docente universitario (7,8).

Entonces, para contribuir a establecer las características del docente universitario, a continuación se exponen los conceptos de profesión aplicada al docente universitario, profesional como una persona con formación especializada para brindar un servicio, autonomía universitaria ejercida por el docente y competencias profesionales comunes de maestros universitarios- El objetivo es motivar a directivos y docentes para que comprendan la importancia de la formación de maestros en ciencias de la salud.

Profesión

La palabra profesión proviene del latín *professio*, que significa acción y efecto de profesar un oficio, un arte. Las profesiones son ocupaciones que se han desarrollado en la sociedad, tienen un conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, control sobre el contenido del trabajo, una organización propia y la autorregulación. El diccionario de la Real Academia Española define profesión como un “empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución” (3).

Generalmente, se acepta que una profesión es una actividad especializada del trabajo dentro de la sociedad y a la persona que la realiza se le denomina profesional. Una profesión implica: una facultad o capacidad adquirida tras un aprendizaje

que requiere estudios universitarios especializados, de pregrado o posgrado; una formación profesional donde se adquieren las competencias profesionales constituidas por los conocimientos, las actitudes y las habilidades para ejercerla; además, tener una profesión conlleva el ejercicio de funciones, con un reconocimiento como experto y un estatus social, así como, la posesión de una licencia oficial y un código para actuar con ética.

El profesional ejerce su profesión con autonomía para la cual necesita de autorreflexión y autocritica sobre lo que hace, por qué lo hace y cómo ofrece su servicio profesional acorde con las necesidades del usuario; para el caso de ciencias de la salud esta situación es compleja porque el maestro en el contexto clínico brinda su servicio, al mismo tiempo, al paciente-familia y al equipo de estudiantes de pregrado y posgrado. Asimismo, puede asociarse con sus colegas para actualizar y mantener un corpus de conocimiento, promover su desarrollo y el de los demás miembros de la comunidad académica, defender sus intereses y estabilizar el estatus de la profesión frente a la sociedad (9,10).

Una profesión tiene un conjunto de características y funciones valoradas por la sociedad, por ejemplo, las profesiones liberales, como derecho y medicina. Se enuncian como rasgos del profesional: la vocación o actitud de servicio con sentido social, la idoneidad –saber profesional de un conjunto de conocimientos científicos como parte de las competencias desarrolladas en la educación superior–, el reconocimiento social al poseer licencia para su ejercicio, la independencia y la autonomía respecto a las organizaciones, los interesados y el Estado, la autorregulación que la ejerce de forma individual y colectiva y el seguimiento de un código ético.

La formación universitaria otorga un título profesional con un triple efecto académico, jurídico y profesional. Por este, se goza de la plenitud de derechos académicos inherentes al título, la persona se capacita con el desarrollo de unas competencias profesionales para desempeñar la profesión; esto supone una responsabilidad, recompensada con un prestigio social y un nivel de remuneración (11). No obstante, la formación universitaria de un egresado puede ser insuficiente para el ejercicio profesional responsable puesto que, hoy en día, el desempeño impone retos cambiantes, muchas veces impredecibles; es decir, la formación profesional va más allá de la transmisión de conocimientos y competencias profesionales estáticas (1).

En síntesis, el concepto de profesión ha tenido un desarrollo histórico y es dinámico, pues su significado varía de acuerdo con el contexto –cultural, histórico, normativo, político e

ideológico, social, entre otros—. A través del tiempo, se realzan como dimensiones del concepto profesión las siguientes: competencias profesionales desarrolladas por medio de formación educativa de alto nivel; búsqueda de la autonomía, que implica responsabilidad en el ejercicio profesional; actuación en situaciones cambiantes no rutinarias; estructura organizativa; vinculación con las estructuras de poder; estatus social y económico; actualización continua; conciencia de servicio a la comunidad y adherencia a patrones éticos, entre otros factores que inciden en la determinación de una actividad para denominarla una profesión. En este caso la del docente universitario, en particular, en ciencias de la salud (10,12,13).

Además, es claro que todo profesional requiere formación continua. Inicia su desarrollo durante la formación profesional universitaria, pero requiere actualización permanente dado el avance de las distintas disciplinas por el desarrollo acelerado de la investigación científica y tecnológica. Actualmente hay un cambio constante del mundo profesional, incluso una profesionalización progresiva de diferentes oficios y ocupaciones (10).

Para concluir la caracterización de un profesional, estos atributos deben ser confrontados con los del docente universitario para pensar si su praxis actual lo eleva al estatus de profesional. No obstante, es más significativo analizar si solo un conjunto de características lo hacen merecedor de este reconocimiento porque la historia de una profesión es dinámica, compleja y se va desenvolviendo según diversos contextos.

Concluir en este momento el concepto de profesión aplicado al docente universitario, en ciencias de la salud, es inextricable y quedan planteados solo algunos aspectos para la construcción social consensuada por las comunidades académicas. Quizás esta dinámica enunciada está por nacer, si la comunidad académica de los intelectuales de la educación universitaria —formadores de la fuerza de trabajo y forjadores de la movilidad socioeconómica del país y de Latinoamérica— toman conciencia de su responsabilidad social. Es prioritario legitimar y organizar el corpus de conocimiento único y exclusivo que permita al maestro universitario —enfermero, médico, nutricionista, odontólogo, terapeuta físico, ocupacional o del lenguaje, entre otros— ser gestor de soluciones a problemas reales de la sociedad por medio de la formación de profesionales idóneos y con conciencia moral (9).

Profesional

Un profesional es toda aquella persona que puede brindar un servicio o elaborar un bien, garantizando el resultado con

una calidad determinada. Puede ser una persona con un título universitario, en el caso de las disciplinas, las ciencias y las artes. Justamente, y teniendo en cuenta el campo de ejercicio profesional docente, cabe destacar que la Ley 30 de 1992, que organiza el servicio público de la Educación Superior en Colombia; esta precisa el nivel de formación profesional cuando enuncia: “Artículo 70. Para ser nombrado profesor de universidad estatal u oficial se requiere como mínimo poseer título profesional universitario [...]” (14).

Al día de hoy, como lo plantea Díaz, el profesional tiene el reto de responder a “las nuevas condiciones del ejercicio profesional, ya no dependiente de situaciones conocidas y rutinarias, sino de situaciones que demandan respuestas inteligentes a problemas nuevos y desconocidos en el nuevo mercado de trabajo” (p.45) (1). En otras palabras, el profesional debe ser competente para responder a las situaciones diversas y complejas a las que debe dar solución, no siempre solo sino buscando el apoyo del equipo interdisciplinario y transdisciplinario en diferentes situaciones o contextos.

Profesión docente

El concepto de desarrollo profesional del docente es polisémico, pero se puede resumir como el conjunto de acciones que realiza un profesor como proceso continuo para mejorar habilidades, actitudes y conocimientos para su actuación. Además, cada docente percibe cierta satisfacción personal, pero su actuación no debe ser contemplada como un desarrollo individual aislado, sino, por el contrario, articulado e integrado con el progreso institucional y social para potenciar su autonomía acorde con su postura epistemológica. Esta determina sus concepciones de escuela, educación, pedagogía y sociedad, entre otras (13). Por lo anterior, el desarrollo profesional del docente comprende otros conceptos como el perfeccionamiento y la formación permanente. En Colombia, la Ley 115 de 1994, artículo 111, define: “Profesionalización. La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. Los títulos obtenidos y los programas de perfeccionamiento que se adelanten [...] son válidos como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente [...]” (p. 50) (15).

El desarrollo profesional de un docente universitario le impone un aprendizaje mediante educación formal, además de la experiencia. Esta no es la simple repetición de acciones y rutinas a través del tiempo o la copia del modelo de maestro que un docente cree que es el de imitar; por el contrario, requiere de reflexión en la acción, sobre la acción y después

de su acción (16); pues, un profesor en ciencias de la salud se desempeña en una situación particular mediante los convenios de docencia-servicio en los que es, por ejemplo, médico especialista y, a su vez, de docente-tutor de estudiantes de pregrado y posgrado. Entendida así, la experiencia es solo una parte del desarrollo del experto (13).

Por lo tanto, es preciso que existan alternativas de desarrollo profesional del docente universitario. La meta es dejar de concebir la docencia universitaria como una acción empírica e intuitiva y la enseñanza como la simple transmisión de conocimientos que otros han elaborado ya sea de una disciplina, una profesión o una asignatura. Ahora, enseñar es secundario, lo relevante es apoyar a alguien para que aprenda; la planeación de un curso es más que organizar unos objetivos para pretender que el estudiante realice una serie de conductas evidenciables o una serie de pasos dados en una guía clínica (17)

Autonomía

Existen varias miradas de este término desde lo jurídico, lo académico, lo administrativo y desde el modelo pedagógico que ejerce un docente. La Constitución Política de Colombia de 1991 plantea la autonomía universitaria y, por tanto, la autonomía del profesor universitario, en el artículo 69, ratificado en el artículo 113, que especifica la existencia de órganos autónomos e independientes: “Se garantiza la autonomía universitaria. [...] La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado [...] fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas [...] facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior” (18).

Este concepto de autonomía universitaria, está plasmado en el artículo 1 de la Constitución Política que proclama a Colombia como un Estado Social de Derecho, o sea, un Estado en el que priman los principios de igualdad, participación y pluralidad (18).

Además, este concepto de autonomía universitaria, desarrollado en los artículos 28, 29 y 57 de la Ley 30 de 1992, reconoce a las universidades en los artículos 16 y 20: “El objetivo principal es proteger a las universidades de la interferencia del poder político central. No implica que ellas sean entes soberanos, es decir, independientes o emancipadas del mismo Estado. [...] Las Universidades tienen responsabilidad y libertad de acción, pero tienen que mostrar su productividad a la sociedad [...]” (14).

En otras palabras, las universidades, públicas y privadas, ejercen su autonomía con responsabilidad y libertad de

acción de sus actores, pero deben mostrar la creación de conocimiento, la formación de egresados competentes y demostrar apoyo a la sociedad que a su vez controla la gestión universitaria.

Esta autonomía universitaria es la de la comunidad académica con la participación democrática de todos sus integrantes o actores sociales—como grupos o conglomerados humanos que se asocian, consciente o inconscientemente, para defender sus propios intereses—, ya que por medio de estos la universidad cumple su misión y compromiso de construcción, avance y apropiación de nuevo conocimiento. Por consiguiente, el ejercicio de la autonomía da independencia a las universidades de las presiones del poder político central, pero no implica que sean entes soberanos o emancipados del Estado.

Así, la universidad, entendida como el conjunto de todos sus participantes los dota de la capacidad para autogobernarse, autodeterminarse y autorregularse en sus deberes académico, investigativo, administrativo y de gestión. En resumen, la universidad, con todos los miembros de la comunidad académica y, en particular, los maestros y los estudiantes deben someter su gestión al control de la sociedad y del Estado (19). Comprendida así la autonomía del maestro universitario con su libertad de cátedra no implica aislamiento, soberanía o libertinaje, sino que, por el contrario, impone una interacción dinámica de apoyo, interrelación e intercambio con la institución, el contexto, el Estado y la sociedad (20). En consecuencia, la autonomía de cátedra impone responsabilidad, autocontrol y autorregulación.

De otra parte, el modelo pedagógico de cada maestro revela las diversas relaciones en su quehacer cotidiano cuando busca enseñar, guiar el aprendizaje del estudiante y cuando lo evalúa. Lo anterior va de la mano con el tipo de la relación maestro-alumno que ejerza y permita que cada estudiante desenvuelva. Todas estas acciones las desarrolla con autonomía de cátedra dentro de los dos modelos que más se contrastan el positivista y el constructivista; cada uno, con su propia epistemología sobre: ciencia, conocimiento, currículo, enseñanza, evaluación y aprendizaje (21).

En un modelo pedagógico constructivista el docente comprende la importancia de la autonomía del estudiante para desarrollar sus potencialidades, también jerarquiza contenidos de acuerdo al nivel de formación y está en un diálogo permanente para acordar los temas de debate, indagación y vacío conceptual, es decir, favorece la autoestructuración e interestructuración más que la heteroestructuración (22). En conclusión, el docente ejerce su autonomía y facilita la de sus discípulos; en este mismo sentido, el docente vincula

su actividad académica con la investigación y la extensión social o extensión. Además, al ser un profesional reflexivo va más allá del conocimiento vigente ejerce la autonomía para gestar preguntas problema, líneas de profundización y líneas de investigación (2,17,23). Obviamente, para que un docente sea un investigador autónomo requiere tener dedicación, constancia y tiempo durante periodos largos para lograr culminar lo que ha decidido.

Para cerrar, queda planteada la autonomía de un sujeto como la libertad de tomar decisiones sobre lo que desea hacer para su propio bienestar y alcanzar sus metas sin olvidar las del conjunto, grupo o sociedad a los que pertenece. La educación universitaria, en ciencias de la salud, ha de formar profesionales autónomos, críticos y éticos capaces de solucionar retos complejos y cambiantes. En palabras de Luca, el docente universitario no es “un operario que aplica sin más los planes, programas o metodologías pensadas por otros, sino que se convierte en un profesional reflexivo que rescata su autonomía intelectual” (p.913) (24). Para decidir por sí mismo su autodeterminación y auto legislación y, en esta lógica, favorecer la formación de profesionales reflexivos y autocríticos (16,24).

Competencias del maestro

El ejercicio de la docencia universitaria se soporta en una fundamentación pedagógica, didáctica y epistemológica, en otras palabras, en la postura de cada maestro con relación a lo que considera que es enseñar, aprender, evaluar, conocer, ciencia, conocimiento científico, investigación, modelo pedagógico. Sin embargo, la ampliación de todos estos aspectos se escapan a este ensayo por lo que se invita al lector a revisar otras fuentes (21,25).

Un maestro universitario comprende sus funciones de docencia, investigación, extensión y gestión porque las ha apropiado y ejercido. En consecuencia, surge la necesidad de definir bajo qué modelo pedagógico se desempeña; por todo esto, se propone el concepto de competencias profesionales del maestro-especialista en ciencias de la salud como el conjunto de capacidades, cada una de las cuales involucra un conjunto de atributos constituido por los conocimientos, las habilidades y las actitudes que dependen de los valores que posee. Estas competencias son perfectibles, dinámicas, específicas, pertinentes, visibles, oportunas (26) (Figura 1); cada profesor puede desarrollarlas de acuerdo con sus funciones, intereses, motivación y sentido de identidad con su profesión docente y la entidad universitaria en que se desempeña. En esencia él emplea cada competencia para dar respuesta y solución a diferentes problemas, situaciones o tareas (27-30).

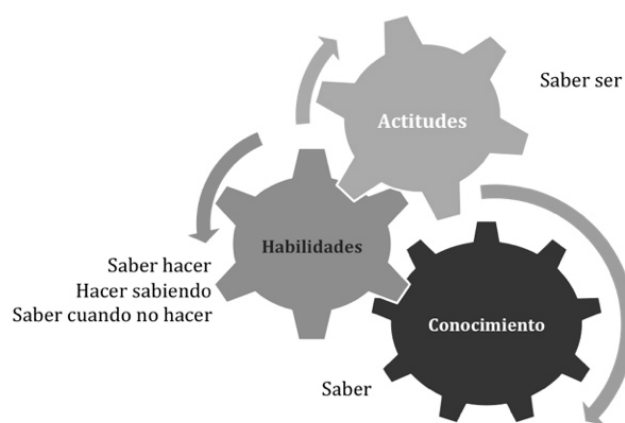


Figura 1. Dimensiones del concepto competencia profesional.

Una investigación de la Universidad Autónoma de México realizada por Martínez-González y cols., sobre el modelo de competencias del profesor de medicina planteó la importancia de la formación docente para fortalecer el proceso educativo. Se reconoció la escasa formación pedagógica de los profesores de medicina y la limitación del cumplimiento de sus funciones por esta causa. Por esto, los investigadores generaron un modelo de seis competencias profesionales del profesor en medicina: disciplinarias –dominio actualizado de su área de conocimiento–, investigación, psicopedagógicas –pedagogía y didáctica–, comunicación –verbal y no verbal, interpersonal–, académico-administrativas y humanística –actitudes y valores éticos modelo para el estudiante– (31). Este modelo de competencias profesionales para los profesores en medicina es común a otras disciplinas y profesiones de ciencias de la salud.

Sin embargo, la anterior investigación no explicita sobre el proceso de evaluación fundamental en la acción de todo maestro y que actualmente se comprende como un proceso inmerso entre los de enseñanza y aprendizaje. Esto implica que se evalúa a un estudiante para favorecer su aprendizaje y su desarrollo integral como persona y futuro profesional (32-34).

De todas estas competencias profesionales el maestro en ciencias de la salud, por ejemplo, tiene el compromiso de guiar al estudiante para su formación en una disciplina o profesión desde el pregrado hasta el posgrado; aquí se aprende de la realidad por medio del aprendizaje basado en problemas, se trabaja con estrategias didácticas diversas desde la clase magistral, pero, cada día se han ido fortaleciendo otras como el taller, la discusión, la guía de estudio independiente dirigida, entre otras (35,36). En especial, está el método del estudio de caso, que en medicina es el caso clínico, también puede ser en el laboratorio, en la comunidad o en el hospital, pero enfocado según la epidemiología y la salud pública.

Además, el maestro ha de integrar la docencia, la investigación, la extensión y la gestión de sus asignaturas y proyectos; en consecuencia, requiere formación como pedagogo-investigador, la cual puede alcanzar con multiplicidad de estrategias desde la realización de lecturas, auto-reflexión antes de actuar, durante su actuación y después de hacerlo. Esto implica dedicar tiempo para su desarrollo pedagógico informal como autodidacta, pero, mejor aún, si es consciente de su desarrollo formal en diferentes niveles desde encuentros profesoriales, diplomados, especialización, maestría o doctorado. No podría dejar de enunciarse las nuevas metodologías para la innovación didáctica y de comunicación mediante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Entonces, para avanzar en la profesionalización de la docencia universitaria en ciencias de la salud es imprescindible proponer un bosquejo del modelo flexible y dinámico de formación de docentes en ciencias de la salud el cual queda solo planteado; se invita a una discusión participativa, que conduzca al perfil consensuado del maestro universitario en salud que clama la nación colombiana vinculada a la aldea global (Tabla 1).

Tabla 1. Profesionalización de la docencia universitaria.

Desarrollo de Competencias profesionales del Maestro universitario en Ciencias de la Salud	Disciplinares en el área de profesión de base.
	Pedagógicas y didácticas.
	Investigativas en ciencias sociales y naturales.
	Tecnológicas en información y comunicación.
	Comunicativas: orales y escritas relaciones interpersonales comunicación en público segunda lengua.
	Profesionalismo y ética.
	Administrativas y en gestión.

Reflexiones finales

El maestro profesional de la docencia universitaria en general y, en particular, en ciencias de la salud, requiere del desarrollo de unas competencias profesionales con el fin de potenciar su autonomía e incrementar su estatus profesional y, por consiguiente, ir configurando esta profesión llamada actualmente “carrera docente”. La meta es llegar a ser un maestro universitario autónomo, crítico, gestor de conocimiento y creador de una disciplina propia. Lo anterior, para apoyar la misión y la visión de una universidad que responda y se vincule a la sociedad; en este sentido, se busca apoyar la formación de profesionales idóneos, integrales, reflexivos y propositivos que no actúen de forma mecánica o rutinaria en su praxis.

Esto va de la mano con el compromiso de apoyar el proyecto personal de cada estudiante, pasando de docente transmisor de conocimientos a maestro facilitador de situaciones de aprendizaje (37); así como, suscitador de dudas e inquietudes que lleven a la investigación. Por lo tanto, está pendiente sistematizar todo lo que implica la profesionalización del docente de ciencias de la salud. Por ejemplo, los métodos para la enseñanza-aprendizaje, la renovación del concepto evaluación que incluye a maestros, programas y estudiantes de pregrado y posgrado, y más trascendental aun, comprender qué es la pedagogía y la didáctica con el estatus de ciencia como soporte de la educación universitaria.

Lo cierto es que, en la actualidad, este maestro en ciencias de la salud tiene, en la práctica, dos profesiones: una en ciencias de la salud y otra en docencia universitaria por desarrollar, que lo conducen al doble rol de docencia-servicio. Las prácticas de los programas curriculares para la formación de profesionales se realizan mediante convenios con las instituciones prestadoras de servicios de salud, antes llamada docencia-asistencia y ahora docencia-servicio (38). Allí los estudiantes de pregrado y posgrado brindan atención a los pacientes bajo la tutoría de especialistas-docentes.

Así, cuando el maestro se desempeña en el área clínica tiene un papel esencial de servicio al paciente, la familia y las comunidades. En otras palabras, por ejemplo, el maestro-médico o el maestro-enfermero, entre otros, enseña y apoya el aprendizaje de: estudiantes, pacientes, familias y comunidades, es decir, hace una docencia mutidireccional y multirreferencial. Además, al mismo tiempo ejerce la profesión en salud en diversos escenarios de la práctica clínica y en los diferentes niveles de atención en salud (6).

En uso de la autonomía académica, la Universidad tiene independencia para decidir los programas curriculares, entre los cuales está la prioridad de organizar programas para la formación de docentes en ciencias de la salud con el fin de dar respuesta sentida a esta carencia en la educación universitaria en el país, con la certeza de servir al perfeccionamiento de los procesos de formación de profesionales en salud (39). Por lo anterior, Peinado-Herreros asegura que “hay mucho camino por recorrer en el ámbito de la formación del profesorado médico” (p. 551) (40). La maestría de la comunidad académica, de los profesores de las ciencias de la salud, está por alcanzarse, con toda su especificidad y complejidad; el camino está por construirse con la motivación y voluntad de todos y cada uno.

Quedan por responder aún muchas inquietudes que quizás las responda quien llegue a ser maestro universitario:

¿para qué educo?, ¿cuáles son las metas que busco y busca un estudiante?, ¿qué tipo de persona y profesional quiero ayudar a formar?, ¿cómo educo?, ¿con cuáles metodologías y didáctica?, ¿cómo debe ser mi relación con los estudiantes?, ¿qué experiencias, contenidos considero importantes para su formación? Y, muchas otras más.

Conflicto de intereses

Ninguno declarado por la autora.

Financiación

Ninguna declarado por la autora.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de Colombia por haberme permitido avanzar en la formación como educadora y pedagoga con la Especialización en Evaluación, la Maestría en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria y el Doctorado en Educación.

References

1. **Díaz M.** Introducción al estudio de la competencia, Competencia y educación. En: Pedroza R. (Compilador). Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas. Barcelona: Pomares; 2006. p.29-58.
2. **Moncada LI, Pinilla AE.** Investigación en educación. Rev Fac Med. 2006; 54:313-29.
3. Real Academia Española. [Internet]. 2014. [citado 2014 julio 16]. Disponible en: <http://goo.gl/M14hlD>.
4. Consejo Superior Universitario. Universidad Nacional de Colombia. Estatuto de personal académico de la Universidad Nacional de Colombia. Acuerdo 123 de 2013.
5. **Perrenoud P.** Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó; 2010.
6. **Vera L.** El conocimiento profesional del profesor de medicina: En: Moncada LI, López MC, Sáenz ML, editoras. Reflexiones sobre educación universitaria IV: didáctica. Primera Edición. Bogotá: Editorial Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia; 2009:59-74.
7. **Pinilla AE.** Recuperando la identidad del médico internista. Al visualizar las competencias profesionales. Acta Med Colomb. 2010; 35:143-53.
8. **Galeano JR.** Del perfil académico profesional al perfil de desempeño integral. En: Ser profesor universitario hoy. Medellín: Editorial artes y Letras limitada; 2008:125-32.
9. **Contreras J.** La retórica del profesionalismo y la profesionalidad de los docentes. En: Contreras, J. La autonomía del profesorado. 3a edición. Madrid: Morata; 2001:34-47.
10. **Fernández J.** Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa [Internet]. 2001; 3:23-39 [citado 2014 julio 16]. Disponible en: <http://goo.gl/LRfm5p>.
11. Ministerio de Educación y Ciencia de España. El concepto de “profesión regulada” a que se refiere el documento “La organización de las enseñanzas universitarias en España”. 2007. Consultado el 16 de enero de 2008. Disponible en <http://goo.gl/NYiaH5>
12. **Cacho M.** Profesores, trayectoria e identidades. Revista Latinoamericana de estudios educativos [Internet]. 2004;XXXIV:69-112 [citado 2014 enero 10]. Disponible en: <http://goo.gl/f74YMK>.
13. **Medina JL.** La profesión docente y la construcción de conocimiento profesional. Buenos Aires: Lumen; 2006.
14. Ley 30 de 1992 [Internet]. [citado 2014 julio 16]. Disponible en: <http://goo.gl/n7T0ny>.
15. Ley General de Educación. República de Colombia. Tercera edición. Bogotá: El Pensador; 2000. pp. 7-98.
16. **Shön DA.** La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción. En: La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós; 1987:33-48.
17. **Tamayo A.** La pedagogía en la universidad colombiana. En: Londoño-Orozco G, editor. Didácticas Específicas en la docencia universitaria. Bogotá: Universidad de La Salle; 2003. p. 29-50.
18. Constitución Política de Colombia [Internet]. 1991 [citado 2014 julio 16]. Disponible en: <http://goo.gl/HfGbb8>.
19. **Pinilla AE.** Hacia el nuevo paradigma de la autoevaluación: el mejoramiento social. En: Madieto N, Pinilla AE, Sánchez J (editores). Reflexiones en educación universitaria II: Evaluación. 2a edición. Bogotá: Editorial Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia; 2008. pp. 163-72.
20. **Misas G.** La estructura del campo universitario colombiano. En: La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo. Bogotá: Unibiblos; 2004:63-225.
21. **Pinilla AE.** Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. Acta Med Colomb. 2011; 36:204-18.
22. **Not L.** Introducción. En Las pedagogías del conocimiento. Primera reimpresión en español. México: Fondo de Cultura Económica Ltda; 1994. p. 7-23.
23. **Pinilla AE.** Líneas de profundización. Una propuesta didáctica en búsqueda del desarrollo de competencias. Rev Fac Med. 2008; 5:370-83.
24. **De Luca C.** Implicaciones de la Formación en la Autonomía del Estudiante Universitario. Electronic Journal of Research in Educational Psychology [Internet]. 2009;7:901-22 [citado 2014 julio 22]. Disponible en: <http://goo.gl/vVWWRc>.
25. **Claret A.** Las teorías pedagógicas, los modelos pedagógicos, los modelos disciplinares y los modelos didácticos en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. En: Claret A (editor). Educación y Formación del Pensamiento Científico. Cátedra ICFES. Bogotá: Arfo Editores e Impresos Ltda; 2003:21-45.
26. **Pinilla AE.** Construcción y evaluación de un perfil de competencias profesionales en medicina interna. Colección Desarrollo Humano. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia; 2015.

27. **Bogoya D.** Del enfoque de contenidos al enfoque de competencias. En: Zerda A, Bejarano P, Orjuela F (editores). La educación superior: tendencias, debates y retos para el siglo XXI. Sostenibilidad y financiación. Cátedra Manuel Ancizar. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia; 2009:391-406.
28. **Pinilla AE.** Aproximación conceptual a las competencias profesionales en ciencias de la salud. *Rev Salud Pública.* 2012; 14:852-64.
29. **Correa JE.** Medición de las competencias investigativas en docentes de fisiología: una aproximación empírica. *Rev. Fac. Med.* 2009; 57:205-17.
30. **Santos J.** Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesores de agronomía de los Institutos Politécnicos Agropecuarios [Internet]. Tesis de Doctorado. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona; 2005 [citado 2008 enero 18]. Disponible en: <http://goo.gl/mPBglU>.
31. **Martínez-González A, López-Bárcena J, Herrera P, Ocampo-Martínez J, Petra I, Uribe-Martínez G, et al.** Modelo de competencias del profesor de medicina. *Educación Médica.* 2008; 11:157-67.
32. **Stake RE.** Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Editorial Graó; 2004.
33. **Madiedo N, Pinilla AE, Sánchez J** (editores). Reflexiones en educación universitaria II: evaluación. 2a edición. Bogotá: Editorial Facultad de Medicina Universidad Nacional de Colombia; 2008.
34. **Pinilla AE, Moncada LI, López MC.** Concepciones de los profesores de postgrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia sobre la evaluación académica. *Rev Fac Med.* 2010; 58:30-43.
35. **Pinilla AE.** Innovaciones metodológicas. En: Pinilla AE, Sáenz ML y Vera L (editoras). Reflexiones sobre Educación Universitaria. 2a edición. Bogotá: Unibiblos; 2003:111-25.
36. **Becerra F.** El aprendizaje basado en problemas: su uso en áreas de ciencias de la salud en la educación superior. En: Moncada LI, López MC y Sáenz ML (editoras). Reflexiones sobre Educación Universitaria IV: Didáctica. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia; 2009:75-86.
37. **Castro J.** El posgrado y la gestión curricular por competencias profesionales. En: Pedroza R (compilador). Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas. Barcelona: Pomares; 2006:196-210.
38. Ministerio de la Protección Social, Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud. Consejo Nacional para el Desarrollo de los Recursos Humanos en salud. Modelo de evaluación de la relación docencia-servicio. Criterios básicos de calidad para centros de prácticas formativas. Bogotá: Ministerio de la Protección Social; 2004. pp. 7-12.
39. **Pinilla AE.** Epílogo. En: Moncada LI, López MC, Sáenz ML (editoras). Reflexiones sobre educación universitaria IV: didáctica. Bogotá: Editorial Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia; 2009:265-78.
40. **Peinado-Herreros JM.** Definición de las competencias que debe adquirir el futuro médico. Formación de los profesores. *Educación Médica.* 2008; 11:S47-51.