

Caracterización de la identidad profesional del profesorado en la educación superior con relación a la formación integral

Characterization of the professional identity of teachers in higher education in relation to comprehensive education

Francisco Hernando Gómez Torres
Psicólogo, Magíster en Psicología de la Educación,
Doctor en Psicología de la Educación. Docente, Programa de Psicología,
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bucaramanga, Colombia.
Correo electrónico: fgomez@uniminuto.edu
Google académico: <https://scholar.google.com/co/citations?hl=es&user=H3ZVnuAAAAAJ>

Gelber Yesid Castro Gutiérrez
Máster en Educación
Licenciado en Filosofía, Magíster en Educación.
Docente, Departamento de Filosofía,
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.
Correo electrónico: gelber.castro@uniminuto.edu
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1419-9498>
Google académico: <https://scholar.google.com/co/citations?hl=es&user=L21zJ8AAAAAJ>

William Harold Romero Neisa
Licenciado en Filosofía, Magíster en Ciencia Política,
Magíster en Educación. Docente, Departamento de Filosofía,
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.
Correo electrónico: wromero@uniminuto.edu
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6268-9614>

Recibido: 3 de marzo de 2022
Aceptado: 9 de mayo de 2022

Cómo citar este artículo

Gómez, F. H., Castro, G.Y., y Romero, W.H. (2022). Caracterización de la identidad profesional del profesorado en la educación superior con relación a la formación integral. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 11(2), 23 - 43.

Resumen

El propósito de este artículo es caracterizar la identidad profesional del profesorado en la educación superior en relación con la formación integral. Se han recogido datos de una muestra de 588 profesores en diferentes campos profesionales. Para el efecto, se diseñó un cuestionario tipo Likert que exploró tres dimensiones identitarias: creencias, teorías prácticas y sentimientos del profesorado, con relación a la formación ética y axiológica, aptitudinal, de las emociones y disciplinar. Los resultados se obtuvieron mediante análisis descriptivo, análisis factorial y frecuencias relativas, mostrando las preferencias identitarias de los profesores, dentro de lo que sobresalió la orientación hacia la formación de los sentimientos y la existencia de cuatro factores que corroboraron las dimensiones en estudio, además del carácter homogéneo de las preferencias de los profesores en relación con este ámbito de la docencia a pesar de sus diferencias profesionales. Los resultados son relativamente nuevos en el contexto de los estudios sobre la identidad.

Palabras clave: Educación superior, identidad profesional, formación integral, emociones.

Abstract

The purpose of this study was to characterize the professional identity of teachers in higher education in relation to comprehensive education. Data has been collected from a sample of 588 teachers in different professional fields. For this purpose, a Likert-type questionnaire was designed that explored three identity dimensions: beliefs, practical theories and feelings of the teaching staff, in relation to ethical and axiological, aptitude, emotional and disciplinary training. The results were obtained through descriptive analysis, factor analysis and relative frequencies, showing the identity preferences of the teachers, within which the orientation towards the formation of feelings stood out and the existence of four factors that corroborated the dimensions under study, in addition to the homogeneous nature of teachers' preferences in relation to this field of teaching despite their professional differences. The results are relatively new in the context of identity studies.

Keywords: Higher education, professional identity, comprehensive education, emotions.

Introducción

En un escenario de pandemia que pone en evidencia la necesidad de considerar el bienestar individual y colectivo se corrobora la importancia en la formación de seres humanos que no solo se inclinen por la adquisición y aplicación de saberes técnicos y disciplinares, también es necesario contribuir a la formación de ciudadanos con la capacidad de tomar decisiones en relación con una variedad de responsabilidades. En este sentido, es perentorio seguir con la tarea de una educación integral que propenda por la generación de ciudadanía responsable, cuestión que ocurre no solo en la educación primaria o secundaria, sino también en la superior. En este contexto esta dimensión no ocupa un lugar preponderante como contenido y práctica; sin embargo, es un aspecto que está llamado a revisión con miras a la pospandemia, en general, se trata de comenzar por identificar cómo es asumido desde el punto de vista del sentido que tiene para los profesores que, puede ocupar un lugar en la identidad profesional del profesor.

Encontramos en las teorías identitarias referentes que permitieron explorar la manera en que los profesores en la educación superior asumen la integralidad, en razón a que se considera que la identidad profesional devela actitudes, valores, conocimientos, creencias y competencias, o disposiciones personales (Meihami, 2021) además de las disposiciones afectivas (Monereo y Badia, 2011), que de alguna manera en conjunto se proyectan en la acción.

Identidad del profesorado

Al hablar de identidad profesional del profesor se hace alusión a una manifestación de la subjetividad que guarda relación con creencias, propósitos, deseos y sentimientos (Prieto, 2004; Monereo y Badia, 2011; Gómez, 2015) que los profesores tienen al perseguir objetivos comunes, así que la identidad sugiere un tipo de persona en un contexto (Gee, 2001), dada la variabilidad de los contextos por los cuales transita

el profesor, como investigador, gestor o educador, esta identidad está en constante cambio (Beijard, et ál., 2004) por lo tanto, se considera dinámica y en proceso. La manera de acceder a ella es a través de las narraciones que los profesores emplean para explicar el sentido de lo que hacen en desarrollo de su actividad profesional (Sfard y Prusak, 2005; Alsup, 2006), permiten el ingreso al polifónico mundo personal que está en continuo diálogo sobre lo que dice que es y lo que hace en las diferentes actuaciones en las que está involucrado (Hermans, 2001; Salgado y Hermans, 2005).

Las recientes teorías se inclinan por una conceptualización no esencialista de la identidad, como la propuesta de Akkerman y Meijer (2010) quienes aducen la presencia de tres dimensiones, una de carácter individual y social, que expresa la identidad como una participación de los otros en la configuración del yo individual. Otra dimensión continua y discontinua, que revela el proceso de acomodamiento a las circunstancias diversas de las situaciones y contextos educativos, pero manteniendo un posicionamiento de lo individual relativamente estable en el tiempo, y la última dimensión, única y múltiple, entendida en un proceso dinámico que se basa en un esfuerzo entre mantener la unidad, pero también proveer sub-identidades o posicionamientos de sí mismo, en un constante proceso de negociación.

De acuerdo con esta definición se asume que la identidad profesional del profesor dimana configurada por los escenarios de práctica, se “despliega” de cara a las diversas demandas, manteniendo cierta unidad y a la vez, desarrollando versiones que permiten ajustes frente a un contexto y en esta identidad se conjugan creencias, sentimientos y disposiciones de actuación, que le permiten a una persona definir quién es en un momento dado, estos últimos aspectos Monereo y Badía (2000) los han asumido como dimensiones que permiten explorar sus vínculos con relación al enseñar y el aprender. Para abordar la identidad profesional del profe-

sor con relación a la formación integral hemos tomado específicamente tres dimensiones: las teorías prácticas, las creencias y los sentimientos.

Las teorías prácticas son proposiciones de los profesores vinculadas a la acción (Buitink, 2009; Levin y He, 2008), es un conocimiento derivado de la experiencia que eventualmente guía las acciones en el aula (Levin y He, 2008; Zanting, et ál., 2003; Stenberg, et ál., 2014) asumimos que evidencian acciones hacia la formación integral. Las teorías prácticas las diferenciamos de las creencias en la medida que estas últimas corresponden a ideales con relación a los diferentes aspectos que hacen parte del trabajo docente, como la enseñanza, el aprendizaje, la disciplina que se enseña (Meirink, et ál., 2009) así como la formación integral. En este sentido, investigaciones han indicado que las creencias pueden servir como mediadores en la posibilidad de que los profesores desarrollen diferentes prácticas (Patrick y Pintrich, 2001), identificar dichas creencias sobre la formación integral permite una comprensión de los principios que mantienen los profesores sobre su importancia en la formación de los estudiantes.

En cuanto a la dimensión afectiva, asumimos que las emociones conectan con las creencias de los profesores dando sentido a las experiencias (Hergreaves, 2000; Reio, 2005; Van Veen y Lasky, 2005; Rodgers y Scott, 2008; Hamman, et ál., 2010), afectando la forma en que perciben sus tareas, con lo cual la experiencia del profesor no se puede desvincular de sus emociones, dan una connotación positiva o negativa a la profesión, sus diferentes situaciones y actividades (Sutton y Wheatley, 2003; Van Veen, et ál., 2005; Shapiro, 2010) y también, como lo indican Mahmood, et ál. (2011), están relacionadas con la satisfacción e insatisfacción hacia los diferentes aspectos de la profesión.

Las dimensiones que hemos reconocido para el abordaje (tabla 1) proceden como parte del rol llevado a cabo por el profesor (Korhonen y

Törmä, 2014), obedecen a condiciones de las comunidades de práctica del profesorado (Beijaard, et ál., 2004), así que la identidad profesional es resultado no solo de la formación, sino además de los procesos de socialización en que los educadores asumen normas, reglas y principios profesionales de un grupo (Alonso Sáez, et ál., 2015), con lo cual los profesores se autodefinen al participar en prácticas sociales en las que se confrontan con las opiniones, creencias y valores de otras personas e instituciones, en este sentido la formación de la persona en su totalidad es una condición que se ha endosado a los educadores a través del currículo, con lo cual, es un interés y una meta que hace parte de sus tareas, pero no es el centro de su accionar, sin embargo, en el contexto actual y en la pospandemia, seguramente ocupa un lugar preponderante, por lo cual se indaga en esta caracterización.

Tabla 1. *Categorías-dimensiones identitarias*

Dimensión identitaria	Definición
Creencias	Ideas que sostienen los profesores en relación con la formación integral, por ejemplo: creo que, es conveniente, prefiero, pienso que.
Teorías prácticas	Indican acciones, procedimientos y decisiones en la planificación, ejecución y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje ligados a la formación integral, como: realizo, hago, presento, en mis clases incorporo.
Sentimientos	Manifestaciones afectivas en relación con la formación integral que pueden ser positivas, negativas, satisfactorias, insatisfactorias, gustos, preferencias y estados afectivos (preocupación, enojo). Se identifica por términos como: es satisfactorio, insatisfactorio, me da ira, me preocupa.

Identidad del profesorado en relación con la formación integral

La identidad profesional del profesor se construye por su participación en contextos de práctica, en este sentido, en el marco de la educación superior, el currículo organizado por competencias puede incidir en las decisiones que toma el docente sobre qué y cómo enseñar.



Es tradicional la clasificación de competencias en genéricas, básicas y especializadas Huerta, et ál., 2017 eventualmente hacen ver el currículo como compartimentos separados, sin embargo, el saber hacer en contexto, supone la habilidad para integrar diferentes saberes: saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir (Tobón, 2008).

En conformidad con lo expuesto, la formación integral es entendida como el desarrollo de competencias vistas como un conjunto de atributos, conocimientos, valores, habilidades y actitudes que se utilizan en combinaciones distintas para desempeñar tareas (Villa y Villa, 2007; Alcaraz Marín, et ál., 2015), lo que subraya la necesidad de un desarrollo armónico de las diversas dimensiones del sujeto entre lo personal, lo social y lo profesional (Araiza, et ál., 2012), la pretensión es facilitar al estudiante una formación general que le permita interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica, con la formación integral se espera que directa o indirectamente a través de la labor del profesor se oriente a los estudiantes, no solo en el

aprendizaje de un conocimiento disciplinar, sino también en saberes y prácticas que contribuyan a su crecimiento personal. De esta manera, asumimos que estamos movidos en la educación superior hacia la formación profesional coadyuvando en la formación de la totalidad del ser humano, así el énfasis esté puesto en el saber disciplinar.

La distinción de Tobón (2008) entre competencias genéricas y específicas, permite apreciar los saberes y habilidades que son requeridos para contribuir al desarrollo integral. Las genéricas incluyen saberes y habilidades asociadas a la comunicación eficaz, el desarrollo de pensamiento lógico, la gestión de información y la capacidad de trabajo en equipo, además implica capacidades instrumentales como el análisis y la síntesis, la planificación, organización y gestión de información y personales, tales como el trabajo en equipo, el manejo de relaciones interpersonales y el compromiso ético, además de habilidades sistémicas implicando la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo. Por otro lado, las específicas son

propias de la ocupación. Esta distinción nos permite hacer una reclasificación en términos de facetas de formación integral para avanzar en la exploración y caracterización del profesor desde el punto de vista identitario: la ética y axiológica, la aptitudinal, la disciplinar y la educación de las emociones, como se aprecia en la tabla 2.

Tabla 2. *Facetas de la formación integral examinadas con relación a la identidad*

Faceta	Definición
Ético-axiológica	Disposiciones del profesor para la promoción de una actitud ética asumida en el ejercicio de la profesión. Presupone promover un ethos, en tanto carácter, una conciencia moral profesional que permita tomar decisiones basadas en principios, como honestidad, responsabilidad, compromiso y solidaridad.
Disciplinar	Expresa el interés del profesor por la relación entre los conocimientos disciplinares y el entorno; preponderancia del contenido disciplinar independiente a otros saberes; interrelación entre el contenido disciplinar y los diferentes saberes de la formación integral.
Aptitudinal	Implica la inclinación o interés del profesor por incorporar aspectos formativos asociados a competencias para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, habilidades para buscar y comprender información, habilidades lectoras, escriturales y orales y para trabajar cooperativamente.
Emocional	Disposición del profesorado para trabajar en el fortalecimiento emocional de los estudiantes, en lograr su motivación para asumir responsabilidades, riesgos y fracasos, fomentar el interés y la confianza, comprometerse con la mejora permanente, y mantener el compromiso con las labores hasta alcanzar metas.

La formación ética y axiológica en relación con la profesional es un saber práctico sobre cómo se debe actuar para contribuir en la solución de problemas humanos Espinoza y Pérez, 2003 y en las relaciones con el entorno (Araiza, et ál., 2012; Sierra, 2014).

La faceta aptitudinal se relaciona con las habilidades o capacidades que permiten aumentar la eficacia en determinadas tareas, sobre todo para el procesamiento de información relevante (Walker, 2011). En cuanto al saber disciplinar proponemos explorar la disposición de los pro-

fesores en relación con el vínculo que puede tener con otros saberes más allá de la apropiación científica y técnica de conocimiento Orozco, 1999; Martínez, 2006; Reynoso, et ál., 2014.

Finalmente, en la educación de las emociones se reconoce a las competencias emocionales como la base de capacidades relacionadas con el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol, la motivación, la creatividad, la toma de decisiones, y como cualidades que favorecen la comunicación, la empatía, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos Zahonero y Martín, 2012.

Desarrollo metodológico

De acuerdo con lo enunciado, la pregunta de investigación es: ¿Cómo se caracteriza la identidad profesional del profesorado en la educación superior con relación a la formación integral? y los objetivos definidos para dar respuesta a la pregunta son:

1. Definir las preferencias identitarias del profesorado en educación superior en relación con la formación integral.
2. Identificar los factores que explican la posición identitaria de los profesores hacia la formación integral en el contexto de la educación superior.
3. Inferir las variaciones identitarias que pueden presentarse con relación a la formación integral, en función del ámbito disciplinar en que se imparte docencia.

El enfoque es cuantitativo y el estudio ex-post facto, *la población participante* corresponde a 588 profesores de educación superior en Colombia, de ámbitos disciplinares diferentes, seleccionados por un muestreo incidental, con más de tres años de experiencia en docencia, estudios de posgrado y de diferentes campos profesionales. Los aspectos anteriores garantizan un proceso de consolidación de la identidad profesional del profesor. La clasificación de los campos profesionales

para la información de la tabla 1, se ha hecho siguiendo la clasificación internacional normalizada Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013.

Tabla 3. *Características de la población*

Categoría	Tipo	Total	
		Frecuencia	%
Tipo de Universidad en que imparte docencia	Privada	569	97
	Pública	19	3
Género	Masculino	324	55
	Femenino	263	45
Formación	Doctorado	30	5
	Maestría	412	70
Ámbito disciplinar en el que imparte docencia	Especialización	146	25
	Ciencia y Tecnología	75	13
	Ciencias Humanas y Sociales	180	31
	Ciencias Económicas y Administrativas	190	32
	Ciencias de la Educación	87	15
	Idiomas	18	3
	Ciencias de la Comunicación	38	6

Instrumento y el proceso de recolección y análisis de datos

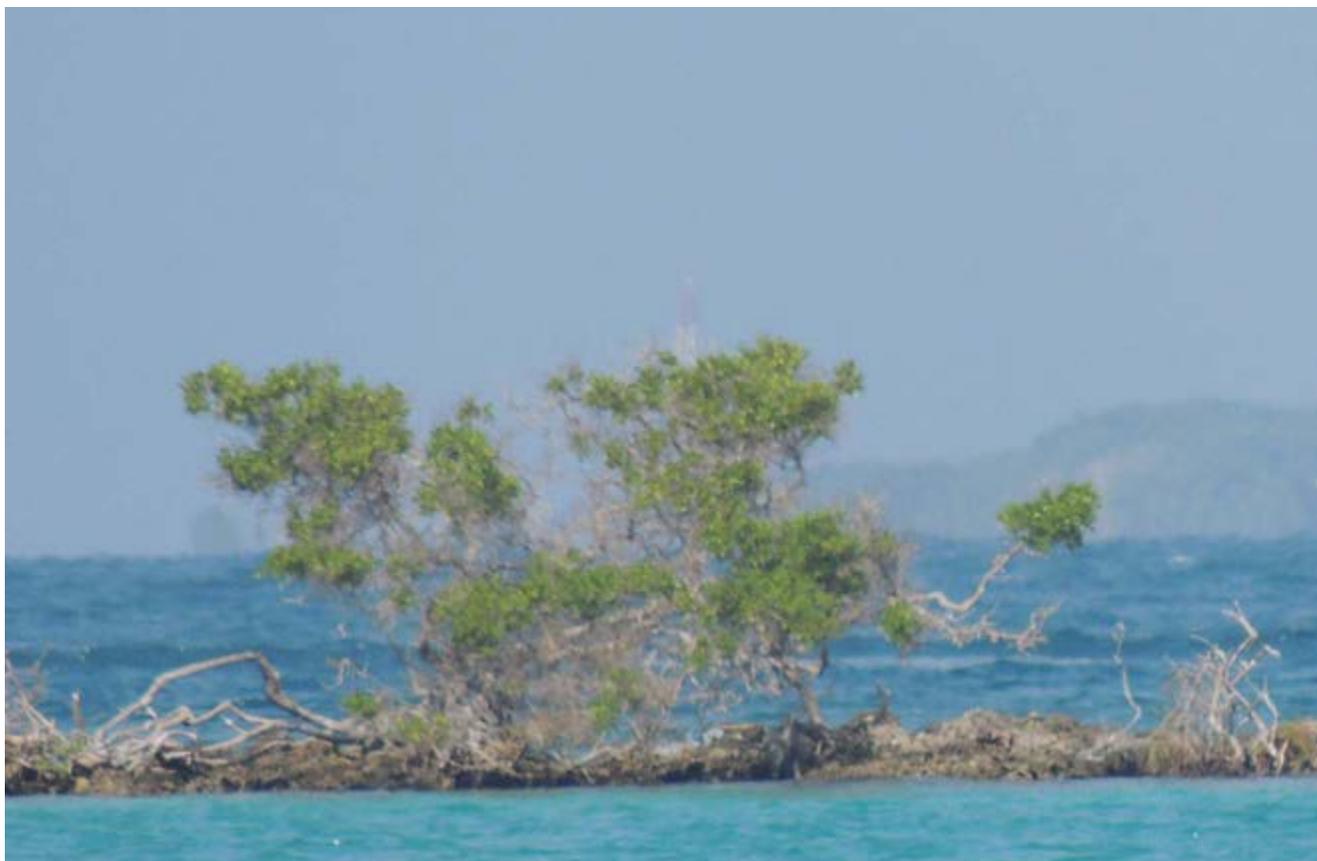
La recolección de información se hizo a través de una escala tipo likert, definiendo los ítems a partir de las categorías que emergieron de la revisión teórica, tanto para las dimensiones identitarias (tabla 1), como para las facetas sobre la formación integral (tabla 2). La formulación de los ítems se realizó a partir de la interrelación entre las dimensiones y las facetas, por ejemplo, se vincula la dimensión identitaria creencia, con cada uno de los factores de la formación integral, lo mismo se hace para las demás dimensiones y facetas. Los ítems se formulan con un enunciado

breve y cinco opciones de respuesta: (1) muy en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) indiferente, (4) de acuerdo y (5) muy de acuerdo, y para controlar problemas de aquiescencia se incluyeron ítems con orientación directa (+) e inversa (-), lo que ayuda a observar posicionamientos en los profesores, pues se cuenta con mayor poder discriminatorio en el cuestionario.

El cuestionario obtenido se somete a estudio y los datos se procesan en SPSS. En primera instancia se analiza el índice de discriminación de los ítems, a través del cual se seleccionaron los que tenían la puntuación más alta, alcanzando 1 o superiores a 1, esta discriminación del ítem permite distinguir entre individuos con alta favorabilidad y baja favorabilidad. Mientras más cerca a cero la diferencia significa que la discriminación del ítem para diferenciar los grupos no es muy buena.

En segundo lugar, se obtiene el coeficiente de correlación ítem-prueba, observando que estuviera por encima de 0.4 y, finalmente, el coeficiente de correlación entre ítems, descartando los que tuvieran una alta correlación, en 0.8 o superior, para evitar que ítems parecidos midieran lo mismo. En tercer lugar, se obtuvo el alfa de cronbach buscando niveles de aceptabilidad teniendo en cuenta los postulados de Nunnally, mayor a 0.75. En este caso fue de 0.91, se consideró no eliminar alguno de los ítems, porque no se mejoraba significativamente el dato.

Por otro lado, se hizo un estudio cualitativo de las categorías en relación con los ítems, a través de panel de expertos, analizando las concordancias mediante el índice de Kappa. Para este fin se seleccionaron 6 jueces con conocimientos y experiencia en el ámbito del proyecto. A los jueces se les pidió que clasificaran los ítems, previa selección del 10% del total, teniendo en cuenta que cada categoría quedara representada. Se buscó un índice de concordancia superior a 0.7., el índice alcanzado estuvo en 0.75. Además, se valoró el diseño del cuestionario en su forma, atendiendo a las sugerencias de Asunción (2002), valorando cualitativamente si



el ítem era poco claro y ambiguo y si su significado es unívoco, cada ítem se calificaba de 1 a 5. Los ítems con una calificación inferior a 3.5 fueron eliminados, el promedio de calificación fue de 4.1. Después de todo el proceso llevado a cabo, se obtienen 52 ítems, la tabla 4 indica el número de ítem en el cuestionario, ubicado en

la correspondencia entre dimensión y faceta y la orientación directa (+) o inversa (-). El cuestionario estaba conformado por los ítems que se aprecian en la tabla 5. La aplicación del cuestionario se realizó por medio de plataforma virtual.

Tabla 4. *distribución de los ítems*

en el cuestionario

	Ético-axiológico		Disciplinar		Aptitudinal		Sentimientos	
	Ítem +	Ítem -	Ítem +	ítem-	ítem+	ítem-	ítem+	ítem-
Creencias	9, 2	51, 52	43, 47,	8,10	15,20	24,37	18,22	38,36
Teorías prácticas	50, 4	3,42	11,49	27,5	13,16,17	48,35,25	33,26	23,32
Emociones	12, 44, 7	41,6,45	46,39	1,14	30,40	19,21	31,34	28,29

Resultados

A continuación, presentamos los resultados en función de cada uno de los objetivos propuestos.

Preferencias identitarias en relación con la formación integral

Las preferencias identitarias del profesorado en educación superior en relación con la formación integral se ubican en función de un análisis descriptivo realizado con los ítems mejor y peor evaluados. Cuando el ítem inverso puntúa alto, significa que existe una posición contraria a la expresada por el ítem, debido a que previamente en la organización de los datos se hizo la conversión de cada ítem invertido a directo. Los resultados se presentan asumiendo la distinción entre creencias, teorías prácticas y sentimientos que se definió en el marco teórico, en relación con las dimensiones de la formación integral: ética y axiológica, disciplinar, aptitudinal y formación de las emociones.

Los ítems en relación con las creencias han puntuado más alto en la escala, los profesores mantienen ideales en que sitúan la formación integral como un aspecto prioritario en la docencia, especialmente el componente ético, y consideran que la formación de un carácter ético es prioritaria para un buen ejercicio pro-

fesional (ítem 2 y 9). En esta misma dimensión identitaria, en cuanto a la formación aptitudinal, hacen énfasis en la necesidad de actividades que promuevan capacidades comunicativas (ítem 15) y en vincular los contenidos disciplinares con los procesos de desarrollo humano (ítem 43). Este último aspecto pone en evidencia la necesidad de procesos formativos del profesorado en los que puedan aprender a integrar, en el marco de la formación disciplinar, los contenidos, temas y procesos de la formación integral.

Las teorías prácticas del profesorado indican acciones concretas realizadas para favorecer la reflexión sobre el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y la justicia en el campo profesional, además de mostrar la relación entre el contexto social y el contenido disciplinar (ítem 4 y 11) y en términos del desarrollo de aptitudes llevan a cabo estrategias de trabajo colaborativo.

La dimensión explorada con relación a los sentimientos pone en evidencia que los profesores sienten entusiasmo por hacer énfasis en la formación ética de los profesionales (ítem 7), aprecian la existencia de cursos de formación complementaria para el desarrollo de aptitudes comunicacionales (ítem 30) y en términos del desarrollo de aptitudes, sienten satisfacción por el diseño de actividades que promuevan la formación del pensamiento crítico (ítem 40).

Tabla 5. *Análisis descriptivo de cada ítem*

Ítem	Mean	DS
1. Siento que se deben reducir los espacios de formación integral en procura de los procesos formativos disciplinares.	3,82	1,111
2. La educación universitaria debe prestar atención a la formación de profesionales desde una perspectiva ética.	4,68	0,673
3. Cuando enseño mi materia evito inmiscuir asuntos relacionados con la ética del ejercicio profesional.	4,16	1,146
4. Realizo en mis clases ejercicios de reflexión sobre el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y la justicia en el campo profesional.	4,62	0,757
5. Siento que el conocimiento profesional disciplinar por sí solo, favorece el bienestar del individuo y de la sociedad.	3,53	1,287
6. Me incomodan las clases en las que se discuten temas de relevancia social.	4,44	0,805

Item	Mean	DS
7. Me entusiasma hacer énfasis en la formación ética de los profesionales.	4,59	0,753
8. Creo que se debe evitar el vínculo entre los contenidos disciplinares y los procesos de desarrollo humano.	4,50	0,808
9. Estoy convencido de que la formación de un carácter ético es prioritaria para un buen ejercicio profesional.	4,72	0,647
10. Creo que lo más importante en la profesionalización es el conocimiento disciplinar.	3,46	1,191
11. Siempre muestro la relación que hay entre el contexto social y el contenido disciplinar.	4,55	0,619
12. Siento que trato con mucha eficacia los temas éticos relacionados con la profesión.	4,40	0,683
13. Realizo actividades relacionadas con la formación en lectoescritura.	4,40	0,721
14. Me afecta la disminución de espacios formativos disciplinares en favor de espacios de formación integral.	3,14	1,259
15. Creo que se deben desarrollar actividades académicas que promuevan capacidades comunicativas.	4,57	0,604
16. Acostumbro a llevar a cabo en mis clases estrategias colaborativas.	4,51	0,605
17. Oriento a los estudiantes en la búsqueda de información en bases de datos.	4,35	0,737
18. 18. Creo que en la formación profesional de los estudiantes se deben incluir temas relacionados con el manejo de las emociones.	4,32	0,702
19. Siento que es inadecuada la incorporación en los planes de estudio de cursos de formación complementaria para el desarrollo de aptitudes comunicacionales.	4,04	1,083
20. Valoro en el aprendizaje de los estudiantes la formación en competencias básicas.	4,43	0,668
21. Me genera insatisfacción el desarrollo de actividades orientadas a mejorar el pensamiento crítico.	4,29	1,106
22. Considero que el autocontrol y la entereza ante la frustración son fundamentales en la formación de cualquier profesional.	4,48	0,711
23. Evito incluir en mis clases actividades relacionadas con el tema del manejo de las emociones.	4,06	0,958
24. Pienso que se deben realizar pocas actividades académicas que pretendan el desarrollo de capacidades comunicativas.	4,35	0,825
25. Es deber de los estudiantes aprender a buscar información en bases de datos.	2,19	1,116
26. En mis clases realizo actividades que buscan despertar en los estudiantes emociones como la sensibilidad social.	4,41	0,717
27. Conecto muy poco los contenidos disciplinares con el contexto social.	4,34	0,882
28. Me indispono que temas como el conocimiento y la educación de las emociones hagan parte del currículo.	4,39	0,860
29. Me preocupa que la institución promueva la enseñanza y práctica de competencias emocionales.	4,20	1,069
30. Aprecio que exista en los planes de estudio cursos de formación complementaria para el desarrollo de aptitudes comunicacionales.	4,54	0,660
31. Me satisface que temáticas como el conocimiento y la educación de las emociones hagan parte del currículo.	4,44	0,704
32. En mis clases evito actividades relacionadas con emociones como la sensibilidad social.	4,27	0,902
33. Acostumbro a realizar en mis clases actividades relacionadas con el tema del manejo de emociones.	3,99	0,931

Item	Mean	DS
34. Me entusiasma que la institución promueva la enseñanza y práctica de competencias emocionales.	4,35	0,756
35. En pocas situaciones promuevo el trabajo colaborativo en mis clases.	4,38	0,851
36. Opino que aspectos como el autocontrol y la entereza ante la frustración no se pueden pretender desarrollar en un salón de clases.	4,09	1,059
37. Es responsabilidad exclusiva de los estudiantes el aprendizaje de competencias básicas.	3,99	0,963
38. Creo que en la formación profesional resulta menos pertinente incluir temas relacionados con el manejo de las emociones.	4,19	,853
39. Me preocupa la disminución de espacios en formación integral por el aumento de los disciplinares.	3,48	1,233
40. Me satisface diseñar actividades que promuevan la formación de pensamiento crítico.	4,57	0,668
41. Siento que trato con poca eficacia el desarrollo de habilidades para relacionar asuntos éticos con el ejercicio profesional.	4,13	0,995
42. Evito reflexionar con mis estudiantes sobre la responsabilidad, la solidaridad y la justicia en el ejercicio de la profesión.	4,44	0,832
43. Pienso que se deben vincular los contenidos disciplinares con los procesos de desarrollo humano.	4,52	0,646
44. Me satisface una clase en la que se discuten asuntos de relevancia social.	4,47	0,734
45. Me molesta hacer énfasis en los temas éticos de la profesión.	4,48	0,847
46. Siento que se deben reducir los escenarios formativos en conocimientos disciplinares en procura de procesos formativos integrales.	2,32	1,165
47. Pienso que una educación superior centrada en la enseñanza del contenido disciplinar es incompleta.	3,90	1,133
48. Desarrollo pocas actividades de formación en lectoescritura.	4,27	0,824
49. Siento que la enseñanza de los contenidos disciplinares por si solos, poco favorecen el bienestar del individuo y la sociedad.	3,50	1,349
50. Acostumbro a utilizar ejemplos de situaciones con implicaciones éticas del ejercicio profesional.	4,45	0,7
51. La educación universitaria debe formar en un marco profesional competente porque el ideal ético es un complemento.	2,61	1,437
52. Creo que en el ejercicio profesional es menos importante la formación de un carácter ético.	4,34	0,865

De acuerdo con la tabla 3, de los ítems inversos con el que hay un mayor acuerdo superando el promedio de 4.5 es el referido a: creer que se debe evitar el vínculo entre los contenidos disciplinares y los procesos de desarrollo humano (ítem 8), lo cual corrobora lo expuesto en los resultados hasta el momento, que el grupo en general comparte la importancia de la formación integral.

Por otro lado, los ítems peor valorados se han tomado teniendo en cuenta que se encuentren por debajo del indicador 3 (indiferente). Los profesores manifiestan creencias en relación con la formación ética, indicando que la educación universitaria debe formar en un marco profesional competente porque el ideal ético es un complemento (ítem 51), contrasta con lo apreciado anteriormente, porque el puntuar bajo supone un nivel de acuerdo en el que, en

todo caso, no se ve a la ética como un aspecto central, por lo mismo, hay acuerdo en que no se deben reducir los escenarios formativos en conocimientos disciplinares, dando espacio a procesos formativos integrales (ítem 46), así los profesores consideran necesarios los espacios formativos integrales, pero no necesariamente son el eje central de la formación y no se debe sacrificar la formación disciplinar. La importancia de la integralidad radica en que contextúa cualquier campo disciplinar y pone el saber en función de la sociedad. Esto plantea la importancia de trabajar por estrategias que faciliten al docente vincular los contenidos y procesos formativos de una disciplina con los relacionados de la formación integral.

Factores que explican la posición identitaria del profesorado

En esta segunda parte se hizo un análisis factorial exploratorio (AFE), con miras a resolver el segundo objetivo propuesto de identificar los factores que explican la posición identitaria de

los profesores hacia la formación integral en el contexto de la educación superior. Para asumir el AFE hemos valorado los criterios iniciales que autorizan su uso siguiendo las recomendaciones expresadas por Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández Baeza y Tomás Marco (2014), quienes han sido cumplidos y se resumen en que la escala utilizada dispone una comunalidad del 0.4, cuenta con mínimo tres ítems por factor encontrado y fue aplicada a un total de 588 casos, superando los 200 recomendados. Por otro lado, se ha comprobado la idoneidad de la prueba porque el índice KMO y la significatividad de la prueba de esfericidad de Barlett fue de .93, se considera adecuado en el .70. Por último, se emplea un método de estimación de factores de máxima verosimilitud y para conseguir la mayor interpretación una rotación varimax.

El análisis factorial indica (tabla 6) que la identidad profesional del profesorado en relación con la formación integral está constituida por cuatro factores distinguibles.

Tabla 6. Factores-dimensiones de la formación integral

Item	Factores			
	Factor 1. Orientación al desarrollo integral	Factor 2. Orientación afectiva y a la formación de los sentimientos	Factor 3. Orientación axiológica y ética	Factor 4. Orientación formativa disciplinar
32	,637			
28	,633			
35	,609			
38	,548			
23	,543			
45	,540			
29	,529			
42	,510			
52	,509			
36	,506			
8	,489			
24	,488			

Item	Factores			
	Factor 1. Orientación al desarrollo integral	Factor 2. Orientación afectiva y a la formación de los sentimientos	Factor 3. Orientación axiológica y ética	Factor 4. Orientación formativa disciplinar
41	,477			
37	,475			
27	,462			
19	,460			
34		,683		
33		,669		
18		,636		
31		,620		
26		,514		
7			,642	
12			,629	
11			,622	
4			,518	
2			,465	
9			,451	
50			,408	
47				,550
10				,477
49				,466
5				,419

Factor 1. Orientación al desarrollo integral

Este factor permite identificar las prioridades que establecen los profesores desde el punto de vista identitario. En primer lugar, en cuanto a las creencias, sobresalen los ideales de un ejercicio profesional con carácter ético, en que el profesor vincule los contenidos disciplinares con aspectos del desarrollo humano, involucrando el mejoramiento de las capacidades para comunicarse, además de ayudar al fortalecimiento individual en cuestiones como el autocontrol y la entereza ante la frustración (ítems: 52, 8, 24, 36, 37).

En segundo lugar, el factor revela en términos de orientaciones prácticas, actividades encaminadas al desarrollo de la sensibilidad social y de énfasis en los temas éticos de la profesión, así como la reflexión con los estudiantes sobre la responsabilidad, la solidaridad y la justicia en el ejercicio de la profesión, además de propender por conectar los contenidos disciplinares con el contexto social (ítems: 32,35,45,42,27).

En tercer lugar, los sentimientos expresados corresponden a ítems que se orientan positivamente a que el conocimiento y la educación de las emociones hagan parte del currículo, en la formación profesional es pertinente incluir temas relacionados con el manejo de las emo-

ciones, y que la institución promueva la enseñanza y práctica de competencias emocionales. En este mismo aspecto del factor, se mencionan sentimientos positivos de los profesores para tratar con eficacia el desarrollo de habilidades para relacionar asuntos éticos con el ejercicio profesional y positivos hacia la incorporación en los planes de estudio de cursos de formación complementarios para el desarrollo de aptitudes comunicacionales (ítems: 28, 38, 23, 29, 41, 19).

Factor 2. Orientación afectiva y a la formación de los sentimientos

El segundo factor reúne también ítems de las tres dimensiones en estudio: creencias en cuanto a que la formación profesional de los estudiantes incluya temas relacionados con el manejo de las emociones; teorías prácticas, en relación con la realización en los espacios académicos de actividades que conlleven el manejo de las emociones y que buscan despertar en los

estudiantes la sensibilidad social. Por otro lado, manifestación positiva de sentimientos relacionados con que la institución promueva la enseñanza y práctica de competencias emocionales (ítems 34,33,18,31,26).

Factor 3. Orientación axiológica y ética

El tercer factor reúne ítems que implican creencias acerca de que la educación universitaria debe prestar atención a la formación de profesionales desde una perspectiva ética y que esta formación es prioritaria para un buen ejercicio profesional. Sentimientos como: me entusiasma hacer énfasis en la formación ética de los profesionales y siento que trato con mucha eficacia los temas éticos relacionados con la profesión, y orientaciones a la acción que suponen, que siempre muestro la relación que hay entre el contexto social y el contenido disciplinar;hago en mis clases ejercicios de reflexión sobre el sentido de la responsabilidad, la



solidaridad y la justicia en el campo profesional; acostumbro a utilizar ejemplos de situaciones con implicaciones éticas del ejercicio profesional (ítems: 7,12,11,4,50,2,9).

Factor 4. Orientación formativa disciplinar

El cuarto factor agrupa ítems que indican posiciones del profesorado en relación con la disciplina que se evidencian en creencias, como: pienso que una educación superior centrada en la enseñanza del contenido disciplinar es incompleta; asumiendo perspectivas afectivas como siento que la enseñanza de los contenidos disciplinares por sí solos poco favorecen el bienestar del individuo y la sociedad y siento que el conocimiento profesional disciplinar por sí solo no favorece el bienestar del individuo y de la sociedad (ítems: 47,49,5,10).

En suma, podemos apreciar que el análisis factorial exploratorio nos muestra la existencia de cuatro factores que indican posicionamientos de los profesores en la educación superior hacia la formación integral, y reflejan los tres componentes en estudio de la identidad. De todas las dimensiones previamente planteadas, llama la atención el posicionamiento identitario con relación a la formación emocional de los estudiantes y con menor importancia el desarrollo de aptitudes específicas. El AFE efectivamente nos ha permitido identificar el número y composición de los factores comunes al grupo de profesores.

Orientaciones diferenciales de acuerdo con grupos de profesores

En este último apartado exploramos si existen variaciones identitarias con relación a la formación integral, en función del ámbito disciplinar en que se imparte docencia (tabla 1). Los resultados se obtienen a partir de frecuencias relativas y son bastante homogéneos: los profesores creen, actúan y sienten de manera similar frente a los diferentes aspectos de la formación integral, a pesar de las diferencias disciplinares. La descripción de resultados a continuación muestra lo que se acaba de mencionar.

Creencias

En cuanto a la dimensión ética, el 97% de los profesores creen que se debe prestar atención a dicha formación (ítem 2). Además, un 96% cree, que el carácter ético es prioritario para el buen ejercicio profesional (ítem 9). Sin embargo, un 56% cree que lo importante es formar en un marco profesional competente, porque el ideal ético es un complemento.

Con respecto al aspecto disciplinar, el 96% cree que se deben vincular los contenidos disciplinares con los procesos de desarrollo humano (ítem 43) y un 78% piensa que una educación centrada en el contenido disciplinar es incompleta (ítem 47), aunque en el ítem de control solo 63% comparte esta creencia (ítem 10). En las disciplinas donde menos parece que se comparte esta creencia es en ciencias económicas y administrativas, apenas con un 54%, e idiomas, con un 61%.

En cuanto a la formación de aptitudes, un 97% cree que se debe promover actividades que desarrollen capacidades comunicativas (ítem 15), un 96% valora el aprendizaje de competencias básicas (ítem 20), aunque un 84%, cree que este tipo de competencias es responsabilidad exclusiva de los estudiantes (ítem 37). Los campos disciplinares que más creen que es responsabilidad exclusiva de los estudiantes el aprendizaje de competencias básicas es ciencias humanas y sociales, con un 66%, y ciencias económicas y administrativas, con un 58%. En idiomas, solo un 4% comparte esta creencia.

En relación con la formación de emociones, el 94% considera que el autocontrol y la entereza son fundamentales en la formación profesional (ítem 22), y el manejo de emociones en general, un 91% (ítem 18). Estas mismas creencias se constatan en los ítems de control, aunque no con el mismo nivel de acuerdo, 83% y 89%, respectivamente (ítems 36 y 38).

Teorías prácticas

En cuanto la dimensión ética y su enseñanza, un 93.7% se orientan a incorporar elementos éticos en la enseñanza de la disciplina; asimismo, en relación con los principios valorativos axiológicos el 95% se inclina a incorporar principios como la responsabilidad, la solidaridad y la justicia. En cuanto a la dimensión disciplinar, el 97% indica que muestra la relación entre el contexto social y el contenido disciplinar.

En relación con las aptitudes, específicamente la formación en lectoescritura, los resultados también son homogéneos, el 93% considera esta actividad dentro de sus labores, también son partidarios de implementar estrategias colaborativas (96%) y en un 92% indican que se enseña el manejo en bases de datos. Sin embargo, en este último aspecto, al examinar el ítem con orientación inversa indica que se explora la posibilidad del aprendizaje en bases de datos, pero siempre y cuando los estudiantes asuman la responsabilidad de hacer la búsqueda. La orientación hacia el desacuerdo es del 79%, por lo tanto, no es responsabilidad del profesor decir cómo hacerlo, sino más bien, sugerir el uso, en este caso, la puntuación es alta para el caso de profesores en ciencias económicas y administrativas, ciencia y tecnología e idiomas.

En cuanto a trabajar en el tema del manejo de las emociones de los estudiantes, aunque el nivel de acuerdo es alto, no refleja el mismo nivel la frecuencia relativa, en el sentido de que el 77% de los profesores se orientan a realizar alguna actividad sobre el manejo de las emociones (incluso el ítem de control muestra que el 19% se inclina negativamente) indicando menor trabajo emocional con los estudiantes. En esta misma faceta, el 93% de los profesores tratan de trabajar el tema de la sensibilidad social.

Sentimientos

Los profesores muestran que les entusiasma hacer énfasis en la formación ética de los profesionales (ítem 7), con un 94,9%, incluso

estiman estar en desacuerdo con un 90,81% cuando se les preguntó si les incomodan las clases en las que se discuten temas de relevancia social (ítem 6).

Con respecto a la formación disciplinar, el 75,51% expresa desacuerdo en cuanto a sentir que se deben reducir los espacios de formación integral en procura de los procesos formativos disciplinares (ítem 1). Mientras que un 64,63% sienten que la enseñanza de los contenidos disciplinares por sí solos, poco favorecen el bienestar del individuo y la sociedad (ítem 49), la puntuación es alta para programas como ciencias y tecnología, ciencias de la educación y ciencias económicas y administrativas.

En cuanto a la formación de aptitudes, hay un nivel de concordancia de 96,76% que expresa un grado de aprecio porque exista en los planes de estudio cursos de formación complementaria para el desarrollo de aptitudes comunicacionales (ítem 30). Más aún, el 95,75% manifiesta que les satisface diseñar actividades que promuevan la formación de pensamiento crítico (ítem 40).

En lo que toca a la formación de las emociones, los profesores expresan con un 93,88% de satisfacción que temáticas como el conocimiento y la educación de las emociones hagan parte del currículo (ítem 31). De igual modo, el 92,52% de los docentes denotan estar de acuerdo con el entusiasmo que les genera la institución cuando se promueve la enseñanza y práctica de competencias emocionales (ítem 34).

No obstante, los profesores, específicamente, ciencias de la comunicación, ciencias humanas y sociales e idiomas expresan un mayor desagrado con un 68,71% ante la posible disminución de espacios formativos disciplinares a favor de espacios de formación integral (ítem 46). Más aún, programas como ciencias económicas y administrativas, ciencias de la comunicación, ciencias de la educación e idiomas, expresan con un el 28,91% que no les preocupa la disminución de espacios en formación integral por el aumento de los disciplinares, destacándose

un nivel de indiferencia de 11,90% al respecto. Incluso, programas como ciencias económicas y administrativas y ciencias humanas y sociales, con un 48,64% siente que le afecta la disminución de espacios formativos disciplinares en favor de espacios de formación integral (ítem 14), y un 15,99% muestra mayor indiferencia, como lo son los programas de ciencias y tecnología e idiomas.

Discusión

En el campo de los estudios sobre la identidad profesional por lo pronto no se encuentra una investigación que relacione las dimensiones abordadas en perspectiva de la formación integral con los componentes señalados, en este sentido la investigación abordó un aspecto que guarda relación con el papel protagónico del profesorado en la sociedad, que va más allá del saber disciplinar, implica un rol y una asunción de responsabilidades que se incorporan al ejercicio de la profesión, como se aprecia en otros estudios (Martínez, 2006; Sierra, 2014), pero no desde la visión identitaria. Los resultados indican que en la educación superior la formación integral implica tomar decisiones sobre el quehacer en la enseñanza, por ello, se pueden diferenciar creencias y actividades concretas bajo la presentación de teorías prácticas, más allá del contenido disciplinar. Sabemos que es necesario ampliar la indagación a la observación de dichas prácticas. En todo caso, la investigación aporta metodológicamente herramientas y procesos que pueden seguirse para explorar fenómenos similares, cuestión por la cual ha sido precisa la presentación del tratamiento metodológico del instrumento.

Los resultados corroboran que en las atribuciones de sentido del profesor a su labor influyen las reglas y principios profesionales del grupo de referencia al que se exigen determinados saberes y actuaciones Alonso Sáez, et ál., 2015, quiere decir que independiente a su formación disciplinar, los profesores apropian la integralidad, asumiendo prácticas que acom-

pañan la formación disciplinar especializada, la evidencia está, salvo pequeñas variaciones que hemos visto en los campos disciplinares, en que los profesores mantienen ideales sobre los aspectos centrales que se deben trabajar en la formación y, al parecer, realizan actividades que buscan mejorar las condiciones de sus estudiantes.

Adicionalmente, la homogeneidad de los datos nos indica la existencia de una "identidad colectiva" que emerge en relación con la formación integral (FI). Es un campo en el que las identidades se encuentran, los límites entre los ámbitos profesionales son difusos, las leves diferencias en razón a las diversas disciplinas de los participantes en el estudio, muestran que no hay un alejamiento total de las identidades profesionales particulares, pero el abordaje profesional de la FI requiere transitar de una concepción del docente como transmisor de conocimientos a otra en la que desempeña un rol más complejo: promover, hacer posible y dinamizar procesos de enseñanza, aprendizaje y de contenidos de diverso tipo (Monereo, 2014), tal vez sea necesario desarrollar procesos formativos que faciliten la adquisición de conocimientos conceptuales y procedimentales para abordar la integralidad al interior de cada saber disciplinar, la FI requiere de un profesionalismo que rompa con las delimitaciones de ser un profesional en cierto campo y delegar la responsabilidad en otros especialistas. Por ello, frente a una época en la que al docente universitario solo se le atribuía una capacidad científica, se transita a un escenario muy diferente en el que se le demanda también una capacidad pedagógica para la que, en la mayoría de los casos, no ha sido formado Alonso Sáez, et ál., 2015.

Por otro lado, al revisar los resultados del primer y segundo objetivo, en el nivel de las creencias y las teorías prácticas, la identidad profesional de los profesores en la educación superior en relación con la formación integral, se puede caracterizar en términos de creencias

que valoran la importancia de un ejercicio profesional con un matiz ético, creen que se deben vincular los contenidos disciplinares con asuntos del desarrollo humano, porque consideran que una educación superior centrada en la enseñanza del contenido disciplinar es incompleta, asumen que es posible incluir asuntos relacionados con el manejo de las emociones y dan mayor énfasis en términos de aptitudes al desarrollo de capacidades comunicativas.

En términos de prácticas, hacen énfasis en temas éticos de la profesión y reflexiones sobre el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y la justicia, utilizando ejemplos de situaciones con implicaciones éticas del ejercicio profesional, muestran la relación que hay entre el contexto social y el contenido disciplinar, realizan actividades que buscan despertar en los estudiantes la sensibilidad social, de hecho, conllevan el manejo de las emociones y de las aptitudes y se concentran en la promoción del

trabajo colaborativo, aspectos similares han sido expuestos por Martínez (2006) delimitando tres dimensiones formativas de la educación ética: la deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones, la formación ciudadana y cívica y la formación personal y humana, pero frente a esta categorización parece que los profesores se orientan al desarrollo de la formación ciudadana y especialmente a alentar la sensibilización hacia problemas sociales que pueden ser resueltos mediante el ejercicio profesional.

Al comparar lo que piensan (creencias) con lo que hacen (teorías prácticas), podemos notar que en campo, la práctica implica llevar a cabo cuestiones vinculadas al desarrollo de las emociones, la realización de la enseñanza de la ética mediante ejemplos, interrelacionar el contenido disciplinar con el contexto social, de tal manera que, la integralidad como práctica se desarrolla ajustada a demandas que van más allá de los ideales, en realidad los profesores



afrontan creativamente la integración entre la enseñanza de la disciplina y la integralidad, tal vez en un saber por sistematizar.

En cuanto a la disposicionalidad afectiva, esta dimensión muestra sentimientos positivos hacia la formación ética de la profesión, a la incorporación de la educación emocional en el currículo y la promoción de aptitudes comunicacionales y al fortalecimiento del pensamiento crítico, además de sentir que la enseñanza de los contenidos disciplinares por sí solos, poco favorecen el bienestar del individuo y la sociedad.

En esta caracterización identitaria del profesorado no es extraña la postura frente a los aspectos éticos y axiológicos de la formación, Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi y Maaranen (2014) encontraron una posición identitaria similar en la perspectiva dialógica, a la que denominaron "posición valorativa" para referirse a que la enseñanza tiene un compromiso moral, que implica la necesidad de formar los valores de los estudiantes en conjunto con la enseñanza disciplinar, es la idea del maestro como educador.

De las demás dimensiones planteadas, llama la atención el posicionamiento identitario con relación a lo que el profesor siente en relación con la formación integral y en particular a la posibilidad de participar en la formación emocional de los estudiantes y la menor importancia evidenciada en el desarrollo de aptitudes específicas, aun cuando a través de la retroalimentación a las diferentes tareas y mediante diversas estrategias se puedan favorecer estas últimas, en todo caso prima el interés por las habilidades comunicacionales.

En relación con los aspectos emocionales estudiados, es de aclarar que los resultados nos han mostrado su implicación con la enseñanza de la FI, a diferencia de otros estudios como los de Sutton y Wheatley (2003) y Vloet (2009); Vloet y Van Swuen (2010) que sobre todo se han centrado en clasificar emociones, aquí hacemos una aportación al trabajar en lo que sienten los

profesores con relación a la condición de posibilidad de abordar la educabilidad de las emociones, frente a lo cual, hemos arrojado algunos datos preliminares. Al respecto, es factible que las necesidades en la formación por impartir estén planteando exigencias en esta perspectiva, en todo caso sabemos por este estudio que los profesores manifiestan disponibilidad en este sentido.

En cuanto a las habilidades comunicacionales como énfasis de la formación aptitudinal con las cuales se identifican los profesores, es un interés que deviene de la importancia que tiene la comunicación para el desenvolvimiento profesional en la universidad, centrada en la escritura y la lectura, pero esta es una actividad que se deja también a profesionales expertos en el área que focalizan su trabajo en la caracterización de diferentes textos canónicos como el ensayo, el protocolo, entre otros, sin embargo, no tenemos mayores pistas sobre el tipo de habilidad comunicativa, podemos decir al respecto que esta es una debilidad en el contexto de la investigación. Sin embargo, es un aspecto que hace parte de las preocupaciones docentes en la educación superior referido al conjunto de dimensiones de la formación integral Araiza, et ál., 2012.

Conclusiones

En términos generales, advertimos que nuestra preocupación con la formación integral no busca que a la universidad se transfieran responsabilidades que ya se han delegado a la escuela, en el sentido de que no esperamos que la educación superior, en cabeza de los profesores, cumpla las funciones de formación y socialización que antes eran responsabilidad de las familias (Beauchamp y Thomas, 2009) e incluso del Estado, a través de diferentes entes, y ahora se están dejando al sistema educativo. Sin embargo, advertimos que en la coyuntura actual los profesores están experimentando cambios en sus roles que les obligan a ajustar su identidad profesional en relación con contextos que están transformándose de manera inesperada.

Como lo manifiestan Díaz y Pérez (2008), el profesor es el principal mediador, no el único, en el contexto universitario, para el desarrollo de las dimensiones que se vinculan a la vida profesional de sus estudiantes, sobre todo de aquellas que no están relacionadas con las rutas de formación establecidas a través del currículo, es usual que los programas de formación se presenten segmentados y que no sea fácil establecer los vínculos entre asignaturas transversales y disciplinares, con lo cual es el profesor quien debe crear el puente mediante escenarios de formación que preparen a sus estudiantes para los retos de la vida profesional, más allá de la asimilación de contenidos y de la transversalidad curricular que usualmente no es fácil de transferir por parte de los estudiantes a las situaciones profesionales.

Finalmente, en esta investigación se ha puesto en evidencia que la perspectiva identitaria es un referente que permite indagar sobre disposiciones en términos de ideales, prácticas y sentimientos, es decir, se puede entender como una lente Gee, 2000 para analizar diferentes aspectos del trabajo profesional del profesor, que en este caso evidencia una posición favorable hacia una educación multidimensional que incluya cómo desarrollar prácticas que vinculen los contenidos disciplinares propios de la formación, con el desarrollo de las emociones, la formación en habilidades comunicativas y la infusión de la ética profesional en el ámbito del conocimiento técnico y científico que constituye un saber.

Referencias

- Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alcaraz Marín, A., Figueroa Meza, L. S., Aldrete Chávez, M. C., Rujano Silva, M. L. y Nuñez Maciel, O. (2015). La formación integral en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara desde la perspectiva del docente. *InterScience Place*, 10(2), 1-21. <https://scholar.archive.org/work/sv7fobidvngk7lmc42tyhogjp4/access/wayback/http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/download/342/316>
- Alonso Sáez, A., Lobato Fraile, C. y Arandia Loroño, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción*, 31(5), 51-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045570004>
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Lawrence Erlbaum.
- Araiza, M. J., Dorfer, C. y Castillo Corpus, R. (2012) La formación integral de los estudiantes: Reflexiones sobre la apreciación de los profesores de una institución de educación superior en México. *8vo Congreso Internacional de Educación Superior*. La Habana, Cuba. https://www.researchgate.net/publication/264120905_la_formacion_integral_de_los_estudiantes_reflexiones_sobre_la_apreciacion_de_los_profesores_de_una_institucion_de_educacion_superior_en_mexico
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 118-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.009>
- Díaz Díaz, A. L. y Pérez Angulo, M. I. (2008). El compromiso del profesor universitario con la formación integral de sus estudiantes. *Docencia universitaria*, 9(1), 113-124. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/569>
- Espinoza, N. y Pérez Reyes, M. (2003). La formación integral del docente universitario como una alternativa a la educación necesaria en tiempos de cambio. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 13(38), 483-506. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70503805>
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Gómez Torres, F. (2015). La identidad profesional de los profesores de matemáticas y ciencias sociales en la educación secundaria [Tesis Doctoral, Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación]. Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_377472/fgt1de1.pdf
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. y Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1349-1361. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.005>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Huerta Rosales, M., Penadillo Lirio, R. y Kaqui Valenzuela, M. (2017). Construcción del currículo universitario con enfoque de competencias. Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM. *Revista Iberoamericana de Educación*. (74), 83-106. <https://doi.org/10.35362/rie740609>

- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscde-2011-sp.pdf>
- Korhonen, V. y Törmä, S. (2014). Engagement with a teaching career – how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 65-82. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895301>
- Levin, B. y He, Y. (2008). Investigating the Content and Sources of Teacher Candidates' Personal Practical Theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1): 55-68. <https://doi.org/10.1177/0022487107310749>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Mahmood, A., Nudrat, S., Asdaque, M. M., Nawaz, A. y Haider, N. (2011). Job satisfaction of secondary school teachers: A comparative analysis of gender, urban and rural schools. *Asian Social Science*, 7(8), 203-208. <https://doi.org/10.5539/ass.v7n8p203>
- Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 85-102. <http://hdl.handle.net/2445/57105>
- Meihami, H. (2021). EFL teachers' professional identity development through potentially exploitable pedagogical activities. *International Journal of Language Studies*, 15(2), 47-66. <http://ikiu.ac.ir/public-files/profiles/items/e24d924aa85eb704db18cb8f7ffe15a0.pdf>
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N. y Bergen, T. C. M. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.003>
- Monereo, C. (2014). Las competencias del profesor universitario del siglo XXI: hacia una identidad profesional docente. En C. Monereo (Coord.), *Enseñar a enseñar en la Universidad: la formación del profesorado basada en incidentes críticos* (pp. 39-61). Ediciones Octaedro e ICE. <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.1157.5369>
- Monereo, C. y Badia, A. (2011) Los heterónimos del docente. Identidad, selfs y enseñanza. En C. Monereo y J. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-76). Narcea.
- Orozco, L. (1999). *La formación integral. Mito y realidad*. Tercer Mundo Editores.
- Patrick, H. y Pintrich P. R. (2001). Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: the roles of motivational and epistemological beliefs. En B. Torff y R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 117-143). Lawrence Erlbaum.
- Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49. <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48128>
- Reio, T. G., (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 985-993. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.008>
- Reynoso Flores, M., Castillo Elizondo, J. A. y Dimas Rangel, M. I. (2014). La formación integral del estudiantado de ingeniería a través de la educación continua. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 77-96. <https://doi.org/10.15359/ree.18-1.4>
- Rodgers, C. R. y Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochram-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre y K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing context* (3rd ed., pp. 732-755). Routledge, Taylor & Francis Group/ Association of Teacher Educators.
- Salgado, J. y Hermans, H. J. M. (2005). The Return of Subjectivity: From a Multiplicity of Selves to the Dialogical Self. *E-Journal of Applied Psychology: Clinical Section*, 1(1), 3-13. <https://www.researchgate.net/publication/216730312>
- Sfard, A. y Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-621. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.009>
- Sierra, J. (2014). Una experiencia en la formación humana y la integración de saberes. *Estudios*, 110(12), 147-158.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. y Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-355. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3491>
- Van Veen, K. y Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 895-898. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.002>
- Van Veen, K., Slegers, P. y Van de Ven P. H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917-934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.004>
- Villa Sánchez, A. y Villa Leicea, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-48. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.149>

- Vloet, K. (2009). Career learning and teachers' professional identity: narratives in dialogue. En M. Kuijpers y F. Meijers (Eds.), *Career learning. Research and practice in education* (pp. 69-83). Euroguidance. <https://www.researchgate.net/publication/255580655>
- Vloet, K. y Van Swet, J. (2010). 'I can only learn in dialogue!' Exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 149-168.
- Walker, M. (2011). ¿Aptitudes y qué más? Principios para las pedagogías de praxis en la educación superior. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 85-107. <https://doi.org/10.17163/uni.n15.2011.03>
- Zahonero Robira, A. y Martín Bris, M. (2012). Formación Integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 51-70. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2014>
- Zanting, A., Verloop, N. y Vermunt, J. D. (2003). How do Student Teachers Elicit their Mentor Teachers' Practical Knowledge?. *Teachers and Teaching*, 9(3), 197-211. <https://doi.org/10.1080/13540600309383>