

UNIVERSIDAD CATOLICA LUIS AMIGÓ

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO PARA OPTAR POR EL TITULO DE
ESPECIALISTA EN DOCENCIA INVESTIGATIVA UNIVERSITARIA
LA IDENTIDAD Y SUBJETIVIDAD DEL DOCENTE
UNIVERSITARIO, UNA MIRADA A LA LUZ DE LA PRODUCCIÓN
INVESTIGATIVA**

Autores: Flor Milena Agudelo

Olga Patricia Duque Fernández

Asesora: Ángela María Restrepo Jaramillo

Diciembre de 2016

Medellín

RESUMEN

El presente artículo fue elaborado con la intención de rastrear los planteamientos que se han generado sobre el tema seleccionado, el cual está relacionado las investigaciones concernientes a la identidad y subjetividad del docente universitario desde los años 2012 hasta el 2016, lo cual permite observar cómo ha sido tratado el tema, como ha evolucionado y cuáles criterios contempla actualmente. Esta recopilación de información no se limitó territorialmente, acotando que contamos con estudios estudiosos tanto latinoamericanos como europeos.

Este recorrido abarca en su primer estadio, las competencias docentes que contemplan desde los ámbitos actitudinales, disciplinares hasta los investigativos y analíticos. Siguiendo la senda de la identidad docente, se vislumbra la existencia de un vínculo educativo significativo, donde la motivación, la concepción de enseñanza y aprendizaje, el dialogo, la comunicación, la colaboración institucional, el respeto y la actitud reflexiva sobre su práctica, son las que entrañan dicha identidad docente y las buenas prácticas de éste, prosiguiendo con los enfoques de los estudiantes universitarios y sus perspectivas y expectativas relacionadas con el docente universitario, que va haciendo parte de su formación profesional y personal, comprometiendo no solo, los estilos de enseñanza del docente, sino también la relación que existe entre ésta y el aprendizaje. El análisis que se va realizando, arroja que la investigación docente también hace parte de esa construcción de identidad, aunado a factores sociales, y profesionales, que permiten esa formación del docente dentro del ámbito académico, institucional y personal.

Se desarrolla igualmente la concepción con respecto a cómo se construye esa identidad del docente como sujeto, entablado que esta característica se da desde el otro, mientras sea reconocido como individuo, con sus rasgos particulares e influyentes.

Finalmente se aborda el inicio de la formación de la identidad docente, a partir de la subjetividad docente asociada a los procesos educativos, donde identificamos que la importancia de la subjetividad del docente, radica en que se hace manifiesta a través de sus prácticas, formando parte de sus decisiones las cuales se derivan de sus creencias personales, las cuales surgen de mecanismos inconscientes.

INTRODUCCIÓN

La tendencia globalizadora en la que se encuentran inmersos los tiempos actuales, llevan a repensar el papel que desempeñan las instituciones de educación superior, como fuente y construcción de conocimiento. Si bien la función de la educación es la de formar personas autónomas con pensamiento reflexivo y crítico, se encuentran diversas dificultades, que impiden el logro de este objetivo primordial.

De ahí que algunos autores relacionan la crisis educativa actual y su calidad, con la falta de identidad en el ámbito institucional, lo cual contagia la totalidad del ámbito educativo, a la cual no es ajena el sujeto docente:

“La educación en general y la universitaria particular esta hoy atravesando por unas múltiples crisis, pero una de ellas es la crisis de identidad, que permea su calidad. Ello quiere decir que al hablar de calidad de la educación es necesario hablar de las dimensiones que ella promueve, involucrando las dimensiones sociales, humanísticas, profesionales, disciplinares, administrativas, gerenciales, investigativas, pedagógicas y académicas”. (Martinez Heredia & Alvarez, 2014), 67 p.

Para ello es necesario partir del conocimiento complejo del sujeto docente y de su entorno, el qué, por qué, dónde, cómo y para qué de su quehacer, teniendo en cuenta la reflexión de Morín (2011), que nos indica la importancia de adaptación al cambio y aprendizaje continuo que debe incluir no solo al alumno sino al docente, al referirse que “los analfabetos del siglo XXI, no serán los que no sepan leer y escribir, sino los que no puedan aprender, desaprender y reaprender”.

Preguntarse por el reconocimiento del sujeto docente, donde se estudia, se encuentra y se visibiliza el docente universitario de la actualidad, nos lleva a revisar el contexto, problematización, desafíos, perspectivas, y determinaciones, observables a través de las investigaciones realizadas, descubriendo necesidades y situaciones que no necesariamente son conocidas o proclamadas, sino que pueden encontrarse entre líneas, por lo que se pretende dar un apoyo a futuras investigaciones para mejorar las condiciones profesionales y personales del docente universitario, las cuales irremisiblemente se reflejarán en una mejor calidad en la educación.

Se muestra a través del presente artículo, como se ha investigado al docente universitario desde los últimos cinco (5) años a partir de la perspectiva de su identidad docente, mediada por la conformación de subjetividades, en diferentes contextos partiendo de la realidad investigativa existente.

OBJETIVO GENERAL

Analizar las publicaciones realizadas entre los años 2012 y 2016 que se encuentran en bases de datos académicas (EBSCO, Google académico y Fuente Académica), que dan cuenta de la producción investigativa relacionada con la identidad y subjetividad docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar las investigaciones realizadas durante el periodo de estudio señalado sobre identidad y subjetividad docente.

Describir las tendencias sobre los estudios que abordan la identidad y la subjetividad del docente universitario.

PALABRAS CLAVE

Identidad docente, subjetividad, docente, universidad, competencia, alumnos.

METODOLOGIA

Durante la revisión bibliográfica del presente artículo, se abordaron las categorías de identidad y subjetividad del docente universitario, en búsqueda de establecer un panorama que ubique las orientaciones en términos de investigación, que se han realizado entre los años 2012 y 2016.

Los documentos analizados fueron tomados de artículos de revistas académicas, publicadas en las bases de datos EBSCO, Google académico y Fuente Académica, de universidades colombianas y latinoamericanas principalmente, incluyendo también trabajos realizados en universidades españolas, donde se encontraron en total 34 artículos publicados. Es importante destacar que la producción investigativa sobre el tema es escasa, por lo que la cantidad de artículos es limitada.

El enfoque de este artículo de investigación es cualitativo de tipo documental, el cual permite el análisis de la información obtenida mediante la categorización de los resultados de la investigación, alcanzando el desglose completo de los artículos seleccionados, que brindando una comprensión del contexto en el cual se encuentra la mirada hacia la identidad y subjetividad docente, tal como Galeano expresa:

“La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad, como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación”. (Galeano, 2004), 18 p.

Dentro de la presente revisión documental, se aborda una cuidadosa lectura de los textos, de forma que el contenido seleccionado es sistemático, pertinente, preciso, adecuado y de calidad, para conformar una recopilación completa de la mirada actual sobre la identidad docente, como complemento para futuras investigaciones de acuerdo a los planteamientos de Galeano:

“En efecto, el desarrollo de las propuestas de investigación social supone la revisión cuidadosa y sistemática de estudios, informes de investigación, estadísticas, literatura, y en general, documentos con el fin de contextualizarlos, “estar al día” sobre lo que circula en el medio académico con relación al tema que pretende estudiar”. (Galeano, Estrategias de investigación social cualitativa el giro de la mirada, 2004), 113 p.

MEMORIA METODOLOGICA

Para efectuar la revisión documental, se dieron dos etapas que denominaremos Grupal y Particular.

En la etapa grupal iniciamos a partir de talleres en torno a una categoría generadora principal: Docencia Universitaria, realizados durante la especialización en Docencia Investigativa Universitaria en la Universidad Católica Luis Amigó. Posteriormente se

realizó un rastreo grupal de 98 artículos, realizando análisis por medio de fichas bibliográficas, sobre los cuales surgieron categorías primarias para ser luego seleccionadas como objeto de estudio. De allí surgió la categoría identidad y subjetividad docente.

INSTRUMENTOS PARA EL ANALISIS

En la etapa particular, se realizó un nuevo rastreo a partir de las categorías seleccionadas, el cual permitió encontrar 34 artículos asociados a las categorías identidad y subjetividad docente. Los artículos seleccionados como pertinentes, fueron sometidos a una clasificación, a través de la construcción de una ficha bibliográfica y de una matriz temática, las cuales permitieron analizar y comparar la información general de cada artículo con respecto a los demás. En una siguiente etapa, la lectura detallada del contenido permite extraer las citas donde se mencionan las categorías investigadas, de forma directa o indirecta y es donde a partir de estas, se conforman las categorías emergentes y se obtienen los enfoques abordados en las investigaciones.

De esta forma hemos obtenido categorías emergentes y subcategorías asociadas, las cuales mencionamos a continuación.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La identidad y la subjetividad docente, se abordan desde varios ámbitos, los cuales están asociados básicamente, en dos frentes: hacia el quehacer docente y hacia el sujeto docente.

Dentro del ámbito del quehacer docente se encuentran las siguientes categorías:

COMPETENCIAS DOCENTES.

En este ámbito se observan las competencias docentes abordadas por Espinosa M, Escamez S, y Monereo y Domínguez, entre otros autores, donde describe cuales son los comportamientos observables deseados en los buenos docentes universitarios. Enfatiza en la comunicación y en la calidad de las relaciones interpersonales del docente, en todas las dimensiones que incluyen el contexto educativo, sin descuidar su labor como docente, destacando las habilidades de adaptación sin perder de vista su entorno, debiendo actuar en situación, consecuente a este.

“Para lograr este perfil de egreso del alumnado, las IES requieren un docente que cumpla con determinadas funciones, como anticipar la pertinencia de los aprendizajes; gestionarlos y facilitarlos; evaluar competencias; crear ambientes para el aprendizaje; modificar su práctica de acuerdo con los ritmos y estilos de aprendizajes de los alumnos; ser flexible para adaptarse a los cambios y reflexionar permanentemente sobre su práctica, entre otros (ANUIES, 2003). En términos generales, se concibe al docente como “un profesional de la articulación del proceso de enseñanza aprendizaje en situación; un profesional de la interacción de las significaciones compartidas” (Altet, 2012: 38)”. (Perez Ornelas, 2015), 123 p.

Siendo más precisos, dentro de los aspectos actitudinales y metodológicos, se destaca a Torra y otros (2012), quienes han tomado para sus estudios, la descripción de las competencias a nivel del ser, del hacer y de la comprensión en integración de los elementos caracterizantes del docente actual, expresados en habilidades para identificar las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes, mostrando actitudes sobre el diagnóstico y evaluación del alumnado, manteniendo un compromiso científico con su disciplina en un alto estándar profesional que implica una actualización permanente, aplicación de TIC en su campo tanto como fuente documental y como metodología de enseñanza, detectando necesidades laborales y profesionales de los graduados analizando su entorno, mostrando dominio de los avances en los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma presencial y a distancia manejando materiales adecuados, teniendo en cuenta los puntos de vista de los estudiantes y las aspiraciones de la comunidad educativa, considerando la multiculturalidad e internacionalización en el currículo de formación, poseer la habilidad de enseñar a diversos tipos de estudiantes teniendo en cuenta su diversidad

de origen, cultura, nivel socioeconómico y horarios que no siempre pueden ser continuos, manteniendo la calidad de la educación tanto a grupos grandes como pequeños (seminarios), desarrollando estrategias que le permitan afrontar situaciones personales como profesionales exitosamente.

Sin embargo, es relevante la opinión propia del docente, encontrada en el artículo realizado por Escámez (2013), quien recopiló las opiniones de lo que piensan los docentes sobre una buena docencia:

“Todo ello fue sometido a un posterior y profundo análisis, descubriendo que, a pesar de las diferencias según los campos de conocimiento, había un cierto patrón o enfoque común en las prácticas docentes y en el pensamiento de los profesores, que puede concretarse así: a) todos conocen su materia extremadamente bien y están al día de los nuevos descubrimientos; b) consideran la preparación de la docencia tan importante como su investigación y publicaciones; c) crean entornos de aprendizaje, enfrentando a los estudiantes con problemas importantes, atractivos e intrigantes, como desafíos que requieren abandonar los viejos supuestos y esquemas mentales sobre la realidad; d) confían en que los estudiantes quieren aprender y asumen, mientras no se demuestre lo contrario, que pueden hacerlo; e) son exigentes y tienen altas expectativas del progreso de sus estudiantes, evaluando a partir de objetivos sustanciales tanto el progreso en el aprendizaje de los estudiantes como su propia práctica docente”. (Escámez S, 2013), 15-16 p.

Siguiendo el aporte del mismo autor, es importante anotar que un buen docente no solo se limita a la difusión del conocimiento, sino que la formación es inherente al proceso, donde alumno se adecúa a la capacidad de que dichos conocimientos mejoren su existencia, de tal manera que le ayuden a apropiarse del mundo actual, enseñándole a distinguir lo bueno de lo malo y a la formación de juicio "que en ciencia significa espíritu crítico y método, que en arte se llama gusto, que en la vida práctica se traduce por discernimiento y en moral por lucidez", y c) el ejercicio de unas virtudes individuales y sociales" (Ibáñez-Martín, José Antonio, 1975, 96-97)", (Escámez S, 2013), 15 p.

Por último, podemos vislumbrar de manera general las subcategorías que se pueden obtener a modo de resumen, desde la perspectiva del hacer, las cuales se desprenden de las competencias docentes:

“Por su parte, Mas Torelló (2012) establece seis competencias relacionadas con la labor docente del profesor: diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales; desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal; tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía; evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; contribuir activamente a la mejora de la docencia y participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución”. (Espinosa M, 2014) 168 p.

IDENTIDAD DEL BUEN DOCENTE O BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

La identidad del buen docente se diferencia de la categoría anterior, debido a que tiene componentes emocionales, que se evidencian en actitudes que conllevan a un vínculo educativo significativo, donde la motivación, la concepción de enseñanza y aprendizaje, el dialogo, las habilidades para la comunicación, la colaboración en la institución educativa, el respeto y la actitud reflexiva sobre su práctica, son algunos de sus pilares fundamentales.

Algunas concepciones del buen docente las encontramos en autores como Espinosa, quien define al buen profesor así:

“El buen profesor ayuda a establecer relaciones entre los conceptos, fomenta el aprendizaje significativo, enseña a aprender a aprender, es motivador, conecta la teoría con la práctica, fomenta la participación, utiliza metodologías variadas y complementarias, en función de las necesidades, usa el método socrático-mayéutico construyendo la materia junto con sus alumnos y reduce la lección magistral a lo imprescindible” al mismo tiempo que “utiliza procedimientos de evaluación formativos y continuos, valora los trabajos, las actividades cotidianas, tiene en consideración el esfuerzo de los estudiantes y exige razonamiento y aprendizaje significativo, no pura memoria. Sus alumnos conocen los criterios y procedimientos de evaluación y la evaluación es flexible y justa” (Gargallo López, B. et al., 2010: 10). (Espinosa M, 2014) 169 p.

Lo anterior considera los aspectos meramente metodológicos. Sin embargo, otros autores señalan un mayor componente emocional, el cual se evidencia en la cita de Monereo & Domínguez, donde involucra al buen docente con su esencia ante la docencia y el alumno.

“El buen profesor es también descrito como un profesional preocupado por la innovación metodológica docente, que se embarca en actividades de mejora educativa y reflexiona acerca de sus aciertos y errores en este proceso.

Aquí aparecen claramente elementos de carácter emocional que deben presidir las actitudes de un buen docente, como tener pasión por lo que se hace, mostrarse perseverante frente a las dificultades y ante todo respetar a los alumnos y confiar en sus posibilidades:

«... Un buen profesor universitario tiene que ser una persona muy respetuosa (...), es una forma de comunicar y de transmitir y además de alentar, de despertar las ganas de aprender en los estudiantes (...) tiene que tener una mente abierta, tiene que ser una persona con unos niveles de confianza real en la capacidad de aprendizaje del estudiante, o sea si tu no confías en el otro difícilmente ayudas a crecer al otro, con unas dosis de humildad pues cuanto más estudias más te das cuenta de que menos sabes, de que conoces una parte y que te falta mucho por saber (...).» (Monereo & Domínguez, 2014), 92 p.

Complementando los hallazgos anteriores se encuentra una referencia de Escamez (2013) con relación a Rodríguez Espinar (2003), quien define al buen docente universitario como una persona competente, donde se destacan los componentes

actitudinales y emocionales desde el ser tales como reflexión sobre su práctica docente, poseer motivación por la innovación docente, trabajar en aprendizaje colaborativo y asumir un compromiso ético, institucional y social. Desde el hacer se encuentran expresados componentes sobre el dominio y actualización del campo disciplinar incluyendo criterios de validación del conocimiento, dominio del manejo del currículo en solitario y entre pares, ser facilitador de un aprendizaje motivador y autónomo, estableciendo comunicaciones de acuerdo a su función como tutor de los procesos de aprendizaje.

De esta forma, de acuerdo con la valoración de instituciones, docentes universitarios y alumnos, puede resumirse la identidad del buen docente en las siguientes características: permanente actualización en su especialidad, en el desarrollo de competencias interpersonales, de comunicación, metodológicas, digitales y en el mejoramiento de su capacidad para evaluar, (de acuerdo con Espinosa 2014), agregando “la promoción en sus estudiantes del deseo de aprendizaje a lo largo de su vida y el compromiso con la comunidad del conocimiento y con su sociedad.” (Escámez S, 2013), 24 p.

PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

El enfoque del alumno con respecto a lo que espera del docente es de gran importancia, para establecer una relación exitosa, donde ambos pensamientos y actuaciones se encuentren y agreguen valor al vínculo educativo. En la indagación realizada se recalca el respeto, la amabilidad, la inteligencia y la atención a las necesidades de los estudiantes.

Cabe señalar el acercamiento a las cualidades personales y profesionales, donde se encuentra como destacable en cuanto a cualidades personales el respeto al alumno, apertura y capacidad de escucha, y en cuanto a cualidades profesionales el conocimiento de la materia y su forma de comunicarla, preparando las clases responsablemente y cumpliendo los horarios de tutorías, tal como señala Espinosa (2014).

Ampliando el concepto de la perspectiva del buen docente, como subcategorías, se puede señalar las encontradas por el estudio realizado por Sayós, Pagés, Amador, & Jorba al explorar las características señaladas por los estudiantes, donde se describen de forma mas detallada:

- “Competencia interpersonal. Es la competencia en la cual hicieron más aportaciones (tal y como se puede ver en la Tabla 4). Dan importancia a la amabilidad, asertividad, empatía, capacidad de autocrítica, disponibilidad y accesibilidad fuera del aula, flexibilidad, objetividad, justicia, proximidad y respeto. Consideran que el profesor debe atender las necesidades personales y de aprendizaje de los alumnos, escucharles, motivarles para que aprendan, guiarles, acompañarles y orientarles, promover tanto su autonomía como el trabajo en equipo y tratarles como personas adultas. También esperan que ejerza autoridad y liderazgo, imponga disciplina en el aula, actúe como modelo y estimule el pensamiento no memorístico.

- Competencia comunicativa. Valoran que el profesor sea un buen comunicador; que se exprese de forma correcta, ordenada, clara, precisa y ágil; que tenga un discurso coherente, bien estructurado; que sea capaz de sintetizar, sistematizar e insistir en las ideas más importantes de su discurso. Ponen énfasis en que debe explicar en lugar de leer apuntes y adaptarse a los estudiantes, evitando muestras de erudición que resultan desmotivadoras.
- Competencia metodológica. Manifiestan que les gustaría recibir clases más dinámicas, que fomentaran la participación, el debate, el aprendizaje activo y en las que no se abusara de las presentaciones tipo power point. También indican la necesidad de avanzar en el conocimiento y el uso de las TIC, y de que los sistemas de evaluación estén claramente especificados.
- Competencia de planificación y gestión de la docencia. Reivindican una enseñanza orientada a la actividad profesional y a la práctica cotidiana, reclaman coherencia en la planificación y en el cumplimiento del plan docente de las asignaturas y plantean la necesidad de evaluar los resultados de la docencia.
- Competencia de trabajo en equipo. Ponen de relieve la necesidad de coordinación de los profesores para evitar repeticiones de contenidos entre asignaturas, concentraciones de trabajo en momentos determinados del curso y desigualdades entre distintos grupos de una misma asignatura, tanto en relación a posibles contradicciones en planteamientos epistemológicos, como al volumen de trabajo o a los sistemas de evaluación.
- Competencia de innovación. La relacionan con la formación permanente del profesorado, su creatividad, su excelencia investigadora y su capacidad de adaptarse a entornos cambiantes”. (Sayós , Pagés, Amador, & Jorba, 2014), 143-144 p.

Como conclusión en esta categoría, podemos incluir la investigación realizada por Sayos, y otros, al definir el orden de importancia que le otorgan los alumnos a cada aspecto, el cual está valorado en consecuencia, para llegar al ideal del buen docente descrito a continuación:

“El primer factor, que agrupa elementos relacionados con las competencias de metodología, planificación docente y comunicación”, es el más valorado, con una puntuación media de 8.56. El segundo factor, que agrupa elementos relacionados con la competencia de “relación interpersonal”, obtiene una puntuación media de 8.52. El tercer factor, que hace referencia a la competencia de “coordinación entre profesores”, obtiene una puntuación media de 7.95” (Sayós , Pagés, Amador, & Jorba, 2014), 144-145p.

ESTILOS DE ENSEÑANZA

Los estilos de enseñanza son de radical importancia con respecto a la identidad docente-puesto que de acuerdo con su concepción de la enseñanza por parte de los docentes, implican la forma en la cual estos efectúan su práctica. Indiscutiblemente los

docentes dejan huella en el alumno, y esta concepción por parte de los docentes, es la exteriorización y comunicación de la docencia, estando mediada desde las creencias personales y académicas.

Encontramos entonces, la definición de estilos de enseñanza que Chiang S, Diaz L & Rivas A (2013) describe como “comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en contextos determinados y en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes y otras abstraídas de su experiencia académica y profesional. (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä, 2000)”. (Chiang S, Diaz L, & Rivas A, 2013), 63 p.

Dentro de estos estilos de enseñanza se encuentra a Laudadio 2012, que profundiza en el concepto de acuerdo a diversos autores, explicando que los estilos de enseñanza son - la elección de cada educador en relación con sus conductas y creencias educativas (Heimlich & Norland, 2002), - los estilos cognitivos, de aprendizaje y de pensamiento del educador que influyen en la acción educativa (Zhang, 2001) y - las características de la relación que establece el educador con el educando; esto es, los rasgos del vínculo pedagógico (Cohen & Amidon, 2004)” (Laudadio, 2012), 82 p.

Es pertinente entonces, detallar la clasificación de estilos de enseñanza en torno a la planificación de los contenidos, asociado al estilo de aprendizaje del alumno.

“Estilo de enseñanza abierto

Los docentes de este estilo de enseñanza se plantean con frecuencia nuevos contenidos, aunque no estén incluidos en el programa, lo que significa que no se ajustan de manera estricta a la planificación didáctica. Motivan con actividades novedosas, con frecuencia en torno a problemas reales del entorno y animan a los estudiantes en la búsqueda de la originalidad en la realización de las tareas (Muchmore, 2004). Dentro de este estilo de enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos docentes favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje activo.

Estilo de enseñanza formal

Los docentes de este estilo de enseñanza son partidarios de la planificación detallada de su enseñanza y se la comunican a sus alumnos (Sanjurjo, 2002). Se rigen estrictamente por lo planificado. No admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa. Dentro de este estilo de enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje reflexivo.

Estilo de enseñanza estructurado

Los docentes de este estilo de enseñanza otorgan bastante importancia a la planificación y ponen énfasis en que esta sea coherente, estructurada y bien presentada. Tienden a impartir los contenidos integrados siempre en un marco

teórico amplio, articulado y sistemático (Sevillano, Pacual, y Bartolomé, 2007). Dentro de este estilo de enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje teórico.

Estilo de enseñanza funcional

Los docentes de este estilo de enseñanza, siendo partidarios de la planificación, ponen el énfasis en su viabilidad, funcionalidad y concreción. Su preocupación es cómo llevarla a la práctica. Otorgan más ponderación a los contenidos procedimentales y prácticos que a los teóricos (Zabala y Arnau, 2009). En las explicaciones sobre contenidos teóricos, siempre incluyen ejemplos prácticos y frecuentemente tomados de la vida cotidiana y de problemas de la realidad. Dentro de este estilo de enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje pragmático.” (Chiang S, Diaz L, & Rivas A, 2013), 63-64 p.

Aquí nos preguntamos, si es sabido, que la enseñanza debe estar centrada en el alumno, ¿por qué no se han realizado investigaciones más profundas en Colombia, que reflejen la realidad de un estilo hegemónico utilizado por los docentes en la actualidad, por disciplina o por institución? Es conocido que se continúa utilizando ampliamente la clase magistral en nuestras universidades, aunque con diversas variaciones.

“Para este profesor la clave de una buena metodología está en lograr la conexión de la teoría con la práctica y la vida cotidiana de los alumnos. El recurso metodológico utilizado es la clase magistral (los alumnos toman nota para completar los materiales que ya poseen desde el inicio del curso), siempre relacionando los conceptos teóricos con las actividades prácticas que les propone con carácter voluntario y con la vida cotidiana de los alumnos (busca siempre ejemplos de situaciones que les puedan resultar familiares)”. (Gonzalez Garcia, Ayerdi Echeverri, & Fiz Poveda, 2012), 112 p.

Los estudios de casos son pocos y se podría, en aras de un mejoramiento institucional, partir de un estudio general sobre dichos estilos de enseñanza que, aunque personales, impactan para siempre al alumno.

CONCEPCION DE LA RELACION ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Avanzando en el tema de estudio, se desagregan los componentes, que llevan a configurar la identidad del docente en su quehacer, con la exteriorización de la docencia y su mejoramiento a través de la práctica reflexiva, la cual está ligada a las creencias en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“Un punto clave es cómo el educador configura su creencia personal con respecto a la relación e importancia de cada uno de los elementos que constituyen el modelo de enseñanza. De ahí la relevancia de que los educadores conozcan no sólo sus creencias y valores con respecto al proceso

de enseñanza - aprendizaje, sino también cómo ellas influyen en su comportamiento a la hora de enseñar, lo cual hace necesario implementar instancias de reflexión y formación de sus prácticas educativas” (Laudadio, 2012), 82 p.

Esta aportación es importante, porque muestra la necesidad de crear espacios de reflexión para los docentes. Bien sea en encuentros, jornadas universitarias, o como parte de programas institucionales, o en cursos de formación, los cuales siendo mantenidos pueden abrir el horizonte del quehacer docente. Cabe el interrogante: ¿Dentro de los procesos de mejoramiento en la Educación a nivel institucional o nacional, se considera de alta importancia, momentos o eventos para crear espacios de reflexión entre pares?

Por otro lado, encontramos estudios que nos muestran cómo pueden influir y configurarse estas creencias de los docentes, con respecto a la enseñanza y el aprendizaje:

- “Los profesores pueden tener distintas concepciones del enseñar según los niveles donde enseñen porque las concepciones son dependientes del contexto, académico e institucional.
- Los profesores pueden tener dos concepciones, la ideal y la en práctica. Por ejemplo en la definición de los fines de la enseñanza dan respuestas ideales mientras que si analizas lo que hacen su concepción es de más bajo nivel. No siempre hay coherencia entre teoría profesada y teoría en uso.
- Los profesores pueden tener más de una concepción.
- Las concepciones se ordenan en un continuo con avances, retrocesos e indecisiones. Las concepciones sobre el enseñar influyen en los enfoques y prácticas docentes. (Con algunas excepciones, como señala Kember, 1997 y Murray y MacDonald, 1997).
- Las concepciones tienen efectos en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
- Las concepciones tienen implicaciones en el control y garantía de la calidad docente.
- Es posible el cambio guiado de las concepciones en cursos de formación y desarrollo profesional de larga duración”. (Fernandez M, Maiques M, & Ábalos G, 2012), 46 p.

Al respecto se puede decir que se desprenden dos grandes subcategorías, encontrando el modelo centrado en la enseñanza y el modelo centrado en el alumno, de acuerdo con los hallazgos de Laudadio.

“Entre las principales características del modelo centrado en la enseñanza (modelo reproductivo, centrado en el profesor, de transmisión de información) Gargallo López (2008) señala la búsqueda de la reproducción como producto de la enseñanza, el uso que se espera de lo aprendido es para aprobar o para el futuro, el profesor es el responsable de la organización y transformación del conocimiento, este último se entiende como algo construido por otros en el cual las concepciones del estudiante no se tienen en cuenta. El mismo autor al referirse al modelo centrado en el aprendizaje (modelo focalizado en el alumno,

de facilitación del aprendizaje) afirma que busca como resultado del aprendizaje el cambio mental, la transferencia y aplicación a la vida cotidiana, o sea el uso que se espera de lo aprendido, 'un aprender para vivir...' y para interpretar la realidad". (Laudadío, 2012), 83 p.

LA IDENTIDAD DEL DOCENTE CON RESPECTO AL AMBITO INVESTIGATIVO

Dentro de los hallazgos del presente artículo, se encuentra separado el rol docente del rol investigador, de acuerdo con lo expuesto por los autores Celi Frugoni & Llano, 2014, donde hacen especial énfasis, en el papel del docente con respecto a la investigación en la formación de investigadores y su tarea como mediador entre ambos para llegar al objeto de conocimiento:

"La razón por la cual el docente tiene una importancia preponderante es justamente, por el hecho señalado, y es que no siempre coinciden las figuras del docente con la del investigador, vocaciones que responden a distintos fines, lo que puede generar aislamiento de parte del investigador, y distancia respecto del docente y del estudiante, con los consiguientes impactos negativos tanto para la formación del alumnado, estancamiento del docente y pérdida de valor para la universidad, y la sociedad en su conjunto. Por ello el docente como intermediario del estudiante en cuanto futuro profesional, y del investigador en cuanto generador de innovación y conocimientos, se concibe como un eslabón de importancia central en la cadena de desarrollo de una sociedad". (Celi Frugoni & Llano, 2014), 75 p.

Se puede observar que el autor señala como "desafío para el docente de estos tiempos, una permanente actualización de conocimientos, a través de una estrecha vinculación con el investigador una puesta a punto de sus conocimientos en el aula junto a los alumnos y una participación mayor en actividades de extensión que impliquen un retorno social". (Celi Frugoni & Llano, 2014) ,80 p.

Esto va en contradicción con los planteamientos de la actual reforma educativa colombiana, donde el docente debe dedicarse a la investigación e impartir docencia al mismo tiempo. Sin embargo, esta situación trae implícita una problemática, que deja expuesta Caballero & Bolívar 2015, cuando expresa:

"El valor diferenciado que se otorga a la docencia y a la investigación crea un desequilibrio en la identidad profesional que podría tener consecuencias en la calidad de la enseñanza. Los sistemas de evaluación promovidos por las administraciones en consonancia con la institución universitaria influyen en la trayectoria profesional del profesorado, haciendo que éste concentre sus esfuerzos en aquellas actividades que van a ser valoradas, reconocidas y recompensadas." (Caballero Katia & Bolívar Antonio, 2015), 66 p.

En teoría, fusionar la docencia con la investigación es coherente si se toma en cuenta únicamente como finalidad la obtención y generación de conocimiento. Pero al no vislumbrar al docente como sujeto ejecutor de esta sentencia, nos lleva a ignorar situaciones que influyen directamente en la calidad de la educación, ya que necesariamente el docente universitario se ve obligado a cumplir con ambas tareas,

tendiendo a priorizar la una sobre la otra, por cuestiones de tiempo o dedicación, dando una gran cuota de sacrificio personal. Aunque este punto no es explícito en las investigaciones encontradas, hay autores que se han atrevido a señalar esta problemática:

“Aunque la visión dicotómica entre la docencia y la investigación de este profesor pudiera parecer extraña, no es nada infrecuente entre sus colegas. Para muchos de ellos, especialmente para los que han sido durante muchos años TEUs, representa un *sobreesfuerzo obligado* a fin de poder promocionarse profesionalmente”. (Gonzalez Garcia, Ayerdi Echeverri, & Fiz Poveda, 2012), 112 p.

Cabe entonces preguntarse, ¿por qué no se encuentran investigaciones que brinden mayores luces sobre la situación del docente universitario, que debe compaginar su práctica pedagógica con la investigación de su disciplina?, ¿en cuales casos puede realizarlo exitosamente? o si por el contrario, ¿existe una relación positiva o negativa, entre el desempeño de una o de ambas tareas? o ¿cuál es el impacto en la calidad de la educación, si el docente es o no investigador? ¿Cuáles repercusiones tendría para el docente que se especialice en docencia y deje de lado su propia producción investigativa, aunque sea un ejemplo de buen docente? en fin, son bastantes los interrogantes que pueden ser un punto de partida para análisis posteriores.

FORMACION PARA LA CONFIGURACION DE IDENTIDAD DOCENTE

Desde luego, como componente de la configuración de la identidad docente, la formación es un elemento que se evidencia como fundamental para influir en las concepciones del docente, mencionado en la anterior categoría y nos lleva a explorar el rol actual del docente, para revisar las necesidades de formación que se derivan.

“Esta reconfiguración del rol docente, implica un consiguiente cambio en las estrategias de enseñanza, cuestión que implica que los educadores además de dominar los contenidos curriculares, tengan también conocimientos de los procesos implicados en el aprendizaje que requiere la aplicación de métodos flexibles adaptados y basados en las necesidades de los alumnos mediante una retroalimentación permanente. Es aquí en donde las TIC pueden desarrollar un papel interesante, ya que pueden facilitar el desarrollo de este nuevo rol docente tan necesario en la sociedad de la información [Escontrela Mao y Stojanovic Casas, 2004]”. (Almiron & Porro, 2014), 21 p

Como se ve, se encuentra un nuevo rol docente con relación a las TICS, donde se configura una necesidad permanente de formación y actualización, ya que es necesario formar no solo nuevos conocimientos sino destrezas, con relación a un dominio sobre los elementos informáticos, para brindar elementos de reflexión de los estudiantes en torno al uso de estos, teniendo en cuenta que los alumnos pueden tener un mejor dominio de las TICS que los docentes.

“Siguiendo los lineamientos de lo anteriormente mencionado, hay que destacar que el nuevo rol docente debe consistir en: conocer, criticar y reflexionar sobre los prejuicios que los actores tienen sobre las TIC; reflexionar sobre cuál es el

impacto de las TIC en la vida cotidiana, y por último, encontrar en la tarea docente un sentido para la tecnología, un *cómo*, un *para qué* y un *por qué* se introducen las TIC en la enseñanza [Litwin, 1995]”. (Almiron & Porro, 2014), 21 p.

Es posible conocer otro tanto respecto a las TICS, encontrando que de acuerdo con Almiron & Porro, existen unas características particulares inherentes de la situación actual, donde las herramientas informáticas y las metodologías pedagógicas se mezclan obteniendo nuevos desafíos en torno a: la capacitación en herramientas informáticas para el docente, como son: necesidad de la transición de saberes para pasar a ser facilitadores del uso de recursos y herramientas para explorar nuevos conocimientos, adaptar los contenidos curriculares de manera flexible a las necesidades de los alumnos, analizar críticamente los contenidos y la forma en que debe aplicarse TICS en el aula, empleándolas de manera didáctica. Para ello es necesario crear nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje, realizar modificaciones en la organización de los contenidos, el ordenamiento de las actividades educativas y los modos de evaluación.

Hay otro aspecto entre tantos, que se puede citar con respecto a la formación para la configuración de identidad docente. Los autores Zabalza, Sabucedo & Trillo han explorado en torno a los procesos de formación y como estos influyen en la formación de identidades, encontrando que, los procesos de formación docente sitúan el eje de la construcción de la identidad del profesorado en su trabajo como profesores, lo que significa que reorientan sus preocupaciones desde el ámbito de la especialidad científica en la que se formaron al ámbito del aprendizaje de sus estudiantes. (Zabalza B, Sabucedo, & Trillo A, 2014)

Durante la formación docente se han identificado varias etapas que le permiten construir su identidad:

“Jarauta y Medina (2012) vinculan la construcción de la identidad docente a la propia experiencia de enseñanza en cuyo marco se van construyendo los conocimientos sobre la enseñanza. De una idea similar había partido Mendoza (2008) quien, en cambio, concibe ese desarrollo como un proceso que, en lo que se refiere a la enseñanza universitaria, sigue unas pautas bastante comunes que ella concreta en 4 etapas: la fase anticipatoria (becarios); la fase formal (primeras experiencias docentes donde se construyen expectativas, prioridades y estilos de actuación); la fase informal (apertura a otras actuaciones de extensión e intervención dentro y fuera de la universidad); la etapa personal (en la que, la experiencia vivida va dejando su poso y configurando la forma de ser y actuar de cada docente: personaliza su trabajo y lo integra en su identidad) (Muradás y Mendoza, 2010)”. (Zabalza B, Sabucedo, & Trillo A, 2014), 45 p.

De lo anterior se puede decir que, esta formación de identidad corresponde a un proceso de evolución hacia la madurez docente, donde por razones epistemológicas y metodológicas es imposible generalizar resultados. No obstante, a partir de

entrevistas, ha sido viable identificar siete posibles influencias en el proceso hacia la propia madurez docente, de acuerdo con Zabalza, Sabucedo, & Trillo:

Profesores que ejercieron un papel estimulante, (modelos de referencia), la existencia de un modelo docente específico con el que se trabajara en la institución o posteriormente al incorporarse como docente (modelo didáctico), trabajo colectivo con los colegas (grupo de pares), cursos o experiencias formales de formación (formación pedagógica), lo aprendido a través de las evaluaciones y aportaciones de los estudiantes, (retroalimentación del estudiante), el aprendizaje derivado de la propia reflexión sobre lo que hacía (práctica reflexiva), el más importante, es el encuentro con un “otro significativo”, el primer apoyo personalizado (director de tesis), el que fue su valedor y apoyo en su primera orientación hacia la enseñanza.

Para concluir esta categoría, es posible recurrir a Granado & Puig 2015, quienes hacen énfasis en la formación de profesores y para ello es necesario comprender como se aprende a enseñar y como se construye el conocimiento alrededor de la docencia, formado por creencias, representaciones y saberes y que el desarrollo de la identidad se encuentra mediada por experiencias personales, las cuales son procesos interdependientes.

CONFORMACION DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Se puede observar como la identidad profesional docente entremezcla el quehacer docente con el sujeto docente, a través de una línea fina donde se vislumbran los comportamientos asociados a la docencia con las creencias conformadas durante el ejercicio de la profesión, en sus diferentes etapas (prácticas pre profesionales o durante la práctica profesional e investigativa), situado en contexto. Para su estudio se encuentran tres tipos de indagación: el proceso de la conformación de la identidad profesional docente, las características de la identidad tal como son percibidas por los docentes, con el objetivo de buscar principios generales y construir generalizaciones, y los estudios que presentan y representan a la identidad a través de las historias de vida narradas por los mismos docentes. Las metodologías comúnmente utilizadas son las historias de vida y las narrativas bibliográficas, las cuales permiten vislumbrar tanto la vida personal como profesional del docente, donde es posible abordar las dimensiones subjetivas, sociales y culturales, de acuerdo a lo señalado por Porta, De Laurentis, & Aguirre, 2015.

La construcción de dicha identidad profesional, como definición, se puede articular en torno a la vida personal, el modelo profesional y las condiciones institucionales, tal como expresa Galaz:

“La identidad profesional puede ser definida como la síntesis de un proceso dinámico de construcción del sentido e interpretación de lo que uno es en referencia a un campo de desempeño (Beauchamp, 2009). En este proceso confluyen variables subjetivas (la historia personal), sociales (modelos profesionales asignados) y contextuales (condiciones institucionales). Al ser puestas en juego dichas variables, los profesionales se dotan de un discurso legitimante en torno a un núcleo estable de contenidos tales como: competencias, valores, desafíos, proyectos, etcétera, que permiten el dominio

(percepción de Sí) y el reconocimiento (social/oficial). La identidad profesional es una variable que debe ser considerada *clave* en el diseño político de las innovaciones educativas (Ketelaar, 2012), porque la imagen profesional que los profesores construyen de Sí y de su profesión es una base sobre la cual definen su desempeño, y proyectan su desarrollo y adhesión”. (Galaz, 2015), 308 p.

Como principales factores que intervienen en la construcción de identidad docente, cabe mencionar a Zabalza, Sabucedo y Trillo, 2014 por cuanto añaden: las tendencias internacionales y las políticas nacionales; factores institucionales; factores vinculados a la estructura y dinámica de los departamentos y las disciplinas; creencias y valores de los académicos.

Haciendo referencia a Martin, Conde & Mayor, 2014, se encuentran las etapas que intervienen en la formación de la identidad docente, quienes consideran una etapa de inducción o iniciación del principiante, donde tienen lugar una serie de acontecimientos que inciden de forma directa en la construcción de la identidad de los docentes, dado por las experiencias iniciales, que conforman la base del modelo de identidad docente, lo que condicionará los rasgos de personalidad, las motivaciones y las actitudes del docente universitario. Una vez obtiene su experiencia y reflexiona sobre ella interpreta su práctica profesional, que estará en creación continua a lo largo de su trayectoria docente universitaria.

Luego se sugiere un acompañamiento a lo largo de su proceso de formación, y por ende en el proceso de construcción de su identidad docente. “Esta identidad es un proceso de construcción individual fruto de la interacción establecida con un grupo profesional y en un contexto concreto (Henkel, 2005; Marcelo & Vaillant, 2009; Gewerc, 2011). Según Lobato, Fernández, Garmendia & Pérez (2012), este proceso presenta un carácter dinámico, en el que la interacción con otros juega un papel importante en la evolución de la construcción de la identidad profesional” (Martin, Conde & Mayor, 2014), 145 p

Partiendo de esta imagen profesional, es imprescindible el apoyo al docente en su construcción, dado que la proyección de esta imagen influirá no solo en el ámbito personal y profesional, sino también en espacios sociales políticos y culturales, siendo de gran influencia en la sociedad como referente de opinión, crítica y reflexión.

“Previamente se mencionó el cambio que ha sufrido el rol del docente en la educación superior/universitaria debido a las transformaciones que sufre la sociedad actual, la cual es más abierta al flujo libre de información provocando en general una renovación en las funciones y alcances de la labor del maestro”. (Zuñiga- Benitez, Diaz, Barboza, & Klimenko, 2014), 4p.

De igual forma las transformaciones en el rol del docente son permanentes con respecto a su propio quehacer debido a la accesibilidad de información en los tiempos actuales.

“Lo anterior en el presente siglo adquiere mayor relevancia debido al constante avance en la aplicación de nuevas herramientas tecnológicas que hacen que la

ciencia y el conocimiento sean accesibles en cualquier parte del mundo. Este hecho, producto de la globalización, también obliga a realizar cambios en la forma como el docente enfrenta el proceso educativo, ya que a lo largo de la historia su labor ha sido la de buscar la manera de guiar, mediar, orientar y facilitar experiencias”. (Zuñiga- Benitez, Diaz, Barboza, & Klimenko, 2014), 3 p.

Cabe señalar que es de gran importancia favorecer el fortalecimiento de la identidad profesional autoeficaz, de manera que esta se convierta en un mecanismo de apoyo, al cual acudir cuando las condiciones laborales sean adversas, de acuerdo con Galaz 2015, quien afirma que mientras más positiva sea la percepción de la identidad docente, habrá mayores posibilidades de enfrentar exitosamente situaciones difíciles, ante pobres condiciones de trabajo, movilizando recursos cognitivos, afectivos y conductuales. De igual forma, la percepción negativa o baja estima de la identidad docente, tiende a cambiar cuando se mejoran las condiciones de trabajo.

Es oportuno ahora, mencionar que a lo largo del desarrollo de esta categoría, se encuentra implícito el componente emocional que es transversal a todos los aspectos mencionados. Se puede afirmar que, las dimensiones emocional, social, didáctico-pedagógica, e institucional-administrativas, configuran la construcción de la identidad profesional docente. Siguiendo a Martin, Conde & Mayor, 2014, encontramos “que dentro de cada uno de los aspectos que definen a las otras dimensiones, parece ser que hay una tendencia que marca las sensaciones y percepciones derivadas de las reflexiones y/o reinterpretaciones que realiza el profesorado novel de los retos que le plantea el contexto. Señalamos la importancia del constante flujo que realiza la dimensión emocional en todas las demás y que determina inevitablemente la construcción y desarrollo de la identidad del profesorado novel”.

Este argumento corresponde muy bien a lo que es el inicio de la subjetividad en el estudio de la identidad del docente universitario.

“Las indagaciones acerca de la identidad profesional docente tienen un carácter relativamente reciente y parten del supuesto de que los docentes son personas que desarrollan su propia percepción acerca de su profesión, y en base a esa percepción construirán su relación con los demás. De acuerdo a Fernández Cruz esta construcción puede concebirse como un proceso subjetivo basado en las propias metas y motivaciones personales, o como un proceso social de identificación colectiva con el grupo total de individuos que se dedican al mismo oficio, a la vez que con grupos y subgrupos específicos de miembros de ese colectivo general (Fernández Cruz, 2012:27)”. (Porta, De Laurentis, & Aguirre, 2015), 45 p.

Por último se referencia a la identidad digital docente, término que acuñan los autores Correa G, Fernandez O, Gutiérrez-Cabalero & otros, para ayudar a comprender la relación entre identidad digital y tecnología educativa.

Esto nos lleva a concluir de manera sucinta, que la conformación de identidad docente es compleja y diversa, enmarcada por el contexto y las relaciones entre pares, alumnos e instituciones, donde por mecanismos subjetivos se configuran e imaginan, se manifiestan socialmente de forma cambiante, de acuerdo con la interpretación-

reflexión que haga el docente de sus experiencias diarias y la disciplina del conocimiento a la cual pertenezca, no pudiendo ser generalizada, sino interpretada de acuerdo con las vivencias del docente en su práctica.

“La identidad docente se caracteriza por su complejidad y multidimensionalidad y está formada por subidentidades que funcionan a través de diferentes contextos y relaciones para caracterizar al docente (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Roe & Vukelich, 1998)”. (Granado & Puig, 2015), 46 p.

Hasta este punto hemos abordado la identidad del docente desde el quehacer docente. A partir de las categorías descritas a continuación, se puede observar cómo se aborda al sujeto docente desde el ámbito de su identidad.

IDENTIDAD DEL DOCENTE COMO SUJETO

En esta categoría se encuentra que, la identidad del docente como sujeto se da desde el otro, mientras sea reconocido como individuo con sus características particulares e influyentes. Al respecto encontramos autores como Bara que han explorado el tema.

“El yo llega a ser yo a través de su papel social, es decir, es una creación social más que individual. Sobre los criterios de identidad se podrían mencionar aquellos que son atribuidos socialmente a un individuo, aquellos que el individuo acepta como autoreferencia para decirse a él mismo quien es, y aquellos que la comunidad a la que uno pertenece considera relevantes para definir qué es una cierta identidad.” (Bara, 2013), 231 p.

Dentro de este contexto se encuentra una explicación de Bara a la configuración de los valores, los cuales deben ser promovidos en los procesos de formación de los alumnos, puesto que las intervenciones de los docentes están dadas desde concepciones previas sobre lo bueno o lo malo.

“Si una persona tiene una integridad previa e independiente a su afiliación a determinados valores, fines y/o concepciones del Bien, difícilmente podrá entablar vínculos férreos y consistentes con dichos valores, fines y/o concepciones del Bien que podrían constituir parcial o totalmente su identidad, es más, tampoco tiene mucho sentido que lo haga”. (Bara, 2013), 230-231 p.

En efecto, las experiencias en la docencia son múltiples, no solo están dadas en el aula. Es de resaltar que las intervenciones informales a las cuales está expuesto el docente en su diario que hacer, pueden ser determinantes en la configuración del sujeto docente, más aun si está en los primeros años de docencia.

“Por otro lado, Feixas (2002) considera que las experiencias acontecidas durante el primer año de docencia, tienen un mayor impacto en la vida personal y profesional del profesorado que cualquier otro momento de su trayectoria. La mayoría de estas experiencias tienen lugar en contextos formativos informales, a lo largo de la carrera como docentes (Cabrera & Córdoba, 2011)”. (Martin, Conde & Mayor, 2014), 145 p.

Se puede observar como en el análisis de esta categoría, se acude a los relatos autobiográficos, los cuales pasan de ser una técnica de investigación a cumplir con el objetivo de crear conciencia sobre el pasado y construir identidad desde el presente.

“La estructura de las autobiografías de profesorado universitario permite deducir estadios de transformación de la identidad: experiencias familiares y escolares significativas, la relación entre contexto y la elección por la profesión docente y el significado de la trayectoria por la docencia, según tipo de vinculación (cátedra, tiempo completo)”. (Dominguez Maria Elvia & Ospina Sigifredo, 2014), 91 p.

De otra parte, Cabrera da explicación a la construcción de dicha identidad docente, la cual se encuentra estudiada bajo dos enfoques: el esencialista y el constructorista.

“Al denominado enfoque esencialista también se le conoce como trascendental y al constructorista como imanentista. El esencialismo se deriva de asumir al individuo provisto de una esencia interna central fija que permanece en el tiempo; desde la psicología se piensa en un ser con un proyecto individualista y desde lo social se ven las identidades como productos (LaPointe, 2010). Para las teorías inspiradas en el enfoque socio constructorista, la noción de identidad es una categoría socialmente construida, histórica y culturalmente contextualizada. (Cabrera, 2015), 93 p.

Para ilustrar mejor la teoría constructorista, Cabrera explica la importancia de la interpretación dentro del discurso, cuando expresa que el relato se ubica dentro del ámbito social, no solo como representación del pensamiento individual y se consideran como “productos de los recursos discursivos disponibles dentro de un contexto sociocultural dado”. (Cabrera, 2015), 96 p.

Es significativa la importancia que tiene el discurso para la identidad del sujeto docente, encontrando su sustento al referirse a la construcción de identidad docente:

“En relación con la construcción de la identidad docente, Clarke (2008) precisa que dicha construcción se vale de un conjunto de recursos discursivos locales y globales preexistentes, esta delimitación evita la creación de nuevos sentidos de la práctica docente y de lo que significa ser docente si no guarda relación con los contextos histórico-sociales establecidos discursivamente; es decir, construimos y somos contruidos por medio de tales discursos (Korobov, 2001).” (Cabrera, 2015), 96 p.

Por último, se destacan otros tipos de estudios que el mismo autor señala pertinentes, que intervienen en la construcción de identidad del sujeto docente:

“Más concretamente, Tsui (2007) se refiere a las tensiones al interior del sujeto entre el discurso institucional y la construcción individual de identidad de un docente generadas como resultado de la aplicación de reformas educacionales nacionales intentando asimismo trascender este nivel y adentrarse más en el nivel macro de las relaciones de poder siguiendo una línea de análisis más post-estructuralista. Los otros estudios, por su parte, centran su atención en los

factores del contexto sociocultural inmediato como pueden ser institucionales, cognitivo-afectivos, sociales (Liu & Fisher, 2006) e inclusive geográficos —la migración— (Trent & DeCoursey, 2011)”. (Cabrera, 2015), 98 p.

CONSTRUCCION DE SUBJETIVIDADES A PARTIR DE PROCESOS EDUCATIVOS

Partiendo de la definición de subjetividad, es posible apoyar la comprensión de esta categoría:

“En este sentido, la subjetividad, entendida como el conjunto de procesos que constituyen la realidad psíquica y emocional del sujeto (Anzaldúa Arce, 2004), cumple con una función cognoscitiva que hace parte de la construcción e interpretación de la realidad, basada en un proceso de adquisición de conocimiento desde perspectivas individuales y su relación con otras, toma un papel importante en la adquisición y validación del saber (Patiño-Garzón & Rojas-Betancur, 2009)”. (Zuñiga- Benitez, Diaz, Barboza, & Klimenko, 2014), 6 p.

La importancia de la subjetividad del docente, radica en que ésta se hace manifiesta a través de la práctica docente, formando parte de sus las decisiones en el aula, de manera inconsciente derivadas de las creencias personales, las cuales hemos referido anteriormente.

“Las creencias epistemológicas de los profesores, referidas a concepciones globales y personales en torno a de lo educativo, de la didáctica, de la disciplina y de sus prácticas cotidianas en el aula, tienen derivaciones diversas en el currículum. Las decisiones que toman los profesores ante los diversos dilemas que se presentan en el momento de elegir contenidos, metodologías y formas de evaluación, están permeadas por éstas, lo que no implica que sean explicitadas previamente a la toma de decisiones. Lo anterior se explica porque las creencias generalmente no son conscientes, operan de modo inconsciente y el docente no las puede explicitar en el momento de la toma de decisiones ya que no las reconoce como operantes en su pensamiento y en su subjetividad. “Las perspectivas epistemológicas en los profesores no son independientes de concepciones más amplias, de la cultura general exterior y de la pedagógica en sí que conjuntamente determinan modelos educativos, delimitados y vigentes en determinados momentos históricos” (Gimeno, 1989:234)”. (Barrón , 2015), 51-52 p.

De acuerdo con Barron 2015, es posible vislumbrar la clasificación de los saberes profesionales o creencias a las que hace alusión, las cuales son temporales en tres sentidos, porque provienen de su historia de vida personal y escolar, de ritos iniciáticos y de rutinas que le dan seguridad en las prácticas escolares institucionalizadas (Zeichner y Gore, 1990; Carter y Doyle, 1996); “Son plurales y heterogéneos en función de las diversas situaciones a las que se enfrentan cotidianamente (Doyle, 1986). Personalizados y situados porque se trata de saberes apropiados, incorporados, subjetivados, saberes que no son posibles de disociar de la persona, de su experiencia y de su situación de trabajo (Barrón, 2009)”. (Barrón , 2015), 40 p.

Se comprende que, derivado de lo anterior, esta construcción de subjetividades es totalmente dinámica y cambiante, donde el estudiante es asumido como sujeto activo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí que, de la forma en que dicha relación entre el docente y el alumno sea manifiesta, así mismo serán los resultados obtenidos.

“Lo anterior nos lleva a identificar la importancia que tiene el papel del docente y su interés por trabajar con procedimientos de aprendizaje que promuevan la construcción del conocimiento (Marzolla, 2009), aparte de actuar como transmisor de información, debe ser coordinador y estructurador del proceso de enseñanza-aprendizaje (Anzaldúa Arce, 2004), por lo que la percepción subjetiva del estudiante debe ser tal que permita una fácil interacción entre ambos actores”. (Zuñiga- Benitez, Diaz, Barboza, & Klimenko, 2014), 6 p.

Al respecto conviene decir que, la subjetividad se produce a partir de la interacción con otros, teniendo como característica inseparable, situado en contexto, de acuerdo con Mercado 20015:

“La relación “inescindible” entre sujetos y situación en procesos educativos. No existe acción humana libre de contexto; las interacciones son socio-histórico-geográfico-políticas, están de alguna manera culturalmente fechadas, situadas en coordenadas de tiempo y espacio, contextualizadas, podríamos decir, en una relación dialéctica de texto y contexto. Un texto (como objeto, hecho o situación) es en sí mismo producto y productor de contexto.” (Mercado, 2015), 64 p.

Hay otro aspecto, entre tantos, a destacar en los hallazgos del presente estado del arte. Se resalta la importancia que dió el concepto de subjetividad en los procesos educativos, la cual hizo reconocer al docente como sujeto activo y con poder de influencia dentro de los contextos universitarios.

“El reconocimiento del papel de la subjetividad en los procesos de enseñanza implicó un cambio de paradigma que modificó las premisas fundamentales de los programas de investigación, pues se empezó a concebir al profesor como un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. Lo anterior revolucionó el concepto del profesor como un técnico ejecutor de programas que se ajusta a prescripciones o algoritmos diseñados por otros.” (Estévez-Nenninger, Valdés-Cuervo, Arreola-Olivarría, & Zabala Escalante, 2014), 51 p.

De lo anterior se deduce que el sujeto docente puede elegir como actúa, superando formas ya establecidas que lo invisibilizaron durante décadas. La importancia de la subjetividad en la actualidad, nos mueve a encontrar nuevos desafíos en investigación, de acuerdo con Cornejo & Insunza:

“Por otro lado, el sujeto como agente, capaz de subjetivar su experiencia, con capacidad de opción y acción sobre el mundo. En ese sentido, la idea de la subjetividad permite abrirse a lo indeterminado como desafío central de investigación, a lo que está siendo, no solo a lo que ya es. Se trata de un

intento, siempre problemático, de estudiar aspectos subjetivos sociales, no solo cuando ya están materializados, sino también cuando están en su fase de constitución (Marín, 1990)". (Cornejo & Insunza, 2013), 75 p.

El estudio de la subjetividad docente, es el estudio de la vida misma, situada en entornos educativos, donde cabe resaltar su característica fundamental de la voluntad de construcción, sin la cual no es posible que sea conformada.

"Un aspecto central en la constitución de subjetividad es lo que Zemelman (1997) denomina la voluntad de construcción, siendo la voluntad un proceso propio de la "dialéctica individuo-colectivo" y la construcción una capacidad de "transformación de los valores, que encarnan sentido, en la construcción de universos semánticos de pertenencia en los que se resuelve la cuestión del sentido en prácticas habituales de vida". (Zemelman, 1997, pp. 27-28)". (Cornejo & Insunza, 2013), 75 p.

Esta subjetividad es expresada a través del discurso producido por los docentes, ubicándolos en el momento de subjetividad individual en lo grupal, de acuerdo con Cornejo & Insunza 2013.

Adviértase que, a pesar de todo, el concepto de subjetividad mediática debe ser abordado, entendiéndola como un grupo de prácticas, saberes y representaciones reproducidas dentro de un contexto educativo como parte cotidiana de cualquier institución. Acá se advierten ventajas y desventajas, entre las cuales se destacan:

"Según Reading (1996) es necesario reacomodar una actualidad educativa, que dirija dichas instituciones ya que la implementación de una subjetividad mediática les hace perder cotidianamente su esencia: productoras, protectoras y formadoras universalmente del individuo, para incursionarse como corporaciones transnacionales y burocráticas, resaltando el control y panóptico que de ellas emanan". (Vasquez Martinez, Carrillo, Oros, Alvarez, & Morfin, 2015), 130-131 p.

Derivado de lo anterior, se cuenta con una gran fuente de investigación en el presente, ya que es imperativo, integrar los códigos antiguos y actuales, sin que limiten la esencia misma del discurso docente, donde se pueda mezclarse para un mutuo enriquecimiento, tal como plantean diversos autores.

"La transmisión de información plantea a los procesos de formación actuales, el desafío de construir signos y símbolos cuando las señales ya no son controladas por los dispositivos pedagógicos tradicionales: el pizarrón, el aula y el cuerpo de docentes, sino por el complemento de tecnologías de mediación, entre ellas: pantallas, celulares, dispositivos de audio, ondas electromagnéticas. El asalto del afuera de la escuela, ya sea el hambre, la tecnología o una combinación de ambas, u otros factores, exige que la educación superior no sea más un interior autosuficiente, posibilitando la producción de subjetividades por las clases disciplinares y el control, legitimadas por medio de viejas y nuevas tecnologías". (Vasquez Martinez, Carrillo, Oros, Alvarez, & Morfin, 2015), 131 p.

CONCLUSIONES

A partir del rastreo documental relacionado con las categorías de identidad y subjetividad del docente universitario se identificaron treinta y cuatro (34) autores asociados a esta temática investigativa.

La identidad y la subjetividad docente, se aborda desde varios ámbitos, los cuales están asociados básicamente, en dos frentes: hacia el quehacer docente, encontrando las categorías de: competencias docentes, identidad del buen docente o buenas practicas docentes, perspectiva de los alumnos de las competencias docentes, estilos de enseñanza, concepción de la relación enseñanza aprendizaje, identidad del docente con respecto al ámbito investigativo, formación para la configuración de identidad docente, conformación de la identidad profesional docente; y hacia el sujeto docente, encontrando las categorías de identidad del docente como sujeto y construcción de subjetividades a través de procesos educativos.

El docente a través de su identidad y subjetividad, se manifiesta como profesional, transformador de su realidad en la búsqueda de cambios personales, sociales y académicos en los otros individuos, sobre los cuales se proyecta su influencia y a la vez reproduce su saber pedagógico mediante un discurso reflexivo, crítico y constructivo de una realidad social situada.

El tema de identidad y subjetividad docente no ha sido ampliamente estudiado en Colombia por parte de los investigadores, representando una fuente de problematización hacia futuras investigaciones, especialmente los temas relacionados con concepciones de enseñanza aprendizaje, identidad del docente como sujeto, y la identidad del docente con respecto al ámbito investigativo.

El fortalecimiento de la formación para la identidad del docente universitario debe ser tenido en cuenta como parte del desarrollo de planes de calidad de la educación en Colombia, siendo un factor clave donde la proyección del docente sobre los alumnos,

impacta fuertemente sus procesos de aprendizaje para la vida, fundamental soporte para el impulso del cambio a nivel personal y profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Almiron, M. E., & Porro, S. (2014). Los docentes en la Sociedad de la Información: reconfiguración de roles y nuevas problemáticas. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa No. 19*, 17-31.
- Bara, F. E. (2013). El profesor universitario y su quehacer docente: La perspectiva comunitarista. *Revista Española de Pedagogía*, 71, No. 55, 227-242.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria. Vol 13 (1)*, 35-56.
- Caballero Katia & Bolívar Antonio. (enero - abril de 2015). El profesora universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU Revista de docencia universitaria, volumen 13 (1)*, 57-77.
- Cabrera, O. (marzo de 2015). La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Educación, XXIV(46)*, 91-113.
- Celi Frugoni, A., & Llano, A. (2014). El rol docente en la universidad: Su participación en la promoción de la investigación académica. *Revista de derecho de la Universidad de Montevideo, No. 26*, 73-81.
- Chiang S, M. T., Diaz L, C., & Rivas A, A. (2013). Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de Educación Superior. *Revista Lasallista de Investigación, vol. 10, núm. 2*, 62-68.
- Cornejo, R., & Insunza, J. (2013). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas individuo y sociedad, Vol 12, No. 2*, 72-82.
- Correa G, J. M., Fernández O, L., Gutierrez-Caballero B, A., Losada I, D., & Ochoa-Aizpurua A, B. (2015). Formación del profesorado, Tecnología educativa e Identidad Docente Digital. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa Vol 14 (1)*, 45-56.
- Dominguez Maria Elvia & Ospina Sigifredo. (2014). Identidad docente en autobiografías de tres generaciones de profesoras. *Katharsis N. 17*, 65-94.
- Escámez S, J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *REP Revista Española de Pedagogía, Vol 71, No. 254*, 11-28.
- Espinosa M, M. T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *Revista de docencia universitaria, Vol 12 (4)*, 161-177.

- Estévez-Nenninger, E. H., Valdés-Cuervo, A. A., Arreola-Olivarría, C. G., & Zabala Escalante, M. G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación No. 6 vol 13*, 49-64.
- Fernandez M, A., Maiques M, J. M., & Ábalos G, A. (2012). Las buenas practicas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de docencia universitaria REDU. Vol 10, No.1*, 43-66.
- Galaz, A. (2015). Evaluacion e identidad del profesor ¿Un juego de espejos rotos? *Andamios, volumen 12, numero 27*, 308.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa el giro de la mirada*. Medellín: La carreta editores.
- García-Huidobro Munita, R. (2015). Comprender el saber docente desde la metodología de las historias de vida. " *Reidocrea: Revista Electrónica De Investigación Y Docencia Creativa 4*, 142-147.
- Gonzalez Garcia, F. M., Ayerdi Echeverri, P., & Fiz Poveda, M. R. (2012). Un ejemplo de profesor agente de buenas practicas docentes en el ambito de la sociologia. *Revista de Docencia Universitaria, REDU Vol 10, No. 1*, 105-122.
- Granado, C., & Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formacion como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografias como lectores. *Ocnos, revista de estudios sobre lectura, vol 13*, 43-63.
- Laudadío, J. (2012). Evaluacion de los estilos de enseñanza en la universidad: Estudio preliminar de las propiedades psicometricas del cuestionario sobre la orientacion docente del profesor universitario (CODPU). *Interdisciplinaria Vol 29. No 1*, 79-93.
- Martin, Conde & Mayor. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU Revista de docencia universitaria, vol 12, No 4*, 141-160.
- Martinez Heredia, K. M., & Alvarez, T. (2014). Hacia una Universidad Investigadora, Educadora y Administradora de lo publico en el contexto de la globalizacion. *Revista Encuentros, Universidad Autonoma del Caribe, 12 (1)*., 61-74.
- Mercado, P. (2015). Aportes de los Enfoques Socioculturales para "recentrar" los procesos de aprendizaje trabajando en clave dialógica y situacional con la enseñanza. *Praxis Educativa, Vol 19 No. 3*, 62-71.
- Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educacion XXI*, 86.
- Morin, E. (2011). *Introduccion al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

- Perez Ornelas, M. I. (2015). ¿Quién es el docente universitario de la educación normal? *Dialogo informado, Vol XLV, No. 3*, 119-138.
- Porta, L., De Laurentis, C., & Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis Educativa. Vol 19 No. 2*, 53-56.
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento educativo. Revista de Investigacion Educativa Latinoamericana. Vol 52, No 2.*, 56-74.
- Sayós, R., Pagés, T., Amador, J. A., & Jorba, H. (2014). Ser buen docente ¿que opinan los estudiantes de la Universidad de Barcelona? *Revista Iberoamericana de psicología y salud, Vol 5, No. 2*, 135-149.
- Torra, I., Del corral, I., Perez, M. J., Triadó, X., Pagés, T., Valderrama, E., . . . Solá, P. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de docencia universitaria REDU, Vol 10, No. 2.*, 21-56.
- Vasquez Martinez, C., Carrillo, F., Oros, I., Alvarez, M., & Morfin, M. (2015). Implicaciones para el desarrollo de las personas a través de la formación del profesorado en entornos donde existen procesos universales de desarrollo, medida por interacciones virtuales. *El Agora, USB Vol 15 No. 1*, 129-138.
- Zabalza B, M. A., Sabucedo, A. C., & Trillo A, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *REP Revista Española de Pedagogia Vol 2 No. 257*, 39-54.
- Zuñiga- Benitez, H., Diaz, S. M., Barboza, A. L., & Klimenko, O. (2014). Relación entre la percepción de los estudiantes sobre sus docentes y su respectiva actitud frente a la asignatura en una institución de educación superior colombiana. *Revista virtual de Ciencias Sociales y Humanas "Psicoespacios" ISSN 2145-2776 Vol 8 No. 13*, 3-31.